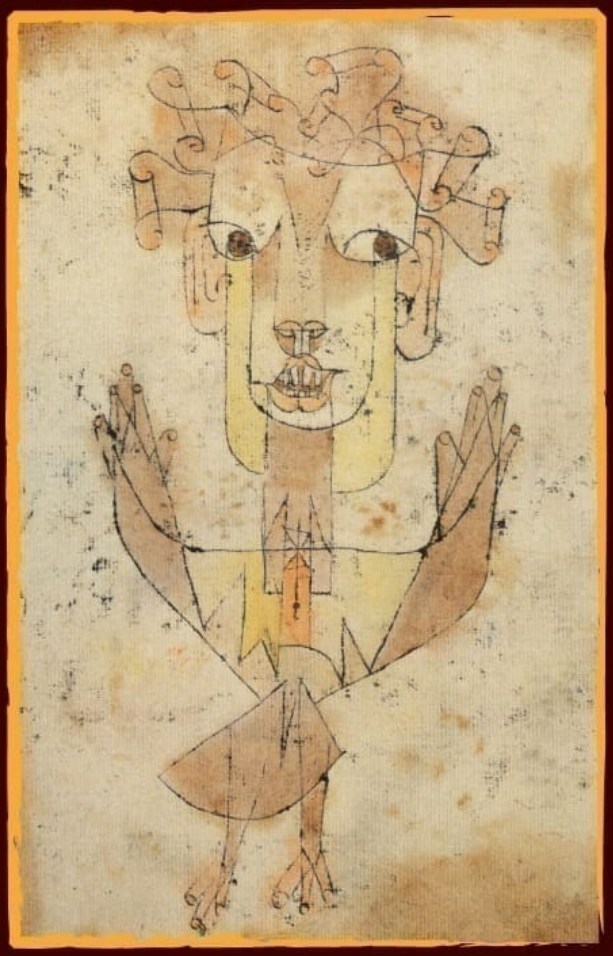
ISSN: 1308-5298

TARİH OKULU DERGİSİ

JOURNAL OF HISTORY SCHOOL

Yıl/Year:14, Sayı/Issue:LVII, Nisan April 2022



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 Copernıcus, Sobiad, MLA, Semantıc Scholar, Scilit, Mendeley, WorldCat, CiteFactor, Paperity, Acarındex, Araştirmax, I20R, Akademik Araştırmalar İndeksi, ASOS, Arastirmax, ISAM, Türk Eğitim İndeksi*** *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: 15 – Sayı/Issue: LVII- Nisan/April 2022

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)

Editor: Prof. Dr. Ahmet KARA

Subeditor: Arş. Grv. 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: 15 – Sayı/Issue: LVII- Nisan/April 2022

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

Editor: Prof. Dr. Ahmet KARA

Subeditor: Arş. Grv. 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 DEĞİRMENCİ	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, Liége 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

Johschool, Issue: 15, 2022, LVII

İÇİNDEKİLER / *CONTENTS*

Sevim CEYLAN DUMANOĞLU & Memet YETİŞGİN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
OSMANLI DEVLETİ'NDE İLK KIZ ÖĞRETMEN OKULUNUN (DARÜLMUALLİMAT) ÖĞRENCİ DURUMU
Student Profiles of the First Teacher's Traing School for Girls (Darülmuallimat) in the Ottoman State

896-930

Derya AKIN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
1939-1945 DÖNEMİ ORTAOKUL TARİH DERS KİTAPLARINDA OSMANLI TARİHİNE BAKIŞ
The Perspective of Ottoman History in Middle School Textbooks from 1939 to 1945

931-972

Ceyda Tuna KOCAOĞLU
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TÜRKİYE KOMÜNİST PARTİSİ'NİN SESİ RADYOSUNDA 1980 ASKERİ DARBESİ VE ARA REJİM DÖNEMİ ELEŞTİRİSİ
1980 Military Coup and Interim Regime Criticism on the Voice of the Communist Party of Turkey (TKP) Radio

973-992

Yakup ÜNİŞEN & Metin KOPAR
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TÜRKİYE'DE 1960 DARBESİ VE YENİDEN SİVİL YÖNETİME GEÇİLMESİNİN AMERİKAN BASININDAKİ YANSIMALARI
The Reflections of the 1960 Military Coup in Turkey and Re-Transition to Civil Administration in American Press The Establishment Process of Hospitals in Medieval Europe and Their Duties

993-1024

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)

Hüseyin Vehbi İMAMOĞLU

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
COĞRAFİ KEŞİFLERDEN SONRA OLUŞAN YENİDÜNYA DÜZENİ VE OSMANLI EKONOMİ POLİTİĞİ
New World order Created after Geographical Discoveries and The Ottoman Political Economy

1025-1041

Nalan TURNA
Makale Türü / Article Type: *Araştırma Makalesi / Research Article*
TANZİMAT ÖNCESİ DÖNEMDE İSTANBUL ESNAFININ GEDİK/DESTGÂH UYGULAMALARINA VE KALFALARA DAİR BAZI ANALİZLER
Some Analyses on the Istanbul Artisans' Gedik/Destgâh Practices and Journeymen During The Pre-Tanzîmât Era

1042-1071

Murat POLAT
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
17 ve 18. YÜZYILLARDA OSMANLI TAŞRASINDA ADALET DÜZENİ: RUHA ÖRNEĞİ
The Order of Justice in the Ottoman Province in the 17th and 18th Centuries: The Example of Ruha

1072-1103

Osman Kürşat YORGANCI
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DİJİTAL YETERLİLİKLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ
Opinions of Turkish Teachers' on Digital Competences

1104-1123

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)

Seher DURŞEN ÜNAL & Sevgi KINGIR
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ
Investigation of Multicultural Competence Perceptions of Elementary Teachers

1124-1151

Leyla UÇAR
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
21. YÜZYIL MEDYA OKURYAZARLIĞI PERSPEKTİFİNDEN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN MEDYA KULLANIM VE KATILIM ÖZELLİKLERİ
Media Use and Participation Characteristics of University Students in the 21st Century Media Literacy Perspective

1152-1182

Tuğrul Gökmen ŞAHİN & Merve ERCAN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇEVRİM İÇİ YÜRÜTÜLEN TÜRKÇE DERSLERİNE İLİŞKİN DENEYİMLERİ
Experiences of Turkish Teacher Candidates on Online Turkish Courses

1183-1209

Mehmet ELBAN & Selçuk ASLAN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
OTOKTONLUK İNANÇLARI ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI
Adaptation of the Autochthony Beliefs Scale to Turkish: A Validity and Reliability Study

1210-1224

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 ÖZBAL
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
KENDİ KENDİNE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENİMİ: COMPLETE TURKISH ÖRNEĞİ
Self Directed Turkish Learning as a Foreign Language: Example of Complete Turkish

1225-1248

Ahmet GÖÇEN & Eser TEMİZ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME
An Investigation of School Administrators' Leadership Behaviors

1249-1282

Murat TARHAN & Ahmet GÜLMEZ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
JAPONYA EĞİTİM SİSTEMİ İÇERİSİNDE GİRİŞİMCİLİK BECERİSİNİN YERİ VE ÖNEMİ: ÖĞRETİM İÇERİKLERİ VE ÖRNEK UYGULAMALAR
The Place and Importance of Entrepreneurship Skills in the Japanese Education System: Teaching Contents and Sample Applications

1283-1314

Fatih YAMAN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
SEKÜLERLEŞMEYİ TÜRKİYE MODERNLEŞMESİ ÜZERİNDEN OKUMAK
Examining Secularization Through the Modernization of Turkey

1315-1338

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)

Nuri Gökhan TOPRAK
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
"PEACE IN THE WORLD": ON TURKEY'S ALLIANCE STRATEGY IN THE INTERWAR PERIOD
Cihanda Sulh": Türkıye'nin İki Savaş Arası Dönem İttifak Stratejisi Üzerine

1339-1357

Ayşe BİLGİNER KUCUR
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
DİJİTAL YERLİLERDE İKİNCİ EKRAN KULLANIMI: ALAN ARAŞTIRMASI
Using The Second Screen In Digital Natives: Field Research

1358-1382

Gülhan Gökçe CERAN YILDIRIM
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
EKSEN II KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN KİŞİLİK ORGANİZASYONLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ
Evaluation of Axis II Personality Features in Terms of Personality Organizations

1383-1406

Bengü DOĞANGÜN YASA & Mehmet Emin YARDIMCI
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
DEVLETÇİLİK EKONOMİ POLİTİĞİ IŞIĞINDA BAKIR MADENCİLİĞİNİN GELİŞİMİ: ETİBANK ÖRNEĞİ (1935-1950)
Development of Copper Mining in the Light of Statistic Politics of Economy: The Case of Etibank (1935-1950)

1407-1433

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)

Erden EL
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
THE REPRESENTATION OF ANCIENT TRADITIONS IN WAITING FOR GODOT
Godot'u Beklerken Adlı Eserde Kadim Geleneklerin Temsili

1434-1450

Ramazan İZOL & Murat CİNGÖZ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
FOUCAULT VE AGAMBEN ÜZERİNDEN BİYOPOLİTİKAYA DAİR KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ
A Comparative Analysis of Biopolitics Through Foucault And Agamben

1451-1467

Sevim AŞİROĞLU, Hasret NUHOĞLU & Döndü Bahar ŞAHİN SARKIN
Makale Türü / Article Type: Derleme Makalesi / Review Article
PLANLAMADAN DEĞERLENDİRMEYE HARMANLANMIŞ ÖĞRENME
Blended Learning From Planning to Evaluation

1468-1508

Mine BERBER & Aslihan NAKİBOĞLU
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
BANKA ÇALIŞANLARININ EKONOMİ OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN PERFORMANSLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ
Impact of Bank Employees' Economic Literacy Levels on Their Performance

1509-1538

Mehmet Mekin MEÇİN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ZERDÜŞTÎLİK VE İŞRÂKÎLİK'TE GÜNEŞ FENOMENİ
The Solar Phenomenon in Zoroastrianism and Illuminationism

1539-1553

Editörden…

Değerli bilim insanları: Tarih Okulu Dergisi yeni sayısı ile bilim dünyasının karşısına çıkmanın mutluluğunu yaşamaktadır. Tarih Okulu Dergisi'nin Nisan 2022 tarihli LVII. sayısını yayınlamış bulunmaktayız. Bu sayımızda çeşitli alanlardan 24 Araştırma makalesi ve 1 Derleme makalesi 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 LVII. sayısı çıkan 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 umudundayız. 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 arkadaşlarıma desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Beraber çıktığımız bu yolda Dergimizin LVII. 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 dileklerimle...

Editör: Prof. Dr. Ahmet KARA

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(57), 896-930
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.52341
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 14.08.2021 Submitted date
Kabul tarihi 21.04.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Dumanoğlu Ceylan, S. & Yetişgin, M. (2022). Osmanlı Devleti'nde İlk Kız Öğretmen Okulunun (Darülmuallimat) Öğrenci Durumu. *Journal of History School*,57, 896-930

OSMANLI DEVLETİ'NDE İLK KIZ ÖĞRETMEN OKULUNUN (DARÜLMUALLİMAT) ÖĞRENCİ DURUMU[1]

Sevim CEYLAN DUMANOĞLU[2] & Memet YETİŞGİN[3]

Öz

Osmanlı Devleti'nde kız sıbyan ve rüştiye mekteplerine kadın öğretmen yetiştirmek için 26 Nisan 1870 tarihinde İstanbul'da ilk kız öğretmen okulu Darülmuallimat açılmıştır. Kızların eğitiminde önemli bir ihtiyaca cevap verecek olan Darülmuallimat'a öğrenciler titizlikle seçilmiştir. Mektebe öğrenci kabul şartları, talimatname ve nizamnameler ile oluşturulmuş ve dönemin şartlarına göre belirlenmiştir. Öğrenci sayılarının yeterli olmasına ve ülke ihtiyacını karşılamasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin devam durumları, tatil ders dönemleri, kıyafet uygulaması, hal ve hareketleri, beslenmeleri, barınmaları ve sağlık durumları üzerinde önemle durulmuştur. Mektepte öğrenciler için sosyal kültürel pek çok faaliyet düzenlenmiş, sergiler açılmış ve kongrelere gidilmiştir. Kızların eğitimi için gerekli öğretmenleri yetiştirmeye yönelik okulun öğrenci profili ve okulun işleyişi bu çalışmanın konusudur. Kız öğretmen yetiştiren bu okulun toplumsal yapıyı değiştirme kabiliyeti ve eğitim tarihine önemli katkılar sağlamasından dolayı araştırılması önemli görülmüş ve bu konudaki boşluğun doldurulması hedeflenmiştir. Araştırmanın problemi; öğrencilerin okula hangi şartlarda kabul edildiği, öğrenim gören öğrenci sayıları ve öğrencilerin devam durumunun ne olduğu, tatil-ders dönemleri, kıyafet, sağlık, beslenme vb. durumları ile ilgili ne gibi gelişmeler yaşandığının ortaya

[1] Makale yazımı yazar etki oranı 1. yazar %50, 2. yazar % 50. Makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

[2]Öğr. Gör. Dr. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, sevimceylan17@hotmal.com , Orcid: 0000-0002-6347-8621.
[3]Prof. Dr. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, memyet@gmail.com, Orcid: 0000-0002-2665-1210.

konulmasıdır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada; Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi'nde eğitimle ilgili kalemleri taranmış, salnameler, süreli yayınlar, araştırma-inceleme eserleri kaynak olarak kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Devleti, Darülmuallimat, Kız Öğretmen Okulu, Türk Eğitim Tarihi.

Student Profiles of the First Teacher's Traing School for Girls (Darülmuallimat) in the Ottoman State

Abstract

In order to create woman teachers to newely established primary and secondary schools for girls in the Ottoman State, the first teacher's training schools (*darülmuallimat*) was founded on 26 April 1879 in İstanbul. Students were chosen in great care to the school which was expected to give an important impetus for girls' education. Rules for acceptance of studenst to the school were determined by laws and definded in the spirit of the time. Numbers of students were determined by the need of the state for educating the girls. Attendance, clothes, holidays, course times, behavoirs, foods, houses and healths of studens were considered in great care. For the students many social and cultural activities were held, exhibitions were made. Students were sent to foreign states to join conventions. The student profile of the school that trains the teachers needed for the education of girls and the functioning of the school are the subject of this study. Student profiles, ability to change society and contributions to history of education of the darülmuallimat were found worthy for exploration. Conditions of students in the school were greatly investigated. The study is based on qualitative research. The Turkish Cumhurbaşkanlığı Ottoman Archive's listings for education was monitored and official yearbooks, official published periodicls and second hand sources were used to create this paper.

Keywords: Ottoman State, Darülmuallimat, Teacher's Training School for Girls, Turkish History of Education.

GİRİŞ

Tanzimat Fermanı (1839) Türk tarihinde istisnai bir yere sahiptir. Türk yenileşme tarihinin en önemli belgelerinden ve köşe taşlarındandır. Ferman ile idari, askeri, hukuki, ekonomik, sosyal ve kültürel sahalarda çok önemli değişikliklere gidilmesi gerekliliği gerekçeleriyle birlikte verilmiştir. Tanzimat dönemi (1839-1878) olarak bilinen ve modernleşmede hızlı ve köklü ilerlemelerin yaşandığı bir devri başlatan Ferman, Osmanlı Devleti'nin batı tarzı kurum ve kuruluşları bünyesine katmasına yol açmıştır. Bu dönemde kadınlara yönelik değişim ve gelişmelerin olması kaçınılmazdı. Bu sahada en önemli

yeniliklerden birisi kadınların yeni ve modern okullarda okumasının önünün açılması olmuştur.

Kızların eğitimine yönelik tartışmalar, modernleşmeye ve değişime bağlı olarak gelişmiştir. Artan oranda kız çocuklarının eğitimi konusu ele alınmaya başlanmıştır. Kızların eğitim ve öğretimde geri planda kaldığı, vurgulanarak klasik eğitim sisteminin yetersiz olduğu anlaşılmaya başlanmıştır. Sultan Abdülmecit (1839-1861), Mustafa Reşit, Ali ve Fuat Paşalar gibi yenilikçi Babıâli paşaları ve diğer devlet yöneticileri tarafından kızların eğitimi konusu ciddi bir şekilde ele alınarak, kızlar için ilkokul üzerinde eğitim kurumlarının açılmasına karar verilmiştir.[4] İlk olarak 6 Ocak 1859 tarihinde İstanbul Sultanahmet'te sıbyan mektebi üzerinde eğitim veren ilk kız rüştiyesi olan Cevri Kalfa İnas Rüştiyesi açılmıştır.[5] Böylece kız çocukların da erkekler gibi dört yıllık orta eğitim alması kararlaştırılmıştır.[6] Sonraki yıllarda da kızlar için rüştiye mektepleri açma girişimleri devam etmiştir.

Ülkede kız rüştiye mekteplerinin açılması ve yaygınlaşması bu okullarda istihdam edilecek kadın öğretmenlerin yetiştirilmesini gündeme getirmiştir. Her ne kadar ilk zamanlarda kadın öğretmenler bulunmadığından bu okullarda geçici olarak "yaşlı ve iyi ahlaklı" erkek öğretmenler görevlendirilmesi yoluna gidilmişse de 1870'lere gelindiğinde bu durum devam etmekteydi.[7] Öğrencilerin sayıları arttıkça kadın öğretmene olan ihtiyaç daha da artmaya başlamıştır.[8] Toplumun sosyo-kültürel yapısından dolayı bir süre sonra kız rüştiyeleri için kadın öğretmenlerin yetiştirilmesinin elzem olduğu görülmüştür.[9] 1 Eylül 1869 tarihinde yayınlanan Maarifi-i Umumiye Nizamnamesi ile bu sorun ilk kez ciddi olarak ele alınmış ve kız sıbyan ve rüştiye mekteplerine kadın öğretmen yetiştirmek için İstanbul'da bir mektebin kurulması uygun görülmüştür. Kanunu

[4] İlber Ortaylı, *İmparatorluğun En uzun Yüzyılı,* Timaş Yayınları, 1987, s. 196.

[5] Faik Reşit Unat, *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*, MEB Yayınları, 1964, s.43; Semavi Eyice, "Cevri Kalfa Mektebi," *TDV İslam Ansiklopedisi*, cilt 7, (1992), s. 461-462. Unat'a göre bu mektebe, Cevri Usta İnas Rüştiyesi, Cevri Kalfa İnas Rüştiyesi veya Sultanahmet (At Meydanı) Kız Rüştiyesi de denilmiştir. Eyice'ye göre okul II. Mahmut döneminde kendisine yardım eden Cevri Kalfa adlı saray kadınının ruhuna atfen sıbyan mektebi olarak inşaa edilmiş, 1858'de Maarif Nezareti tarafından "bir kız sanat mektebi şeklinde kız rüştiyesi"ne dönüştürülmüştür.

[6] Hasan Ali Koçer, "Türkiye'de Kadın Eğitimi," *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1972, s. 93-95.

[7] Sedat Kumbaracılar, "İlk Kız Okullarımız Nasıl Kuruldu?", *Hayat Tarih Mecmuası*, V/52 (4), 1969, s. 81; Takvim-i Vekayi, nr. 649, 26 Z 1278.

[8] Şükran Hakkut, "Öğretmen Okullarının 130. Yıldönümü", *Hayat Tarih Mecmuası*, 4/1, Sıra 150, 1 Nisan 1978, 53.

[9] Hasan Ali Koçer, *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi, (1848-1967)*, Yargıçoğlu Matbaası, 1967, s. 21.

oluşturanlar mektebin kuruluş amacı, teşkilat yapısı, şubeleri, ders programları, öğrenci alımı, öğretmenlerin durumu, idari kadro gibi önemli konuları detaylı bir şekilde ele almışlardır.[10]

Nizamnamenin yayınlanmasından kısa bir süre sonra, 26 Nisan 1870 tarihinde, Ayasofya civarında Yerebatan'da kiralanan bir konakta ilk ve ortaokullara kadın öğretmen yetiştirmek amacıyla İstanbul'da ilk kız öğretmen okulu Darülmuallimat'ın açılışı gerçekleşmiştir.[11] Okulun açılışı münasebetiyle Maarif Nazırı Saffet Paşa bir nutuk vermiştir. Saffet Paşa "Her türlü hürmete layık olan kadınların eğitimi ve öğretimine önem" verilmesini belirttikten sonra, çocuğun yetiştirilmesinde kadının rolüne değinmiştir. Doğu'nun geri kalmasında kadınların eğitilmemesinin sebep olduğunu belirtmiş ve kadının eğitimine bir mani olmadığını, erkek gibi eğitim hakkı bulunduğunu, kadının çocuğun yetişmesindeki önemli rolü olduğunu ve eğitimli kadınların kendilerini daha bir koruma ve kollama kabiliyeti kazandığını söylemiştir.[12] Nehari (gündüz) eğitim veren Darülmuallimat, Nizamnamede belirlendiği gibi öğrenim süresi iki yıl olan sıbyan şubesi ve öğrenim süresi üç yıl olan rüştiye şubesi şeklinde oluşturulmuştur. Kısa süre içerisinde yetiştireceği öğrencileri seçerek eğitim öğretime başlamıştır. [13]

Kızların eğitimi için gereken öğretmenleri yetiştirmeye yönelik okulun öğrencilerinin profili ve okulun işleyişi bu çalışmanın konusudur. Çalışma ile açılışıyla eğitim tarihinde önemli bir yer edinen ve ülkenin önemli bir ihtiyacını karşılayan Darülmuallimat'a öğrencilerin hangi şartlarda kabul edildiği, öğrenim gören öğrenci sayıları ve öğrencilerin devam durumu, tatil-ders dönemleri, kıyafet, sağlık, beslenme vb. durumları ile ilgili gelişmeler hakkında bilgi verilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği sistematik bir yaklaşım olarak

[10] Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi, (Başlangıçtan 1988'e),* AÜEBF Yayını, 1989.
[11] Hakkut, "Öğretmen Okullarının…", s. 53; BOA. İ. DH. 614/42823, Lef 2, 10 M 1287.
[12] Koçer, "Türkiye'de Kadın Eğitimi," s. 95-97.
[13] Mahmud Cevad, *Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı*, (Mustafa Ergün, Tayyip Duman, vd. Haz.), MEB. Yayınları, 2002, s. 97; Osman Nuri Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, Eser Yayınları, 1977, s. 671.

tanımlanmaktadır.[14] Bu çalışma tarihsel bir araştırmadır. Geçmiş durumları ve olayları inceleme veya mevcut durum ve olayları daha iyi yorumlayabilme, geçmişteki olaylarla ilişkileri ortaya çıkarma gayesi varsa bu durumda kullanılabilecek en uygun araştırma türü tarihsel araştırmadır.[15] Nitel araştırmada yaygın olarak kullanılan üç tür bilgi toplama yöntemi vardır. Bunlar görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesidir. Çalışmada veri toplama aracı olarak yazılı dokümanların incelenmesine başvurulmuştur. Konu ile ilgili belgeler özenli bir şekilde araştırılmış, özellikle Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşiv vesikaları incelenmiştir. Maarif Nezareti Evrakı ağırlıklı olmak üzere eğitim ile ilgili kalemler taranmış ve konu ile ilgili dosyalar detaylı bir şekilde incelenerek gerekli tasnifler yapılmıştır. Bunlar dışında kütüphanelerde (Atatürk Kitaplığı, Beyazıt Devlet Kütüphanesi, Türk Tarih Kurumu, Milli Kütüphane) konu ile ilgili literatür taraması yapılmış, başvuru eserler, önceki çalışmalar incelenmiş ve eksik yönler tespit edilmiştir. Gazete ve dergiler, Düstur, Maarif Salnameleri, Devlet Salnameleri gibi süreli kaynak eserlerin taramaları yapılmıştır. Konu ile ilgili Yükseköğretim Kurumu (YÖK)'ndaki tez çalışmaları taranmıştır.

DARÜLMUALLİMAT'A ÖĞRENCİ KABULÜ

Darülmuallimat'a öğrencilerin kabul şartları, 1869 yılında yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile belirlenmiştir. Buna göre; eğitim almak için başvuran kız çocukları, sıbyan veya rüştiye mektebi şahadetnamesi ile başvuru yaptıklarında imtihansız mektebe alınacaklar, şahadetnamesi olmayan adaylar ise bir mümeyyiz heyeti huzurunda imtihan olup derecelerine göre iki şubeden birine kabul edileceklerdi.[16] Sıbyan şubesinde tahsil süresini başarı ile tamamlayan kızlar, sıbyan mekteplerinde muallimlik yapabilecekleri gibi isteyenler rüştiye şubesinde eğitimlerine devam edebilecekti.[17] Sıbyan şubesine alınan öğrencilere otuz kuruş, Rüştiye şubesine alınan öğrencilere ise altmış kuruş burs verilecekti.[18] Ayrıca Darülmuallimat'ta eğitim almaya hak kazanan öğrenciler, mektebe kayıtlarını yaptıklarında mezun olduktan sonra devlet tarafından tayin edildikleri

[14] Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınları, Ankara, 2008

[15] Veysel Sönmez ve Füsun Gülderen Alacapınar, *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara 2013

[16] *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi,* 73. madde *Maarif- Umumiye Nizamnamesi* için bkz. Düstur I.Tertip, C. II, Matbaai Amire, İstanbul, 1289, s. 184-220; M. Cevad, *Maarif-i Umumiye Nezareti,*, s. 407-410.

[17] *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi,* 74. madde

[18] *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi,* 78. madde

yerde zorunlu hizmetlerini yapmayı da kabul etmiş oluyorlardı. Herhangi geçerli bir sebebi olmadan eğitimini yarıda bırakan öğrencilerden tahsilleri boyunca yararlanmış oldukları bursun geri alınacağı ve muallim olarak atanma hakkını kaybedecekleri nizamnamede belirtilmişti.[19]

Nizamnamenin yayınlanmasından sonra mektebin açılışı için gerekli hazırlıklara başlanmış, bir yandan mektep için bina temin edilmeye çalışılırken diğer yandan da belirlenen şartlar doğrultusunda öğrenciler seçilmiştir. Öğrenci seçimi için Maarif Nezareti tarafından gazetelere ilan verilmiş, ilanda mektebe kaydolmak isteyen kız çocuklarının 15 yaşından küçük 35 yaşından büyük olmaması ve Meclis-i Maarif-i Kebir'e müracaat etmeleri gerektiği belirtilmiştir.[20] Hazırlıklar tamamlandıktan sonra nizamname şartlarına uyan kız çocukları imtihana tabi tutularak, başarılı bulunan kızların mektebe kaydı yapılmıştır.[21]

1872-1873 yıllarında Darülmuallimat'ta sınıflar tamamlanmış ve talebelere birden başlayarak sırayla numara verilmiştir. Adları aynı olanlar *büyük, küçük, hattat, hafız* gibi sıfatlar veya ikamet ettikleri semtlere göre isimlendirilmiş, böylece birbirinden ayırt edilmiştir.[22]

Darülmuallimat mektebinde sayıları az da olsa gayrimüslim kızlar da eğitim almıştır. Gayrimüslim şubenin açılmadığı sadece İslam şubesinin olduğu mektepte gayrimüslim öğrencilerin Müslüman öğrencilerle birlikte eğitim tabi tutulmuştur.[23] Ancak gayrimüslimler maarif nazırının izni ile Darülmuallimat'ın belirlediği uygun bir sınıfa kayıt yaptırabilirmiştir. Bunların Osmanlı vatandaşı Darülmuallimin ve Darülmuallimat mezunlarının sahip oldukları haklara sahip olabilmeleri ise irade-i seniyye ile mümkün olmuştur.[24]

1892 yılında Darülmuallimat'a bağlı olmak üzere 6 yıllık ibtidai ve rüştiye sınıflarından oluşan İhtiyat Kısmı'nın açılması ile mektebin öğrenci kabul durumunda değişiklikler yapılmıştır. [25] 1895 yılında yayınlanan "Darülmuallimat ile İhtiyat Kısmına Mahsus Talimatname" ile Darülmuallimat'a öğrenci kabul

[19] *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*, 75-77. madde
[20] Takvim-i Vekayi, 1184, 1 Za 1286; BOA. MF. ALY 1/52 14 Za 1296.
[21] *İstanbul Kız Muallim Mektebi 1933- Darülmuallimat 1870,* İstanbul Kız Muallim Mektebi Yayınları, 1933, s. 4; Tevfik Temelkuran, "Türkiye'de Açılan İlk Kız Öğretmen Okulu", *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi*, S. 36 (Eylül 1970), s. 62; Aliye, Omay "İlk Kız Öğretmen Okulunun Kuruluşu", *Türk Yurdu*, VIII (8), 1987, s.55.
[22] *İstanbul Kız Muallim Mektebi*, s.4.
[23] *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*, 74. madde
[24] M. Cevad, *Maarif-i Umumiye Nezareti…,* s. 407-410
[25] *İstanbul Kız Muallim Mektebi*, s. 15; Bu kısmın kuruluşu ile ilgili irade BOA. İ. DH. 1263/99248, 11 B 1309.

şartları yeniden belirlenmiştir. Talimatnameye göre; İhtiyat kısmından mezun olanlar ve buna denk kız rüştiye mekteplerinden şahadetname alanlar, Darülmuallimat birinci sınıfına imtihansız kabul olacaklardı. Rüştiye şahadetnamesi bulunmayıp İhtiyat kısmına dâhil olmak isteyen adaylar ise mümeyyiz heyeti tarafından yapılan sınavlara katılacak başarı ve derecelerine göre sınıflara kabul edilecekti. Ayrıca adayların tezkerelerini, iyi hallerine dair mahallelerinden alınan ilmühaberi, aşı şahadetnamesi ve bulaşıcı hastalığı olmadığına dair sağlık raporunu yanlarında getirmeleri zorunlu tutulmuştu.[26] Şartları sağlayan, mektebe kabul olunan ve kaydı yapılan talebeye mektebin öğrencisi olduğuna dair mühürlü bir belge veriliyordu.[27]

Yakınçağda Osmanlı Devleti, eğitim sahasında değişimi kendisine esas politika olarak almıştır. Dönemin padişahları ve önde gelen devlet adamları gibi II. Abdülhamit (1876-1909) ve İttihatçılar (1908-1918) da eğitim kurumlarının değişimine ve modernleşmesine azami gayret göstermiştir. Eğitim kurumlarında yaşanan değişiklikler Darülmuallimat'ı da etkilemiş ve teşkilat yapısında bir takım değişiklikler söz konusu olmuştur. 1914 yılında Darülmuallimat içerisinde Ana Mektep açılmış. 1915 yılında yayınlanan Darülmuallimat Programı[28] ile bu okula öğretmen yetiştirmek için yine Darülmuallimat'a bağlı bir de Ana Muallime Mektebi açılmıştır. Böylece ülkede anaokulu öğretmeni yetiştirme konusunda ciddi bir adım atılmıştır.

1915 yılında ülkedeki öğretmen okullarında var olan aksaklıkları gidermek için bir takım düzenlemeler yapılmıştır. Darülmuallimin ve Darülmuallimat Nizamnamesi yayımlanmıştır. Nizamname ile İstanbul'da bulunan Darülmuallimat; İbtidai, İhzari ve Ali sınıflardan oluşacak şekilde yeniden düzenlenmiş ve mektep resmen Darülmuallimat-ı Aliye adını almıştır.[29] Nizamnamenin ikinci bölümünde öğretmen okullarına alınacak öğrencilerin şartları yeniden belirlenmiştir. Buna göre;[30] öğretmen okullarına ve onlara bağlı sınıflara kabul edilecek öğrenciler, Osmanlı vatandaşı olmalı, öğrencilerin herhangi bir bulaşıcı hastalığı ve bedensel probleminin olmadığını belirtmelidir. İbtidaiye kısmına kabul olunacak öğrencilerin yaşları 13'ten az 17'den yukarı

[26] *Darülmuallimat ile İhtiyat Kısmına Mahsus Talimatname*, Madde 4-51.
[27] *Darülmuallimat ile İhtiyat Kısmına Mahsus Talimatname*, Madde 53; *İstanbul Kız Muallim Mektebi*, s. 16-21.
[28] *Darülmuallimat Programı,* Matbaa-i Amire, İstanbul, 1330.
[29] *Darülmuallimin ve Darülmuallimin Nizamnamesi*, Düstur, II. Tertip, C.7, s. 649-659; BOA. ŞD. Maarif, 231/4, 5 S 1333; Takvim-i Vekayi, nr. 2232, 1 Ramazan 1333; BOA. Şurayı Devlet Maarif, 231/4, 5 S 1333
[30] *Darülmuallimin ve Darülmuallimat Nizamnamesi*, BOA. DUİT. 96/43-3, 29 B 1337; BOA. ŞD. 231/4, 22 1333; Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, *Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme*, Bion Matbaa, 2014, s. 312-319.

olmamalıdır. İbtidai mekteplerinden mezun olan öğrenciler, imtihana girmeden Darülmuallimat'ın ibtidai kısımlarına veya vilayetlerde açılan Darülmuallimat-ı İbtidaiye mekteplerine kabul edilebilecektir. Mektebin hazırlık yani ihzari kısmına kabul olunacak öğrencilerin yaşları 23'ten büyük olmamalıdır. İhzari kısmına dört senelik Darülmuallimat-ı İbtidaiye'den mezun olan ve en az iki sene muallim olarak hizmet edenler sınavsız girebilecek, bunların dışındaki adaylar bu derecede bilgi sahibi olduğunu sınavla ispat ettikleri takdirde mektebe kabul edilecektir. İhzari kısmı için istenilen vasıflara sahip öğrenci bulunmadığı takdirde Darülmuallimat-ı İbtidaiye'nin dördüncü sınıfını tamamlayan öğrenciler sınavsız kabul edileceği gibi müracaat edenlerden bu seviyede bilgi sahibi olanlar sınavla mektebe kabul edilebilecektir. Darülmuallimat'ın Ali kısımlarına alınacak öğrencilerin yaşları 25'i geçmemelidir. Bu kısma hazırlık sınıfında veya Sultani mektebinde öğrenim görmüş olanlar sınavsız kabul edilecek, bu mekteplerden birinden mezun olmayanlar sınavla mektebe kabul edilecektir. Ana Muallime Mektebi'ne ise Darülmuallimat-ı İbtidaiye'nin ikinci sınıfını tamamlayanlar sınavsız kabul edileceği gibi bu seviyede bilgi sahibi olduğunu sınavla kanıtlayanlar da mektebe kabul edilecektir. Bu öğrencilerin yaşları ise 17'den aşağı ve 24'ten yukarı olmamalıdır. Ayrıca kız sultani mektebinde ücretsiz öğrenim gören öğrencilerden 14 yaşını tamamlayanlar, hangi sınıfta olursa olsun Darülmuallimat mektebinin İbtidai kısımlarına nakledilecektir.

Darülmuallimat öğrencileri aldıkları eğitime karşılık mezuniyetlerinde zorunlu görev yapmayı kabul etmekteydi. Bunun içi yatılı veya gündüzlü olarak kabul edilenler, velileri ile birlikte kimsesiz oldukları takdirde şahsen Maarif Nezareti'ne bir taahhütname imzalamaya mecburdu. Bu taahhütname, mezun olduktan sonra Nezaret tarafından tayin edildiği yerde mecburi hizmetini kabul ettiğinin göstergesiydi. Talebenin Nezaret tarafından tayin olacağı vazifeyi kabul etmemesi, eğitim hizmetinden tutuklanma nedeni ile ihraç edilmesi, öğrenimini yarıda bırakması veya sağlık sebepleri haricinde herhangi bir sebepten dolayı ihraç edilmesi durumunda yatılı okuyan talebeden her sene için kırk Osmanlı altını, gündüzlü okuyan talebeden on Osmanlı altını alınacaktı.[31] Fakat 9 Ocak 1921 tarihinde zorunlu hizmetlerini yerine getiremeyenlerden alınan ücrette değişiklik yapılmıştır. Paranın kıymetine göre yatılı talebeden iki yüz, gündüzlü talebeden elli lira alınması kararlaştırılmıştır.[32] Sebebi ise ülkede özellikle taşra mekteplerinde öğretmen ihtiyacı gitgide artmaya başlamıştı. Tahsil edilecek ücret

[31] Darülmuallimin ve Darülmuallimat Nizamnamesi, BOA. DUİT, 96/43-3, 29B 1337;BOA. ŞD. 231/4, 22 1333.

[32] Seyit Taşer, "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Modernleşme Sürecinde Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Eğitim Yönetimi ve Denetimi", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış doktora tezi*, 2010, s. 443-44.

ise öğrenciye yapılan masrafın altında olduğundan öğretmen adaylarının bazısı bu parayı verip görev yerlerine gitmiyordu. Bunu engellemek için zorunlu hizmetini yerine getirmeyenlerden daha fazla miktar alınması kararlaştırılmıştır. Bunların haricinde Maarif Nezareti, her sene sonunda öğretmen okullarına devam eden öğrencilerin ahlakları ve başarılarını idare tarafından gönderilen raporlardan takip etmekteydi. Nezaret, uygunsuz davranışta bulunanlar veya başarısız olanlara şahadetname vermeme veya geciktirme hakkına sahipti. [33]

Darülmuallimat mektepleri Nezaret tarafından oluşturulan nizamname veya talimatnamelerdeki kurallara uymaya özen göstermişlerdir. Öğretmen okullarının her bir şubesine alınacak öğrencilerin kabul şartlarında yaş sınırı ve mezuniyet durumları göz önünde bulundurulmuştur. Kurallara aykırı talepler geri çevrilmiştir. Örneğin; Topkapı Sarayı Ocakbaşısı Mahmut Ağa'nın kızı Emine Hanım, Darülmuallimat'ta eğitim görmek istemiş. Emine Hanım rüştiye şahadetnamesi bulunmadığı ve şartları sağlamadığı halde mektebe kayıt olmak için başvuruda bulunmuştur. Ancak şartları sağlamadığı için kaydı yapılmamıştır.[34] Mektep idaresi, bu ve buna benzer durumlarda taviz vermemeye çalışmış, mektebe öğrenci kabulünde son derece titiz davranmışlardır.

ÖĞRENCİ SAYILARI

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin 78. maddesinde Darülmuallimat'ın 50 öğrenci ile eğitim öğretime başlaması kararlaştırılmıştı. Öğrenci olmak isteyen adaylar, 8 Şubat 1870 tarihinde belirlenen heyet önünde imtihan olmuştur. İmtihana 32 kız öğrenci katılmış ve hepsi başarılı bulunmuştur.[35] İmtihanın yapılmasından iki ay sonra 26 Nisan 1870 tarihinde mektep açılmıştır. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde belirtildiği gibi mektep, 50 öğrenci ile eğitim öğretime başlamıştır.[36] Oysa iki ay önce yapılan imtihanlara 32 kız öğrenci katılmış ve hepsi başarılı bulunarak kayıt edilmişti. Bu durum ilk imtihanda yeterli sayının tamamlanamadığını, sayının elliye tamamlanması için ikinci bir imtihanın yapıldığını muhtemel kılmaktadır.[37] Öğrenci sayılarını incelediğimizde eğitim öğretim yılı başlarındaki öğrenci mevcudu ile yılsonundaki mevcut aynı değildir. Mektebe başlayan öğrencilerin önemli bir kısmı eğitimlerini

[33]Seyit Taşer, "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Modernleşme Sürecinde Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Eğitim Yönetimi ve Denetimi", s. 443-44.
[34] BOA. MF. MKT, 62/76, 19 Ca 1296.
[35]Afet İnan "Türkiye'de İlk Kız Öğretmen Okulu Darülmuallimat 1870", *Türk Kadını*, C.2, 1966, s. 6; Omay "İlk Kız Öğretmen Okulunun…", s. 55.
[36] BOA. İ. DH. 614/42823, Lef 4, 13 R 1287.
[37] Cemil Öztürk, *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, TTK Yayınları, 2007, s. 13.

tamamlayamamıştır. Bu sebepten dolayı mektepteki öğrenci sayıları ile ilgili verilen bilgilerde farklılıklar bulunmaktadır.

50 öğrenci ile eğitim öğretime başlayan ve ilk iki sene mezun vermeyen Darülmuallimat, 1872-73 öğretim yılında ilk mezunlarını vermiş[38] ve 17[39] kız öğrenciyi mezun edebilmiştir. 1873-1874 eğitim öğretim yılında Darülmuallimat'taki öğrenci sayısını İstanbul Kız Muallim Mektebi adlı eser; son sınıfta 19, ikinci sınıfta 4, üçüncü sınıfta 8, dördüncü sınıfta 15 olmak üzere toplamda 46 olarak kaydetmektedir.[40] Mahmut Cevad, aynı yıl mektepten bulunan öğrenci sayısını 39[41], Erdem ise 31 olarak vermektedir.[42] 1874-1875 eğitim öğretim yılında mektebin son sınıfında 20, ikinci sınıfında 19, üçüncü sınıfında ise 7 öğrenci bulunmaktadır.[43] Ayrıca bu yılda imtihan 27 Ağustos 1875 tarihinde yapılmış, 20 öğrenciden hepsi Dikiş Makinesi sınavına girerken Piyano sınavına 18, Resim sınavına da 8 öğrenci iştirak etmiştir.[44] 1875-1876 eğitim öğretim yılında toplam öğrenci sayısı Mahmud Cevad tarafından 44 olarak kaydedilirken[45] Erdem aynı dönem talebe sayısını 62 vermiştir.[46] 1876-1877 eğitim öğretim yılında ise Darülmuallimat'ın son sınıfında 9, ikinci sınıfında 7, birinci sınıfında 6 olmak üzere toplamda 22 öğrenci bulunmaktadır.[47] 1877-1878 yıllarında ülkede yaşanan Osmanlı-Rus Savaşı ve olumsuz şartlar devletin tüm alanlarında etkisini hissettirmiştir. Savaş ile birlikte Rus işgaline uğrayan Osmanlı topraklarından İstanbul'a gelen yoğun göçlerden dolayı eğitimde aksaklıklar yaşanmış ve bazı mekteplerde eğitim kesintiye uğramıştır.[48] Darülmuallimat da bu mekteplerden biri olup bu ders yılındaki öğrenci sayısı 37

[38] BOA. İ. DH. 614/42823, Lef 4, 13 R 1287.

[39] *İstanbul Kız Muallim Mektebi,* s. 6-7; Omay "İlk Kız Öğretmen Okulunun Kuruluşu", s.57; M. Cevad ise mezun sayısını 18 vermiştir (*Maarif-i Umumiye Nezareti…*, s. 113).

[40] *İstanbul Kız Muallim Mektebi,* s. 10.

[41] M. Cevad, *Maarif-i Umumiye Nezareti…,* s. 113.

[42] Y. Tümer Erdem, *II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyete Kızların Eğitimi,* TTK Yayınları, 2013, s. 326.

[43] *İstanbul Kız Muallim Mektebi,* s. 10.

[44] *İstanbul Kız Muallim Mektebi,* s. 10; Eserde Mezuniyet sınıfının en küçük yaş sınırı 12, en büyük yaş sınırı 18, ikinci sınıfın en küçük yaş sınırı 11 en büyük 35, üçüncü sınıfın en küçük yaş sınırı 14 en büyük 17 olarak vermiştir. Ancak mektebin ilk açılacağı yıl verilen ilanda başvuru yapacak öğrencilerin 15 yaşından aşağı, 35 yaşından yukarı olmaması gerektiği üzerinde durulmuştu. *İstanbul Kız Muallim Mektebi* adlı eser, bu yaş sınırlandırılmasına uyulmadığı bizlere göstermiştir.

[45] M. Cevad, *Maarif-i Umumiye Nezareti…,* s. 113.

[46] Erdem, *II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e…,* s. 326.

[47] *İstanbul Kız Muallim Mektebi,* s. 11.

[48]Cemil Öztürk, *Türkiye'de Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul 1998, s.37; Mustafa Şanal, "Osmanlı İmparatorluğu'nda Kız Öğretmen Okulunun (Darülmuallimat) Kuruluşu, Okutulan Dersler ve Kapatılışı (1870–1924)", *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi (OTAM),* S. 26, 2011 ss.241.

olmuştur. Bir sonraki eğitim öğretim yılı itibariyle Darülmuallimat iki sene kapalı kalmış ve öğrencileri dağıtılmıştır. 1881-1882 eğitim öğretim yılında mektep tekrar eğitime devam etme kararı almış. Fakat mektep iki yıl kapalı kaldığından, öğrencileri dağıtıldığından mektebe ilk kayıt olanlar, birinci sınıftan okumaya başlamışlardır. Bu dönemden itibaren Darülmuallimat'taki öğrenci sayılarında önemli bir artış olmuş ve 129 öğrenci mektepte eğitim öğretim görmeye başlamıştır.[49] Mektepte öğrenci sayıları artmasına rağmen mezun sayılarında bir istikrar söz konusu olmamış, sürekli değişiklikler yaşanmıştır. Ülkede açılan kız mekteplerinin kadın öğretmen beklediği bir dönemde eğitim gören öğrenci sayıları ve mezun sayıları, maalesef ülke ihtiyacı karşılamaya yetmemiştir. 1882-1902 yılları arasında Darülmuallimat'ta eğitim öğretim gören öğrencilerin sayıları aşağıdaki gibidir; [50]

Tablo 1

Darülmuallimat'ta Eğitim Öğretim Gören Öğrenci Sayıları (1882-1902)

Eğitim Öğretim Yılı	Toplam
1882-1883	219
1883-1884	143
1885-1886	16[51]
1886-1887	128
1894-1895	284
1897-1898	387
1898-1899	517
1899-1900	560
1900-1901	350
1901-1902	425
1902-1903	417
1903-1904	442
1904-1905	457
1905-1906	508
1907-1908	45[52]
1908-1909	10[53]

[49]Öztürk, *Atatürk Devri…,* s. 13, Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, s.676; Öztürk, *Atatürk Devri…,* s. 13; Erdem, *II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e…*, s.326.

[50]Maarif Salnamesi, sene 1316, 1317, 1318, 1321; Devlet Salnamesi, sene 1300, 1303; *İstanbul Kız Muallim Mektebi*, s. 12, 34-40; Erdem, *II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e…,* s. 326.

[51] Devlet Salnamesi, sene 1303, s. 324-25.

[52] BOA. MF. İST. 45/ 46, 27 Ra 1337; 1907-1908 ders yılı sınıf mevcudu *İstanbul Kız Muallim Mektebi* adlı eser Aliye kısmında 134, Rüştiye kısmında 133, İbtidai kısımda 156 toplamda 423 talebe bulunduğunu kaydetmiştir. *İstanbul Kız Muallim Mektebi*, s. 12, 34-40.

[53] Darülmuallimat'ın Aliye kısmında son sınıfta bulunan 41 öğrenciden 12'si sınıf tekrarına (ipka) 17'si ise ikmale (günümüzde bütünleme) kalmıştır. Yine Aliye kısmın ikinci sınıfında 41 öğrenciden 20'si sınıf tekrarı, 11'i ikmale kalmış ve 45 mevcutlu birinci sınıf öğrencilerinde 30'u

Tabloya bakıldığında mektepte bulunan öğrenci sayısı yıllara göre önemli farlılıklar göstermiştir. İlk yıllar daha az olan öğrenci sayıları zamanla artmıştır. Fakat yılları incelediğimizde yılın başında kaydolan öğrenci sayısı ile mezun sınıfın öğrenci sayısı kıyaslandığında ciddi oranda düşüşün yaşandığı görülmektedir. Bu durumun sebebinin ise kaydolan öğrencilerin maddi durumlarının yeterli olmaması, çalışmak zorunda olmaları, ikamet edecek yerlerin bulunmaması vb nedenlerden dolayı eğitimlerini yarıda bırakmaları veya başka bir mektebe geçmiş olmaları muhtemeldir.

Darülmuallimat'ta yılda 30-40 arasında olan mezun sayıları, ülkedeki kadın öğretmen ihtiyacını karşılamada yetersiz kalmıştır. Mezunlarının çoğu öncelikle İstanbul'daki kadın öğretmen ihtiyacını karşılamada kullanılmış, çok azı taşrada görevlendirilmiştir. Taşradan gelip gündüzlü olarak Darülmuallimat'a kaydolan öğrencilerin eğitimlerini tamamlamaları ise çok daha zor olmuştur. Kalacak yer sıkıntısı ve maddi yetersizliklerden dolayı zamanla taşradan Darülmuallimat'a gelen öğrenci sayısı azalmıştır.[54] Bu durumlara son vermeyi, daha fazla sayıda kadın öğretmen yetiştirmeyi ve taşranın da öğretmen ihtiyacını karşılamayı amaçlayan dönemin Maarif Nazırı Emrullah Efendi, yatılı Darülmuallimat'ı açmaya karar vermiştir.[55] Darülmuallimat, 1910-1911 yılında gündüzlü olarak 94 öğrenciye son kez eğitim vermiş bu yıldan sonra Leyli (yatılı) Darülmuallimat şeklinde yeniden yapılandırılmıştır. Böylece 1873 yılında ilk mezun veren (gündüzlü) Darülmuallimat, 38 yılda 731[56] kadın öğretmen yetiştirerek kız rüştiyelerinde istihdamını sağlamıştır.

Leyli Darülmuallimat, 1910-1911 yılında Leyli (yatılı) Kız Sanayi bünyesinde açılarak 65 öğrenci kabul etmiştir.[57] 1911-1912 yılında Leyli Kız Sanayi Mektebi kapatılarak öğrencileri Leyli Darülmuallimat'a devredilmiştir. Aynı yıl mektebe 89 yeni öğrenci kaydı yapılmış ve yılsonunda mektebin mevcudu 142'ye yükselmiştir.[58] 25 talebe şahadetname alarak Leyli Darülmuallimat'tan mezun olmuştur.[59] Böylelikle taşradan gelen kız çocuklarının Darülmuallimat'ta öğrenim görmeleri sağlanmıştır.

---

sınıf tekrarı, 2'si ise ikmale kalmıştır. Erdem, bu eğitim öğretim yılı başlarında 64'ü şehirden 43'ü de taşradan gelen toplam 107 kişinin bulunduğunu yılsonunda ise bu sayının 82'ye yükseldiğini ifade etmiştir. Erdem, *II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e…,* s. 326-28.

[54] Memet Yetişgin ve Sevim Ceylan Dumanoğlu, "Darülmuallimat Mezunarı ve İstihdamı", *Cappadocia Journal of History and Socıal Sciences,* S. 9, ss. 493-509

[55] Ergün, *II. Meşrutiyet Devrinde…,* s. 439; Hamza Altın, "Osmanlı Eğitim Tarihinde Darümuallimat (Açılışı ve Gelişim Süreci)", *Akademik Matbuat*, Kasım 2017, C.1/1, s. 28.

[56] *İstanbul Kız Muallim Mektebi,* s. 42.

[57] *İstanbul Kız Muallim Mektebi,* s. 42.

[58] BOA. MF. ALY, 87/46-31, 2 Ra 1334.

[59] *İstanbul Kız Muallim Mektebi,* s. 43,48.

1913 Eylül ayında Leyli Darülmuallimat için *Takvimi Vekayi*'de ilan verilmiştir. İlanda; Darülmuallimat'a 13'ü inas rüştiye ve ibtidaiye, 6'sı inas idadisinden olmak üzere toplamda 19 öğrencinin İstanbul'dan, 9 öğrencinin ise vilayetlerden alınacağı belirtiliyordu. Bunların da 13 yaşından küçük, 16 yaşından büyük olmaması isteniyordu. İstanbul'dan 300 kişi mektebe kaydolmak için başvuruda bulunmuştur. Bu sayı, beklenenden oldukça fazla olup kız çocuklarının eğitim almak için istekli olduklarının önemli bir göstergesidir. Ayrıca 28 kişinin alınacağı mektebe 300 kişinin başvurması pek çok tartışmalara ve eleştirilere neden oldu. Konu ile ilgili yazılan yazılarda, bir yandan halkın, kız çocuklarının eğitimine verdiği önemin artmasına sevinilirken diğer yandan da eğitim almak isteyen kişilerin çaresizlikleri dile getirilmiştir. Kayıt günü Darülmuallimat'ın adeta bir mahşer yeri olduğu vurgulanarak bu denli istekli olan kız çocuklarının eğitimlerinin karşılanması gerektiği ile ilgili yazılar yazılmıştır. Bu talep yoğunluğu dönemin İttihatçı politikalarının kadına verdiği önemden, halkın modern eğitimi benimsemesinden ve savaşın doğurduğu iktisadi zorluklardan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Şiddetli savaşların yaşandığı bu yıllarda aileler çocuklarının temel ihtiyaçlarını karşılayamaz hale gelmiş, kızlarını Darülmuallimat'a kaydettirmekle hayatlarını kurtardıklarını düşünmüşlerdi.[60]

Yatılıya çevrilen İstanbul Darülmuallimat'ının vilayetlerde gün geçtikçe artan kadın öğretmen ihtiyacını karşılayamaması üzerine 1913 yılında yayınlanan Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati ile bazı vilayetlerde kız öğretmen yetiştiren okulların açılması düşünülmüştür. Yapılan çalışmalar neticesinde vilayetlerdeki kız ibtidai okullarına öğretmen yetiştirmek için Vilayet Tedrisat-ı İbtidaiye Meclisleri'nin kararı ve Maarif Nezareti'nin onayı ile gerekli görülen yerlere gündüzlü veya yatılı darülmuallimatların açılması kararlaştırılmıştır.[61] Bu tarihten itibaren İstanbul'da bulunan Darülmuallimat, ülke genelinde açılmaya başlanmıştır.

1914 yılında Darülmuallimat içerisinde ilk resmi Ana Mektep ve bu okula öğretmen yetiştirmek için yine Darülmuallimat'a bağlı bir de Ana Muallime Mektebi açılmıştır. 42 öğrenci ile öğretime başlayan bu okul, bir yıl sonra, Türkiye'nin ilk anaokulu öğretmenleri olan 34 kişiyi mezun etmiştir.[62]1914-1924 yıllarında Darülmuallimat'taki öğrenci sayısı aşağıdaki gibidir;

[60]Habibe Leman, "Maarif Nezaretinin Dikkatine", *Kadınlar Dünyası,* nr.100-111, 28 Eylül 1329, s. 7-8; Süphan Kırmızıaltın, "Gender, Education and Modernization: Women School Teachers in the Late Ottoman Empire", *The University of Texas at Austin, Yayınlanmamış doktora* tezi, s. 74-75.

[61] *Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati* , 1329; Erdem, *II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e* …, s. 293

[62] *İstanbul Kız Muallim Mektebi*, s. 49.

Tablo 2

1914-1924 Yıllarında Darülmuallimat'taki Öğrenci Sayısı

Eğitim Öğretim Yılı	Öğrenci Sayıları
1914-1915	467[63]
1915-1916	735[64]
1916-1917	1079[65]
1917-1918[66]	1163[67]
1918-1919	727[68]
1919-1920	694[69]
1920-1921	571[70]
1921-1922	473[71]

[63] Bu öğrencilerin 257'si yatılı 168'i gündüzlü olup 42'si ise Ana Muallime Mektebi'nde eğitim görmektedir (*İstanbul Kız Muallim Mektebi*, s. 45-65).

[64] Bu öğrencilerin 292'si Tatbikat kısmında, 353'ü Darülmuallimat kısmında, 81'i Ana Muallim Mektebi'nde 9'u ise Darülmuallimat bünyesinde açılan İnas Darülfünun'da eğitim öğretim görmektedir (*İstanbul Kız Muallim Mektebi*, s. 45-65).

[65] Bu öğrencilerin 306'sı Tatbikat kısmında (102 yatılı, 204 gündüzlü), 519'u Darülmuallimat kısmında (472 yatılı, 47 gündüzlü), 254'ü ise Ana Muallime Mektebi'nde (229 yatılı 25 gündüzlü) eğitim görmektedir (*İstanbul Kız Muallim Mektebi,* s. 45-65).

[66] 1915 yılında Darülmuallimin ve Darülmuallimat Nizamnamesi ile açılan İhzari kısmın 1916-1917 eğitim öğretim yılında öğrenci kaynağını İbtidai kısım 4. sınıf öğrencilerinden seçilen 15 kişi oluşturmuştur. 1917-1918 ders yılında ise seçilen bu 15 kız öğrenciden biri hastalandığı için mektebe devam edememiş, 14 öğrenci İhzari ikinci sınıfa devam edebilmiştir. Fakat kısa süre içerisinde İhzari kısım kapatılmıştır (*İstanbul Kız Muallim Mektebi*, s. 67-68).

[67] Bunlardan 744 kişi İhzari ve İbtidai kısımlarda, 314 kişi Tatbikat kısmında, 75 kişi Ana Muallime Mektebi kısmında eğitim görmektedir (BOA. MF. ALY, 134/92, 11 Ş 1337). İstanbul Kız Muallim Mektebi isimli eser ise bu eğitim-öğretim yılında mektepte 722 yatılı 283 gündüzlü olmak üzere toplamda 1005 öğrencinin bulunduğunu kaydetmiştir (*İstanbul Kız Muallim Mektebi*, s. 45-65).

[68] Bunlardan 14'ü İhzari kısımda, 439'u Darülmuallimat-ı İbtidai kısımda, 24'ü Ana Muallime kısmında, 250'si ise Tatbikat kısmında bulunmaktadır (BOA. MF. ALY. 154/38, 1339). *İstanbul Kız Muallim Mektebi* adlı eserde ise bu sayısı 539 yatılı 236 gündüzlü olmak üzere toplamda 775 kişi olarak kaydedilmiştir (*İstanbul Kız Muallim Mektebi*, s. 45-65).

[69] Bu eğitim öğretim yılının öğrenci sayılarında farklılıklar görülmektedir. *İstanbul Kız Muallim Mektebi* adlı eserde ve incelenen bir arşiv belgesinde bu yıl Tatbikat kısmında 161, Darülmuallimat kısmında 533 (454 yatılı, 79 gündüzlü) olmak üzere toplamda 694 öğrenci bulunurken (*İstanbul Kız Muallim Mektebi*, s. 67-68; BOA. MF. ALY. 1647 /22, 4 R 1340), bir başka arşiv belgesinde 527'si Darülmuallimat kısmında, 172'si Tatbikat kısmında olmak üzere toplamda 699 öğrencinin bulunduğu kaydedilmiştir (BOA. MF. ALY. 154/42, 19 R 1339).

[70]Bu öğrencilerin 218'i Tatbikat kısmında (87 yatılı,131 gündüzlü), 341'i Darülmuallimat kısmında 12'si ise Darülmuallimat'ın Alî kısmında bulunmaktadır (BOA. MF. İST. 59/52, 17 S 1340; BOA. MF. ALY., 164/ 22, 4 R 1340).

[71] Bu eğitim öğretim yılında Tatbikat kısma yatılı öğrenci alımı durdurulmuş, Darülmuallimat kısmında ise yatılı olarak 239 öğrenci bulunmaktadır. Son sınıf 34 ve 42 mevcutlu iki şubeden oluşmuş, diğer sınıflar ise 46, 37, 29 ve birinci sınıf 23'er kişilik iki şubeden oluşmuştur (*İstanbul Kız Muallim Mektebi,* s.72- 73; mektepte eğitim alan öğrencilerin fotoğrafı ekte sunulmuştur.

1922-1923	387[72]
1923-1924	435[73]

Tabloya bakıldığında Birinci Dünya Savaşı sırasında İstanbul Darülmuallimat'a kaydolan öğrenci sayılarının azalması beklenirken arttığı görülmektedir. Taşrada açılan darülmuallimatlarda ise aynı durum söz konusu değildir. Taşrada işgal edilen yerlerdeki mektep binaları işgalci güçler tarafından başka amaçlar için kullanılmış, belirlenen öğrenci kontenjanına uyulamamış hatta mektebe öğrenci alınamadığı dönemler dahi olmuştur.[74] Birinci Dünya Savaşı'nın sonuçlandığı yıllarda ise Darülmuallimat'ın işleyişi neredeyse durmuş özellikle de öğrenci sayılarında ciddi düşüşler yaşanmıştır.

Birinci Dünya Savaşı'nın sona ermesi ve Milli Mücadele'nin başlaması ile askeri olarak verilen mücadele eğitim kurumlarını da etkilemiştir. Düzenlenmesi ve eksikliklerinin giderilmesi beklenilen öğretmen okullarında aksaklıklar yaşanmaya devam etmiştir. Ülkenin mali durumunun kötüye gitmesi ile idari ve öğretmen kadrolarında azalmalar olmuştur. Bazı öğretmen okulları ihtiyaçlara cevap veremez duruma gelmiştir.[75] İstanbul'daki Darülmuallimat'ın bazı dönemlerde artan öğrenci sayıları karşısında mevcut yatakhanenin ve yemekhanenin ihtiyaçları karşılayamadığı görülmüştür. Eğitimin devamlılığında sorunlar oluşturan bu durumu çözmek için Darülmuallimat'ta yatılı kalan öğrencilerden İstanbul'da ailesi ve akrabası bulunanları onların yanlarında kalmasını sağlayarak gündüzlü eğitime geçmek istenmiştir. İstanbul'da ailesi ve akrabası bulunmayıp taşradan gelenlerin ve maddi durumu olmayan öğrencilerin yatılı kalması kararlaştırılmıştır.[76]

Yatılıdan gündüzlüye dönüştürülmesi sonucu Tatbikat kısmında yatılı bulunan on talebe Darüleytam'a verilerek Darüleytam'dan sağlıklı, muallimliğe uygun on talebe alınması istenmiştir. Bu bağlamda 21 Temmuz 1921 tarihinde yapılan imtihanlar sonucunda Validebağı ve Çağlayan Darüleytamları talebelerinden başarılı bulunan on kişi Darülmuallimat'a alınmıştır.[77] Alınan bu öğrenciler, mektebe gündüzlü devam etmişlerdir. Ayrıca Ağustos 1921 tarihli yazı ile mektebin durumu açıklığa kavuşturulmuş ve mevcut ekonomik sıkıntılardan dolayı mektebin yatılı olarak devam edemeyeceği, bu yıl mektebe

[72] Bu öğrencilerden 210'u Darülmuallimat kısmında (184 yatılı, 26 gündüzlü) 177'si ise Tatbikat kısmında bulunmaktadır (*İstanbul Kız Muallim Mektebi,* s 75).
[73] Erdem, *II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e…,* s. 332-333.
[74] BOA. DH. UMVM. 67/7, 9 Ra 1334.
[75] Yetişgin ve Dumanoğlu, "Darülmuallimat Mezunarı ve İstihdamı"…, *ss.* 501
[76] BOA. MF. ALY. 171/ 11, 11 M. 1341; BOA. MF. ALY. 102/41, 22 R 1335.
[77] BOA. MF. ALY. 159/47-1, 25 Z 1339.

öğrenci dahi kabul edilemeyeceği, şimdilik mektebin sadece gündüzlü olacağı, ailesi, akrabası olanlar onların yanlarına gönderileceği, taşralı olup İstanbul'da kalacak yerleri olmadığını iddia eden ve memleketlerine dönmek isteyen talebelerin masraflarının karşılanarak memleketlerine gönderileceği kararlaştırılmıştır.[78]

1922-1923 yılında Milli Mücadele'nin başarılı olması ile memlekette köklü değişiklikler yaşanmış, eğitim kurumları teşkilat yapısı ve öğrenci sayıları ile tekrar ele alınmıştır. Bu yıl ülkede bulunan tüm leyli ve parasız öğrenci alımına ara verilirken Darülmuallimin ve Darülmuallimat-ı Aliye'ye ücreti karşılığında leyli öğrenci kabulüne karar verilmiştir.[79]

Netice itbariyle Darülmuallimat'ın öğrenci sayılarındaki artış ile mezun sayılarındaki artış paralel olmamıştır. 1910-1911 eğitim öğretim yılına kadar gündüzlü eğitim veren Darülmuallimat'tan ortalama her yıl 20 öğrenci mezun olmuştur. Bu rakam, ülkede sayıları gittikçe artan kız mektepleri için yeterli değildi. Daha fazla mezun vermek ve bu mezunların taşrada da istihdamını sağlamak için Darülmuallimat yatılı hale gelmiştir. Bunun sonucunda öğrenci sayıları artmış ancak mezun sayılarında beklenen artış olmamıştır. Birinci Dünya Savaşı'nın başladığı yıllarda mektebin öğrenci sayılarında ve mezun sayısında düşüşler beklenirken tam tersi bir durum yaşanmış ve sayılar artmaya başlamıştır. Ancak savaş sonunca bu sayılar tekrar düşmüştür. Ayrıca bünyesinde açılan Ana Muallim Mektebi'nin de son eğitim öğretim yılı olmuştur. Toplamda 370 mezun veren bu mektebin 1919 yılında kapatılmasına karar verilmiştir.[80]

ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ DURUMLAR

Ders-Tatil Dönemleri

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde Darülmuallimat'ın eğitim öğretim zamanları Eylül-Mayıs olarak belirtilmiş ise de 29 Temmuz 1895 yılında yayınlanan *Darülmuallimat ile İhtiyat Kısmına Mahsus Talimatname* ile mektebin açılış kapanış tarihleri, tatil dönemleri daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Talimatnameye göre[81], mektebe kayıt işlemleri, 20 Temmuz-15 Ağustos tarihleri arasında tamamlanacaktır. 16 Eylül'de mektep açılacaktır. Yine Talimatnameye göre mektepte umumi tatil, Ağustos'un başından 22'sine kadar geçen sürede yapılacaktır. Derslerin haftada altı gün işlendiği mektepte hafta tatili

[78] BOA. MF. ALY. 159/59, 1 Z 1339.
[79] BOA. MF. ALY. 170/43 6 M 1341.
[80] Cemil Öztürk, "Darülmuallimat", *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*, C. 8, s. 550-551.
[81] Maarif Salnamesi, sene 1317, s. 320-335; *İstanbul Kız Muallim Mektebi*, s. 16-30.

ise Cuma günü idi. Kandil akşamları normal vakitlerinden iki saat önce, Ramazanın ilk günü, Ramazanın 25. gününden Şevvalin birinci haftasının sonuna kadar, Zilhiccenin 8'inden 5'ine kadar mektep tatil olacaktır. Ayrıca Padişah çocuklarının doğumları ve Padişahların tahta çıkış törenlerinde de mektep tatil edilecektir.

Maarif Nezareti tarafından 1912 yılında yayınlanan *Darülmuallimat Talimatnamesi*'nde mektebin açılış kapanış tarihleri, imtihan tarihleri bir kez daha ele alınmıştır. Talimatnameye göre; eğitim, her yıl Mayıs ayında tamamlanacak ve Haziran ayında sınavlara başlanılacaktır. Mektep, Temmuz ayının ortasında sınav işlerinin tamamlanmasıyla Ağustos ayının sonuna kadar tatil edilecektir. Eylül ayının ilk haftasında mektep tekrar açılacak ve bitirme imtihanları yapılacaktır. Yeni eğitim öğretim dönemine 16 Eylül itibariyle başlanılacaktır. Mektebin kayıt tarihi ayrıca gazetede ilan edilecektir. Bitirme imtihanlarına girmeyen öğrencilerin, 16 Eylül'de mektepte olması gerekmektedir. Bitirme sınavlarına girecek olan öğrenciler ise Eylül ayının ilk günü mektepte bulunmak zorundadır. [82]

Devam-Devamsızlık Durumu

Darülmuallimat'ta eğitimde aksaklıklara neden olmamak, eğitimi düzenli bir şekilde yürütmek için öğrencilerin ve muallimlerin derslere devamlarına dikkat edilmiştir. 1912 *Darülmuallimat Talimatnamesi* doğrultusunda her yıl Aralık, Mart ve Haziran aylarında düzenli olarak mektepteki eğitim öğretim ile ilgili cetvel düzenlenmiştir. Eğitim öğretimin işleyişi hakkında bilgilerin bulunduğu bu cetvelde öğretmenlerin gelmediği dersler, gelmeyen talebeler ve sınıf mevcudu kayıt altına alınmıştır.[83] Kısacası Darülmuallimat'ta öğrencilerin ve öğretmenlerin devam-devamsızlıkları ile ilgili kayıtlar düzenli bir şekilde tutulmuştur. 8 Ocak 1898 tarihinde Darülmuallimat'ta oluşturulan ders imza cetveli örneği ise aşağıdaki gibidir; [84]

Tablo 3

Darülmuallimat Ders İmza Cetveli Örneği (1898)

Sınıf	Muallimin İsmi	İmza Yeri	Açıklama	Gelmeyen Talebelerin Numaraları
3	Süleyman Efendi	-	Nakış ile meşgul olmuştur	

[82] Maarifi Umumiye Nezareti, *Darülmuallimat Talimatnamesi*, Matbaai Amire, 1328; S. Taşer "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e …", s. 236.
[83] *Darülmuallimat Talimatnamesi,* İstanbul, 1328.
[84] BOA. MF. İST. 1/133, 14 Ş 1315; S. Taşer "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e …", s. 236-38.

2	Galib Efendi	-	Şube dersleri ile meşgul olmuştur
1	Latif Efendi	İmza atılmıştır	
		Şubeler	
6	Hilmi Efendi	Talebeler tarafından imza	
5	Mustafa Efendi	"	
4	Hatice Hanım	"	
3	Maide Hanım	"	
2	Halime Hanım	"	
1	Latife Hanım	"	

Her derste bulunmaları lazım gelen

Mualimler			**Talebeler**					
Muallimin ismi	**İmza Yeri**	**Açıklama**	**Mevcut**	**Gelmeyen**	**Mezun**	**Hasta**	**Toplam**	**Sınıf**
Sadiye Hanım			13	7			20	3
Hatice Hanım			12	17			29	2
Hayriye Hanım	İmza atılmıştır	Ders jurnalini imza ettirmiştir	22	24			46	1
Fatma Hanım			47	48			95	Toplam
Naciye Hanım			11	8			19	6
Makbule Hanım	İmza atmıştır		14	27			41	5
Leman Hanım	İmza atmıştır		19	28			47	4
			7	24			31	3
			12	28			40	2
			27	83			110	1
			90	198			288	Toplam
			137	246			383	Genel Toplam

Tablo 3'te Darülmuallimat'ta 1898 yılında toplam 383 talebenin öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca cetvelde 1898 yılında 3 sınıf 6 şubeden ibaret olan Darülmuallimat'ta gelmeyen öğrenci sayısı gelen öğrenci sayısından fazla olması dikkat çekmektedir.

Öğretmen okulları için yayınlanan talimatnamede öğrencilerin devamsızlıkları üzerinde özellikle durulmuştur. Talimatnamede eğitim süresinin 1/3 kadar devamsızlık yapan öğrenci, sözlü sınava kesinlikle kabul edilemezdi.[85]

[85] BOA. MF. MKT. 1131/39, 3 C 1327; Madde 116.

Ancak açık bir şekilde belirtilen bu kuralın bazı dönemlerde ve durumlarda uygulanmadığı olmuştur. Özellikle 1916 yılında yapılan sınavlarda devamsızlıktan dolayı sınava girmemesi gereken öğrencilerin sadece bu yıl sınava girmelerine izin verilmiş ve bu kural 1916 yılında göz ardı edilmiştir.[86] Kural ihlalinin bu yıl sadece bir defaya mahsus olduğu özellikle söylense de 1917 yılında da yılsonu sınavlarında bu devamsızlık kuralına uyulmamıştır.[87] Böylelikle öğrencilerin mağdur olmaması için bir seneye mahsus olarak yapılan uygulama daha sonraki yıllar için örnek teşkil etmiştir.

Kıyafet Uygulaması

Darülmuallimat için yayınlanan ilk talimatnameler ve nizamnamelerde eğitim gören kızların kıyafetleri hakkında bilgiler bulunmayıp sadece öğrencilerin kıyafetlerine dikkat etmeleri vurgulanmıştır. 1912 Darülmuallimat Talimatnamesi'nde ise kız öğrencilerin okul içerisinde yeldirme[88] ve başörtüsü giymeleri belirtilmiştir.[89] Tam olarak tasvir edilmese de ek 2'de sunulan fotoğraf, kız öğrencilerin nasıl giyindikleri hakkında bilgi vermektedir. Kızların mektepte siyah uzun bir elbise giydiklerini ve siyah kalın başörtü taktıkları görülmektedir.

1915 yılında ayayınlanan talimatnamede Müdür ve muallimlerin görev, sorumlulukları belirlenirken öğrencilerin kılık kıyafetlerine dikkat etmeleri, hal ve hareketlerini kontrol etmeleri istenmiştir. Hatta uygun giyinmeyenlerin uyarılması veya gerekli işlemlerin yapılması istenmiştir.[90] Darülmuallimat'ta öğrenci olan Belkıs Hanım'a ait birkaç anı öğrencilerin kıyafetleri ve idarenin bu konudaki hassasiyetinin anlaşılması açısından anlatılmaya değerdir; Belkıs Hanım anısında; "Başımıza kalın başörtüler bağlıyorduk ve çenemizden topuklarımıza dek uzanan siyah entariler giyiyorduk (…) Başörtünüzün bir ucu kazara başınızdan azıcık kaymaya görsün, o saat disiplin kuruluna verilirdiniz. Işıkta perdeler açıkken pencere önünde bulunan kızlar, hemen müdire hanımın huzuruna çıkarılırdı. Sakın sizi kalkık peçe ile sokakta görmesinler, çünkü bu davranış size sert bir cezaya mal olacaktır" şeklinde aktarmıştır.[91]

Mektep gündüzlü iken öğrencilere kıyafet dağıtılmamış, evlerinden getirdikleri eski elbiseler tamir edilerek kullanılmıştır. 1910-1911 ders yılında yatılı Darülmuallimat'ın açılmasıyla öğrencilerin giysileri için bütçeden 60000

[86] BOA. MF. ALY. 92/122, 8 Ş 1334.
[87] BOA. MF. ALY. 148/2-13.
[88] Kadınların çarşaf yerine kullandıkları, başörtüsü ile birlikte giyilen hafif üstlük.
[89] *Darülmuallimat Talimatnamesi*, İstanbul, 1328; BOA. MF. 38/26, 15 R 1331.
[90] *Darülmuallimin ve Darülmuallimat Nizamnamesi*, Madde 36
[91] Bernand Caporal, *Kemalizmde ve Kemalizm Sonrasında Türk Kadını I (1919-1970)*, (Ercan Eyüboğlu Çev.), Cumhuriyet Yayınları, 1999,s . 32.

kuruş ayrılmıştır. Öğrenciler için yazlık ve kışlık olarak kıyafet alınması kararlaştırılmıştır.[92]

1912 yılında yayınlanan talimatnamede talebelerin bir sene içerisinde kullanacakları kıyafetlerin okul idaresi tarafından karşılanması belirtilmiştir. Talebenin giyecekleri için alınan kumaşlar, mektebin Dikiş Nakış muallimine teslim edilmiş mallim, talebelerle birlikte giyecekleri kıyafetleri dikmiştir. Talebelerin çamaşırları ise çamaşırhanede yıkanmıştır. Çamaşırlar, depo memuresine verilerek depo memuresi çamaşırların üzerine öğrencinin numarasını yazarak çamaşırhaneye teslim etmiştir.[93] 1913 yılında alınan bir kararla Darülmuallimat'ta kıyafet yardımı sadece öğrenciye değil hademeye de yapılması kararlaştırılmıştır. Öğrencilere verilen kıyafet bütçesinden hademelere de pay ayrılmıştır.[94] 1912-1913 yılında Darülmuallimat talebelerine bir sene süresince verilecek kıyafet ve eşyalar şu şekilde belirlenmiştir; [95]

Tablo 4
Darülmuallimat Talebelerine Verilen Kıyafet ve Eşyalar

Çift	Adedi	Çeşidi	Açıklama
1		İskarpin	
1		Potin	
1		Lastik	
3		Terlik	Kışlık, yazlık ve jimnastik için
	4	Gömlek	
	4	Don	
6		Çorap	3'ü yazlık, 3'ü kışlık
2		Eldiven	
	2	Mendil	
	5	Havlu	3'ü yüz, 2'si ayak için
	1	Çarşaf	
	2	Yeldirme	
	2	Başörtüsü	
	2	Bluz	1 yazlık, 1 kışlık
	2	Palto	
	1	Fanile	
	2	Kemer	
	1	Çorap bağı	Lastikli
		Amerikan bezi elbiselik	10 arşın
	1	Tarak	
	2	Diş fırçası	
	1	Elbise Fırçası	

[92] BOA. MF. ALY. 34/68, 23 M 1331; Taşer, "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Modernleşme…", s.53.
[93] BOA. MF. ALY. 38/26, 15 R 1331.
[94] BOA. MF. ALY. 52/13, 3 M 1332.
[95] *Darülmuallimat Talimatnamesi*, 1328; BOA. MF. 38/26, 15 R 1331; BOA. MF. ALY. 34/68, 23 M 1331.

	1	Eteklik	
	1	Baş tarağı	Üç parçadan oluşmaktadır
1		Terlik	
	1	Yeldirme	
	2	Başörtüsü	
	2	Önlük	

1916 yılında yayınlanan Darülmuallimin ve Darülmuallimat-ı İbtidaiye Talimatnamesi'nde yatılı kalan öğrencilerin elbise, önlük, çamaşır ve ayakkabı vs. gibi ihtiyaçlarının okul tarafından karşılanması belirtilmiştir.[96]

Öğrencilerin Tutum ve Davranışları

Öğretmen okullarında özellikle de Darülmuallimat'ta kız öğrencilerin davranışlarına dikkat etmeleri sık sık ele alınmıştır. Gerek idare gerek öğretmenlerin bu konu üzerine özellikle durmaları, öğrencileri uyarmaları istenmiştir.

1915 yılında yayınlanan Darülmuallimin ve Darülmuallimat Nizamnamesi'ne göre öğrencilerin hal ve hareketleri yılsonunda düzenlenen cetveller ile Maarif Nezareti tarafından takip edilmiştir. Nezaret, hal ve hareketlerini uygun görmediği öğrencilere şahadetname vermemek veya bunu ertelemek hakkına sahip olmuştur.[97] Müdür, sadece okulda değil okul dışında da kızların hal ve hareketlerine dikkat etmeleri konusunda uyarılarda bulunmak ve gerektiğinde gerekli işlemleri başlatmakla sorumlu tutulmuştur. Öğrencilerin tutum ve davranışları konusunda oldukça titiz davranan Müdür, muallimlere de bu konuda sık sık hatırlatma yapmıştır. [98]

Darülmuallimat öğrencileri, mektebi temsilen toplumda dikkatle izlenmekteydi. Bu sebepten öğrenciler, mektep dışında da hal ve hareketlerine dikkat etmek zorunda idi. Nezaret ise toplumun kız çocuklarının eğitimde ne kadar hassas olduğunu bildiği için öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışlarına engel olmaya çalışıyor, halkın Darülmuallimat veya buraya gönderilen kız öğrenciler hakkında olumsuz düşüncelere kapılmasını istemiyordu. Nitekim yaşanacak olumsuz durumlar, halkın kız çocuklarını Darülmuallimat'a göndermemesine neden olacağı gibi gönderenlerin de kızlarını mektepten almalarına sebep olabilirdi. Örneğin 1916 yılına ait bir belgede bazı Darülmuallimat talebelerinin tramvay ve sokaklarda tesettürlerine dikkat etmedikleri dile getirilmiş. Nezaret tarafından Darülmuallimat Müdürlüğüne yazılan yazıda kız öğrencilerin kılık kıyafetlerine, hal ve hareketlerine dikkat

[96] *Darülmuallimin ve Darülmuallimat-ı İbtidaiye Talimatnamesi*, Madde 136.
[97] *Darülmuallimin ve Darülmuallimat-ı İbtidaiye Talimatnamesi* Madde 36.
[98] *Darülmuallimin ve Darülmuallimat-ı İbtidaiye Talimatnamesi*

etmeleri istenmiş ve idare tarafından bu öğrencilere gerekli uyarıların yapılması belirtilmiştir.[99] Yine başka bir belgede de Darülmuallimat öğrencilerinin uygunsuz halleri dile getirilerek bu konuda alınması gereken önlemler sıralanmıştır.[100]

Uygunsuz hal ve hareketlerde bulunan ve yapılan uyarıları dikkate almayan öğrenciler, münasebetsiz hareketlerinden dolayı mektepten çıkarılmıştır.[101] Mektepten çıkarma işlemi ise müdür, müdire ve iki muallimeden oluşan komisyonun gerekli işlemleri ve soruşturmayı yapması ile başlamıştır. Düzenlenen soruşturma sonucu öğrencinin ihracına karar verildiği takdirde durum velisine bildirilmiştir. [102]

Sosyal ve Kültürel Faaliyetler

Darülmuallimat'ta II. Meşrutiyet döneminden öğrenciler için sosyal ve kültürel pek çok faaliyet düzenlenmiştir. Mektepte konferanslar yapılmış, dergi ve kitap çıkarılmış, belirli günlerde seminerler ve müsamereler düzenlenmiş, sergiler açılmıştır.

Mektep öğrencileri, müdirenin izniyle bilimsel bir konuda veya toplumsal bir konuda konferans verebilmiştir. Eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılmasına dikkat edilen bu konferanslar, özellikle perşembe akşamları veya cuma günleri yapılmış ve süre olarak da bir saati geçmemelerine özen gösterilmiştir. Ayrıca yarar sağlaması amacıyla konferanstan sonra müdire gözetiminde öğrenciler arasında tartışmalar veya münazara yapılmasına izin verilmiştir.[103]

Öğretmen okullarında görev yapan muallimler de uzmanlık alanları ile ilgili kitaplar hazırlamıştır. Örneğin Darülmuallimat'ta Usul-i Talim ve Terbiye derslerine giren Ayşe Sıdıka Hanım, "Usul-i Talim ve Terbiye Dersleri" adıyla bir kitap yazmıştır. Öğretmen okullarında okutulmak üzere yazılan kitap, Türkiye'nin ilk pedagoji kitaplarındandır.[104] Ayrıca mektepte sadece mesleki bilgiler ile sınırlı kalınmadan farklı konularda seminerler düzenlenmiş ve geziler yapılmıştır. Muallimler, yurtdışında düzenlenen çeşitli kongrelere gönderilmiştir.[105]

---

[99] BOA. MF. MKT. 992/18, 8 Ra 1325.
[100] BOA. Y. PRK. MF. 5 /30, 29 Z 1325.
[101] BOA. MF. MKT. 17/206 17 S 1291.
[102] *Darülmuallimat Talimatnamesi*, İstanbul, 1328; BOA. MF. 38/26, 15 R 1331.
[103] *Darülmuallimat Talimatnamesi*, İstanbul, 1328; BOA. MF. 38/26, 15 R 1331.
[104] Nafi Atuf, Türkiye *Maarif Tarihi Hakkında Bir Deneme*, Birinci Basım, Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi, Milliyet Matbaası, 1930, s. 165-67; Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, s.675-76.
[105] BOA. MF. MKT. 1216/66, 20 Ş 1334.

Darülmuallimat'ta eğitim gören öğrenciler, sadece öğretmenlik mesleğine yönelik eğitilmemişlerdir. Aynı zamanda gündelik hayatın temel bilgileri ile ilgili dersler de görmüşlerdir. El işleri, dikiş, nakış gibi dersler ile önemli bilgiler öğrenmiş, bazı dönemlerde yaptıkları ürünleri sergilemişlerdir. Örneğin öğrenciler, 1889 yılında sarayda açılan sergiye konulmak üzere el işi ürünler hazırlamışlardır.[106] Ürünlerin maliyeti 4200 kuruş olarak hesaplanmış ve maliye tarafından öğrencilere verilen bu miktarla hazırlıklar yapılmıştır. Öğrenciler, sergiye konulacak ürünleri aralarında paylaşmış hatta buna dair bir cetvel de hazırlamışladır.[107]

Sağlık İşleri

Darülmuallimat'ta sağlık ile ilgili konulara gereken önem verilmiş, gerek mektep müdürü gerek Maarif Nezareti bu konuda oldukça titiz davranmıştır. Mektepte hijyene oldukça dikkat edilmiş, tüm personelin ve öğrencilerin temizlik, düzen ile ilgili kurallara riayet etmeleri istenmiştir.

Darülmuallimat'ın yatılı açılması ile mektebin ve öğrencilerin ihtiyaçları artmaya başlamış, eğitimi sağlıklı bir şekilde yürütmek için önemli çaba harcanmıştır. Bu dönemlerde bulaşıcı hastalıkların yaygın olması sebebiyle öğrencilerin yatakhaneleri[108], yemekhaneleri, dershaneleri sık sık kontrol edilmiş, gerekli tedbirler alınmıştır. Haftanın belirli günlerinde veya ihtiyaç olması halinde mektebe gelen tabibin daimi surette mektepte kalması zorunlu olmuştur. Talebelerin düzenli tıbbi kontrolleri ve aşıları özellikle üzerinde durulan konulardan olmuş, bu konuda oldukça titiz davranılmıştır. Örneğin; Darülmuallimat'taki öğrencilere aşı yapmak için gelen sağlık görevlileri hijyene dikkat etmedikleri için bazı öğrencilerin sağlığında sorunlar yaşanmış ve sağlık görevlileri bu konuda ikaz edilmiştir. Aşıları eksik olan talebeler, tespit edilerek aşıları tamamlanmaya çalışılmıştır.[109]

Mutfak ve mutfağa ait yerler en az ayda bir defa mektebin tabibi tarafından kontrol edilmiş, sağlıksız bir ortamla karşılaşıldığında veya aykırı bir durumla karşılaşıldığında gerekli tedbirlerin alınması istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin her türlü sağlık işlerinden sorumlu olan tabip, öğrencilerin sağlığı ile ilgili bir defter tutmak ve açıklamalarını rapor ile müdüriyete bildirmek zorundadır. [110]

[106] BOA. Y. MTV. 223/ 47, 14 Ş 1319.
[107] BOA. MF. ALY. 7/ 184, 25 C 1308; BOA. MF. MKT. 125/ 107, 27 C 1308; Taşer, "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Modernleşme…", s.182-183.
[108] Yatakhane görseli için ek 3 fotoğraflara bakınız.
[109] BOA. MF. MKT. 1060/65, 20 Ca 1326.
[110] *Darülmuallimat Talimatnamesi*, İstanbul, 1328; BOA. MF. 38/26, 15 R 1331.

Beslenme

Darülmuallimat'ta eğitim gören öğrencilerin beslenmeleri ile yakından ilgilenilmiş ve bu konu nizamnamelerde detaylı bir şekilde ele alınmıştır. 1912 yılında yayınlanan Darülmuallimat Talimatnamesi'nde talebelere öğlen ve akşam biri et veya et yerini tutan gıda olmak üzere üç kap yemek verilmesi, ikindi vakitlerinde ise kahvaltı verilmesi belirtilmiştir. Sağlık sorunu olan talebelere ise mektebin tabibi tarafından belirtilen yiyeceklerin verilmesine dikkat edilmiştir. Mektepte talebelerin yedikleri yemekler ve miktarı idarecilere, muallimlere ve müstahdemlere de verilmiş ve bunlar arasında bir farkın olmayacağı açıklanmıştır. [111]

Yiyeceklerin alınmasından mektebin satın alma komisyonu sorumlu tutulmuş, alınacak yiyeceklerin taze ve en çok kullanıldığı mevsimde alınmasına dikkat etmiştir. Mektepte her ay sonunda yapılan ambar yoklamasında mektebin tabibi de görevlendirilmiş, çürümüş eşya ve yiyeceklerden, atıklardan sorumlu tutulmuştur.

Öğrenciye verilen yiyeceklerin listesi ve miktarı ile ilgili oluşturulan tablo ek 1'de gösterilmektedir. Tabloda tüketilen gıda ve öğrenci başına düşen miktar detaylı bir şekilde belirtilmiştir. Listeyi incelediğimizde mektepte yemek listelerinin planlı ve sağlıklı bir şekilde oluşturulduğunu, sebze ve meyvelerin oldukça çeşitli ve bol olduğunu, et ve balığa yer verildiğini görmekteyiz. 1912 yılında yayınlanan Darülmuallimat Talimatnamesi'nde belirtilen bu tablo bizlere Darülmuallimat'ta öğrencilerin beslenmesine oldukça dikkat edildiğini ve öğrencilerin dengeli bir şekilde beslendiğini göstermektedir.

Darülmuallimat Talimatnamesi'ne göre; yemekhanede sofralar 12'şer kişilik hazırlanacak sofraların düzeni ve yemekleri nöbetleşe usulü her gün bir öğrenci tarafından kontrol edilecektir.[112] Nöbetçi öğrenci, yemek saatinden önce yemekhaneye gelerek öğrencelerin hal ve hareketlerini inceleyecek. Talebelerin yemek sırasına uygun davranmaları ve yemek adabına göre hareket etmelerine dikkat edilecektir. [113]

Arşiv kayıtlarında yer alan bilgiye göre Darülmuallimat'ta bir de fırın bulunmaktadır. Böylelikle mektep, ihtiyaçları olan ekmeği dışarıdan almak yerine kendisi yapmıştır. Hatta bazı dönemler yakın yatılı mekteplerin ekmek ihtiyacı da Darülmuallimat tarafından karşılanmıştır.[114] Ayrıca

[111] *Darülmuallimat Talimatnamesi*, İstanbul, 1328; BOA. MF. 38/26, 15 R 1331.
[112] Mektebin yemekhane görseli için ek 4'e bakınız.
[113] *Darülmuallimat Talimatnamesi*, İstanbul, 1328; BOA. MF. 38/26, 15 R 1331.
[114] BOA. MF. MKT. 1204/ 53, 17 S 1333.

Darülmuallimat'ta inek, beygir, dana ve kümes hayvanlarının bulunması da dikkat çekmektedir. Çünkü öğrenciler, bazı yıllarda verilen Sanayi-i Ziraiyye ve Bahçıvanlık dersinde toprağı ekip biçerek sebze meyve yetiştiriyor, hayvanları besleyerek süt ürünleri sağlıyordu. Böylelikle hem dersi uygulamalı işlemiş oluyor hem de günlük yiyeceklerini bu şekilde karşılayarak sağlıklı beslenmeye çalışıyorlardı.[115]

SONUÇ

Kız öğretmen okulu olan Darülmuallimat, Türk eğitim tarihinde ve kızların modern tarzda eğitime kavuşmasında önemli bir aşamadır. Kızların eğitimi için gereken öğretmenleri yetiştirmeye yönelik okulun öğrenci profili ve okulun işleyişi bu çalışmanın konusudur. Öğrencilerin seçiminde önemli kriterler uygulanmıştır. Yaş sınırı, mezun oldukları okullar dikkate alınarak okulun farklı şubelerine kabul edilmişlerdir. Ülkede yaşanan sorunlar, değişen şartlar doğrultunda yayınlanan talimatname ve nizamnamelerle öğrenci profilleri zaman zaman yeniden belirlenmiştir. Ancak belirlenen şartların esnetildiği veya görülmezden gelindiği durumlar da gözlemlenmiştir.

Mektebin öğrenci kabul şartları, işleyişi ve öğrenci sayıları, yaşanan savaşlardan ve savaş sonrası gelişmelerden etkilemiştir. Birinci Dünya Savaşı (1914-1918) ve Kurtuluş Savaşı (1919-1922) yıllarında ekonomik olarak kötü durumda olan aileler, kızlarını mektebe kaydederek geleceklerini güvence altına alma çabasında olmuşlardır.

Darülmuallimat'ta öğrenim gören öğrenci sayıları ve mezunları, belirli bir düzende belirlenmeye çalışılmışsa da ülkede açılan kız mekteplerinin kadın öğretmen ihtiyacını karşılamakta yetersiz kalmıştır. Bununla birlikte yetişen kadın öğretmenler sayesinde kız rüştiye mektep sayıları ve kız çocuklarının okullaşma oranı olumlu etkilenmiştir.

Darülmuallimat'ta eğitimde aksaklıklara neden olmamak, eğitimi düzenli bir şekilde yürütmek için öğrencilerin ve muallimlerin derslere devamlarına dikkat edilmiştir. Her gün her ders için düzenli tutulan cetveller ile bu durum kayıt altına alınmıştır.

Darülmuallimat'ta kız öğrencilerin kılık kıyafetlerine dikkat etmeleri, hal ve hareketlerini kontrol etmeleri istenmiştir. Hatta uygun giyinmeyenlerin uyarılması veya gerekli işlemlerin yapılması yoluna gidilmiştir. Uygunsuz hal ve hareketlerde bulunan ve yapılan uyarıları dikkate almayan öğrenciler,

[115] BOA. MF. MKT. 1226/47, 29 B 1335.

münasebetsiz hareketlerinden dolayı mektepten çıkarılmıştır. Sadece mektep içerisinde değil mektep dışında da hal ve hareketlerine dikkat etmek zorunda kalan talebeler, Darülmuallimat'ı temsilen toplumda da dikkatle izlenmiştir.

Netice itibariyle eksiklikler söz konusu olsa da devlet yöneticileri, ülkenin kadın öğretmen ihtiyacını karşılayan tek kurum olan Darülmuallimat'a önem vermiştir. Ülkenin savaş içerisinde olduğu, mali olarak zor durumda bulunduğu dönemlerde dahi mektebin öğrenci sayısını ve kalitesini arttırmaya gitmiştir. Eğitimde aksaklıklara sebep olmamak için Darülmuallimat öğrencilerinin her türlü ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmıştır. Sağlık, beslenme ile ilgili konulara gereken önem verilmiş, temizlik ve hijyene dikkat edilmiştir. Öğrencilerin kıyafetlerin teminine dikkat edilmiş, sosyal ve kültürel gelişimleri için önemli çalışmalar ve aktiviteler yapılmıştır.

KAYNAKÇA /REFERENCES

BAŞBAKANLIK OSMANLI ARŞİVİ

BOA, Maarif, Mektubi Kalemi (MF. MKT.): 1204/ 53, 17 S 1333

BOA, Maarif, Mektubi Kalemi (MF. MKT.): 1226/47, 29 B 1335

BOA, Maarif, Mektubi Kalemi (MF. MKT.): 1060/65, 20 Ca 1326

BOA, Maarif, Mektubi Kalemi (MF. MKT.): 1216/66, 20 Ş 1334

BOA, Maarif, Mektubi Kalemi (MF. MKT.): 125/ 107, 27 C 1308

BOA, Maarif, Mektubi Kalemi (MF. MKT.): 992/18, 8 Ra 1325

BOA, Maarif, Mektubi Kalemi (MF. MKT.): 17/206 17 S 1291

BOA, Maarif, Mektubi Kalemi (MF. MKT.): 1131/39, 3 C 1327

BOA, Maarif, Mektubi Kalemi (MF. MKT.): 62/76, 19 Ca 1296

BOA, Maarif, Tedrisat-ı Aliye Dairesi (MF. ALY.): 7/ 184, 25 C 1308

BOA, Maarif, Tedrisat-ı Aliye Dairesi (MF. ALY.): 34/68, 23 M 1331

BOA, Maarif, Tedrisat-ı Aliye Dairesi (MF. ALY.): 38/26, 15 R 1331

BOA, Maarif, Tedrisat-ı Aliye Dairesi (MF. ALY.): 52/13, 3 M 1332

BOA, Maarif, Tedrisat-ı Aliye Dairesi (MF. ALY.): 92/122, 8 Ş 1334

BOA, Maarif, Tedrisat-ı Aliye Dairesi (MF. ALY.): 159/59, 1 Z 1339

BOA, Maarif, Tedrisat-ı Aliye Dairesi (MF. ALY.): 170/43 6 M 1341

BOA, Maarif, Tedrisat-ı Aliye Dairesi (MF. ALY.): 171/ 11, 11 M 1341

BOA, Maarif, Tedrisat-ı Aliye Dairesi (MF. ALY.): 102/41, 22 R 1335

BOA, Maarif, Tedrisat-ı Aliye Dairesi (MF. ALY.): 159/47-1, 25 Z 1339

BOA, Maarif, Tedrisat-ı Aliye Dairesi (MF. ALY.): 1647 /22, 4 R 1340

BOA, Maarif, Tedrisat-ı Aliye Dairesi (MF. ALY.): 164/ 22, 4 R 1340

BOA, Maarif, Tedrisat-ı Aliye Dairesi (MF. ALY.): 154/42, 19 R 1339

BOA, Maarif, Tedrisat-ı Aliye Dairesi (MF. ALY.): 134/92, 11 Ş 1337

BOA, Maarif, Tedrisat-ı Aliye Dairesi (MF. ALY.): 1/52 14 Za 1296

BOA, Maarif, Tedrisat-ı Aliye Dairesi (MF. ALY.): 87/46-31, 2 Ra 1334

BOA, Maarif, İstatistik Kalemi (MF. İST.): 1/133, 14 Ş 1315

BOA, Maarif, İstatistik Kalemi (MF. İST.): 59/52, 17 S 1340

BOA, Maarif, İstatistik Kalemi (MF. İST.): 45/ 46, 27 Ra 1337

BOA, Yıldız, Mütenevvi Maruzat (Y. MTV.): 223/ 47, 14 Ş 1319

BOA, Yıldız, Maarif Nezareti Maruzatı (Y. PRK. MF.): 5 /30, 29 Z 1325

BOA, Dahiliye Umur-ı Mahalliyye ve Vilayat Müdürlüğü (DH. UMVM.): 67/7, 9 Ra 1334

BOA, İrade, Dahiliye (İ. DH.): 614/42823, Lef 2, 10 M 1287

BOA, İrade, Dahiliye (İ. DH.): 1263/99248, 11 B 1309

BOA, İrade, Dahiliye (İ. DH.): 614/42823, Lef 4, 13 R 1287

BOA, İrade, Dosya Usulü (İ. DUİT.): 96/43-3, 29 B 1337

BOA, Şura-yı Devlet (ŞD.) 231/4, 22 1333

RESMİ YAYINLAR-SÜRELİ YAYINLAR

Düstur (1289). I. Tertip (II). Matbaai Amire. 184-220.

Düstur, II. Tertip (VII). Matbaai Amire. 649-659.

Maarif-i Umumiye Nezareti. (1328). *Darülmuallimat Programı*. Matbaa-i Amire.

Maarif-i Umumiye Nezareti. (1328). *Darülmuallimat Talimatnamesi*, Matbaa-i Amire.

Maarif-i Umumiye Nezareti. (1331). *Darülmuallimin ve Darülmuallimat Nizamnamesi*. Matbaa-i Amire.

Maarif-i Umumiye Nezareti. (1332). *Darülmuallimin ve Darülmuallimat-ı İbtidaiye Talimatnamesi*. Matbaa-i Amire.

17 Temmuz 1311 tarihli Darülmuallimat ile İhtiyat Kısmına Mahsus Talimatdır. Maarif Salnamesi (1317). 321-322.

Salname-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye. (1300, 1303, 1317). 320-335.

Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye. (1316, 1317, 1318, 1321).

Takvim-i Vekayi, nr. 1184, 1 Za 1286.

Takvim-i Vekayi, nr. 2232, 1 Ramazan 1333.

Takvim-i Vekayi, nr. 649, 26 Z 1278.

Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati (1329) Matbaa-i Amire.

Araştırma ve İnceleme Eserleri

Akyüz, Y. (1989). *Türk Eğitim Tarihi, (Başlangıçtan 1988'e)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi yayınları.

Altın, H. (2017). Osmanlı eğitim tarihinde darümuallimat (açılışı ve gelişim süreci). *Akademik Matbuat*, Kasım (1/1), 21-37.

Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü (2014). *Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme*. Bion Matbaa.

Caporal, B. (1999). K*emalizmde ve Kemalizm Sonrasında Türk Kadını I (1919-1970)*. (Ercan Eyüboğlu, Çev.). Cumhuriyet.

Dumanoğlu, S.C. (2019). *Osmanlı Devleti'nde Kız Öğretmen Okulu Darülmuallimat (1870-1924)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Ünversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdem, Y. T. (2013). *II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyete Kızların Eğitimi*. Türk Tarih Kurumu.

Ergin, O. N. (1977). *Türk Maarif Tarihi*. Eser.

Eyice, S. (1992). Cevri kalfa mektebi. *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde, (Cilt. 7, s. 461-462). Diyanet Vakfı.

Habibe Leman, (1329). Maarif nezaretinin dikkatine. *Kadınlar Dünyası*. 100-111(28 Eylül), 7-8.

Hakkut, Ş. (1978). Öğretmen okullarının 130. yıldönümü. *Hayat Tarih Mecmuası*, *4*/1(150), 49-56.

İnan, A. (1966). Türkiye'de ilk kız öğretmen okulu darülmuallimat 1870. *Türk Kadını, 1*(2), 6-7

İstanbul Kız Muallim Mektebi 1933- Darülmuallimat 1870. İstanbul Kız Muallim Mektebi.

Kansu, N.A. (1930). *Türkiye Maarif Tarihi Hakkında Bir Deneme*. Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi. Milliyet.

Kırmızıaltın, S. (2012). Gender, *Education and Modernization: Women School Teachers in the Late Ottoman Empire*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Texas.

Koçer, H. A. (1967). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi, (1848-1967).* Yargıçoğlu.

Koçer, H. Ali (1972). Türkiye'de kadın eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 81-124.

Kumbaracılar, S. (1969). İlk kız okullarımız nasıl kuruldu? *Hayat Tarih Mecmuası*, *V/52* (4), 77-81.

Mahmud Cevad. (2002). *Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı.* (Mustafa Ergün, Tayyip Duman, vd. Haz.). MEB yayınları.

Omay, A. (1987). İlk kız öğretmen okulunun kuruluşu. *Türk Yurdu, VIII* (8), 52-57.

Ortaylı, İ. (1987). *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı.* Timaş.

Öztürk, C. (1993). Darülmuallimat. *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt. 8. 550-551). Diyanet Vakfı.

Öztürk, C. (1998). *Türkiye'de Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar.* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi yayınları.

Öztürk, C. (2007). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*. Türk Tarih Kurumu.

Sönmez, V. & Alacapınar, G. F. (2013). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı.

Şanal, M. (2011). Osmanlı imparatorluğu'nda kız öğretmen okulunun (darülmuallimat) kuruluşu, okutulan dersler ve kapatılışı (1870–1924), *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi (OTAM)*. 26. 221-244.

Taşer, S. (2010). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Modernleşme Sürecinde Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Eğitim Yönetimi ve Denetimi*. Yayınlanmış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Temelkuran, T. (1970). Türkiye'de açılan ilk kız öğretmen okulu. *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi*, 36 (Eylül), 61-62.

Unat, F.R. (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*. MEB yayınları.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

Since primary and secondary schools for girls were opened in the Ottoman State, in Tanzimat Era (1839-1876), women teachers were needed to employ in these schools. On 1 September 1869, the Ministry of Education bill was issued, which required to open a teacher's training school for girls in İstanbul. After working on it, the first school, darülmuallimat, was opened on 26 April 1870 in Istanbul.

Research Methodology: In this work qualitative research method which requires observations, interviews and document analizes hase been used. Documents were reached in Cumhurbaşkanlığı Ottoman Arcieve, where docoments relating to education were carefully read and analyzed. Adding to arciaval sources, newspapers, journals, düstur, education yearbooks, state almanacs were researched. Second hand Works were read to create a scolarly work.

Purpose: Teacher's training school for girls (Darülmuallimat) has an important step in both Turkish education history and providing modern education to girls. The purpose of this paper is to scrutinize election processes of students to the school and managing works for running the school.

Findings: There were important criteria in choosing students to the schools. Ages and previous education experiences of the students were considered in employing students to different branches of the school. Problems within the state and

changing conditions forced authorities to make changes in rules to run the school. From time to time, these rules were undervalued or not applied at all to the running of the school.

Number of student accepted, rules to choose students, management of the school were affected by wars and by events took place after the wars. Families who were economically weakened by the wars of the First World War and the Turkish Independance War (1919-1922) were willing to send their girls to the darülmuallimat in order to save their future.

Although number of students were chosen to educate in the school and graduate of the school were deligantly worked to provide enough teachers to girls schools educated in primary and secondary schools, need for women teachers had itself feld in those years. Yet, women teachers helped number of schools for girls and girls educated in schools increased.

Even though few in numbers, non-Muslim girls were also educated in the darülmuallimat. There was no non-Muslim branch within the school. The non-Muslim girls were educated with the Muslim girls. In these years, non-Muslim girls were favoring foreign or missionary schools.

Attandance to the school by both students and teachers were carefully monitored. Everyday attandance of them were recorded. These records located in the Ottoman archieves are important for understanding the school.

How to dress in the schools were an important issue. The student were carefully checked for their dress. If they wore dresses against the codes, they were punished. Those students who were not obeyed the scool's rules were penalized by ending their study. The stodents had to follow rules not only in the schools but also in outside. They were monitored by public alone.

Conclusion and Discussion: Eventually, despite discripencies, statesments and officials were quite vigilant to help darülmuallimat that was the sole school to raise teachers for girls' education. Despite the war years and periods of economik problems, autorities tried to do their best to help increase number of students and quality of the school. Within the school, health and higene were carefully observed. Student clothes, social and cultural activities were supported.

EKLER

Ek 1. Darülmuallimat'ta Öğrenciye Verilen Yiyeceklerin Listesi ve Miktarı[116]

Yiyecek	Miktarı (Gram)	Açıklama
Ekmek	600	
Et	300	
Kuzueti	350	
Pirinç	80	Pilav için
Pirinç	10	Sebze için
Pirinç	35	Patlıcan dolması için
Pirinç	25	Sütlaç-biber kabak dolması için
Yağ	280	Pilav için
Yağ	25	Börek ve tatlılar için
Yağ	10	Sebze için
Yağ	10	Kuru köfte omlet için
Yağ	15	Makarna için
Zeytinyağı	25	Yemekler için
Zeytinyağı	50	Balık, patlıcan, kabak kızartma için
Şeker	70	Helva, revani, hamur tatlılar için
Şeker	80	Ekmek tatlısı, meyve komposto için
Şeker	20	Kahvaltı, süt, yoğurt için
Şeker	30	Süt, çay için
Şeker	60	Muhallebi, sütlaç için
Şeker	600	Ekmek kadayıfı için
Şeker	50	Üzüm, kayısı, erik hoşafı için
Şeker	50	Taze meyve hoşafları için
Süt	200	Kahvaltı, muhallebi, sütlaç için
Süt	100	Sütlü çay, güllaç, irmik helvası için
Tuz	6	Yemekler için
Soğan	20	Yahni için
Soğan	50	
Kuru fasulye, nohut, mercimek Bezelye	70	
Kuru fasulye, nohut, mercimek Bakla	20	Aşure için
Patates	200	Yahni için
Patates	75	Kızartma için
Kuru Bamya	18	
Un	70	Börek ve tatlılar için
Bulgur	80	Pilav için
Makarna	60	
Şehriye, mercimek, tarhana, pirinç	20	Çorba için
Şehriye, mercimek	10	Pilav için
Çay	1	Kahvaltı için

[116] 1912 Darülmuallimat Talimatnamesi

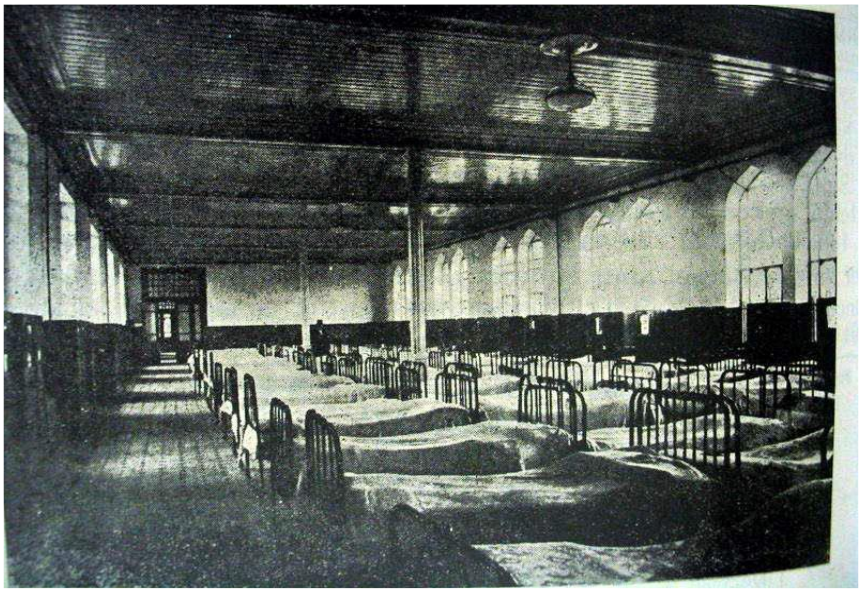
İrmik	60	Helva ve revani için
Nişasta	20	Baklava ve diğer tatlılar için
Pirinç unu, güllaç	30	Muhallebi ve güllaç için
Buğday	40	Aşure için
Beyaz peynir	25	Kahvaltı için
Beyaz peynir	15	Börek, omlet ve makarna için
Kaşar peyniri	20	Kahvaltı için
Kaşar peyniri	12	Makarna için
Kadayıf	2	
Tel kadayıf	70	
Fındık, ceviz, badem içi	20	Güllaç ve diğer tatlılar için
Reçel	30	İki çeşit
Zeytin	12 (adet)	
Peynir	10	İftarlık
Zeytin	25	Kahvaltı için
Ceviz, fındık,badem içi	10	Aşure, helva için
Kaymak	20	Ekmek ve kadayıf için
Taze elma ve ayva	140	Komposto için
Kuru kayısı	60	Komposto için
Kuru üzüm, erik kayısı	25	Hoşaf için
Taze elma ayva armut	50	Hoşaf için
Vişne, kayısı	50	Hoşaf için
Vişne, kayısı	50	Ekmek tatlısı için
Üzüm	200	
Kiraz	200	
Çilek	200	
Yoğurt	200	
Taze bamya	30	
Ispanak	250	
Taze fasulye, bezelye, bakla, kabak, kereviz	200	
Pırasa	350	
Domates	170	Dolma için
Yeşil Biber	100	Dolma için
Havuç, kereviz	20	Pilaki için
Domates	50	
Kalkan lüfer balığı	200	
Uskumru balığı	2 (adet)	Tava için
Tahin helvası	60	
Kuru incir, hurma	80	
Kuzu ayağı	2 (adet)	Paça yahnisi için
Yumurta	1 (adet)	Yağ üzerine
Yumurta	2(adet)	Ispanak üzeine
Patlıcan	1 (adet)	
Enginar	1 (adet)	
Mandalina	2 (adet)	
Portakal	1 (adet)	
Sabun	100	Banyo için
Sabun	15	Çamaşır için

Bunlar dışında, torik ve palamut balığı, limon, sirke, baharat	

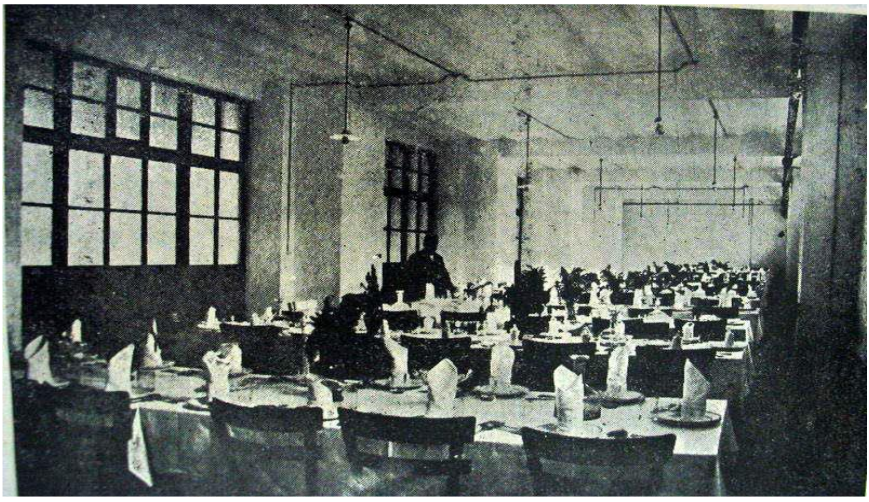
Ek 2. Darülmuallimat Öğrencileri (9-10 Eylül 1922)[117]

[117] İstanbul Kız Muallim Mektebi, 1933

Ek 3. Darülmuallimat Yatakhane (1918)[118]



Ek 4. Darülmuallimat Yemekhanesi (1918)[119]



[118] İstanbul Kız Muallim Mektebi, 1933
[119] İstanbul Kız Muallim Mektebi, 1933

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(57), 931-972
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.57914
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 08.03.2022 Submitted date
Kabul tarihi 06.04.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Akın, D. (2022). 1939-1945 Dönemi Ortaokul Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı Tarihine Bakış. *Journal of History School,* 57, 931-972.

1939-1945 DÖNEMİ ORTAOKUL TARİH DERS KİTAPLARINDA OSMANLI TARİHİNE BAKIŞ[1]

Derya AKIN[2]

Öz

II. Dünya Savaşı'nın etkisi ile tüm dünya yeni bir döneme girmiş, 1939 yılı ve sonrasında siyasi ve ekonomik yönden değil aynı zamanda eğitim yönü ile de dönüşümler yaşanmıştır. Özellikle kültür politikasında Batı medeniyetine ve kaynaklarına yönelim eğitim politikalarına yön vermiştir. Türkiye'de eğitim, savaş yılları içinde Hümanist akımın etki altına girmiş ve tarih yazımını etkilemiştir. Bu çalışmanın amacı, 1939-1945 dönemi ortaokul tarih ders kitaplarında Osmanlı algısında meydana gelen süreklilik ve değişimi incelemek, tarihsel bakış açısını birinci elden kaynaklar kullanarak ortaya koymaktır. *1939-1945 Dönemi Ortaokul Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı Tarihine Bakış* isimli bu çalışma ile incelenen dönem içinde okutulan ortaokul tarih kitaplarının dönemin siyasi ideolojisinden nasıl etkilendiği ve bu etkinin tarih ders kitaplarına nasıl yansıdığı ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu çalışmada dönemin ortaokul tarih ders kitapları nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan doküman analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. Hümanist yaklaşımın varlığını sürdürdüğü dönem içinde Türk Tarih Tezi'nin etkisi devam etmekle birlikte Atatürk döneminin tarih anlayışına gizliden gizleye karşı çıkılmıştır. Tarih tezi inkâr edilmeden Batı medeniyeti ile bütünleşen bir tarih yazımı söz konusu olmuştur. Dönemin ortaokul ders kitaplarında Osmanlı tarihine bakış ve Osmanlı algısının dönemin tarihsel yaklaşımı doğrultusunda değişmeye başladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: II. Dünya Savaşı, Osmanlı Tarihi, Ortaokul Tarih Ders Kitapları, Türk Tarih Tezi

[1] Bu makale yazarın "İkinci Dünya Savaşı Döneminde Milli Eğitim Politikaları Çerçevesinde Tarih Eğitimi (Ortaöğretim)" adlı doktora tezinden türetilmiştir.

[2] Doktora Öğrencisi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı, deryaakinlar@gmail.com, Orcid: 0000-0003-4085-5962

Derya AKIN

The Perspective of Ottoman History in Middle School Textbooks from 1939 to 1945

Abstract

Advent of a new era that began with World War II in 1939 brought significant changes not only to the political and economic landscape of Turkey, but also the sphere of education. Culture policies in particular were characterized by a tendency to emphasize Western civilization and its resources. For the duration of the war, Turkish education followed a Humanist approach that affected also the historiography of the nation. The aim of the study is to investigate the continuity and changes occurred in the perceived Ottoman in secondary school history course books in the period from 1939 to 1945, put forth the historical point of view using first hand resources, and compare the prevailing approach of history to the pre-war approach of history. This study titled "an Overview of Ottoman History in the Secondary School History Course Books in the Period from 1939-1945" aims to determine how the secondary school history course book taught in the period subject to this study was affected by the political ideology of the period and how this effect reflected to the history course books of the period. In this study, the secondary school history course books of the period were examined by using document analysis technique, which is a qualitative research method. In this era, marked by the adoption of a Humanist approach, the Turkish History Thesis remained influential, although subtle criticisms of the Atatürk approach to history started to be heard, and the resulting historiography sought to integrate with the West without rejecting the thesis in question. In the secondary school history course books of the period, it was identified that how the Ottoman was viewed and perceived began to change in line with the historical approach of the period.

Keywords: World War II, Ottoman History, Secondary School History Textbooks, Turkish History Thesis

GİRİŞ

19. Yüzyıl itibari ile eğitimi geniş kitlelere ulaştırmak için siyasi iktidarlar, ders kitaplarına daha fazla önem vermeye başlamışlardır. Ders kitapları aracı ile ulus devlet yapısını oluşturmak ve var olan resmi ideolojiyi nesillere aktarmak siyasi iktidarların temel amacı olmuştur. Tarih bilinci doğrultusunda geçmişi yorumlarken bugünü anlamamıza, geleceğe ise anlamlar yüklemeye çalışılmaktadır. Tarih öğretimi, iki temel işlevden oluşmaktadır. Birincisi, bireyin aldığı eğitim ile kendini değerlendirmesi ve toplumun bir ferdi olarak varlığını sürdürmesi, ikincisi ise toplumun değerlerinin ders kitapları aracı ile planlı ve programlı bir şekilde aktarılmasını sağlamaktır. Böylece ulus-devlet inşa sürecinde özellikle tarih ders kitapları mevcut iktidarın aracı haline gelmiştir (Yıldırım, 2016, s.15-17).

Cumhuriyet Türkiye'sinde laik anlayışın oluşturulması ile "ümmet ideolojisinin" tasfiyesinin ardından devletin iktidar kadrosu "millet" kavramına odaklanmış, tarih anlayışı ve yazımı da buna göre değişmiştir. Türkiye'de 20. yüzyılın milli şuuru ve tarih yazımı, Osmanlı Devleti'ne karşı bir biçimde oluşmuştur (Katoğlu, 2018, s.444).

Atatürk'ün tarih alanındaki çalışmaları, İstiklal Harbi'nin kültürel alandaki çalışmalarının devamı niteliği taşımaktadır. Tarih alanındaki çalışmaların temelinde milli tarihimize zarar veren yabancı tarih görüşlerinden tarihimizi arındırmak ve Türk tarihinin gerçek karakterini belirlemek amaçlanmıştır (Karal, 1988, s.157). Atatürk tarafından tarih çalışmalarına yön vermek için Türk Tarih Tetkik Cemiyeti kurulmuş ve Türk tarihinin temellerinin sağlamlaştırması amacı güdülmüştür. Bu amaç ile Türk ve Türkiye tarihi kronolojik sıralama dahilinde incelenerek Türk milletinin kabiliyet ve üstünlüğünün ortaya çıkarılması hedeflenmiştir (İnan, 1988, s.152-153). Atatürk öncülüğünde Cumhuriyet tarihinin kurucu kadrosu tarafından yeni bir toplum ve yeni bir gelecek inşa etmek uğraşına girilmiş ve bu doğrultuda geçmişin aktarımında nelere dikkat edileceğine dair bir çalışma yapılmıştır. Geçmişi aktarmak için ise, resmi tarih yazımı oluşturularak tarih yazımı ve öğretimi devlet politikası haline getirilmiştir. Türk Tarih Tezi adı verilen bu dönemde tarihin derinlikleri araştırılarak Türk tarihinin en eski zamanlarına inilmiş ve uzun bir süreç ele alınmıştır. Böylece Türk tarih yazımı ve öğretimi siyasi iktidarın aracı haline gelmiştir (Acun, 2019, s.179-180). Güneş-dil teorisi ise Türk Tarih Tezi'ni desteklemek için ortaya atılmıştır. Bu dil teorisi ile bütün dillerin kaynağının Türk dili olduğu savunulmuştur.[3] Atatürk'ün Türk tarihine verdiği önemin altında ise, Türk milletini tam manasıyla birleşmiş bir millet haline getirmek, ümmet duygusu yerine milli bilinci aşılamak, milli tarihin incelenerek Türk milletine milli benlik kazandırılmak yatmaktadır (İnalcık, 2020, s.19).

Atatürk döneminde yapılan çalışmaları sonucunda 1931 yılında okullar için dört ciltlik umumi tarih seri ortaya çıkmış ve yeni hazırlanan tarih ders kitapları ile Türk Tarih Tezi öğrencilere aktarılmaya başlanmıştır. Teze gore, "*Beşerin hakiki tarihine yaratan Türkler olduğu gibi ilmi tarihi yazanda Türkler olmuştur". Orta Asya'dan her tarafa yayılan Türk kolları ilk tarihi yazmışlardır* (Akkaya, 1937, s.3). Kültür alanında bir inkılap niteliği taşıtan Türk Tarih Tezi'ne gore, "*Türk milletinin tarihi şimdiye kadar tanıtılmak istendiği gibi yalnız Osmanlı tarihinden ibaret değildir. Türk'ün tarihi çok daha eskidir…"* (Karal, 1988, s.163). "Bu doğrultuda milli ideolojiyi gençliğe yaymak isteği

[3] Geniş bilgi için bkz. Ahmet Cevat Emre, Atatürk'ün İnkılâp Hedefi ve Tarih Tezi, Ekin Basımevi, İstanbul, 1956, s.48-54.

doğrultusunda Atatürk'ün gözetiminde yazdırılan dört ciltlik tarih ders kitapları ile Osmanlı geçmişini ön planda tutmayan tarihsel bir söylem olarak ortaya çıkmıştır.

Atatürk'ün vefatı ve 1939 yılı sonrası II. Dünya Savaşı'nın etkisi ile yaşanan değişim ve dönüşümler, Türkiye'de eğitim sistemi üzerinde etkili olmuş ve Hümanist anlayışın etkisinde kültür politikaları şekillenmiştir. Bu çalışma ile 1939–1945 dönemi ortaokul tarih ders kitaplarının incelemeye alınmasının önemli nedenlerinden birisi, bu dönemin Atatürk'ün ölümünden sonraki ilk yılları kapsaması, tüm dünyayı siyasi, ekonomik ve sosyo-kültürel yönden etkiyen II. Dünya Savaşına tanıklık edilmesidir. Çalışma ile 1939-1945 döneminde yaşanan değişimlerin tarihsel yazıma etkileri Osmanlı tarihi çerçevesinde ele alınacak, Osmanlı tarihi algısında meydana gelen değişim ortaya konulacaktır. Eğitim tarihi açısından birçok eser bulunmasına rağmen II. Dünya Savaşı yıllarını kapsayan dönem içinde ortaokul ders kitaplarında Osmanlı algısı, dünyada yaşanan değişim ve dönüşümlerin ekseninde ele alınmamış bu bağlamda bu çalışma ile bu açık giderilmeye çalışılmıştır. Hümanizmin eğitim ve kültür politikalarına yön verdiği bu dönem içinde ortaokul ders kitaplarında Osmanlı tarihi algısında yaşanan değişimler, dönemin ders kitapları incelenerek değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada olguların varlığına, oluşumuna ve dönüşümüne ilişkin betimlemeleri ve yorumlamaları ön planda tutan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Şimşek, 2018, s.89-90). Nitel araştırma yöntemi, *"gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koyulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma*" yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.37). Elde edilen bilgiler bütüncül bir şekilde ortaya koyularak nitel araştırma kapsamında betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

Veri Toplama Analizi

Veri toplama tekniği olarak ise doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi yolu ile araştırılacak olgu ya da olgular hakkında bilgileri içeren yazılı materyallerin analizi yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.189). Doküman incelemesi doğrultusunda yazılı materyallerin incelenmesi esas alınmış, eğitimle ilgili veri kaynağı olarak da dönemin ders kitapları, müfredat programları, tebliğler dergisi, kaynak eserler araştırmanın kaynaklarını oluşturmuştur. 1939-1945 Dönemi *Ortaokul İçin Tarih II* ve *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitapları ile

bir önceki dönemin ortaokul ders kitapları olan *Ortamektep İçin Tarih II* ve *Ortamektep İçin Tarih III* ders kitapları, belge tarama yöntemi kullanılarak incelenmiş ve Osmanlı tarihi yazımının dönemin ideolojisine uygun olarak ders kitaplarına nasıl yansıtıldığı ve dönemin tarihçilik anlayışından nasıl etkilendiği ortaya konulmuştur.

Doküman incelemesi doğrultusunda Osmanlı Devleti'nin kuruluş döneminin anlatıldığı "O*rtamektep İçin Tarih II" (1934), "Ortaokul İçin Tarih II"* (1939), "*Ortaokul İçin Tarih II"* (1940) ders kitapları ile Osmanlı Devleti'nin yükselme, duraklama, dağılma dönemlerinin anlatıldığı "*Ortamektepler İçin Tarih III (1934*)", "*Ortamektepler İçin Tarih III (1938)",* "*Ortaokul İçin Tarih III(1939)*", "*Ortaokul İçin Tarih III (1940)",* "*Ortaokul İçin Tarih III (1944)"* ders kitaplarında Osmanlı tarih yazımı ve dönemin tarihçilik anlayışı doğrultusunda incelenmiştir.

1. 1939-1945 Ortaokul Tarih Ders Kitapları ve Osmanlı Tarihi

Cumhuriyet tarihinin başlangıcından itibaren ders kitaplarının hazırlanması ve ders kitaplarının içeriği ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. 1926 yılında ders kitapları konusu Maarif Vekâleti'ne bağlı Milli Talim ve Terbiye Dairesi'ne verilmiştir. 3 Haziran 1933 yılında kabul edilen 2259 sayılı kanunla, okul ders kitaplarının hazırlanması, Maarif Vekâleti'ne ait önemli işlerden birisi olmuştur. Bu kanun *ile "her ders için yazılan ve seçilen en iyi kitabın ders yılı boyunca bütün okullarda okutulması sağlanmıştır."* (Çapa, 2014, s.4)

1930'lu yıllardan itibaren Türk Tarih Tezi'nin uygulanmaya koyulması ile birlikte ortaokul ve liseler için hazırlanan tarih kitapları okutulmaya başlanmıştır. Türk Tarih Tetkik Cemiyeti tarafından *Türk Tarihinin Ana Hatları* adlı eserin özetlenmiş programı ile dönemin tarih yaklaşımına uygun olarak hazırlanan tarih kitapları, 1931 Devlet Basımevi tarafından dört cilt halinde basılmıştır. Tarih kitapları ilk olarak ortaokullarda kullanılmış ancak ağır olduğu gerekçesi ile liselere kaydırılmıştır. Ortaokullar için ise, üç cilt halinde kısa ve özet bilgiler içeren tarih kitapları hazırlatılmıştır (Eyice, 1968, s.514). 1936 yılından itibaren tarih ders kitaplarının içeriği ve yoğunluğu ile ilgili olarak tartışmalar başlamıştır. Bu konu ile ilgili basında ders kitaplarının tekrar yazılması için kamuoyu oluşturmaya çalışılmıştır. Cumhuriyet gazetesinin 27 Mart 1937 tarihli nüshasındaki haberde, "1937 yılında Maarif Vekâleti tarafından Ortamektepler ve Liseler için yeni tarih kitaplarının yazılması için Ankara'da komisyon oluşturulmuştur. Maarif Vekâleti'nin lise ve ortamektep tarih kitaplarını yeni

baştan yazdırmasının nedeni, kitaplarda kullanılan usul meselesinden kaynaklanmaktadır" diye yazılmıştır (Cumhuriyet Gazetesi, 24 Mart 1937, s.2). Çünkü o zamana dek yazılan bütün tarih kitaplarının kronolojiden ibaret olması ve öğrenciyi ezbere sevk etmesi, kitapların eleştirilmesine neden olmuştur. Bunun için modern bir tarih tedrisatının öğrenciye kronolojiyi öğretmektense olayın tarihini, sosyal ve ekonomik sebeplerini araştırmaya sevk etmesi ve tarih ders kitaplarının öğrencinin muhakeme yeteneğini ortaya çıkaracak nitelikler taşıması beklenmektedir.

17-29 Temmuz 1939 tarihinde toplanan Birinci Maarif Şûrası'nda, Şûraya getirilen konulardan en önemlisi okul ders kitapları olmuş ve tek tip kitap (devlet kitabı) sistemine gidilmesi teklifi kabul edilmiştir (Önder, 2014, s.223). Böylece, Birinci Maarif Şûrası'nda, okul kitaplarının Maarif Vekilliği'nce bastırılması hakkındaki talimatnamede bazı değişiklikler yapılarak ilk ve orta öğretim okulları için devlet kitabı esası kabul edilmiştir. Alınan karar ile Maarif Vekâleti tarafından devlet kitaplarının müsabaka yoluyla hazırlatabileceği gibi, gerektiğinde bazılarını doğrudan doğruya bir uzmana veya uzman bir heyete de yazdırabilecektir. Maarif Vekâleti ilkokul kitaplarının çoğu için müsabaka düzenlemiş, lise ve ortaokul kitapları için ise genellikle alanın uzmanlarına başvurulmuştur (Çapa, 2014, s.61). 1939-1940, 1940-1941, 1941-1942 yılları arasında ilkokullarda tarih dersi için müsabaka yapılarak gazetelere ilan verilmiştir. Müsabakalarda birinciliği kazanan eserlerin üç yıl süre ile okullarda okutulması kararlaştırılmıştır (T.C. Maarif Vekilliği, 1939, s.15).

1939 yılında ortaokullarda tek kitap uygulaması yapılarak tarih ders kitapları devlet tarafından basılmıştır. Maarif Vekâleti tarafından basılan Tebliğler Dergisinde sene başında okutulacak olan ders kitapları sınıf düzeyinde belirlenmiştir (T.C. Maarif Vekilliği Tebliğler Dergisi, 1939, s.21-27). 1939-1945 dönemi ortaokul ders kitapları, 1938 Ortaokul Müfredat Programına uygun olarak hazırlanmıştır. 1937-1938 programı, bir yıl denendikten sonra 1938-1939 öğretim yılından itibaren on bir yıl süreli uygulanacak olan müfredat programı hazırlanmıştır. İkinci Dünya Savaşı yıllarında ortaokullarda değişiklik yapılmadan 1938 Ortaokul Müfredat Programı uygulanmıştır (Cicioğlu, 1982, s.182).

1939 öncesi dönemde Türk Tarih Tetkik Cemiyeti tarafından hazırlanan *Ortamektepler İçin Tarih I, II ve III* ders kitapları, 1933-1939 yıllarında arası dönemde okullarda okutulmuş ve devletin resmi tarih ideolojisini yansıtmıştır (Alaca, 2017, s.53). Ortamektepler için Tarih ders kitaplarının ilk cildi 1933 yılında yayınlanmıştır. Ortaokullar için yazılan 1933-1939 yılları arasında okutulan kitaplarda Türk Tarih Tezi doğrultusundaki söylem ile Türk ırkı

yüceltilmiş ve büyük bir uygarlık olduğu görüşü ile diğer uygarlıklara etkilerinin altı çizilmiştir (Ersanlı, 2018, s.26).

1938 Müfredat Programında tarih dersi, I. sınıflar için "*Tarihten Evvelki Zamanlar ve Eski Zamanlar*, II. Sınıflar İçin "*Orta Zamanlar",* III. Sınıflar için ise *Yeni ve Yakın Zamanlar* olarak sınıflandırılmıştır (T.C. Kültür Bakanlığı, 1938, s.21-45). 1939-1945 yılları arasında Osmanlı Devleti'nin kuruluş döneminin anlatıldığı *"Ortaokul İçin Tarih II"* (1939), "*Ortaokul İçin Tarih II"* (1940) ders kitapları ile Osmanlı Devleti'nin yükselme, duraklama, dağılma dönemlerinin anlatıldığı "*Ortaokul İçin Tarih III (1939)*", "*Ortaokul İçin Tarih III (1940)"* ders kitapları bir önceki dönemde okutulan *Ortamektep İçin Tarih II (1934) ve Ortamektep İçin Tarih III (1934)* ders kitaplarının içerik olarak devamı niteliğini taşımaktadır.

"Ortaokul İçin Tarih II" ders kitabı, 1939-1940 yılları arasında Maarif Vekâleti tarafından bir yıl içinde okutulmuştur. Ortaokulların ikinci kademesinde okutulan *Ortaokul İçin Tarih II* ders kitabı, Atatürk Dönemi'nde Türk Tarih Tetkik Cemiyeti (TTTC)[4] tarafından hazırlanan Ortamektepler Tarih II[5] ders kitabının içerik olarak devamı niteliğindedir (Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, 1934, s.V-VII).

1939-1940 yıllarında Maarif Vekâleti tarafından basılan *Ortaokul İçin Tarih II* ders kitabının sayfa sayısı azaltılmış ve dilde sadeleşmeye gidilerek öğrencilerin seviyesine daha uygun hale getirilmek istenmiştir. Ortaokullar için hazırlanan ders kitapları, bu anlamda kamuoyunda oluşan öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı görüşünden hareketle hem sayfa sayılarının azaltılması hem de öğrencilerin daha kolay anlamasını sağlamak amacı ile düzeltmeler ile karşımıza çıkmıştır. Ortaokul İçin Tarih II (1939) ders kitabı, 166 sayfadan ibarettir ve Osmanlı tarihine kitap içinde 12 sayfa yer verilmiş olup yaklaşık kitabın içeriğinin %7'sini oluşturmaktadır (T.C. Maarif Vekilliği, 1939, s.V-VI).

1940 yılından itibaren 1950 yılına kadar basılan Ortaokul İçin Tarih II ders kitabı, Ali Haydar Taner İmzası ile yayınlanmıştır. 1939 tarihli *Ortaokul İçin Tarih II* ders kitabının yazarsız basılması ve 1940 yılından sonra basılan *Ortaokul İçin Tarih II* ders kitaplarının yazar belirtilerek basılması söz konusudur. 1940-1950 yılları arasında Ortaokulların ikinci kademesinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan ve Ali Haydar Taner adını taşıyan *Ortaokul İçin Tarih II* ders kitabı, 1939 tarihli *Ortaokul İçin Tarih II* ders kitabının içerik olarak

[4] Makalenin devamında TTTC olarak kısaltması verilecektir.

[5]Türk Tarih Tetkik Cemiyeti tarafından yazılmış olan tarih kitapları esas alınarak orta mekteplerin ikinci sınıfları için hazırlatılmış ve 12/2/1934 tarih ve 29 numaralı karar ile basılmıştır. 32 bölümden oluşmakta olup 201 sayfadan ibarettir.

aynısı olan tarih ders kitabıdır (Maarif Vekilliği, 1939). Maarif Vekâleti tarafından yayınlanan Tebliğler Dergisi'nde 1940-1941 ders yılından itibaren Ortaokulların ikinci sınıflarında Ali Haydar Taner imzalı tarih ders kitaplarının 1938 ve 1939 baskılarının okutulacağı belirtilmektedir (T.C. Maarif Vekilliği, 1940, s.17-19).

Ortaokulların üçüncü sınıflarında okutulan "*Ortaokul İçin Tarih III (1939)"* ders kitabı, Maarif Vekilliği Neşriyat Müdürlüğü'nün 83-3824 sayılı ve 16.5.1939 tarihli emriyle basılmıştır (T.C. Maarif Vekilliği, 1939, s.1). Ortaokul İçin Tarih III ders kitabı, içerik olarak iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm olan "*Yeni ve Yakın Zamanlar"* kısmında Osmanlı Tarihine geniş yer verilirken ikinci bölüm ise, Türkiye Cumhuriyet Tarihini içermektedir (T.C. Kültür Bakanlığı, 1938, s.35-45). Ortaokul İçin Tarih III ders kitabında, Osmanlı tarihine 162 sayfa yer verilirken Türkiye Cumhuriyeti Tarihine ise 151 sayfa yer verilmiştir. Özellikle "*Osmanlı Devleti'nin Dağılması ve Batması*" başlığı altındaki bölüme geniş yer verilmiştir (T.C. Maarif Vekilliği, 1939, s.V-VI). Ortaokulların üçüncü kademesinde okutulan *1939* tarihli *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitabı, Atatürk Dönemi'nde TTTC tarafından hazırlanan *Ortamektepler Tarih III*[6] ders kitabının içerik olarak devamı niteliğindedir (Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, 1934, s.V-VII).

Maarif Vekâleti tarafından basılan ve 1939-1940 yılları arasında Ortaokulların ikinci kademesinde okutulan *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitabı, 1933-1939 yıllarında okutulan ve TTTC tarafından hazırlanan ders kitapları ile kıyaslandığında sayfa sayısının azaldığı ve dilde sadeleşmeye gidildiği açıkça görülmektedir. 1939-1940 döneminde *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitabı, Maarif Vekâleti tarafından ve yazarı belirtilmeden basılmıştır. Ancak içerik olarak ve konu metni olarak *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitabı, bir önceki dönemin tarih ders kitabının bazı bölümlerinin çıkarıldığı ve düzeltildiği ders kitabı olma özelliğini taşımaktadır (T.C. Maarif Vekilliği, 1939, s.V-VI). 1940-1941 ders yılından 1943-1944 öğretim yılına kadar olan süreçte *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitabı, yazar belirtilerek Kütahya Mebusu Sadri Ertem ve Manisa Mebusu olan Kazım Nami Duru isimleri ile yayımlanmaya başlamıştır (T.C. Maarif Vekilliği, 1940; T.C. Maarif Vekilliği, 1943; Ata, 2017, s.221). 1939 yılında yazar belirtilmeden basılan *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitabı ile 1940 yılında *Sadri Ertem ve Kazım Nami Duru* imzası ile basılan *Ortaokul İçin Tarih III* ders

[6] Türk Tarih Tetkik Cemiyeti tarafından yazılmış olan Tarih ders kitapları esasa tutularak ortamekteplerin üçüncü sınıfı için hazırlatılmış ve 8/3/1934 tarih ve 908 emirle bastırılmıştır. Bu ders kitabı iki bölümden oluşmaktadır. I. kısımda Osmanlı tarihine yer verilirken ikinci kısımda ise Türkiye Cumhuriyeti Tarihine yer verilmiştir. 1934 tarihli Ortamektep İçin Tarih III ders kitabı 320 sayfadan ibarettir. Kronoloji ve indeks kısımları ile birlikte ders kitabı 361 sayfadır.

kitabının aynı ders kitabı olduğu açıkça görülmektedir (T.C. Maarif Vekilliği, 1939, s.1).

Ortaokul İçin Tarih III ders kitabı, 1943-1944 ders yılında değişmiştir. Ortaokulların üçüncü sınıflarında okutulmak üzere 1943-1944 öğretim yılında Kamil Su ve Kazım Nami Duru imzalı tarih ders kitapları karşımıza çıkmaktadır (T.C. Maarif Vekilliği, 1943). Kamil Su ve Kazım Nami Duru imzası ile yeniden basılan tarih ders kitabı, Maarif Vekilliği Talim ve Terbiye Heyeti'nin 2.8.1943 tarihli ve 243 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir (Su ve Duru, 1944, s.2).

Orta Okul İçin Tarih III ders kitabının 1943-1944 ders yılında değişmesinin temel nedeni, 15-21 Şubat 1943 tarihinde toplanan İkinci Maarif Şurası'nda Tarih Öğretimi Komisyonunun aldığı kararın uygulanmaya konulmasıdır. İkincisi düzenlenen Maarif Şurası'nda Tarih Komisyonu tarafından hazırlanan raporda, ortaokul kitaplarının da tarih öğretiminin amacına uygun olmadığı, özellikle ortaokulların üçüncü sınıflarında okutulan tarih ders kitabının birinci bölümünün içeriğinin öğrenciye yanlış fikirler verecek mahiyette olması nedeni ile okutulmaya asla uygun olmadığı vurgulanmıştır. Hem içerik olarak hem de üslup olarak öğrencilere uygun olmayan Ortaokul İçin Tarih III ders kitabının birinci bölümünün tekrar yazılması kararına varılmıştır (T.C. Maarif Vekilliği, 1991, s.200-201).[7] Tarih Öğretimi Komisyonu tarafından II. Maarif Şurası'na sunulan raporda "*Ortaokul tarih ders kitaplarının yeniden yazılması için açılan müsabakaya temel vazifesini gören müfredat da ortaokul tarih öğretiminde varılması istenen amaca bizi götürmemektedir"* (T.C. Maarif Vekilliği, 1991, s.201-202) eleştirisi yapılarak yeni hazırlanacak olan ortaokul tarih ders kitaplarının yazılmasında gözetilmesi gereken esaslar belirlenmiştir. Ortaokullar için yeni hazırlanacak olan tarih ders kitaplarının öğrencilerin seviyelerine uygun olarak açık bir üslup ile hikâyeci anlatım ile aktarımı istenmektedir. Özellikle tarih ders kitaplarındaki içeriğin yoğun ve ilmi bir tarzda olmaması istenmiş, tarih öğretimi konusunda anlaşılır, açık bir üslup ile yazımı beklenmiştir. Milli tarihe önem verilmesi ve dünya tarihinin de ülkemizin diğer medeniyetler ile olan ilişkilerini aktaracak nitelikte olması gerekliliği

[7] Tarih Komisyonunun Değerlendirmesi: *"Bugün okutulmakta bulunan ortaokul tarih kitapları da maksadı sağlar görülmemiştir...Yapılan incelemeler sonucunda ortaokul I ve Ortaokul II kitaplarının müsabakanın neticelendirilmesine karar okutulmalarında bir mahzur olmadığı kanaatine varılmıştır. Fakat Ortaokul III tarihinin birinci bölümü ihtiva ettiği yanlışlıklar ve hele talebeye yanlış fikirler verebilecek hükümler dolayısı ile okutulmaya asla elverişli görülmemiştir. Bu sebeple zaten okul kitabı üslubu ile yazılmamış bulunan bu bölümün kaldırılması ve bölümün yeniden yazılarak gelecek ders yılı başına kadar behemehâl yetiştirilip talebeye verilmesi zaruri görülmüş ve bu cihetin sağlanmasının vekillikten temennisi uygun sayılmıştır.*

belirtilmiştir. Böylece, II. Maarif Şurası tarafından ilk defa tarih öğretimi ile ilgili konularla ilgili çalışmalar yapılmış ve özellikle tarih ders kitaplarının amacına uygun olmadığı açıkça dile getirilmiştir. Tarih Öğretimi Komisyonu Başkanı Edebiyat Fakültesi Dekanı Profesör Hamit Ongunsu tarafından tarih ders kitaplarının çocukların yaşlarına ve seviyelerine uygun olmadığını ve on yıl evvel yazılmış olan kitapların hiç değiştirilmeden, okutulmaya devam ettiğini belirtmiştir (T.C. Maarif Vekilliği, 1991, s.207).

Gazi Terbiye Öğretmeni Ziya Talat tarafından II. Maarif Şurası'nda "*tarih öğretiminin terbiye şartları nasıl olmalıdır?*" sorusuna cevap aranmıştır. Ziya Talat, ortaokul ve lisede olan konuların aynı olduğunu lise müfredatında ne varsa hepsinin ortaokul müfredatında da olduğunu belirtmiş ve bu durumu eleştirmiştir. Çünkü ona göre, "*insan hayatı her çağda başkalaşmak ve değişmektedir… Ortaokul tarih müfredat programı, talebeye mücerret (soyut) ve umumi mefhumlar (genel kavramlar), halinde ders vermektedir".* Bu durum, öğrencinin seviyesine uygun olmayıp öğrencilerin başarısız olmalarına neden olmuştur. Talat, başarının şartını ise tarih öğretimi açısından şöyle değerlendirmektedir: *"Milli tarihimizi çocuk ruhuna aşılarken bu ruhun kanunlarını ve bünyesini göz önünde tutmak ve ona göre hareket etmek lazımdır".* Bunun için tarih kitapları öğrencilerin yaş gruplarına, seviyelerine göre yazılmalı, öğrencinin seviyesine uygun olamayan soyut ve genel kavramlar içermemelidir (T.C. Maarif Vekilliği, 1991, s.230-233).

II. Maarif Şurası'nda tarih öğretimi komisyonu raporunun görüşülmesinin ardından Ortaokulların üçüncü sınıflarında okutulan tarih ders kitabının özellikle birinci bölümün öğrencinin seviyesine uygun olmayacak şekilde bir üslup ihtiva etmesi ve içeriğinin uygun bulunmaması sebebi ile gelecek ders yılına kadar hazırlanması zaruri görülmüştür. Böylece, 1943-1994 ders yılında Kamil Su ve Kazım Nami Duru tarafından hazırlanan Orta Okul İçin Tarih III ders kitapları, öğrencilere okutulmaya başlanmıştır.

Orta Okul İçin Tarih III ders kitabı, Maarif Vekilliği Talim ve Terbiye Heyeti'nin 2.VIII. 1943 tarihli, 243 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir (Su ve Duru, 1944, s.II). 1943-1944 Öğretim yılından itibaren okutulmaya başlayan *Orta Okul İçin Tarih III* ders kitabı, Maarif Vekâleti Ortaöğretim Şube Müdürü Kamil Su ve Eski Manisa Mebusu Kazım Nami Duru imzası ile basılmıştır. II. Maarif Şurasında alınan karar doğrultusunda Sadri Ertem tarafından kaleme alınan *Orta Okul İçin Tarih III* ders kitabının birinci bölüm olan Osmanlı tarihine ait içeriğin çıkarılmasına ve Talim ve Terbiye Kurulu'nun 243 sayılı kararı doğrultusunda Orta Öğretim Şube Müdürü Kamil Su tarafından yazılan birinci bölümün sözü edilen ders yılından itibaren

öğrencilere okutulmasına karar verilmiştir (T.C. Maarif Vekilliği, 1943, Sayı: 243).

1941-1943 yılları arasında Sadri Ertem ve Kazım Nami Duru imzalı ders kitabının Ertem tarafından kaleme alınan I. bölümü, Osmanlı Devlet'nin kuruluşu ile başlamış ve Cihan Harbi ile sona ermiştir. Bu bölüm toplam 192 sayfadır. Kamil Su tarafından tekrardan düzenlenerek yazılan I. bölüm ise, Osmanlı Devleti'nin Yükselme Devri ile başlamış ve Cihan harbi ile sona ermiştir. Yeni okutulan tarih ders kitabında ise, birinci bölüm 149 sayfadan ibarettir. (Ertem ve Duru, 1941, s.1-192; Su ve Duru, 1944, s.1-149). Bu da bir önceki dönem okutulan tarih ders kitabının içeriğinin yoğun olması ve öğrencilerin seviyesine uygun olarak azaltıldığını ortaya koymaktadır. Kamil Su tarafından düzenlenen birinci bölüm, konu başlıkları halinde kısa ve öz şeklinde anlatılmıştır. Kronolojik sıralamaya dikkat edilmiş ve Osmanlı tarihi dönemlere ayrılarak öğrencilere aktarılmıştır. Eş zamanlı olarak Avrupa tarihine de yer verilerek öğrencilerin dünya tarihi hakkında bilgi edinmeleri amaçlanmıştır (Su ve Duru, 1944, s.1-149).

Orta Okul İçin Tarih III (1944) ders kitabının II. bölümü olan Türkiye Cumhuriyeti kısmı içerik olarak aynı kalmakla birlikte bazı eklemeler yapılmıştır. Örneğin "*Türkiye Cumhuriyetinde Dahili ve Harici Siyaset*" konusuna Montrö Boğazlar Sözleşmesi ve Hatay'ın Anavatana katılması konuları eklenerek Türkiye'nin dış siyasetindeki barışçıl yaklaşımı aktarılmıştır (Su ve Duru, 1944, s.1-149).[8] Benzer bir şekilde Atatürk'ün anlatıldığı konu başlığının "*Memleketi Kurtarmaya ve Yeni Türk Devleti'ni Kurmaya Girişim*" alt başlığında içeriğe eklemeler yapılmıştır (Su ve Duru, 1944, s.68).

Orta Okul İçin Tarih III (1944) ders kitabının ikinci kısmında dilde sadeleşmeye gidilmiştir. Dilde sadeleşmeye örnek olarak şu başlıkları verebiliriz: *Adliye'de Tekamül -Adliye'de Değişim, Türk Kadının Mevkii-İçtimai Hayatında Türk Kadının Yeri- Sosyal Hayatında Türk Kadının Yeri Maarif ve Terbiyede İnkılap ve Islah Cereyanları-Maarif ve Eğitimde İnkılap ve Düzeltmeler"* (Ertem ve Duru, 1941, s.263; Su ve Duru, 1944, s.248).

Orta Okul İçin Tarih III (1944) ders kitabında diğer dönemlerde verilen indeks bölümüne yer verilmemiştir. Kronoloji cetveli kullanılmış, haritalar ile ilgili önemli bir değişim yaşanmamıştır. 1941 baskısı ile 1944 baskısını

[8] *1930 da Uluslar cemiyeti, Türkiye'yi üyeleri arasına aldı. 24 Temmuz 1936'da Montrö'de yapılan Boğazlar Mukavelesiyle İstanbul ve Çanakkale Boğazları üzerinde Türkiye'nin egemenliğini kısan kayıtlar kaldırıldı. 1921'de Ankara İtilafnamesi ile Fransa'ya bırakılan Hatay'ın 1937'de İstiklaline kavuşması ve 1939'da anavatana katılması Türkiye'nin doğru ve temiz bir siyaset gütmesiyle başarıldı.*

kıyasladığımız Ortaokul İçin Tarih III ders kitabında sekiz adet renkli harita kullanılmıştır (Ertem ve Duru, 1941, s.VII; Su ve Duru, 1944, s.V).

2. Resmi Tarih Anlayışında Meydana Gelen Değişim ve Dönüşüm ile Osmanlı Algısı

Cumhuriyet dönemi çağdaşlaşmasında en önemli araçlardan biri, resmi tarih yazımı olmuştur. Atatürk döneminde modernleşme ile eski düzeninin yıkılması ve köklü bir düzen kurmak esas alınmıştır. Atatürk, milli şuurun gerçekleşmesi ve ulusların birlik ve beraberlik içerisinde yaşamaları için ortak bir tarih bilincinin oluşmasını hedeflemiştir (Yıldırım, 2014, s.65). Atatürk döneminde Hümanizm ile ilgili kültürel tartışmalar başlamış, Batı kültürünün temeline inmenin gerekliliğine inanılmış ve Yunan kültürünün öğrenilmesi gerekliliği savunulmaya başlanmıştır. Burhan Belge tarafından 5-22 Aralık 1938 tarihinde Ulus Gazetesinin İnsan ve Kültür başlıklı yazı dizisinde Hümanizm üzerinde durarak Hümanizmin önemine dikkat çekmiştir. Belge, Türk kültürünün Hümanizm ile gelişeceğini belirterek klasik liselerin açıklamasını savunmuştur (Torun, 2006, s.172). Belge "*Hümanizm'e Nasıl Gidebiliriz*" adlı yazısında Batıdaki Hümanist liselerin gelişimi üzerinde durmuş ve Türkiye'de Hümanist liseleri açılması gerektiğini belirtmiştir. Belgeye göre içinde bulunan kültür krizinden çıkmanın yolu bütün tahsil ve terbiye zinciri içinde ilk mektepten üniversiteye kadar iyi öğrenciler yetiştirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için ise garp kültüründen geçmek bir zarurettir. Batı kültürünün kaynaklarına inmek gereklidir (Belge, 20 İlkkânun 1938, s.2). Kültürel anlamda Hümanizma, "köke inmek ve yorulmak mecburiyetindedir". Hümanizma davası incelenirken bunun ile Türk tarihinin eski kaynaklarına nasıl bakılacağının iyi tayin edilmesi gereklidir. Hümanizma, Yunan ve Latin köklerine kadar inmek suretiyle bugünkü insani kültürü kazandıktan sonra eski dünyamızı tekrar gözden geçirmektir. (Ülken, 2016, s.41-42).

İnönü Dönemi'nde Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ile Batının kaynaklarına inen bir yaklaşım ile Hümanist kültür politikası izlenmiştir. Türkiye'de milli kültür ve dil bilinci yaratılması gerekliliğine inan Yücel tarafından dünya kültür birikimi ile Türk halkını çağdaş kültür ile donatarak insancıl kültür geleneği esas alınmıştır (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2011, s.5)

III. Tarih Kongresi, resmi tarih anlayışında yaşanan değişimin en önemli kanıtlarından birisi olmuştur. II. Tarih Kongresi'nde Hasan Ali Yücel, ilmi bir hitabette bulunmuş ve "*Atatürk'ün Türk milletine kutsal yadigârları arasında medeniyet ve millet anlayışı ondan kalan ana fikir miraslarındadır"* diyerek dil

ve tarih davasının bu fikirlerin ürünü olduğunu belirtmiştir (Cumhuriyet Gazetesi, 16 Kasım 1943, s.1-3). Ulus gazetesinde "*Üçüncü Kongre ve Tarih Davamız"* adlı makalede, tarih davasının Türk milletinin büyük davalarından birisi olarak kabul görmüş ve Atatürk'ün tarih tezine vurgu yapılmıştır. İlk iki kongrenin ebedi Önderin öncülüğünde, üçüncüsünün de milli önderin öncülüğünde yapılan tarih davasının aşk ile takip edilerek geçmişten geleceğe uzanan bir coşku ile ele alındığı belirtilmiştir. Söz konusu makalede Osmanlı rejiminin Türk tarihine karşıt bir tarih davası olduğu görüşü ile "*geçmişten kalan her türlü kalıntıyı yıkıp yok eden gerekince onarıp düzelten Kemalizm ruhunun kısır Osmanlı davasını bir yana iterek engin bir tarih davası"* ortaya çıkardığı iddiasında bulunulmuştur (Ulus Gazetesi, 16 Kasım 1943, s.3). Ancak III. Tarih Kongresi'nde Atatürk'ün tarih tezinin ve öngörülerinin hem kongrede hem de basında devam edeceği yönünde izlenimler bulunsa da kongrede yapılan sunumlar, tarih anlayışında değişime gidileceğini ve açık bir değişimi ortaya koymuştur. Özellikle düzenlenen oturumlar arasında önceki iki kongrede de olmayan Osmanlı tarihine ilişkin ayrı bir oturumun eklenmiş olması söz konusu değişim açısında önemli somut bir örnek teşkil etmektedir. III. Tarih Kongresi'nde öncelikli olarak antik döneme ilişkin sunumların varlığı, Türk Tarih Tezi'nden uzaklaşmanın ilk işaretleri olmuştur (Yıldırım, 2014, s.15). Üçüncü Tarih Kongresi'nde Hasan Ali Yücel tarafından yapılan kapanış nutkunda kongre programı doğrultusunda bütün çalışmaların tamamlandığı belirtmiştir. Arkeoloji, antropoloji ve tarihinin her alanındaki yapılan çalışmaların büyük bir başarı ürünü olduğu vurgulanmıştır (Cumhuriyet Gazetesi, 20 Kasım 1943, s.1).

Milli Şef İsmet İnönü ve Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel döneminde kültür alanında yaşanan değişimler, resmi tarih anlayışında da değişimi beraberinde getirmiştir. Dönemin siyasi, sosyal ve kültürel atmosferi içerisinde eğitim alanında etkisini hissettiren Hümanist anlayış, resmi tarih anlayışında hem disiplin olarak hem de öğretim olarak ders kitaplarında kendini göstermiştir (Yıldırım, 2017, s.137). Hasan Ali Yücel döneminde 1939 yılında tekrar düzenlenen ortaokul ikinci ve üçüncü sınıf ders kitaplarında Osmanlı tarihi ile ilgili bazı bölümlerin çıkarıldığı görülmüştür. Bu durum "*Cumhuriyet iktidarının kendi meşruluğunu oluşturmak istemesi sonucunda Osmanlı tarihinin kısmî reddi, Osmanlı geçmişini görmezden gelen bir yaklaşım"* (Gürkan, 2017, s.172) olan tarihsel söylemdeki değişimi göstermesi açısından önem arz etmektedir.

Hümanizmin etkili olduğu 1939-1945 yılları içerisinde ortaokullarda okutulan tarih ders kitaplarında Osmanlı tarihine bakış hem içerik hem de tarihsel söylem olarak hemen değişime uğramamıştır. 1939 yılında tekrardan düzenlenerek basılan *Ortaokul İçin Tarih II (1939) ve Ortaokul İçin Tarih III (1939)* ders kitaplarında ortaokul kitaplarında Osmanlı geçmişinin arka planda

kalması durumu, kısmen de olsa varlığını devam ettirmiştir. Bu açıdan Atatürk döneminde TTTC tarafından hazırlanan *Ortamektepler İçin Tarih II* ve *Ortamektepler İçin Tarih III* ders kitaplarının bir nevi devamı niteliğinde olmuştur. Hümanizmin eğitim politikalarında etkili olduğu bu dönem içinde tarih yazımı da değişim ve dönüşümlerden geçmiş, Osmanlı tarihine bakış, yavaş yavaş değişmeye başlamıştır.

Ortaokul İçin Tarih II (1939) ders kitabı ile Ali Haydar Taner İmzalı *Ortaokul İçin Tarih II (1940)* ders kitabında Osmanlı tarihine on iki sayfa yer verilmiştir. Ortaokulların ikinci sınıflarında okutulan ders kitabında Osmanlı Devleti'nin kuruluş dönemini, "*Osmanlı Türkleri, O devirde Anadolu Ahvali, Selçuklu İdaresi, Derebeylik, Bizans idaresi, Tekfurlar, Ertuğrul Bey, Osman Bey, Orhan Bey, Arazi Meselesi, Has ve Tımar, Şehirlerde Adliye ve İnzibat, Orhan Beyin Zaptettiği Yerler; Osmanlıların Avrupa'ya Geçişi, Rumeli'de Fütuhat; Edirne'nin Pahidat Yapılması, Türklere Karşı Haçlı Seferleri, Karamanlılarla Sırplar Arasında Antlaşma, Yeni İttifak, Yeniçeri, Anadolu Türk Beyliklerinin Birleştirilmesi, Bizans Tazyik, Osmanlılara Karşı Haçlı Taarruzu*" konu başlıkları altında verilmiştir (Taner, 1940, s.137-148). Özellikle konu başlıkları içerisinde yer alan "*Osmanlı Türkleri*" ve "*Anadolu'da Osmanlı Devleti'ni kuranlar Türklerdir"* (Taner, 1940, s.137) ifadesi, Türk kimliğini ön planda tutmak gayesinin tarihsel söylem olarak somut hale getirilmesi olmuştur.

Ortamektep İçin Tarih II (1934), ders kitabının devamı niteliğinde olan *Ortaokul İçin Tarih II (1939)* ve Ali Haydar Taner İmzalı *Ortaokul İçin Tarih II (1940)* ders kitabında Osmanlı tarihinin kuruluş dönemi içerik olarak aynı kalmakla birlikte hem bazı bölümler içeriğinin azaltılması hem de bir önceki dönemin abartılı tarihsel söylemine karşı çıkış söz konusu olmuştur. Örneğin "*Arazi Meselesi, Has ve Tımar"* konusu, Atatürk dönemi tarih ders kitabında ayrıntılı bir biçimde verilmişken 1939 baskılı tarih ders kitabında ise özetlenerek verilmiştir (Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, 1934, s.164-165). *Ortamektep İçin Tarih II (1934),* ders kitabında dönemin tarihsel yazımına uygun olarak Türk kimliğinin ön plana çıkarılması söz konudur. *Ortaokul İçin Tarih II (1939)* ve Ali Haydar Taner İmzalı *Ortaokul İçin Tarih II (1940)* ders kitabında ise, "*Türklere Karşı Haçlı Seferleri"* adlı konu başlığında içerik aynı kalmakla birlikte 1934 baskılı Ortaokul Tarih ders kitabında yer alan "*Türkler esasen cengâver, yeni memleketler zaptetmeye hevesli, canlı bir kavim idiler*"söylemlerinin yer almadığı görülmektedir. Bu durum, 1939 sonrası dönemde tekrardan düzenlenen ortaokul tarih ders kitaplarındaki Türk tarih tezinin abartılı söylemlerini azaltma isteğinden kaynaklanmaktadır (Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, 1934, s.167-168; Maarif Vekilliği, 1939, s.142; Taner, 1940, s.142).

Ortaokul İçin Tarih II (1939) ve Ali Haydar Taner İmzalı *Ortaokul İçin Tarih II (1940)* ders kitaplarında görmediğimiz bu ifadeler ile Osmanlı tarihine bakış içerik olarak da değişim göstermiştir. Bir önceki dönemde öğrencilere, Türk tarihinin Osmanlı tarihinden ibaret olamadığı aktarılırken tercih edilen tarih yazımı ile Türk kimliği ön plana çıkarılmıştır. 1939-1950 yılları içerisinde okutulan *Ortaokul İçin Tarih II* ders kitabında ise, Türk Tarih Tezi'ni reddetmeden Kemalist tarihsel söylemin ders kitaplarındaki etkisinin azaltılması isteği görülmektedir.

Ortamektep İçin Tarih II (1934) ders kitabında Osmanlı tarihine ilişkin olarak bazı söylemlerin 1939 ve 1940 baskılı *Ortaokul Tarih II* ders kitaplarında yer almadığı gözlenmektedir. Atatürk döneminde hazırlanan tarih ders kitaplarında Osmanlı'nın bir aşiret, Osman Bey'in ise aşiret reisi olduğu ifade edilirken, Ortaokul İçin Tarih II (1939) ders kitabında tebaa olarak verilmiştir. 1939 tarihinden itibaren tekrar düzenlenen *Ortaokul İçin Tarih II* ders kitabında Osmanlı tarihi ile tarihsel söylemlerin değişmesi, Osmanlı geçmişini reddeden, görmezden gelinen tarihsel yaklaşımın azaldığını göstermektedir

Ortamektep İçin Tarih II (1934)

"…Ertuğrul Bey de öldü. Onun yerine oğlu Osman Bey aşiret reisi oldu…Osman Beyin aşireti efradına Osmanlı denildi."

Ortaokul Tarih II (1939)

"…Ertuğrul Bey de öldü. Onun yerine oğlu Osman Bey geçti… Osman beyin tebaasına Osmanlı denilirdi."(Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, 1934, s.168; Maarif Vekilliği, 1939, s.138; Taner, 1940, s.138).

1938 Ortaokul Programında üçüncü sınıflarında okutulacak olan tarih içeriği, birinci bölüm olan *"Yeni ve Yakın Zamanlar"* ile ikinci bölüm olan "Türkiye Cumhuriyeti" olmak üzere iki ana bölümden oluşmuştur (T.C. Kültür Bakanlığı, 1938, s.35-45). *Ortaokul İçin Tarih III* (1939) ders kitabı, Osmanlı tarihi ile başlamış, kronolojik olarak devletin kurulmasına, sınırların genişlemesine, İmparatorluğun duraklamasına, parçalanmasına, yeni Türk devletinin kurulmasına, inkılap hareketlerine yer verilmiştir (Maarif Vekilliği, 1939, s.1-313). Özellikle Ortaokulların üçüncü sınıflarında 1939-1950 yılları içerisinde okutulan tarih ders kitabında Osmanlı Devleti'nin kuruluş ve yükselme dönemi konu ve içerik olarak arka planda kalmış, Osmanlı Devleti'nin duraklama, gerileme, parçalanma dönemleri daha ayrıntı olarak verilmiştir. Ortaokul İçin Tarih III (1939), ders kitabında *Osmanlı İmparatorluğu* başlığı altında kuruluş ve yükselme dönemi sadece 27 sayfa iken *İmparatorluğun*

Bozulması 45 sayfa, *İmparatorluğun Parçalanması ve Batması* bölümü ise 65 sayfadan ibarettir (Maarif Vekilliği, 1939, s.1-162). Böylece dönemin iktidarı tarafından Türk milletinin yeni bir devlet kurması, Saltanatın Kaldırılması ile Osmanlı Devleti'nin yıkılışı, Cumhuriyet rejiminin oluşum ve dönüşüm süreçlerinin öğretilmesi ve benimsetilmesi amacı ile tarih öğretimi dönemin ideolojisinin bir aracı olarak kullanılmıştır. Bu durumu Osmanlı tarihinin kısmî olarak reddinin tarih ders kitaplarındaki somut örneklerinden birisi olarak değerlendirmek mümkündür.

1939 ve 1941 tarihli *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitaplarında Osmanlı tarihinin Avrupa tarihi ile birlikte anlatıldığı "*Yeni ve Yakın Zamanlar*" olan birinci bölümünde Osmanlı tarihi ile ilgili Atatürk dönemindeki tarihsel söylem varlığını devam ettirmiştir. 1934 ve 1938 baskılı Ortamektep İçin Tarih III ders kitaplarında yer alan Osmanlı geçmişini yadsıyan tarihsel söylemler, öğrencilere okutulmuştur (Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, 1934, s.1.;Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, 1938, s.1.; Maarif Vekilliği, 1939. s.1.; Ertem ve Duru, 1941, s.1). Osmanlının kuruluş döneminden sonra sınırların genişlemesi ile birlikte sarayın halktan koptuğu, israfın başladığından duyulan huzursuzluk ders kitabının ilk sayfasında yer almaktadır. Buna benzer söylemler ders kitabının farklı konu içeriklerinde karşımıza çıkmaktadır. İstanbul'un fethinden sonra sanayi konusu, "*harp sanayi"* ve *"lüks sanayi"* şeklinde gruplandırılmış, lüks sanayinin ise, padişah, paşa ve beyler tarafından oluşan zengin bir tabakadan oluştuğuna ve bu tabakanın sürekli olarak ihtiyaçlarının arttığına dikkat çekilmiştir (Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, 1934, s.20.; Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, 1938, s.20-22.; Maarif Vekilliği, 1939, s.20-22.; Ertem ve Duru, 1941, s.20-22). Bu durumun toplumsal bir huzursuzluğa neden olduğu vurgulanmak istenmiştir. Öğrencilere israf eden, lüks yaşayan, halktan kopuk, Osmanlı imajı ifadelere yansımıştır.

Osmanlı tarihinin yükselme, duraklama, gerileme ve parçalanma dönemlerinin aktarıldığı ortaokulların üçüncü sınıflarında okutulan 1939 ve 1941 baskılı *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitabında "fetih" kelimesi yerine "zapt etme" ya da "zapt olunma" kelimesi kullanılmıştır. İstanbul'un alınması, 1934 ve 1938 baskılı *Ortamektepler İçin Tarih III* ders kitabında da, Türk tarihinin en önemli olaylarından birisi olarak aktarılmıştır (Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, 1934, s.2.; Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, 1938, s.2-4.; Maarif Vekilliği, 1939, s. 2-4.; Ertem ve Duru, 1941, s.2-4).

1939 ve 1941 baskılarının incelendiği *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitabı ile 1934 ve 1938 baskılarının karşılaştırıldığı *Ortamektep İçin Tarih III* ders kitaplarında biraz daha olumsuz bakış açısıyla ele alınan Osmanlı İmajı, "*Ahlak"* başlığı ile tekrar karşımıza çıkmaktadır. 1934 ve 1938 baskılı *Ortamektep İçin*

Tarih III ders kitabında ahlaki yozlaşmanın olduğu olumsuz Osmanlı kültürü, 1939 ve 1941 baskılı *Ortaokul İçin Tarih III* hiçbir değişime tabi tutulmadan ders kitaplarına aynen aktarılmıştır.

> *Büyük fetihlerden, büyük servetler elde edilmişti. Büyük servetleri eline geçiren tabakada başta padişah olmak üzere, paşalarda ve beylerde fedakârlık azalmaya başladı. Evvelce devlet reisleri, orduların başlarında kumandan iken bu defa sarayda vakit geçirmeye başladılar. Kanuni döneminde sarayda kadınların üstünlüğü kendini gösterdi.*
>
> *Yabancı milletlere mensup saray kadınları, Osmanlı sultanlarını kendi hırslarına alet etmişler, memleketi kendi arzularına göre, idare imkânı bulmuşlardır. Sarayda katiller, cinayetler, entrikalar bu devirde artmıştır.*
>
> *Rüşvet, bu devirde bilhassa Hırvat Rüstem Paşa'dan sonra sadrazamlar için bir anane haline almıştır. Hükümette parasız iş yapmak imkânı kalmamıştır. Fuzuli'nin "selam verdim, rüşvet değildir, deyu alamadılar" diye başlayan şikâyetnamesi bu devrin ruhunu pek açık gösterir* (Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, 1934, s.25.; Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, 1938, s.25.; Maarif Vekilliği, 1939. s.25.; Ertem ve Duru, 1941, s.25).

Osmanlı tarihinin duraklama dönemi için de olumsuz Osmanlı algısı devam etmiş, kadınların saltanatı ve devlet yönetimi üzerinde etkisi anlatılmıştır. "*Kadınların Saltanatı*" adlı konu başlığında, " *devlet hâkimiyetini ellerine alan padişahların bir kısmı deli, bir kısmı çocuktu… bu devirde devletin idaresine müessir olan valide ve zevce sultanlar vardır ki hakikaten saltanat sürmüşlerdir*" ifadeleri ile Osmanlı siyasi otoritesinin kalmadığı bir çok kez belirtilmiştir (Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, 1934, s.53.; Maarif Vekaleti, 1939, s.54.; Ertem ve Duru, 1941, s.54). Bu durumun en önemli nedeni, Osmanlı'nın siyaseten varlığının yok olması, Cumhuriyet yönetimine geçiş sürecinde yaşanan bu siyasi otoritesizliğin yeni devlet düzeninin kurulmasındaki siyasi etkisi olmuştur.

Atatürk döneminin tarih söylemi doğrultusunda yazılan tarih ders kitaplarındaki Osmanlı imajı ve algısı, 1939-1943 yılları arasında okutulan *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitaplarında varlığını sürdürmüş olsa da özellikle Osmanlı padişahlarına yönelik "çocuk" ve "deli" ifadelerinin kullanılmasına yönelik bazı söylemlerin çıkarıldığı görülmektedir (Maarif Vekilliği, 1939, s.54;

Ertem ve Duru, 1941, s.54).[9] 1934 baskılı *Ortamektep İçin Tarih III* ders kitabında IV. Murat ile ilgili olarak, " *XVII. asrın yirmi beş senesinde Osmanlı tahtı I. Mehmet, II. Osman gibi çocuk denecek genç ve Mustafa I. gibi deli padişahlar, tarafından işgal edilmiştir. Devletin başında bu idaresiz unsurlar bulunduğu için memleket içinde anarşi daha çok artmıştır"* (Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, 1934, s.53-54) şeklindeki söylemler, 1939 tarihli *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitabından çıkarılmıştır. Osmanlı tarihi ile ilgili olarak olumsuz söylemleri azaltmaya yönelik bir yönelim olsa da yine de bu ifadelerin varlığı ders kitaplarında devam etmiştir.

Duraklama dönemi içinde padişahların kişilikleri, devlet adamı olarak nitelikleri, liderlik özellikleri üzerinden değerlendirdiğimizde padişahların ülke yönetiminde siyasi otorite olarak yetersizliklerine dem vurulmuştur. "*Murat IV. Selim I. gibi kan dökücü, Selim II. gibi şaraba ve zevke düşkündü" (*Maarif Vekilliği, 1939, s.55.; Ertem ve Duru, 1941, s.55) söylemleri, Osmanlı padişahlarına yönelik olarak olumsuz bir algının ortaokul tarih ders kitaplarına yansımasının örneğini teşkil etmiştir.

"XVIII. yüzyılda Dahili Vaziyet" konu başlığı altında, devlet idaresindeki sıkıntılar, ülkeyi yönetenler üzerinden *"beceriksizlik, siyasi ahlaksızlık, anarşi, süistimal esaslı vasıf olarak"* nitelendirilmiştir. Osmanlının gerileme dönemindeki padişahların ülkeyi iyi yönetememeleri, 1939 ve 1941 baskılı *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitabında, olumsuz ifadeler ile öğrencilere aktarılmıştır. "*Beceriksizlik, siyasi ahlaksızlık, anarşi, suiistimal esaslı vasıf"* söylemleri 1934 tarihli Ortamektep İçin Tarih III ders kitabında olduğu gibi bir sonraki dönemde de okutulmaya devam etmiştir (Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, 1934, s.76.; Maarif Vekilliği, 1939, s.75.; Ertem ve Duru, 1941, s.75).

1939 ve 1941 baskılı Ortaokul İçin Tarih III ders kitaplarında ise, "*Osmanlı İmparatorluğu'nun Parçalanması ve Batması"* bölümünde verilen ıslahat faaliyetleri konusunda ordu teşkilatı ile ilgili olarak Avrupa ordularının bilim ve fen müesseselerinden faydalanması olumlu bir gelişme olarak ifade olunmuştur. Avrupa'dan geri kalındığına dikkat çekilerek batılı tarzda yeniliklerin yapılması övülürken yenilik karşıtlarına karşı ciddi bir eleştiri söz konusudur (Maarif Vekilliği, 1939, s.94-97; Ertem ve Duru, 1941, s.94-97).

[9] *Ortaokul İçin tarih III (1939 ve 1941 Baskısı)*
Murat IV. : Anarşi devrinde Mustafa I.den sonra tahta çıkan Murat IV. (1623), çocukluk devrini geçirdikten sonra, 1632'de anarşiden bıkmış olan hükümet ricalini ve halkı etrafında kütle halinde buldu. Ve kendisi Selim I.in hareketini taklit ederek devlet işlerini eline aldı. Sipahilerle yeniçerileri birbirine vurdurdu…

Tanzimat Devri, 1934 baskılı *Ortamektep İçin tarih III* ders kitabında Osmanlı Devleti'nin dıştan Avrupalılaştırdığını ancak bunun muvaffak olmuş bir hareket olmadığı belirtilirken aynı söylemler 1939 tarihli *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitabında da karşımıza çıkmaktadır. Tanzimat Dönemi ve Avrupalılaşmak kavramı, israf ile bir tutularak masrafların artmasına bağlı olarak gereksiz harcamaların yapıldığı bir dönem olarak aktarılmıştır. Tanzimat Dönemi, Avrupalılara benzemeye çalışılan bir dönem olarak aksettirilmiştir. Tanzimat Döneminde sadece ilim alanındaki gelişmeler olumlu karşılanmıştır (Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, 1934, s.126-127. ; Maarif Vekilliği, 1939, s.126-127.; Ertem ve Duru, 1941, s.126-127).

Bunun yanı sıra 1934 baskılı *Ortamektep İçin Tarih III* ders kitabında olduğu üzere 1939 baskılı *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitabında II. Abdülhamit Dönemi oldukça olumsuz söylemler ile karşımıza çıkmaktadır. "Meşrutiyet, İrtica, İnhilal Devri" konu başlığı altında dönemin siyasi, sosyal ve ekonomik özellikleri üzerinden olumsuz Osmanlı imajı verilmiştir. II. Abdülhamit Dönemi'nde yaşanan siyasi, sosyal ve ekonomik sıkıntılar aktarılırken Meclis-i Mebusan'ın açılması demokratikleşme açısından olumlu bir gelişme olarak ders kitabına yansımıştır (Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, 1934, s.153.; Maarif Vekilliği, 1939, s.151.; Ertem ve Duru, 1941, s.151). *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitaplarının 1939 ve 1941 baskıları incelendiğinde Atatürk Dönemi'nde yazılan *Ortamektep İçin Tarih III* ders kitabında II. Abdülhamit ile ilgili olumsuz imajın devam ettiği görülmektedir. II. Abdülhamit'in tahtan indirilmesi ile ilgili olarak *"Hareket Ordusu meşrutiyete karşı hareket eden gericilik taraftarlarını temizledi, irtica ile alakadar olan Abdülhamid'i halletti. Yerine Mehmet V'i getirdi"* ifadeleri ile II. Abdülhamit için kısmen olumsuz bir padişah imajı çizildiği görülmektedir (Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, 1934, s.157. ; Maarif Vekilliği, 1939, s.156.; Ertem ve Duru, 1941, s.156).[10]

1939 ve 1941 baskılı *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitaplarında ve Ortamektep *İçin Tarih III (1934)* ders kitabında aynen belirtildiği üzere, "*Yüzbaşı Mustafa Kemal, Vatan ve Hürriyet Cemiyeti"* konu başlığı altında verilen bölümde Mustafa Kemal'in Erkânı-ı Harbiye'de iken II. Abdülhamit'in dikkatini ve düşmanlığını çektiği belirtilirken ceza aldığı, Suriye'ye sürüldüğü ve Suriye'de devlet idaresini değiştirmek için gizlice cemiyet kurdukları aktarılmıştır. Ortaokulların üçüncü sınıflarında öğrencilere okutulan tarih ders kitabı ile öğrencilere II. Abdülhamit'in yenilik karşıtı biri olduğu imajı verilirken

[10] II. Abdülhamit'in Tahtan İndirilmesi, "*Hareket Ordusu meşrutiyete karşı hareket eden mürtecileri taraftarlarını temizledi, irtica ile alakadar olan Abdülhamid'i halletti. Yerine Mehmet V'i getirdi"*

Mustafa Kemal Paşa'nın ise, ülkeyi kurtarmak ve devlet idaresini değiştirmek için çabalayan yenilik taraftarı bir vatansever olduğuna vurgu yapılmıştır (Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, 1934, s.169; Maarif Vekilliği, 1939, s.154; Ertem ve Duru, 1941, s.154). Bu noktadan baktığımızda II. Abdülhamit ve devlet yönetimi üzerinden olumsuz Osmanlı imajının çizilmesinin temel nedenini, yeni kurulan devletin bir önceki iktidarı ve devlet adamlarının olumsuz nitelendirmesi üzerinden kendi siyasi gücünü meşrulaştırmak istemesinde aramak doğru bir yaklaşım olacaktır. II. Abdülhamit İstibdatçı olarak nitelendirilmiş, Meclis-i Mebusan'ın açılması, Cumhuriyet iktidarı tarafından yazdırılan ortaokul tarih ders kitaplarında demokratikleşmeye gidilen yolda olumlu bir girişim olarak aksettirilmiştir.

Ortamektep İçin Tarih III (1934) ders kitabında verilen "*İttihat ve Terakki Politikası"* na *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitaplarında da yer verilmiş, İttihat ve Terakki'nin yürüttükleri siyaset eleştiri konusu olmuştur. İttihat ve Terakki'nin tam olarak milliyetçi olmadığı ve bir dönem İslamcılığı benimsediğine dikkat çekilmiştir. Buna gore; *"İttihat ve Terakki din siyasetinde de vuzuhsuzdu. Bazen layıkça hareketler yapardı. Bazen de en koyu taassubu okşayacak gerice hareketlerde bulunurdu*". (Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, 1934, s.160; Maarif Vekilliği, 1939, s.158-159; Ertem ve Duru, 1941, s.158-159) ifadesine yer verilmesi dikkat çekicidir. İttihat ve Terakki'nin idari kadrosunun da "ilmi malumat sahibi olmaktan ziyade ameli bilgilere sahip olduğu belirtilmiş ve idare edenlerin bilimsel bilgiden mahrum oldukları eleştirilmiştir.

1939-1943 yılları arasında okutulan *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitapları ile 1933-1938 yılları içerisinde okutulan *Ortamektep İçin Tarih* ders kitaplarını karşılaştırdığımızda süreklilik ve değişimin izlerini açıkça görmek mümkündür. 1939 yılında tekrar düzenlenen ortaokulların üçüncü sınıflarında okutulan tarih ders kitaplarında hem Türk Tarih Tezi'ne etkisi ile Osmanlı geçmişini arka plana alan yaklaşım varlığını devam ettirmekte hem de Osmanlı tarihine ilişkin olumsuz ifadeler çıkarılmaktadır. 1939-1943 yılları arasında okutulan *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitabını genel olarak değerlendirdiğimizde özellikle Osmanlı Devleti'nin son dönemleri ile ilgili oldukça olumsuz söylemler ile Osmanlı geçmişinin kısmi reddi söz konusudur. Hocaoğlu, "*Cumhuriyet tarihimiz, Cumhuriyetçi ideologların asıl temelinde Osmanlı'ya karşı tarifsiz kompleksinden kaynaklanan dürtü ile Cumhuriyet meşruiyetini Osmanlı reddinde aramasında ileri gelen sonu gelmez,…Osmanlı-Cumhuriyet zıtlığı tartışmaları ile doludur."* (Hocaoğlu, 2017, s.41*)* diyerek dönemin tarih yazımını ve Osmanlı geçmişinin reddedilmesinin nedenini ifade etmiştir. Bu çerçeveden baktığımızda yeni kurulan devletin varlığını sağlamlaştırması yönünde ders kitaplarından

Osmanlı geçmişinin daha az yer almasının nedenlerinden birinin de bunun olduğu düşünülebilir.

3. Osmanlı Tarihi İle İlgili Olumsuz İfadelerin Azaltılmasına Dair Çalışmalar

Osmanlı tarihinin resmi tarih anlayışı doğrultusunda yeni bir tarihsel söylem ile yazılması konusunda en somut girişim, II. Maarif Şurası'nda yaşanmıştır. Ortaokulların üçüncü sınıflarında okutulmakta olan tarih ders kitabının birinci bölümü, Osmanlı tarihine ilişkin olarak ihtiva ettiği yanlışlar ve öğrenciye yanlış fikirler verecek hükümler nedeni ile asla okutulmaya elverişli olmadığı ifade olunmuştur. (T.C. Maarif Vekilliği, 1943, s.201). Bu durum, Sadri Ertem ve Kazım Nami Duru imzalı *Ortaokul İçin Tarih III (1941)* ders kitabındaki Osmanlı tarihi ile ilgili tarihsel söylemden duyulan huzursuzluktan ve Osmanlı tarihi ile ilgili olumsuz söylemlerden kaynaklanmaktadır II. Maarif Şurası'nda Tarih Öğretimi Komisyonu aldığı karar neticesinde 1943-1944 ders yılında Kamil Su ve Kazım Nami Duru tarafından hazırlanan *Orta Okul İçin Tarih III (1944)* ders kitabı, öğrencilere okutulmaya başlanmıştır (T.C. Maarif Vekaleti, 1943). Kamil Su ve Kazım Nami Duru tarafından hazırlanan Orta *Okul İçin Tarih III (1944)* ders kitabında Osmanlı tarihini içeren birinci bölüm Osmanlı geçmişini reddetmeden, Kamil Su tarafından tekrardan yazılmıştır (T.C. Maarif Vekaleti, 1943). Böylece Osmanlı tarihine bakış, hem tarih yazımı açısından hem de içerik açısından olumlu yönde bir değişim göstermiştir.

II. Maarif Şurası'nda en çok eleştirilen hususlardan birisi olan Ortaokul İçin Tarih III ders kitabının birinci bölümünün içerdiği yanlışlıklar ve öğrencilere yanlış fikirler aşıladığı gerekçesi ile özellikle Osmanlı tarihi ile ilgili bölümler, tekrardan yazılmıştır. Osmanlı tarihine yaklaşım, hem içerik hem de tarihsel söylem olarak ortaokul tarih ders kitabına yansımıştır. Osmanlı geçmişi önemsemeyen tarihsel söylem, Orta Okul İçin Tarih III (1944) ders kitabında değişmiş, Osmanlı tarihini anlatan bölümler, özellikle Hümanist kültür politikasının etkili olduğu bu dönem içerisinde farklı bakış açısı ile yazılmıştır. Örneğin Osmanlı İmparatorluğu'nun anlatıldığı giriş kısmı, Osmanlı tarihi ile ilgili tarihsel söylemin değişimini kanıtlar niteliktedir *(Ertem ve Duru, 1941, s.1; Su ve Duru, 1944, s.1).*[11]

[11] *Ortaokul İçin Tarih III (1941)*
...Fatih Devrinde evvelki kültürle daha sonrası arasındaki büyük farklar peyda oldu. İmparatorluğun kuruluşundan sonra saray hayatı değişti, halktan tamamen uzak bir alem haline girdi. Büyük imparatorluk sınırı içinde halktan ayrılan sarayda, sefahet ve israf başladı.
Orta Okul İçin Tarih III (1944)

Orta Okul İçin Tarih III (1944) ders kitabında birinci bölüm olan "*Yeni ve Yakın Zamanlar"* bölümünde Osmanlı'ya, daha az yer veren tarihsel yazım olumlu yönde kayda değer bir değişim göstermiştir. *Orta Okul İçin Tarih III (1944)* ders kitabının giriş kısmında "*Yükselme Dönemi"* ile olumlu bir Osmanlı imajı verilmiştir. Fatih Sultan Mehmet için "*22 yaşında, cesur, ateşli ve kendini tamamıyla memleket işine bağlamış"* bir lider kimliği çizilirken İstanbul'un fethinin Türk tarihi ve dünya tarihi açısından önemli bir olay olduğu belirtilmiştir. Kamil Su ve Kazım Nami Duru imzalı *Orta Okul İçin Tarih III (1944)* ders kitabında Yükselme dönemi Osmanlı padişahları olan Fatih, Yavuz ve Kanuni dönemi ile ilgili olarak olumlu ve övgü dolu söylemler yer almıştır. " …*bu devirde Fatih, Yavuz, Kanuni gibi üç büyük hükümdar yaşamıştır. Üçü de büyük bir komutan, hem de kuvvetli birer devlet adamı idiler.*" (Su ve Duru, 1944, s.2) ifadelerini Osmanlı geçmişi ile biraz daha bağ kurma olarak nitelendirmek mümkündür.

Orta Okul İçin Tarih III (1944) ders kitabında Osmanlı İmparatorluğu (Yükselme Dönemi), "Fatih ve Zamanı, Yavuz Sultan Selim, Kanuni ve Zamanı ve Sokullu ve Zamanı" şeklinde kronolojik sıralama dâhilinde olayların ve gelişmelerin öğrencilerin anlamasını kolaylaştıracak şekilde aktarılmıştır. 1939-1943 yılları içinde okutulan *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitabında bulunan bazı söylem ve ifadeler, *Orta Okul İçin Tarih III (1944)*ders kitabından çıkarılmıştır. Örneğin "*Fatih'in İstilaları*" adlı konu başlığı "*Fatih'in Zapettiği Diğer Memleketler*" başlığı altında ders kitaplarında yer almıştır (Maarif Vekilliği, 1939, s.4., Ertem ve Duru, 1941, s.4.; Su ve Duru, 1944, s. 4). "Fetih" kelimesi, 1939-1945 yılları içerisinde okutulmakta olan hiçbir ortaokul ders kitabında kullanılmamıştır. Bunun yanı sıra Osmanlı tarihi ile ilgili önceki yıllarda daha çok yer alan olumsuz söylem ve yargılar *Orta Okul İçin Tarih III (1944)* ders kitabında yerini övgü dolu, başarıları ile Türk tarihinde iz bırakan Osmanlı geçmişine bırakmıştır. *Orta Okul İçin Tarih III* (1944) ders kitabında *"Fatih'in Ölümü*" adlı konu başlığında Fatih'in Türk tarihindeki önemine işaret edilerek *"O büyük bir kahramandı, keskin bir zekâya malikti"* denilerek Fatih'in zekâsından bahsedilmiş, kendisinin "*güzel sanatlara önem veren, açık fikirli bir devlet adamı"* olduğu ifade olunmuştur. Osmanlı Devleti, Cumhuriyet tarihi içinde yazılan ortaokul ders kitapları içerisinde ilk kez "*Büyük Osmanlı İmparatorluğu"* şeklinde nitelendirilmiştir: *"Büyük Osmanlı İmparatorluğunun*

1453 İstanbul'un fethinden,1579 büyük devlet adamı olan Sokullu'nun ölümüne kadar süren bu devirde Fatih, Yavuz, Kanuni gibi üç büyük hükümdar yaşamıştır. Üçü de hem büyük komutan hem de kuvvetli birer devlet adamı idiler. Memleketi idare etmek üzere seçtikleri vezirler de kendileri kadar değerli kimselerdi. Kanuni'nin ölümünden sonra memleketi on üç yıl idare etmiş olan Sokullu da bunlardan biridir. Bu devirde edebiyat, sanat ve ticarette son derece ilerlemiş bulunmaktadır.

temellerini kurduktan sonra adını tarihine, geniş ülkesini de iki oğluna bırakarak ölmüştü." (Su ve Duru, 1944, s.6-7) Bu ifadeler ile Fatih'e dair olumlu söylemlerin daha çok yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durum, *Orta Okul İçin Tarih III (1944)* ders kitabında Osmanlı algısının değişimine dair en somut tarihsel söylemlerinden birisine örnek teşkil etmektedir. Yükselme döneminde devlet adamlarının liderlikleri ve kişilik özellikleri üzerinden övgü dolu söylemler ve olumlu Osmanlı imajı, Yavuz Selim ve Kanuni Süleyman dönemlerini anlatılırken de karşımıza çıkmaktadır. Yavuz Selim için "*Sert tabiatlı, hiçbir şeyden yılmaz, kahraman ve alçak gönüllü bir kişi olduğu ve bilginlere ve sanatçılara önem verdiği*" belirtilirken Kanuni için ise, "*devrini parlak zaferler, büyük uygarlık eserleri ile taçlandırdığı"* ifade olunmuştur. "*Kanuni'nin Ölümü"* adlı konu başlığında ise, Kanuni döneminin Türk tarihinin en parlak zamanlarından birisi olduğu belirtilerek Asya, Afrika ve Avrupa'nın birçok yerine hâkim olunduğu, yapılan savaşlar ile birlikte bilim ve sanat yönünden oldukça ileri gidildiği, bilime ve sanata önem verildiği açıklanmıştır (Su ve Duru, 1944, s.11-17). Fatih, Yavuz ve Kanuni dönemleri üzerinden Türk milletinin kahramanlıkları ve başarıları pragmatik tarih yazımı ile ders kitaplarına yansımıştır. Böylece 1943-1944 ders yılında okutulmaya başlayan *Orta Okul İçin Tarih III (1944)* ders kitabında bir önceki dönemde okutulan tarih ders kitaplarının aksine öğrenciler için olumlu Osmanlı imajı oluşturulmak istendiği düşünülebilir.

Osmanlı Devleti'nin dönemlerine dair yapılan değerlendirmelerde ise padişahlarla ilgili söylem değişiklikleri gibi olmadığı görülmektedir. *Ortaokul İçin Tarih III (1944)* ders kitabında duraklama devrinin nedenleri, bir önceki yıllarda okutulan *Ortamektep İçin Tarih III (1934)* ve *Ortaokul İçin Tarih III (1939)* ders kitabında (Su ve Duru, 1944, s.36-37) olduğu gibi devletin iyi idare edilememesine ve siyasi otoritenin boşluğuna bağlanmıştır. Yükselme döneminde devletin başında Fatih, Yavuz ve Kanuni gibi kudretli ve zeki padişahların bulunduğu vurgulanırken devletin eski gücünü kaybetmesinde ülkenin iyi yönetilememesi önemli bir nedeni teşkil etmiştir. Karlofça Antlaşması ile gerileme dönemi başlamış ve Osmanlı İmparatorlu'nun Avrupa karşısındaki zayıflığı ve geriliğini kabul ettiği *Orta Okul İçin Tarih III (1944)* ders kitabında ifade edilmiştir (Su ve Duru, 1944, s.36). Karlofça Antlaşması'nın Osmanlı tarihindeki önemine işaret edilen ders kitabında büyük emeklerle ele geçen, on binlerce Türk erinin kanına mal olan birçok yerin bu antlaşma ile düşmana bırakıldığından duyulan üzüntü belirtilmiştir. Avrupa devletlerinin XVIII. yüzyılın ortasında miras yüzünden birbiri ile kanlı savaşlara giriştiği, Osmanlı İmparatorlu'nun bundan faydalanarak Karlofça Antlaşması ile kaybettiği toprakları alabilecek fırsatı olduğu ancak " *padişah ve devlet adamlarının kısa*

görüşleri ve siyaset alanındaki bilgisizlikleri" nedeni ile bu durumun gerçekleşmediği ifade edilmiştir. *Orta Okul İçin Tarih III (1944)* ders kitabında, gerileme döneminin de en önemli iç sebebi, padişah ve devlet adamlarının ülkeyi iyi yönetememesine bağlanmaktadır (Su ve Duru, 1944, s.49-52).

İkinci Dünya Savaşı yıllarında dünyada yaşanan gelişmelerin etkisi ve Hümanizmin eğitim ve tarih yazımındaki yansımasının bir örneği olan *Ortaokul İçin Tarih III (1944)* ders kitabında Osmanlı geçmişine olumlu bakış açısı ile bakma ve Osmanlı tarihini Türk tarihinin en önemli safhalarından biri olarak görme, özellikle yükselme dönemi ile ilgili olarak öğrencilere olumlu yönde Osmanlı imajı çizme söz konusudur. *Orta Okul İçin Tarih III (1944)* ders kitabının *Osmanlı-Türk Uygarlığı* bölümündeki Türk milletinin üstün bir hayat kudretine sahip olduğu, bu kudretin Orta Asya[12]'dan başlayarak batıya dağıldığı ve büyük devletler ile önemli uygarlıklar yarattığı vurgulanmıştır. Türk milletinin Orta Asya'da, Çin'de, Hint'te İran'da, Mısır'da, Anadolu'da ve Rumeli'de Türk milletinin medeni varlığını ispat eden birçok eseri bulunduğu belirtilirken bir çoğunun da Anadolu'da bulunduğuna işaret edilmiştir (Su ve Duru, 1944, s.79). Bu tarih yazımı, ders kitabındaki resmi tarih anlayışının Hümanist tarih anlayışı yönünde değiştiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra *Orta Okul İçin Tarih III (1944)* ders kitabında Osmanlı İmparatorlu'nun Anadolu'da yeni bir kültür kaynağını oluşturduğunu ve büyük medeni eserler ile Anadolu'yu süsledikleri vurgulanmıştır: "*1071 Malazgirt Savaşından sonra Anadolu'da yerleşmiş olan Selçuklular ve ondan sonra Osmanlı Türkleri; Orta, Yeni ve Yakın Çağlar boyunca burasını yeni bir kültür kaynağı haline getirmişler, büyük medeni eserler ile süslemişlerdir."* (Su ve Duru, 1944, s.79) şeklindeki ifadeler ile Selçuklular ve Osmanlı'nın Anadolu coğrafyasına kültürel katkılarına dair bilgilendirmeler yapılmış ve kültür aktarımındaki kıymetleri üzerine değerlendirmeler yer almıştır. Bu değerlendirmelerde Selçuklu mirası üzerine kurulan Osmanlı Devleti'nin kurulduğu coğrafyaya kattığı değerin öğrencilere aktarılmasına dair ifadelere yer verilmesi olumlu yönde bir söylem değişikliğinin olduğunun göstergesidir.

Osmanlı Devleti'nin yükseliş dönemine dair *1944 Orta Okul İçin Tarih III (1944)* ders kitabında ise Osmanlı Devleti, "*XV. yüzyılın ikinci yarısı ve XVI. Yüzyılda siyaset alanında eşsiz başarılar, kazandığı muhteşem zaferlerle üstün bir varlık olduğunu Avrupa ve Asya'ya kabul ettiren bir devlet"* tanımı ile karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca Osmanlı İmparatorlu'nun teşkilat, siyaset, askerlik, sanat ve edebiyat alanında yüksek değeri ile önemli bir yer tuttuğu belirtilmiştir. Sözü edilen ortaokul ders kitabında Osmanlı İmparatorlu'nun

[12] Ders kitaplarında Türkistan coğrafyası için Orta Asya tabiri kullanılmıştır.

kazandığı zaferler ile varlığını Avrupa'ya kabul ettirdiği belirtilirken XVI. Yüzyılda Avrupa'da yaşanan gelişmeler ile Avrupa'nın Osmanlı İmparatorlu'nu geride bıraktığı ifade edilmiştir. Osmanlı İmparatorlu'nun duraklama ve gerilemesinde dış neden olarak Avrupa'nın gerisinde kalması ve iç neden olarak devlet yönetimi, askerlik ve uygarlık alanındaki gelişmelerin etkisi ile ıslahat hareketleri yaptığına ancak başarısızlıkla sonuçlandığına değinilmiştir (Su ve Duru, 1944, s.79). Bu durum Osmanlı Devleti'nin gerileme dönemine dair verilen bilgilere nazaran tarihi gerçekliklere daha uygun bir yaklaşımla kaleme alındığı söylenebilir. Dönemlerin aktarımında yaşanan bu farklı yaklaşım faklı konuların işlenmesinde de görülmüştür. *Orta Okul İçin Tarih III (1944)* ders kitabında "*Bilim ve Sanat"* konusuna bir önceki dönemde okutulan *Ortaokul İçin Tarih III(1941)* ders kitabından farklı olarak daha ayrıntılı verilmiş, Osmanlı İmparatorlu'nun bilime ve sanata verdiği önem vurgulanmıştır. Osmanlı İmparatorlu'nun kuruluşundan itibaren bilim ve bilim adamalarına önem verildiği açıklanırken tıp, tarih, coğrafya ve matematik alanında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Tarih bilimi ile ilgili olarak padişahların yükselme dönemine gelinceye kadar olayların tespitine önem vermedikleri belirtilirken yükselme döneminin ardından tarih bilimine olan değerin arttığı ve olayların kayıt altına alındığı ifade olunmuştur. XVIII. Yüzyılda tarih yazmak için "*Vakanüvis"* adı verilen memurların tayin edildiği bunların en önemlisinin de XVIII. Yüzyılda başlarında yaşamış olan Naima olduğuna dikkat çekilmiştir. Ayrıca *Orta Okul İçin Tarih III (1944)* ders kitabında tarih yazımı ile ilgili " *Vakanüvislerin tarihleri incelendiği zaman bunların asıl Osmanlı tarihine önem verdiği, genel tarihin ihmal edildiği"* (Ertem ve Duru, 1941, s.18; Su ve Duru, 1944, s.87-88) yönünde bir eleştiri söz konusudur. Burada Türk tarihinin bir bütün olarak ele alınması ve Osmanlı tarihinin Türk tarihinin bir parçası olduğu belirtilmiştir. Bu düşüncenin yanı sıra eğitim, Atatürk döneminde olduğu gibi çağdaşlaşma ve kalkınmanın öncelikli bir aracı olarak görülmüştür. İnönü Dönemi, siyasi çerçevede statükocu özelliğine rağmen kültür alanında son derece hareketli bir dönem olarak yorumlanmıştır. Hasan Ali Yücel'in Maarif Vekili olarak görev yaptığı dönemde ise, Atatürk'ün oluşturduğu milli kültür politikasından farklı olarak yeni bir kültürel yapının oluşturulması amaçlanmıştır. "*Ülkenin kalkınmaya ihtiyacı vardır. Kalkınmak için Batılılaşmak kaçınılmazdır. Batılılaşmak için Batının kültür kaynaklarına inmek gerekir."* (Yiğit, 1992, s.42) cümlesinden hareket eden bir yaklaşım söz konusudur.

4. Hasan Ali Yücel'in Yaklaşımı ve Ders Kitaplarına Etkisi

Türk kültür inkılâbı Mustafa Kemal Atatürk'ün öncülüğünde başlamış ve Türk kültür tarihinde Atatürk derin izler bırakmıştır. Cumhuriyet Döneminde

yaptığı reform hareketleri ile Atatürk'ün vefatının ardından iz bırakan bir diğer isim de Türk kültür reformunun yükseliş yıllarını kapsayan dönemde (1938-1946) Maarif Vekilliği görevini yerine getiren Hasan Ali Yücel (1897-1961) olmuştur (Çıkar, 1997, s.11). Eğitim, kültür ve siyaset adamı olan Hasan Ali Yücel, Celal Bayar Dönemi'nde sağlık nedeni ile istifa eden Saffet Arıkan'ın yerine 28 Aralık 1938 tarihinde Maarif Vekilliği görevine getirilmiştir (BCA, T.C. Başvekâlet Muamelat Müdürlüğü, 0.30.10.0.0/14.80.2). Hasan Ali Yücel, Celal Bayar Hükümeti'nin dışında Refik Saydam ve Şükrü Saraçoğlu hükümetlerinin de Maarif Vekili olarak eğitim ve kültür alanında hizmetlerde bulunmuştur. Aralıksız yedi yıl, yedi ay ve dokuz gün sürdürdüğü görevinden 7 Ağustos 1946 yılında ayrılmıştır. Yücel'in bakanlığı dönemi, ülkenin hem ulusal güvenlik hem de mali durumunun zorluğu nedeni ile oldukça sıkıntılı bir döneme rastlamıştır. İkinci Dünya Savaşı'nın başladığı ve bütün dünyada etkilerini hissettiği dönemde devletin dar bir bütçe ile eğitime ayırdığı sınırlı ödenekle Yücel, eğitim ve öğretim alanında önemli atılımlar yaparak ülkenin eğitim sorunlarına ve ülkenin çağdaşlaşmasına yönelik faaliyetlerde bulunmuştur (Oğuzkan, 1987, s.628). Maarif Vekili Hasan Ali Yücel döneminde topyekûn modernleşme amacı ile hem eğitim hem de kültür politikasında Hümanizmin etkileri görülmüştür. Antik Yunan ve Latin uygarlıklarına yönelme ile başlayan hümanist yaklaşım, tarih öğretimine de damgasını vurmuştur. Klasik dünyaya duyulan ilgi beraberinde hümanist ruhun edebi ve felsefi kaynakları yolu ile kabul görmüştür. Tercüme odasının kurulması ve klasik eserlerin çevirileri sadece Batı kaynaklı olmamış aynı zamanda Doğu Klasiklerini de içine almıştır. Böylece batı-doğu sentezi hedeflenerek sadece Batıya odaklanılmamıştır. Her ne kadar çevirilerin büyük bir kısmını Batı klasikleri oluştursa da Yücel Döneminde doğu-batı sentezi amaçlanmıştır. Hasan Ali Yücel tarafından batı-doğu sentezini " *ben doğu ve batı diye bir ayrım görmüyorum. İnsan eseri, insan ruhunun iştiyakları, kaygıları, korkuları, zaman ve zemine göre değişse de özünde bir ayrılık varsa o tutulan yol ve usuldendir. Garplı kafasının metoduyla duymasak Şarklıda bu özü bulmamız zor olurdu*" sözleri ile ifade etmiştir. (Yıldırım, 2017, s.134-135). Bu açıdan *Ortaokul İçin Tarih III (1944)* ders kitabında "Edebiyat" konusunun üzerinde önemle durulmuştur. Yücel'in klasik eserlerin çevirilerinin önsözünde 23 Haziran 1941 tarihinde yazdığı "*Hümanizma ruhunun ilk anlayış ve duyuş merhalesi, insan varlığının en müşahhas şekilde ifadesi olan sanat eserlerinin benimsenmesiyle başlar*. *Sanat şubeleri içinde edebiyat, bu ifadenin zihin unsurları en zengin olanıdır"* (Yücel, 1999, s.1) sözünden hareketle edebiyat konusu, ders kitabında önemle durulan konulardan birisi olmuştur.

Edebiyat konusuna yaklaşımın bu yönde olmasının yanı sıra *Orta Okul İçin Tarih III (1944)* ders kitabında "*Islahat Hareketleri"* ve batılı tarzda yenilik

yapılması konusu da olumlu gelişme olarak ele alınmıştır. Avrupa'dan geri kalındığı vurgulanırken Avrupa'daki modernleşmeye askeri alanda ayak uydurulması ve Osmanlı ordusunun modern bir şekilde teşkilatlanmasından hareketle III. Selim dönemi ıslahat hareketleri ve II Mahmut Döneminde yapılan ıslahat faaliyetlerine yer verilmiştir. Yenilik karşıtları ders kitabında eleştirilmiş ve yapılan Avrupa usulündeki yeniliklere dikkat çekilmiştir. III. Selim'in "*aydın fikirli, yenilik taraftarı*" bir padişah olduğu vurgulanırken yapılan yeniliklerden övgü ile bahsedilirken III. Selim'in tahtan indirilmesi ve batı tarzda yeniliklere karşı çıkan gerici gruplar eleştiri konusu olmuştur. Bunun yanı sıra II. Mahmut döneminde Yeniçeri Ocağının kaldırılması, Türk tarihinin önemli bir olayı şeklinde verilmiş ve oldukça olumlu bir gelişme olarak aktarılmıştır. Yeniçeri ocağı, devlet işlerini aksatan, sürekli ayaklanma çıkaran, sınırlarda Türklük şerefini hesaba katmadan bozgunculuk yapan ve memleket için zararlı bir kurum (Su ve Duru, 1944, s.95-103) olarak ifade edilmiştir. Ortaöğretim ders kitaplarında Osmanlı Devleti'ndeki batılı tarzda yeniliklerin ele alındığı kısımda bu durum olumlu açıdan değerlendirilmektedir.

Dönemin Maarif Vekili Hasan Ali Yücel tarafından tarih öğretimi de Hümanist anlayış ile evrensel açıdan ele alınarak bir bütün içerisinde incelenmek istenmiştir. Hasan Ali Yücel, 15 Kasım 1943 tarihinde Üçüncü Tarih Kongresi'ni açarken "*tarih milletlere insanlığın tek bir varlık olduğunu gösterir"* düşüncesinden hareketle tarih bilimine ve tarih tezine bakışını şu sözleri ile ifade etmiştir:

> *Tarih milletlere insanlığın, tek varlık olduğunu gösterir ve o varlık içerisinde her milletin karınca ve kaderince bir vazife almış bulunduğuna işaret eder. Onun için milli birlikler ve insanlık içerisinde milli ülküde beraberlikler tarih bilgisinden çıkar. Biz Atatürk'ün ölümünden sonra milli ülkümüzün insanlaşmış sembolü olarak Şefimiz İnönü'nün etrafında bu duygu ile toplandık. Milli birliği, yalnız bugünün müşterek hisleri halinde görmek hatadır. Çünkü milli birlik dediğiniz kavram muayyen bir zamana münhasır statik durucu bir kavram değildir. Tarih olmaksızın ve tarihe bakışta bir kaynak çıkmaksızın bu birliği ne duymaya ne de anlamaya imkân vardır. Tarih tezi ile yalnız kendi tarihimize bakmış olsaydık bu anlayışa yükselemezdik. Biz bütün dünya olaylarını bir taraf olmanın en üstün imkanı ile görüp gösteriyoruz…*(Yücel, 1988, s.255)

Hasan Ali Yücel için tarih bilimi, insanlığın tek bir varlık olduğunu göstermesi açısından oldukça önemlidir ve tek bir kaynaktan tarihe bakmak mümkün de değildir. Yücel, tarih tezinin sadece kendi tarihimizi incelemek olmadığını belirtmiş, Türk tarihi, insanlık tarihi içerisinde ele alınmıştır. Bununla birlikte Yücel, Türk tarih tezi ile ilgili olarak "*Tarih teziyle geleneği kuvvetli dogmatizmden kurtulduk; tarih araştırmalarında tenkitçi ruh kazandık"* değerlendirmesini yapmıştır (Yücel, 1988, s.255). Hasan Ali Yücel'in söylevleri, Türk Tarih Tezi'nden farklı olarak Orta Asya merkezli Türk tarihi odaklı tarihsel söyleme karşı çıkıştır. Hümanist tarihsel söylem ile "*medeniyet bir bütündür* "ve Türk tarihi de bu bütünün bir parçasıdır (Tercüme Dergisi, 1949, s.1) düşüncesinden hareket eden Yücel'in görüşleri dönemin ders kitaplarına da sirayet etmiştir.

Türk Tarih Tezi doğrultusunda "*Osmanlı geçmişi ve kültürel birikimini görmezden gelen, yadsıyan bir tarzda milli kimlik anlayışı* (Yıldırım, 2017, s.57) oluşturmak doğrultusunda Osmanlı tarihi ile ilgili yazılan bölümlere Milli Şef İnönü ve Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel döneminde tepkisel bir yaklaşım olmuştur. Artık Osmanlı tarihi, "*Osmanlı geçmişinin önemsenmeyen ve görmezden gelinen dönemi olarak algılanmaktan vazgeçilmiş*" ve Türk modernleşmesinin miladı olarak Osmanlı tarihinin son dönemleri önemle durulan temel konular olmuştur (Yıldırım, 2014, s.162). Hasan Âli Yücel tarafından Tercüme Dergisi'nin önsözünde verdiği demeçte Tanzimat ile birlikte modernleşmenin başladığı belirtilerek Türk tarihindeki önemine dikkat çekilmiştir:

> *Biz Türkler, tarihin bütün çağlarında ona yeni unsurlar katmış ve ondan bizim için yeni olan unsurları, hiç taassup göstermeden bol bol almışızdır. Sıklet merkezini Avrupa'da tutmakta olan medeniyet bütününe Tanzimat ve daha evvelki uyanma devresinden beri Türk cemiyeti de teveccüh etmiş bulunuyor. Türk münevveri, pak az istisna ile başta Latin aleminin en kuvvetli, mümessili Fransız sosyetesi olmak üzere bilhassa Meşrutiyette Cermen ailemi ile de sıkı temasa başlayarak Avrupa medeniyetini kültür cephesinden anlamaya çalışmaktadır.* (Tercüme Dergisi, 1949, s.1)

Hasan Ali Yücel Tanzimat ile başlatılan Batılılaşmanın Meşrutiyet ile devam ettiğine vurgu yapılarak Avrupa medeniyetinin kültür cephesinin anlamaya çalışıldığı belirtilmiştir. Bu yönü ile Yücel, "*Garplaşma"* meselesinde *"Osmanlı tarihinin ve umumiyetle tarihimizin en mühim merhalelerinden"* birinin Tanzimat'ın ilanı olduğunu kabul eden devlet adamlarından birisi olarak

karşımıza çıkmıştır (Arıkan, 1997, s.203). Yücel döneminde *"Osmanlı geçmişi ile barışmaya yönelik*" çalışmaların yapılması ve Osmanlı tarihi ile ilgili söylemlerin değişime paralel olarak 1940 yılında Tanzimat Fermanı'nın 100. Yıldönümünü anmak adına kitap basılması, Osmanlı tarihine ilişkin olarak resmi anlayıştaki değişimin kanıtları olmuştur (Yıldırım, 2017, s.137). Özellikle Tanzimat Dönemi, Osmanlı tarihçiliğinde önemli dönüm noktalarından birisidir. Bu dönemde hanedan tarihi ön plana çıkmış, Osmanlı hanedanı etrafında eşitliği sağlamak, halkları birleştirmek ve Osmanlı bütünlüğünü sağlayarak parçalanmasını önelmek hedeflenmiştir (Arıkan, 1985, s.1584).

Hasan Ali Yücel'in Maarif Vekilliği dönemi, Yücel'in Tanzimat döneminin Osmanlı Devleti'nde batılılaşmanın öneminin anlaşıldığı dönem olduğu görüşünden hareketle o dönemin öğretilmesine dair ilginin arttığı bir dönem olmuştur. 1939-1945 dönemini incelediğimiz ortaokul tarih ders kitapları içinde Hasan Ali Yücel'in bakanlığı döneminde tekrardan düzenlenen 1943-1944 ders yılında okutulmaya başlanan *Orta Okul İçin Tarih III* (1944) ders kitabında Hümanizmin kültür politikasına ve tarih öğretimine yansımasına bağlı olarak Osmanlı tarihini arka plana iten, görmezden gelen tarihsel yaklaşım hem içerik hem de söylem açısından terk edilmiştir. *Orta Okul İçin Tarih III (1944)* ders kitabında Tanzimat Dönemi, dönemin resmi tarih anlayışındaki değişime paralel olarak üzerinde önemle durulan konulardan birisi olmuştur. Sözü edilen 1944 baskılı *Orta Okul İçin Tarih III* ders kitabında, XIX. yüzyıla girerken askeri ve ekonomik alanda başlıca ıslahat hareketleri arasında dil ve edebiyatta da bir yenilik göze çarpsa da edebiyat alanında asıl yeniliğin Tanzimat Döneminde başladığı belirtilmektedir (Su ve Duru, 1944, s.93). Tanzimat Fermanı, 1944 baskılı *Orta Okul İçin Tarih III* ders kitabında Batılılaşma sürecinin başlangıcı olarak kabul görmüştür. Yapılan değişiklikler ile garplaşma yolunda önemli adımların atıldığına işaret edilmiştir.

1944 yılı tarih ders kitaplarının söyleminde ise bazı değişikliklerin olduğu göze çarpmaktadır. *Orta Okul İçin Tarih III* (1944) ders kitabı, Osmanlı tarihine bakışın hem yazımı hem de tarih yaklaşımı açısından değişimin en önemli kanıtı olmuştur. Yıldırım'ın da belirttiği üzere Tanzimat dönemi, "*Osmanlı geçmişini önemsenmeyen ve görmezden gelinen utanç dönemi olarak algılanmasından vazgeçildiği hatta aksine Türk modernleşmesinin başlangıcının son yıllara dayandırıldığı" (Yıldırım, 2014, s.162)* bir dönem olmuştur. *Orta Okul İçin Tarih III (1944),* ders kitabındaki tarih yazımı ile Tanzimat'ı Batılılaşmanın dönüm noktası olarak kabul etmesi noktasında Hümanist tarihsel söylem baskındır. Batı uygarlığı ile bütünleşme noktasında Tanzimat Dönemi, bir milat olarak ele alınmıştır. Hasan Ali Yücel tarafından da "*Garplılaşma davasında Osmanlı tarihinin ve umumiyetle tarihimizin en mühim merhalelerinden birisinin*

Tanzimat-ı Hayriye'nin ilanı olduğu" belirtilmiştir (Arıkan, 1997, s.198). Türk Tarih Tezi'nin etkisi ile Osmanlı geçmişi ile hesaplaşmaktan vazgeçilmiş, Osmanlı tarihi ile barışmaya başlanmıştır. Tanzimat Dönemi, Batılılaşma noktasında dönüm noktası olarak ders kitaplarına yansımıştır. Bu minvalden baktığımızda Türk hümanizmi, "Mavi Anadoluculuk" şeklinde ifade edilerek kültürleri kucaklayan bir anlayışı getirmiştir. Anadolu geçmişi ve kültürel zenginliğini esas çıkış noktası olarak kabul görmüştür. Türk Hümanistleri için "Eti, Yunan, Roma, Bizans, Selçuklu, Osmanlı her kültürü benimsemek" amaçlanmış ve bu kültürlerin tamamını kucaklayan bir anlayışla güçlü bir kültürel yapı oluşturarak Türk Rönesans'ı meydana çıkarmak hedeflenmiştir (Yıldırım, 2016, s.59). Türk Tarih Tezinin çıkış noktası olan Türkistan menşeli medeniyet anlayışı, Anadolu merkezli kültür anlayışına dönüşerek Batı medeniyetinin kültürel birikiminin Anadolu üzerine kurulu olduğu düşüncesi hakim olmuştur. Türk Hümanizmi, "*dünyanın bütün topluluklarının insanlığın evrim sürecine katma olanağını kuramsal bir sav olarak ileri sürmekle kalmayıp bunun aynı zamanda pratik bir kanıtı olduğunu"* ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, "*fikir evrimlerimizin uzun zincirine eklenen yeni bir halkadır, insanlığa onur kazandıran uzun bir aşamalar dizisine eklenen yeni bir evrim aşamasının başlangıcıdır".* Hümanist yaklaşımın tarih öğretimine ise yansıması, klasik çağı ön planda tutarak o çağı, Türk toplumunun bakış açısı ile yorumlamak olmuştur (Sinanoğlu, 1988, s.110-112).

Tanzimat dönemindeki gelişmeler ise, *Orta Okul İçin Tarih III (1944),* ders kitabında batılılaşma üzerinden olumlu bir bakış açısı ile değerlendirilirken Tanzimat devrinde Avrupa kültür ve uygarlığının etkisine karşı bu devrin sonrasına doğru memlekette tepkinin oluştuğu ve bu durumun sonucu olarak Türkçülük akımının ortaya çıktığı belirtilmektedir. Türkçülük cereyanının dilde, edebiyatta ve tarihte değişime neden olduğu, Türk tarihinin kaynaklarına inilmek için çalışmaların başladığı ifade edilmektedir (Su ve Duru, 1944, s.120). Hümanist tarih anlayışının etkisinin görüldüğü *Orta Okul İçin Tarih III (1944)* ders kitabında Tanzimatın akabinde gelen Meşrutiyet Dönemi ise, yeni anayasanın hazırlanması ve Meclis'in açılması önemli gelişmelerden birisi olmuştur. Ancak II. Abdülhamit Dönemi üzerinden oldukça olumsuz bir Osmanlı imajı söz konusudur. II. Abdülhamit, yenilik karşıtı ve Meşrutiyet rejimine karşı bir padişah olarak ders kitabına yansımıştır. II. Abdülhamit'in mutlakıyet ile ülkeyi yönetme konusunda ısrarcı olduğu ve ülkeyi koyu bir istibdat idaresi ile yönettiği, iç ve dış siyasette başarılı bir politika izlenemediği eleştiri konusu olmuştur. II. Abdülhamit'in Meclis'i kapatması, halkın yönetime katılmasının engellenmesi nedeni ile oldukça olumsuz bir durum olarak karşımıza çıkarken II. Meşrutiyetin ilanı dönemin en önemli gelişmelerinden birisi olmuştur (Su ve

Duru, 1944, s.138). Özellikle *"II. Abdülhamit'in İdaresi"* adlı konu başlığında dönemin baskıcı özelliğine dikkat çekilerek halkın temel hak ve özgürlüklerinin sınırlandırıldığı, halkın padişaha kin beslediği, memlekette korkunun hüküm sürdüğü ifade edilmektedir. Ülkenin batılı devletlerin pazarı haline gelmesinde ve yerli ekonominin büyük zarar görmesinde, memleketin zararına bir siyaset yürütmesinden dolayı II. Abdülhamid sorumlu tutulmuştur (Su ve Duru, 1944, s.138). Ders kitaplarında II. Abdülhamit'in padişah olarak oldukça olumsuz bir şekilde lanse edildiği göze çarpmaktadır.

II. Abdülhamit Devri'nin başlıca olayları içinde Türkçülük hareketi yer almaktadır. Türkçülük hareketinin Tanzimat devri ile başladığı vurgulanırken Meşrutiyet döneminde taraftar bulduğu ifade olunmuştur. Türkçülük akımının önemine değinen *Ortaokul İçin Tarih III (1944)* ders kitabında Türkçülüğün esaslarının Darülfünunda ve askeri okullarda belirlenmeye başladığı belirtilirken Türkçülük hareketinin II. Meşrutiyet döneminde açılan Türk Ocakları ile daha fazla önem kazandığı belirtilmektedir. Türkçülük alanında eserler veren kişilere atıfta bulunan *Ortaokul İçin Tarih III (1944)* ders kitabında Ahmet Vefik Paşa, Süleyman Paşa ve özellikle Ziya Gökalp'in oldukça değerli eserler verdiği vurgulanmış, asıl üstün başarıların ise Cumhuriyet döneminde olduğu belirtilmiştir (Su ve Duru, 1944, s.144).

Osmanlı Devleti'nin son dönemleri ve Cihan Harbi yıllarında batılı devletlere karşı savunamayacak bir Osmanlı imajı *Ortaokul İçin Tarih III (1944)* ders kitabındaki ifadelerde yer almaktadır. Müttefiklerin yenilmesinin ardından Osmanlı Devleti'nin Mondros Ateşkes Antlaşması imzalaması, Anadolu'nun yer yer işgal edilmesi sonucunda İstiklal Harbi'nin başlamış, halkın işgallere karşı tutumu, Padişah Vahdettin'in işgallere karşı tutumu ve Mustafa Kemal'in işgaller karşısındaki tepkisi ders kitabında geniş bir yer ayrılarak öğrencilere aktarılmıştır. Bu durum yeni kurulacak Cumhuriyetin sağlamlaştırılması ve Cumhuriyet döneminde yapılan çalışmaların kıymetinin anlaşılması açısından mühim bir nokta olarak görülerek ders kitaplarında yerini almıştır.Osmanlı Devleti'nin son günlerinde iktidarda olanlara dair bilgilendirmelerin de yer aldığı *Ortaokul İçin Tarih III (1944)* ders kitabında ise Birinci Dünya Savaşı sonunda içine düşülen durumun sorumluları, İttihat ve Terakki ile Padişah Vahdettin olduğu ifade edilmiştir:

1919 Mayısın 19 uncu günü genel görünüş;

"Osmanlı Devleti, müttefikleri ile beraber yenilmiş, ordusu her tarafta zedelenmiş, ağır bir mütareke imzalamış… Millet harpten bir yorgun ve fakir düşmüş…Milleti ve memleketi harbe sürükleyenler

> *memleketten kaçmış, Padişah Vahdettin kendini ve tahtını korumak kaygısına düşerek alçakça tedbirler araştırmakta…Hükümetin başındaki Damat Ferit Paşa, aciz, korkak, padişahın dediğinden çıkmaz, kendilerine razı olmayacak her hangi bir hale razı…*(Su ve Duru, 1944, s.153-154)

Padişah Vahdettin'in imajı, *Ortaokul İçin Tarih III (1944)* ders kitabında bir önceki dönemlerde okutulan tarih ders kitaplarında olduğu gibi *"kendi menfi amaçları için varlığını devam ettirmeye razı, kendi ve kendi tahtını vatanı ile milletin menfaatlerini üstünde tutan"* şeklindeki olumsuz bir kimlik ile karşımızdadır. (Su ve Duru, 1944, s.155-157). Bununla birlikte *Orta Okul İçin Tarih III (1944*) ders kitabının II. bölümü olan Türkiye Cumhuriyeti kısmının içerik olarak *Ortaokul İçin Tarih III (*1941) ders kitabının aynısı olsa da özellikle Osmanlı tarihi ile ilgili bölümler, Osmanlı algısının değişimine paralel olarak 1943 yılında yeniden hazırlanan Orta Okul İçin Tarih III ders kitabından çıkarılmıştır. "*Fes Nasıl Bir Külahtı ve Türkiye'de Nasıl Yerleşti"* konu başlığında şu ifadeler yeni hazırlanan Ortaokul Tarih III (1944) ders kitabından çıkarılmıştır:

> "*Büyük harpte, askerlerimize, fes yerine güneşlik gibi başka bir biçim başörtüsü giydirildi. Arabistan'da Irak'ta çarpışan askerlilerimizin o yakıcı güneş altında bu türlü bir külah ihtiyacı vardı. Softa bozuntuları buna da mırıldanmak istediler, amma sesleri çabuk kesildi".* (Ertem ve Duru, 1941, s.258; Su ve Duru, 1944, s.243-244)

Benzer bir şekilde, Tanzimat Devrinde Maarif ve Terbiye konu başlığında bir önceki dönem Ortaokul İçin Tarih III (1941) ders kitabında yer alan bazı ifadelere yeni hazırlanan Orta Okul İçin Tarih III (1944) ders kitabında yer verilmediği görülmektedir. Bu ifadelerden bir örnek ise şöyledir:

> *Avrupa her yolda dev adımlar ile ilerlerken Osmanlı Devleti, günden güne geriliyor, her yüzden bozgunluğa doğru gidiyordu. Üçüncü Selim Saltanatın kurtarılabilmesi için kuvvetli bir orduya, böyle bir orduyu idare edebilmek için de bilgili zabitlere ve kumandanlara ihtiyaç duyduğunu anladı.* (Ertem ve Duru, 1941, s.264; Su ve Duru, 1944, s.250)

Bununla birlikte *Orta Okul İçin Tarih III (1944)* ders kitabında Arap harfleri ile ilgili olumsuz ifadeleri içeren şu bölüm çıkarılmıştır (Ertem ve Duru, 1941, s.270; Su ve Duru, 1944, s.256):

> *Arap harfleri ile Türkçe' de doğru imla yazılamazdı. Bu ecüş, bücüş harfler, birbiri ile birleşirken başka başka biçimler alırdı. Yeni harfimiz ise, büyük şekilde olsun küçük şekilde olsun 28 tanedir. Latin esasından olmakla beraber Fransız, İtalyan, ne de İngiliz harfleri değildir. Doğrudan doğruya Türk sesine göre alınmış Türk harfleridir. Hele Arap harfleri ile zavallı matbaa mürettipleri neler çekerdi. Yeni Türk harfleri ile Arap harflerinin matbaa şekillerini karşılaştırınca aralarındaki ayrılıkları pekiyi görürüsünüz ve şüphesiz bu harflerle Türklerin on asırdan beri ne zahmetler çekmiş niçin cahil kalmış olduklarını anlarsınız. Bu gün sizin kolaylıkla anlamanız bilseniz ne büyük bir iyeliktir. Bu büyük eyiliği de bütün eyilikler gibi Yüce Gazimize borçluyuz.*

1939 ve 1941 baskılı *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitabının ikinci kısmı olan "*Türk Ulusunun Yeni Bir Devlet Kurması"* bölümü, 1944 baskılı *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitabının içerik olarak aynısı olma özelliği taşımaktadır. "*Padişah ve Hükümetin Vazifeye Bakışı" (Su ve Duru, 1944, s.171)* adlı konu başlığında Sultan Vahdettin, kendisini ve hanedanının çıkarlarını milletin çıkarlarından üstün tutan bir padişah olarak yansıtılırken ülkeyi yönetenler, iş başında olanlar ise, "*vatan duygusundan mahrum insanlar"* olarak ifade edilmiştir (Maarif Vekaleti, 1939, s.171; Ertem ve Duru, 1941, s.171; Su ve Duru, 1944, s.157): Böylece, 1939, 1941 ve 1944 baskılı ders kitaplarında Sultan Vahdettin ile ilgili sert söylemler varlığını devam ettirmiştir. *Halifeliğin Kaldırılması* adlı bölümde ise Vahdettin için "*Son halife ve Padişah Vahdettin, Türk ulusunu düşmanlara esir edecek her fenalığı yaptı. Türk askerleri İstanbul'a yaklaşınca başına geleceği sezen Halife, İngiliz gemisine binerek kaçtı"* ifadeleri ile Vahdettin, Türk milletini düşmana esir eden, düşmanla işbirliği yapan bir kimlik ile karşımızdadır (Maarif Vekaleti, 1939, s.237; Ertem ve Duru, 1941, s.237; Su ve Duru, 1944, s.223).

Cumhuriyet iktidarı tarafından yazdırılan ortaokul tarih ders kitaplarında Osmanlı Devleti'nin son dönemlerindeki siyasi, askeri, sosyal, ekonomik sıkıntılar, ülkenin iyi yönetilmemesine bağlanırken özellikle dönemin padişahlarından II. Abdülhamit ve Vahdettin, yaşanan sıkıntıların kaynağı olarak ders kitaplarında aksedilmiştir. (Günal, 2019, s.355). Yeni kurulan ve Osmanlı Devleti'nden farklılığı ile varlığını gösteren Cumhuriyet rejimi kendi

meşruiyetini sağlamak adına Osmanlı Devleti'nin son zamanlarını kısmen ötekileştirmek durumunda kalmıştır. Hümanizmin etkisi ile Hasan Ali Yücel'in bakanlığı döneminde biraz daha ortak miras üzerine aynı coğrafyada kurulan tüm devletleri gözönüne alma ve bütüncül yaklaşım söz konusu olmuştur.

SONUÇ

1939 sonrası dönemde dünyadaki değişim ve dönüşümler ile birlikte tarihsel yaklaşımlar ve tarih yazımı değişim göstermiştir. Özellikle Osmanlı tarihi algısında yaşanan değişim tarihsel söylem olarak 1939-1945 döneminde ortaokul tarih ders kitaplarına yansımıştır. Türk Tarih Tezi'nin etkisi ile Osmanlı geçmişini görmezden gelen tarihsel söylem, II. Dünya Savaşı ve Hasan Ali Yücel'in Bakanlığı döneminde kültür politikasına damgasına vuran Hümanizmin etkisi ile tarih ders kitaplarında değişmeye başlamıştır. Bu dönemde Türk Tarih tezinin etkisi azalmakla birlikte Batı kaynaklarına yöneliş varlığını göstermiştir.

Bu makale çalışması ile elde edilen bulgular doğrultusunda dikkate değer sonuçlara ulaşılmıştır. Maarif Vekilliği Talim ve Terbiye Heyeti'nin kararları da dikkate alındığında II. Dünya Savaşı yıllarında öğrencilere okutulan ortaokul tarih ders kitaplarının 1933-1938 yılları arasında Türk Tarih Tetkik Cemiyeti tarafından hazırlanan tarih ders kitaplarının devamı olduğu görülmektedir. Ancak hem sayfa sayıları hem de ders içerikleri 1939 tarihinden başlayarak ortaokul ders kitaplarında değişiklik göstermektedir. Hümanist yaklaşımın etkisinin görüldüğü bu dönemde konu içeriklerinde ve sayfa sayılarında azalma yaşanmıştır. Bu durumun temel nedenini tarih ders kitaplarının öğrencilerin seviyesine uygun olmaması ve pedagojik kaygıları giderme isteğine bağlamak mümkündür.

1939-1945 yılları içerisinde ortaokullarda okutan tarih ders kitaplarında Osmanlı tarihine bakış hem içerik hem de tarihsel söylem olarak yavaş yavaş değişmeye başlamıştır. 1939 yılında tekrardan düzenlenerek basılan *Ortaokul İçin Tarih II (1939) ve Ortaokul İçin Tarih III (1939)* ders kitaplarında ortaokul kitaplarında Osmanlı geçmişinin yadsıma kısmen de olsa varlığını sürdürmüştür. Ortaokul İçin Tarih II ders kitabında "*Osmanlı Türkleri*" ve "*Anadolu'da Osmanlı Devletini kuranlar Türklerdir* ifadelerinin, Türk Tarih tezinin ders kitaplarında varlığını sürdürülmesi Türk kimliğin ön plana çıkarılmak istendiğini ortaya koymaktadır. 1939 döneminde tekrar düzenlenen *Ortaokul İçin Tarih II* ders kitaplarında hem Türk Tarih Tezi'nin etkisi ile Osmanlı geçmişini kısmen de olsa arka plana alan yaklaşım varlığını devam ettirmekte hem de Osmanlı tarihine ilişkin bazı olumsuz ifadeler çıkarılmaktadır. Buna rağmen 1939-1943

dönemleri arasında incelenen *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitaplarının birinci bölümünde, Osmanlı Devleti'nin son dönemleri ile ilgili olumsuz söylemler, bir önceki dönemin devamı niteliğindedir. *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitaplarında dönemin ideolojisine uygun bir tarihsel söylem ile Cumhuriyet iktidarının kendi meşruiyetini sağlamlaştırmak için kısmen de olsa olumsuz bir Osmanlı algısı ile öğrencilere aktarıldığı görülmüştür. Özellikle Osmanlı Devleti'nin parçalanması ve yeni rejimin kurulması ekseninde Cumhuriyetçi, milliyetçi, çağdaş, laik bir toplum yapısı oluşturma gayesi, tarih öğretimi aracılığı ile gerçekleştirilmek istenmiştir.

1939-1945 Döneminde ortaokul tarih ders kitaplarında Osmanlı tarih yazımı ile ilgili olarak en somut girişim, II. Maarif Şurasında alınmıştır. İkincisi düzenlenen Maarif Şurası'nda Tarih Öğretimi Komisyonu tarafından hazırlanan raporda, ortaokul kitaplarında tarih öğretiminin amacına uygun olmadığı, özellikle ortaokulların üçüncü sınıflarında okutulan tarih ders kitabının birinci bölümünün içeriğinin öğrenciye yanlış fikirler verecek mahiyette olması nedeni ile okutulmaya asla uygun olmadığı vurgulanmıştır. Hem içerik olarak hem de üslup olarak öğrencilere uygun olmayan *Ortaokul İçin Tarih III* ders kitabının birinci bölümünün tekrar yazılması kararına varılmıştır. İnönü Dönemi ve Hümanizmin eğitime yansımasını sağlayan Hasan Ali Yücel'in Milli Eğitim Bakanlığı döneminde 1943-1944 ders yılında okutulmaya başlanılan *Orta Okul İçin Tarih III (1944)* ders kitabının birinci bölümü olan *Yeni ve Yakın zamanlar"* kısmının tekrar yazılması, Osmanlı algısındaki değişimi kanıtlar nitelik taşımaktadır. Böylece, Osmanlı tarihi ile ilgili olumsuz söylem ve yargılar, II. Maarif Şurası kararlarının ardından tekrar yazdırılan *Ortaokul İçin Tarih III (1944)* ders kitabının Kamil Su'ya yazdırılan birinci bölümünde yerini övgü dolu, başarıları ile Türk tarihinde iz bırakan Osmanlı geçmişine bırakmıştır. *Ortaokul İçin Tarih III (1944)* ders kitabında duraklama, gerileme ve parçalanma dönemleri, bir önceki yıllarda okutulan ders kitabında olduğu gibi devletin iyi idare edilememesine ve siyasi otoritenin boşluğuna bağlanmıştır. Buradan hareketle dönemin tarihsel söylemi doğrultusunda "*Osmanlı geçmişi ve kültürel birikimini görmezden gelen, yadsıyan bir tarzda milli kimlik anlayışına* Milli Şef İnönü ve Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel döneminde tepkisel bir yaklaşım olmuştur. Artık *Osmanlı geçmişi önemsenmeyen ve görmezden gelinen dönem olarak algılanmaktan vazgeçilmiş* ve Türk modernleşmesinin başlangıcı olarak Osmanlı tarihinin son dönemleri önemle üzerinde durulan konulardan birisini teşkil etmiştir. Hümanizmin tarih öğretimine yansımasının somut göstergesi olarak Tanzimat Dönemi, batılılaşmanın başlangıcı olmuş, yapılan yenilikler ile büyük bir değişim yaşandığına dikkat çekilmiştir. Tarih öğretimi de Yücel

Döneminde Hümanist anlayış ile evrensel açıdan ele alınarak bir bütün içerisinde değerlendirilmesi düşünülerek bu şekilde de tarih ders kitaplarına yansımıştır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Arşiv ve Resmi Yayınlar

BCA, Fon Kodu: 0.30.10.0.0, Yer No: 14.80.2.

TBMM Zabıt Ceridesi (1933). Devre IV, Cilt 16, İçtimai:2, 3.VI.

T.C. Kültür Bakanlığı (1938). Ortaokul Programı. Devlet Basımevi.

T.C. Maarif Vekilliği (1943). İkinci Maarif Şurası Çalışma Raporları. Konuşmalar. Milli Eğitim Basımevi.

T.C. Maarif Vekilliği (1939). Tebliğler Dergisi, 30 Ocak 1939. Cilt:1. Sayı:4.

T.C. Maarif Vekilliği (1939). Tebliğler Dergisi, 14 Eylül 1939. Cilt:2. Sayı:37.

T.C. Maarif Vekilliği (1940). Tebliğler Dergisi, 16 Eylül 1940. Cilt:3. Sayı:88.

T.C. Maarif Vekilliği (1941). Tebliğler Dergisi, 8 Eylül 1941. Cilt:4. Sayı:138.

T.C. Maarif Vekilliği (1942). Tebliğler Dergisi, 7 Eylül 1942. Cilt:5. Sayı: 188.

T.C. Maarif Vekilliği (1943). Tebliğler Dergisi, Eylül 1943. Cilt:6. Sayı:239.

T.C. Maarif Vekilliği (1944). Tebliğler Dergisi, 11 Eylül 1944. Cilt:7. Sayı:293.

T.C. Maarif Vekilliği (1943). Talim ve Terbiye Heyeti Kurulu Karar Defteri. Sayı: 243.

İncelenen Ders Kitapları

Ertem, S. & Duru, K. N. (1941). *Ortaokul İçin Tarih III*. Maarif Matbaası.

Su, K. & Duru, K. N. (1944). *Orta Okul İçin Tarih III.* Maarif Matbaası.

T.C. Maarif Vekilliği (1939). *Ortaokul İçin Tarih II*. Maarif Matbaası.

T.C. Maarif Vekilliği (1939). *Ortaokul İçin Tarih III*. Maarif Matbaası.

Taner, A. H. (1940). *Ortaokul İçin Tarih II.* Maarif Matbaası.

Türk Tarih Tetkik Cemiyeti (1934). *Ortamektep İçin Tarih III*. Devlet Matbaası.

Türk Tarih Tetkik Cemiyeti (1934). *Ortamektep İçin Tarih II*. Devlet Matbaası.

Türk Tarih Tetkik Cemiyeti (1938). *Ortamektep İçin Tarih III*. Devlet Basımevi

Süreli Yayınlar (Gazeteler)

Cumhuriyet, 27 Mart 1937.

Cumhuriyet, 16 Kasım 1943.

Cumhuriyet, 20 Kasım 1943

Ulus, 16 Kasım 1943.

Belge, B. (20 İlkkânun 1938), *İnsan ve Kültür: Hümanizme Nasıl Gidebiliriz?* Ulus

Araştırma ve İnceleme Eserleri

Acun, F. (2019).Cumhuriyet tarihçiliğinin sorunları ve öneriler, A. Şimşek ve M. Topal (Ed.), *Türk Tarihinin ve Tarihçiliğinin Meseleleri* içinde (s.179-203), Yazıgen Yayıncılık.

Akkaya, Ş. (1937). Tarih ilmi ve tezimiz, *İkinci Türk Tarih Kongresi*. Devlet Basımevi

Alaca, E. (2017). Cumhuriyet dönemi ortaokul tarih ders kitapları üzerinde bir değerlendirme. *Manas Sosyal Araştırma Dergisi*, 6(4), 49-65.

Arıkan, Z. (1985). Tanzimat'tan Cumhuriyet' tarihçilik, Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye ansiklopedisi içinde (s.1583-1594), Cilt 6, İletişim Yayınları.

Arıkan, Z. (1997). Hasan Ali Yücel ve Tarih bilinci. *Tarih ve Toplum Aylık Ansiklopedik Dergi*, 28(166), 198.

Ata, B. (2017). Türkiye'de bir psikolog tarih ders kitabı yazarı oldu: Psikolog Ali Haydar Taner ve ortaokul için Tarih II üzerine. *Türk Tarihi Eğitim Dergisi*, 6(2), 215-242.

Cicioğlu, H. (1982). *Türkiye Cumhuriyeti'nde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi)*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi yayınları No:334. Ankara Üniversitesi Basımevi.

Copeaux, E. (2000). *Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine*. (A. Berktay, Çev.). (2. Baskı). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Çapa, M. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı'nın yetki ve uygulamaları çerçevesinde ders kitapları 1950-1960. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, (54), 59-70.

Çıkar, M. (1997). *Hasan Ali Yücel ve Kültür Reformu*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Emre, A.C. (1956), Atatürk'ün İnkılâp Hedefi ve Tarih Tezi, Ekin Basımevi.

Ersanlı, B. (2018). *Tarih ve İktidar, Türkiye'de Resmi Tarih Tezi'nin Oluşumu (1929-1937)*. (7. Baskı). İletişim Yayınları.

Eyice, S. (1968). Atatürk'ün büyük bir tarih yazdırma teşebbüsü: Türk tarihinin ana hatları, Türk Tarih Kurumu. *Belleten*, Cilt: XXXII, (128). 511.

Günal, H. (2019). Tarih ders kitaplarında Sultan Vahdettin ve Damat Ferit Paşa imajı, A. Şimşek (Ed.), *Tarih Ders Kitaplarında İmajlar, Devletler, Halklar, Kişiler* içinde (s.353-374). Yazıgen Pegem Yayıncılık.

Gürkan, H. (2017). *Türkiye'de Tarih Öğretimi, İlköğretim Ders Kitapları (1869-1950)*. Karahan Kitabevi.

Hocaoğlu, D. (2017). Orada öylece duran Tarih, Türkiye'de tarih yazımı. V. Engin ve A. Şimşek (Ed.), *Türkiye'de Tarih Yazımı* içinde (s. 35-47). (2. Baskı). Yeditepe Yayınevi.

İnalcık, H. (2020). *Halil İnalcık'ın Merceğinden Tarih Bilinci*. (4. Baskı). Profil Kitap.

İnan, A. (1988). Atatürk ve Tarih, *Atatürkçülük (İkinci Kitap) Atatürk ve Atatürkçülüğe İlşkin Makaleler* İçinde (s.151-156). Milli Eğitim Basımevi.

Karal, E.Z. (1988). Atatürk'ün Türk tarih tezi, *Atatürkçülük (İkinci Kitap) Atatürk ve Atatürkçülüğe İlşkin Makaleler* İçinde (s.157-164*)*. Milli Eğitim Basımevi.

Katoğlu, M. (2018). Cumhuriyet Türkiye'sinde eğitim, kültür, sanat, S. Akşin (Der.), *Türkiye Tarihi 4 Çağdaş Türkiye (1908-1980*) içinde (s.417-459). (13. Baskı). Cem Yayınları.

Oğuzkan, A. F. (1987). Hasan Ali Yücel, H. Cırıtlı ve B. Sorguç (Ed.) *Cumhuriyet Dönemi Eğitimcileri* içinde (s.623-639). UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.

Önder, M. (2014). *Türk Eğitim Tarihi*. (3. Baskı). Anı Yayıncılık.

Sinanoğlu, S. (1988). *Türk Hümanizmi*. (2. Baskı), Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Şimşek, A. (2018). Araştırma Modelleri, A. Şimşek (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* içinde (s.80-106). T.C. AÜ Yayını No: 2653, AÖF Yayını No: 1619.

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları (2011),Hasan Ali, Yücel, Ed. Kemal Kocabaş, Ankara.

Tercüme Dergisi (1949). Hasan Ali Yücel'in Önsözü, 1(1).

Torun, E. (2006) *II. Dünya Savaşı Sonrası Türkiye'de Kültürel Değişimler-İç ve Dış Etkenler-(1945-1960),* Yeniden Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Yayınları.

Ülken, H.Z. (2016). *Millet ve Tarih Şuuru*. 3. Baskı, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, E. E. (2017). Milli Şef (İsmet İnönü) döneminde tarih eğitimi. A. Şimşek (Ed.). *Türkiye'de Tarih Eğitimi (Dönemler, Ders Kitapları, Akademisyenler, Algılar*) içinde (s. 133-165). (1.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Yıldırım, E. E. (2014). *İnönü Döneminde Tarih ve Eğitim, Tarih Anlayışında Süreklilik ve Değişimler*. ODTÜ Yayıncılık.

Yıldırım, T. (2016). *Tarih Ders Kitaplarında Kimlik Söylemi*, Yeni İnsan Yayınevi.

Yiğit, A. A. (1992). *İnönü Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası*. Boğaziçi İlmi Araştırmalar Serisi:3. Boğaziçi Yayınları.

Yücel, H. A. (1998). *Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler*. Kültür Bakanlığı Türk Klasikleri. T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları. Fersa Matbaası.

Yücel, H. A. (1999). *Önsöz*, Platon, Devlet, (S. Eyuboğlu ve M. Ali Cimcoz, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The aim of the study is to investigate the continuity and changes occurred in the perceived Ottoman in secondary school history course books in the World War II era that lasted from 1939 to 1945, put forth the historical point

of view using first hand resources, and compare the prevailing approach of history to the pre-war approach of history. By this study, it was aimed to show the perceived Ottoman history in World War II era and the continuity and changes undergone by historical discourse within the course of history.

Method: This study employs qualitative description method which prioritizes the descriptions and interpretations about the existence, development and evolution of the phenomena. Document review was used as a data collection tool. In line with the document review, review of written materials was based on and the course books, syllabi, journal of communiqués, and resource books, as the educational data resources, constituted the sources of the study.

Findings: Through the study, the Ottoman historiography in the course books "Ortamektep için Tarih II - History for Secondary School II" (1934), "Ortaokul için Tarih II - History for Secondary School II" (1939), "Ortaokul için Tarih II - History for Secondary School II" (1940), which were on the foundation of the Ottoman Empire, and the books "Ortamektepler İçin Tarih III - History for Secondary Schools III (1934)", "Ortamektepler İçin Tarih III - History for Secondary School III (1938)", "Ortaokul İçin Tarih III - History for Secondary School III (1939)" "Ortaokul İçin Tarih III - History for Secondary School III (1940)", "Ortaokul İçin Tarih III - History for Secondary School III (1944)", which focused on the growth, stagnation and dissolution of the Ottoman Empire, was analysed within the meaning of the histography of that time.

Between 1939 and 1945, the course books "Ortaokul için Tarih II - History for Secondary School II" (1939), and "Ortaokul için Tarih II - History for Secondary School II" (1940), which were on the foundation of the Ottoman Empire, and the books "Ortaokul İçin Tarih III - History for Secondary Schools III (1939)", "Ortaokul İçin Tarih III - History for Secondary School III (1940)", which focused on the growth, stagnation and dissolution of the Ottoman Empire, constituted the continuation of the course books "Ortamektep için Tarih II - History for Secondary School II" (1934) and "Ortamektep için Tarih III - History for Secondary School III" (1934) with regards to content.

Result and Argument: The historical approaches and histography evolved with the changes and evolution taken place in the world after 1939. When Hasan Ali Yücel was the minister in the World War II era, the history course books and the approach to history was dominated by Humanism, which also made a mark on culture policy. In this period, there was a tendency to turn to the Western resources with the diminishing influence of Turkish Historical Thesis. The Ottoman History originating from the histography of the Ataturk's period was

receded into background with the influence of the Turkish Historical Thesis and it was tried to be emphasized that the Turkish History is not made up of the history of Ottoman and Islam only. With humanistic historical approach, the histography of the Ottoman History started to evolve in that period.

In the course book Ortaokul İçin Tarih II – *History for Secondary School II*, which was re-edited in 1939, both the approach receding the Ottoman history into the background survived and certain unfavourable statements about the Ottoman history were excluded. The chapter one of the course books Ortaokul İçin Tarih III – *History for Secondary School III*, which was analyzed for the period 1939 and 1943, had the characteristics of the previous period with the unfavourable statements about the late times of the Ottoman Empire in a view to reinforcing the legitimacy of the Republican rulership.

In the Inonu's period and the Yucel's period which ensured the reflection of Humanism onto the education, the rewriting of the part titled "New and Recent times" which is the first chapter of the course book *Orta Okul İçin Tarih III – History for Secondary School (1944),* which was started to be studied in the school year of 1943 and 1944, is a concrete example of the evolution in the sense of official history. The unfavourable statements and judgments about the Ottoman history gave place to the Ottoman history which set its seal on the Turkish history in the chapter one of the course book *Ortaokul İçin Tarih III – History for Secondary School III (1944)* which was authored by Kamil Su upon the decisions of 2nd Board of Education. In the course book *Ortaokul İçin Tarih III – History for Secondary School III (1944)*, the stagnation, decline and disintegration periods were attributed to the misgovernment of the state and the political authority gap as in the course book taught in the previous years. However, with the reflection of Humanism onto the history teaching, the Reforms era was considered to be the start of Westernization.

Ek 1. 1939-1945 Dönemi'nde ortaokulda okutulan "Ortaokul için Tarih II ve "Ortaokul için Tarih III" ders kitaplari

1939-1945	2. Sınıf Ortaokul	3. Sınıf Ortaokul
1939-1940 Ders Yılı	Ortaokul İçin Tarih II (*Maarif Vekilliği)*	Ortaokul İçin Tarih III *(Maarif Vekilliği)*
1940-1941 Ders Yılı	Ortaokul İçin Tarih II (*Ali Haydar Taner)*	Ortaokul İçin Tarih III *(Sadri Ertem ve Kazım Nami Duru)*
1941-1942 Ders Yılı	Ortaokul İçin Tarih II (*Ali Haydar Taner)*	Ortaokullar İçin Tarih III *(Sadri Ertem ve Kazım Nami Duru)*
1942-1943 Ders Yılı	Ortaokul İçin Tarih II (*Ali Haydar Taner*)	Ortaokul İçin Tarih III (*Sadri Ertem ve Kazım Nami Duru)*
1943-1944 Ders Yılı	Ortaokul İçin Tarih II (*Ali Haydar Taner)*	Ortaokul İçin Tarih III (*Kamil Su ve Kazım Nami Duru)*
1944-1945 Ders Yılı	Ortaokul İçin Tarih II (*Ali Haydar Taner)*	Ortaokul İçin Tarih III (*Kamil Su ve Kazım Nami Duru)*

Kaynak: T.C. Maarif Vekilli Tebliğler Dergisi Cilt:2(37), Cilt:3(88), Cilt: 4(138), cilt:5(188) Cilt:6 (239), Cilt:7(293).

Ek 2. Osmanlı tarihinin aktarildiği ikinci ve üçüncü sinif ortaokul tarih ders kitaplarinda Osmanlı tarihinin içeriği

II. Sınıflar İçin Orta Zamanlar (1938 Ortaokul Programı)

Osmanlı Türkleri, Osmanlı Devleti'nin kuruluşu sırasında Anadolu ahvali, Selçuklu idaresi Derebeylik, Bizans İdaresi Tekfurlar, Ertuğrul Bey, Osman Bey, Orhan Bey, Arazi Meselesi has ve tımar, şehirlerde adliye ve inzibat, Orhan Bey'in zaptettiği yerler, Osmanlıların Avrupa'ya geçişi, Rumeli'de Fütuhat, Edirne'nin payitaht yapılması, Türklere Karşı haçlı seferleri, Karamanlılarla Sırplar arasında antlaşma, yeniçeri ocağının kuruluşu, Anadolu Türk beyliklerinin birleştirilmesi, Bizans'ı tazyik, Osmanlılara karşı Haçlı taaruzu.

III. Sınıflar İçin Yeni ve Yakın Zamanlar (1938 Ortaokul Programı)

Üçüncü sınıflar için hazırlanan ortaokul tarih ders kitapları ise iki bölümden oluşmaktadır.

Birinci kısım "*Yeni ve Yakın Zamanlar: "Osmanlı İmparatorluğu, XV. Asrın ortasından XVI. Asrın sonuna kadar Avrupa, İmparatorluğun İnhitatı (bozulması), Osmanlı İmparatorluğunun parçalanması ve batması.*

İkinci kısım "*Türkiye Cumhuriyeti*": "*Türk Milletinin yeni bir devlet daha kurması, İstiklal Harbi, Lozan'dan Cumhuriyetin resmen ilanına kadar, Cumhuriyetin ilanı, Halifeliğin kaldırılması, Cumhuriyet devrinde siyasi cereyanlar, dinde ve hukukta inkılap ve düzenlemeler, Maarif ve terbiyede inkılap ve ıslah cereyanları, İktisadi, mali inkılap ve ıslah cereyanları"*

Kaynak: T.C. Kültür Bakanlığı (1938) Ortaokul Programı, Devlet Basımevi, İstanbul, s. 29-45.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(57), 973-992
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.57724
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 21.02.2022 Submitted date
Kabul tarihi 06.04.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Kocaoğlu, C.T. (2022). Türkiye Komünist Partisi'nin Sesi Radyosunda 1980 Askeri Darbesi ve Ara Rejim Dönemi Eleştirisi. *Journal of History School,* 57, 973-992.

TÜRKİYE KOMÜNİST PARTİSİ'NİN SESİ RADYOSUNDA 1980 ASKERİ DARBESİ VE ARA REJİM DÖNEMİ ELEŞTİRİSİ

Ceyda Tuna KOCAOĞLU[1]

Öz

Türk siyasal hayatında ordu-siyaset ilişkileri özellikle modern dönemde her zaman en önemli tartışmalardan birini teşkil etmiştir. 1908 yılında II. Meşrutiyet'in ilanıyla başlayan modern siyaset sürecinde İttihat ve Terakki Partisi'nin militarist eğilimlerinin ve 1913 Babı Ali Baskını ile yani bir askeri darbe ile hükümete el koyması günümüze kadarki siyasal yaşamda ordu siyaset ilişkilerinde belirleyici rol oynamıştır. Cumhuriyet ilan edildikten sonra Atatürk ve kurucu kadroların önemli bir kısmının asker kökenli olmasının da etkisiyle Atatürk ve Tek Parti döneminde bir askeri darbe ve müdahale belirgin olarak görünmese de 1950 seçimleri ile iktidara gelen Demokrat Parti iktidarı 27 Mayıs 1960 Askeri Darbesi ile sona ermiştir. Sonraki dönemde 12 Mart 1971 Askeri Muhtırası ile daha da derinleşen ve gerginleşen ordu siyaset ilişkileri 12 Eylül 1980 Askeri Darbesi ile Türk siyasetinde önemli bir kırılma noktası olmuştur. Sonuçları ve etkileri siyasal ve toplumsal yaşamın her alanında günümüze kadar devam etmiş olan 12 Eylül Darbesi ve sonrasında oluşan ara rejim dönemi gerek yaşandığı dönemde gerekse de sonraki yıllarda değişik siyasal çevreler tarafından sıkı bir şekilde eleştirilmiştir. Dönem ile ilgili eleştiriler günümüzde de devam etmektedir. 12 Eylül Askeri Darbesi ve Ara Rejim dönemi uygulamalarının sıkı bir eleştirisi Türk solunun önemli misyonlarından biri olmuştur. Bu çerçevede 1971 yılından beri yayın faaliyetlerini sürdürmekte olan ve Türkiye'de sol düşüncenin en önemli yayın organlarından biri olan Türkiye Komünist Partisi (TKP)'nin Sesi Radyosu'nda yer alan yorum ve haberler incelendiğinde dönemin sıkıyönetim uygulamalarına rağmen askeri darbeci cunta yönetiminin ciddi bir eleştiriye maruz kaldığı sürecin nasıl olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, TKP'nin Sesi Radyosu'nda yer alan haber ve yorumlar incelenerek 12 Eylül ve sonrası ara rejim dönemi ortaya konulması hedeflenmetedir. Bu çalışmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır.

[1] Dr.Öğretim Üyesi, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Manyas Meslek Yüksekokulu, Medya ve İletişim Prog.,ckocaoglu@bandırma.edu.tr,Orcid:0000-0001-6537-1804.

Anahtar Kelimeler: Askeri Darbe, Türkiye Komünist Partisi, 12 Eylül, Kenan Evren, Milli Güvenlik Kurulu

1980 Military Coup and Interim Regime Criticism on the Voice of the Communist Party of Turkey (TKP) Radio

Abstract

In Turkish political life, military-politics relations have always been one of the most important discussions, especially in the modern period. In 1908, The militarist tendencies of the Union and Progress Party in the modern political process that started with the proclamation of the Second Constitutional Monarchy and the seizure of the government by the 1913 Babı Ali Raid, that is, with a military coup, have played a decisive role in the political life of the army until today. After the proclamation of the Republic, with the influence of the military origin of Atatürk and a significant part of the founding cadres, although a military coup d'état and intervention was not apparent during the Atatürk and One Party era, the Democratic Party power, which came to power with the 1950 elections, ended with the military coup d'état on 27 May 1960. In the following period, the military-political relations, which deepened and became more tense with the Military Memorandum of March 12, 1971, became an important breaking point in Turkish politics with the military coup d'état of September 12, 1980. The interim regime period that emerged after the coup d'état of September 12, 1980, whose results and effects have continued until today in all areas of political and social life, have been heavily criticized by different political circles both in the period and in the following years. Criticisms about the period continue today. A strict criticism of the practices of the September 12, 1980 Military Coup d'état and the Interim Regime has been one of the important missions of the Turkish Left. In this context, when the comments and news on the Voice of the Communist Party of Turkey (TKP) Radio are examined, which has been broadcasting since 1971 and is one of the most important media organs of leftist thought in Turkey, despite the martial law practices of the period, the military putsch junta administration appears to be subject to serious criticism. In this study, the news and comments on the Voice of the Communist Party of Turkey (TKP) will be examined and the interim regime period will be revealed on September 12 and after. Document analysis technique was used in this study,

Keywords: Military Coup d'état, Communist Party of Turkey, September 12, Kenan Evren, National Security Council

GİRİŞ

Modern dönem Türk siyasal hayatında ordu ve siyaset ilişkileri çoğu zaman sorunlu bir görünüm arz etmiştir. Bu durum üzerinde şüphesiz, Türk tarihinde ordunun siyaset üzerindeki belirleyici rolünün olduğu bir gerçektir.

1908 yılında başlayan II. Meşrutiyet döneminin mimarı sayılabilecek olan İttihat ve Terakki Partisi'nin militarist karakteri modern dönemde ordu siyaset ilişkileri üzerinde oldukça belirleyici olmuştur[2]. On yıl gibi kısa bir süreyi ihtiva eden II. Meşrutiyet yıllarında bütün demokratikleşme çabalarına rağmen zaman zaman İttihat ve Terakki Partisi gerek 1909 da Hareket Ordusu ile gerekse de 1913 yılında Osmanlı hükümetine doğrudan bir müdahale ile ordu siyaset ilişkilerinde sonrası dönemin ilişki biçimini belirleyici temelleri atmıştır[3]. 1923 yılında Cumhuriyetin ilanıyla başlayan yeni Türkiye siyaseti kurucu kadroların asker kökenli olmasının da etkisiyle en azından Atatürk ve Tek Parti döneminde ordu siyaset ilişkileri bağlamında sorunsuz bir dönem yaşamıştır.

Türkiye'de çokpartili hayata geçiş ve hemen sonrasında Cumhuriyet Halk Partisi (CHP)'nin iktidarı kaybetmesi ve Demokrat Parti (DP) ile başlayan yeni siyasal hayat ordu siyaset ilişkileri bakımından sorunlu bir dönemin başlangıcı olmuştur. Mayıs 1950 seçimleri ile iktidara gelen DP, her ne kadar kalkınma ve hemen her alanda yeni bir dönemin başlangıcı olduysa da ordu siyaset ilişkilerini dengeleme konusunda sorunlar yaşamıştır. Soğuk Savaş yıllarında yenilenen uluslararası ilişki biçimlerinin de etkisiyle iki kutuplu dünyada özellikle ABD tarafında komünizme karşı kurulan kampta yer alan Türkiye bu ilişkinin getirdiği bazı avantajlardan da istifade ederek yeni ve toplumda ciddi karşılık bulan bir kalkınma hamlesini başlatmıştır[4]. 1950'li yılların ilk yarısında kalkınma hamlesinin getirdiği DP'yi özellikle toplumun geniş bir kesiminde rakipsiz bir siyasi güç haline getirdi. DP iktidarına yönelik etkin halk desteğinde Soğuk Savaş yıllarının siyasal havasının da belirleyici bir rolü olmuştur. Bu dönemde özellikle ABD ve Batı ülkelerinin etkisinde kalan Türkiye komünizme karşı başlattığı etkin mücadelede muhafazakâr ve milliyetçi çevrelerin siyaset alanında güçlenmesine de zemin hazırlamıştır.

Atatürk ve Tek Parti döneminin hızlı modernleştirme çabalarının rahatsız ettiği geniş halk kitleleri Soğuk Savaş Türkiye'sinde gelişen yeni muhafazakâr ve milliyetçi düşüncenin etkisiyle CHP'nin siyaset anlayışına bir alternatif olarak DP siyasetine güçlü bir destek vermiştir. Siyasetin aldığı bu yeni şekil ağırlıklı olarak Türk sol düşüncesinde DP iktidarının bir "karşı devrim" olduğu iddiasının gelişmesi ve güçlenmesine zemin hazırlamıştır. 1950'li yılların sonuna doğru DP iktidarının dış politikasındaki bazı değişimler ve iktidarın izlediği sosyo-

[2] Sina Akşin, *100 Yüz Soruda Jön Türkler ve İttihat ve Terakki,* İstanbul: Gerçek Yayınevi,1980, s.56-57; Şerif Mardin, *Jön Türklerin Siyasi Fikirleri (1895-1908),* Ankara: İletişim Yayınları (15. Baskı), 2008, s.67.

[3] Necdet Aysal, Örgütlenmeden Eyleme Geçiş: 31 Mart Olayı, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi,* sayı: 37-38, (2006), ss.15-53.

[4] Bilal Tunç, *Demokrat Parti Dönemi Kocaeli (1950-1960),* Konya: Eğitim Yayınevi, 2020.

ekonomik ve kültürel politikalarının başta ordu olmak üzere şehirli elit kesimler arasında uyandırdığı rahatsızlıkla siyaset alanında gerilimli bir ortamın oluşmasına neden olmuş ve bu gerilimli durum sonuçta 1960 Askeri Darbesiyle nihayete ermiştir[5].

Cumhuriyetin ilanıyla başlayan yeni dönemin ilk askeri darbesi olan 1960 Askeri Darbesi günümüze kadar gelen ordu siyaset ilişkilerinin biçimini belirlemek bağlamında bir dönüm noktası olmuştur. Bundan sonraki yıllarda ordu siyaset ilişkilerinin olumsuz etkisinde gelişecek olan Türk siyaseti daha çok istikrarsız ve kaotik bir düzlemde kendini gerçekleştirmek mecburiyetinde kalacaktır. Soğuk Savaş ikliminde şekillenen Türk solu 1968 yılından itibaren şiddet kültürüne dayalı siyasal hayatın bir tarafı olarak zaman zaman askeri darbelerin yanında zaman zamanda karşısında yer alacak ve sert bir eleştirel tutum sergileyecektir. Türk solunun askeri darbe ve sonrasında gelişen siyasal ortamın eleştirisine yönelik en somut tepkilerinden biri 1980 Askeri Darbesi ve onun etkisinde gelişen siyasal ortama olmuştur[6]. Bu çalışmada Türk solunun önemli yayın organlarından biri olan Türkiye Komünist Partisi (TKP)'nin Sesi Radyosunda yer alan haber ve yorumlar ışığında 1980 Askeri Darbesi ve sonrası ara rejim dönemi ile ilgili yapılan eleştiriler ve değerlendirmeler ele alınacaktır.

1.12 Eylül 1980 Öncesi Gelişmeler ve Askeri Darbe

12 Eylül Askeri Darbesi yakın dönem Türkiye siyasal hayatının en önemli kırılma noktalarından birdir. Etkileri günümüze kadar sürmüş olan 12 Eylül Darbesi günümüz siyaset düzleminin hemen bütün taraflarınca ağır bir biçimde eleştirilmektedir. Türk siyasal yaşamının dinamiklerini oldukça olumsuz yönde ve derinden etkilemiş olan 12 Eylül Askeri Darbesi 1970'li yıllarda şiddetin gölgesinde gelişen olaylarının ve siyasal gerilimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. 1970'li yıllar Türk siyasetinde şiddet ve gerilimin giderek arttığı bir ortamda başladı. Soğuk Savaşın zorunlu kıldığı ideolojik kamplaşma ve giderek sosyal ve ekonomik koşulların ağırlaşmasının toplum katmanları üzerindeki ağır baskısının ortaya çıkardığı olumsuzluklar ve önü alınamayan anarşi ve terör olayları Süleyman Demirel Hükümetine yönelik özellikle farklı cuntalardan oluşan ordu içinde bazı grupları harekete geçirmiştir. Bu arada 1968'den beri sol düşünce de epey güçlenmiş ve sol örgütlenmeye karşılık yeni sağ örgütler kurulmaya başlamıştı. 1970'lerin başına gelindiğinde sol ve sağ

[5] Mustafa Albayrak, *Türk Siyasi Tarihinde Demokrat Parti (1946-1950),* Ankara: Phoneix Yayınları, 2004, *A*s.168-170, 541-543.
[6] Ergün Aydınoğlu, *Türk Solu* [Eleştirel Bir Tarih Denemesi 1960-1971], İstanbul: Belge Yayınları, 1992.

düşüncedeki aşırı guruplar önce üniversite kampüslerinde hemen ardından kampüslerin dışında şiddetli çatışma ortamını oluşturdular ve kıyasıya bir mücadeleye giriştiler. Çatışmalar örgütlü işçilerin kamu düzenine yönelik olumsuz eylemleri ile daha geniş bir toplum kesimini içerisine almaya başladı[7].

Sol örgütlerin karşısında sağ düşünce de hızla örgütlenmişti. Sol düşüncenin önemli örgütlerinden biri olan DİSK'e karşı milliyetçi örgütlenmelerin önünü açan ve öncülük eden MHP tarafından MİSK (Milliyetçi İşçi Sendikaları Konfederasyonu) kurdurulmuştu. Milliyetçi muhafazakâr örgütlenmeler 1970 yılı başında yeni siyasal partilerin kurulmasıyla büyük bir ivme kazandı. Ocak 1970'de Necmettin Erbakan tarafından Milli Nizam Partisi siyasette yerini aldı. Bu arada Turhan Feyzioğlu tarafından Güven Partisi'nin kurulmasıyla CHP'de bölünme yaşanmıştı. Böylece geleneksel CHP çizgisi Güven Partisi'nde devam ederken CHP ortanın solu pozisyonunda yeniden şekillenmeye başladı. Bu arada Türkiye İşçi Partisi'nde de bölünmeler ve tasfiyeler yaşandı[8]. Bölünmüş siyaset ve aşırı ideolojik guruplar arasındaki çatışma ve ordu içindeki cuntacı gelişmeler 12 Mart 1971 Askeri Muhtırası ile sonuçlandı[9].

12 Mart 1971 tarihinde Ordu, hükümetin bozulan kamu düzeninin ve artan şiddet olaylarının üstesinden gelemediğini gerekçe göstererek bir muhtıra verdi ve Başbakan Süleyman Demirel'i istifaya zorladı. Ardından da Ordu desteğinde partiler üstü bir hükümet kuruldu[10]. 1971 ile 1973 yılları arasında koalisyon hükümetlerinin iktidarda olduğu bir ara rejim dönemi yaşandı. 1972-1973 yıllarında sıkıyönetim, terörü bastırmayı ve normal hayatta düzeni asgari ölçülerde sağlamayı başardı. Böylece Türkiye kısa bir süre için de olsa, şiddetten kurtulup nefes alma imkânı buldu. Bununla birlikte bu dönemi kaleme alan yazılarda genel olarak 12 Mart rejiminin başarısız bir dönem olduğuna dikkat çekildiği görülmektedir. Muhtırada komutanlar "güçlü ve güvenilir" bir hükümet kurulması çağrısında bulunmuşlardı. Oysaki ara rejim döneminde 33 ay içinde 4 zayıf koalisyon hükümeti kuruldu. Muhtırada ayrıca, reform kanunlarının uygulanması isteniyordu. Ancak reform kanunlarının hiçbiri yürürlüğe girmedi. Dahası, sıkıyönetim yetkililerin yaptığı kitlesel tutuklamalar, işkenceler ve sansür

[7] William Hale, *Türkiye'de Ordu ve Siyaset*, İstanbul: Alfa Yayınları, Eylül 2014, s. 220- 227.
[8] Suavi Aydın veYüksel Taşkın, *1960'tan Günümüze Türkiye Tarihi,* İstanbul: İletişim Yayınları, 2015, s. 198-203.
[9] Gökhan Atılgan, "12 Mart: Kapanan ve Açılan Yollar", *1970'li Yıllar,* Haz: Mete Kaan Kaynar, İstanbul: İletişim Yayınları, 2020, s. 55-86.
[10] Selçuk Koca, "Hürriyetten Otoriteye: 12 Mart Dönemi Anayasa Değişiklikleri"*, 1970'li Yıllar*, (Haz: Mete Kaan Kaynar), İstanbul: İletişim Yayınları, 2020, s.87.

12 Mart rejimini hatırlatan en önemli hususlar oldu. 1960 Darbesini destekleyen birçok kişinin gönülden inandığı silahlı kuvvetlerin liberal demokrasiden yana olduğu fikri ciddi biçimde yara aldı[11]. 12 Mart rejimi 1974 yılı Ocak ayında kurulacak olan CHP-Milli Selamet Partisi koalisyonuna kadar sürdü. Bu koalisyonlar dönemi de 12 Eylül 1980 Askeri darbesi ile son bulacaktır[12].

1970'li yıllar başta Avrupa olmak üzere tüm dünyada ekonomik ve sosyal bunalımların fazlaca olduğu bir süreci kapsamaktadır[13]. Bu durum Türkiye'nin siyasal yaşamında da belirleyici rol oynadı. Türkiye siyasal bakımdan bu dönemde ağırlıklı olarak koalisyon hükümetleri ile yönetildi. 1973 Genel Seçimleri sonrası ortaya çıkan hükümet bunalımı CHP-MSP koalisyonunun kurulmasıyla sonuçlandı. Bu, birbirinden çok farklı iki siyaset anlayışının, Laik ve İslamcı, birlikteliği anlamına geliyorduKıbrıs meselesi ve af kanunundan başka koalisyon hükümetini sıkıntıya sokan en önemli gelişme 1974 yılında dünya petrol fiyatlarındaki aşırı artış olmuştur. Bir anda dört kat pahalanan petrol özellikle dış ödemeler dengesini bozmuş ve önemli toplumsal ve ekonomik olayların yaşanmasına zemin hazırlamıştır. Kıbrıs Barış Harekâtıyla toplum nazarında prestijli bir konum elde ettiği düşüncesinde olan Bülent Ecevit bunu oya dönüştürmek düşüncesiyle başından beri sorunlar yaşadığı hükümet ortağı Necmettin Erbakan ile yollarını ayırmak üzere istifasını sundu ve koalisyon hükümeti sona erdi[14].

1975-1978 yılları arasında Türkiye I. ve II. Milliyetçi Cephe Hükümetleri tarafından yönetildi. CHP-MSP koalisyonu döneminde çıkarılan genel af ile solun yeniden yükselişe geçişi ve güçlenmesi sağ aktörleri bir araya gelmek zorunda bıraktı. Bu çerçevede 31 Mart 1975 tarihinde Adalet Partisi, Milli Selamet Partisi, Milliyetçi Hareket Partisi ve Cumhuriyetçi Güven Partisi Süleyman Demirel'in liderliğinde I. Milliyetçi Cephe Hükümetini kurdular[15]. Milliyetçi Cephe Hükümetleri deneyimi 12 Eylül askeri darbesine giden süreçte önemli bir aşama olmuştur. Sağ siyaset içindeki rekabetin iyiden iyiye arttığı bir dönemde ortak düşman komünizme karşı inşa edilen milliyetçi-mukaddesatçı koalisyon devlete hâkim olma mücadelesi verirken bürokratik kadrolaşmayı

[11] Hale, 2014, s. 257-258.
[12] Mete Kaan Kaynar, "Türkiye'nin Yetmişli Yılları Üzerine Bazı Notlar", *1970'li Yıllar,* (Haz: Mete Kaan Kaynar), İstanbul: İletişim Yayınları, 2020, s.27.
[13] Ebru Deniz Ozan, "1971-1980: İki Darbe Arasında Kriz Sarmalı", *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Siyasal Hayat,* İstanbul: Yordam Kitap Yayınları, 2016, s.663-681.
[14] Aydın ve Taşkın, 2015, s.254-267.
[15] Güven Gürkan Öztan, "I. Milliyetçi Cephe İktidarında Devletin Zor ve İdeolojik Aygıtlarının Yapılandırılması (1975-1977", *1970'li Yıllar*, (Haz: Mete Kaan Kaynar), İstanbul: İletişim Yayınları, 2020, s.415.

kendine düstur edinmiştir. Buna karşılık sol kadrolar ya kendi istekleri ya da siyasi tasfiyeler ile devlet kadrolarında zayıflama ile karşı karşıya kalmış bununla birlikte yasal sol örgütlenmelere dâhil olarak güçlenmeye çalışmıştır. Milliyetçi Cephe hükümetleri döneminde sol muhalefete yönelik sistematik yıldırma politikaları bu dönemde kurdurulan yeni sağ ideolojik kuruluşlar tarafından da desteklenmiştir[16]. Bu dönem sağ ve sol yasal örgütlenmenin yükselişte olduğu bir süreç olmuş ve sağ ve sol çatışma sokak eylemlerine dönüşmüştür.

Milliyetçi Cephe Hükümeti'nin istifasından sonra Ecevit tarafından kurulan azınlık hükümeti güvenoyu alamadı ve ardından II. Milliyetçi Cephe Hükümeti Ocak 1978'e kadar kısa bir süre iktidarda kaldı.17 1978 yılı başlarından 12 Eylül askeri darbesine kadar olan süreçte Türkiye'de istikrarsız siyaset ve ciddi toplumsal olaylar döneme damgasını vurmuştur. Ekonomik sıkıntıların arttığı bir ortamda Sivas Olayları, Bahçelievler Katliamı, Maraş Olayları ve Abdi İpekçi Cinayeti gibi cinayet ve bazı suikast girişimleri birbiri ardına geldi. 12 Eylül askeri darbesi öncesinde terör ve şiddet olayları Türk siyasetinin giderek içinden çıkılamayacak bir hal alan gerçeği haline gelmiştir[18]. Artan terör olayları Türk Silahlı Kuvvetleri'nin yönetim kadrosunda hükümete yönelik baskılarını arttırma konusunda önemli bir gerekçe olmuştur. Hükümet tarafından ilan edilmiş olan sıkıyönetime rağmen terör ile mücadelede hükümetin etkisiz kalması dönemin Genelkurmay Başkanı Kenan Evren tarafından siyasal yaşama doğrudan müdahale bağlamında etkili bir zemin hazırladı. Bu çerçevede Evren, ilk etapta, terör eylemlerine karıştıklarına veya destek verdiklerine inanılan kimselerin adalet önüne çıkarılması sürecini hızlandırıp, devlet otoritesini güçlendirecek düzenlemelerin yapılması konusunda hükümet üzerinde baskı yapmaya başlamıştır.

Askerler, 1978 başlarında iktidara gelen CHP hükümeti ve ardından kurulan AP azınlık hükümetinden artan terör olaylarını engellemek üzere, olağanüstü hal kanununun çıkarılması, dernekler yasasında değişikler yapılması, devlet güvenlik mahkemelerinin kurulması, adli kolluk teşkilatının kurulması, cezaevleri ile ilgili düzenlemeler, güvenlik güçlerinin terörle mücadelede zararlı buldukları yayınları toplatabilmelerini kolaylaştıracak düzenlemelerin yapılması ve benzeri değişiklikler konusunda giderek artan taleplerde bulunmuşlar ancak bu taleplerin büyük bir kısmı hükümet içindeki anlaşmazlıklar nedeniyle yerine

[16]İlker Aytürk, "Yetmişli Yıllarda Ülkücü Hareket ve Komünizmle Paramiliter Mücadele", *1970'li Yıllar*, (Haz: Mete Kaan Kaynar), İstanbul: İletişim Yayınları, 2020, s.441-460.

[17] Rıdvan Akın, *Türk Siyasal Tarihi 1908-2000*, İstanbul 2019, s. 403.

[18] 1977-1979 yılları arasında yaşanan siyasal çatışma ve terör olayları için bkz. Suat Parlar, *Kontrgerilla Kıskacında Türkiye*, İstanbul: Mephist Yayınları, 1997.

getirilememişti[19]. Askerler 1980 öncesinde özellikle devlet kurumları içerisindeki kadrolaşma ve ideolojik bölünmelerden de oldukça rahatsızdı. 12 Eylül öncesinde emniyet güçleri ve mülki idare üst kademelerine yapılan atamalarda liyakattan çok siyasi partilere yakınlığın en önemli ölçütlerden biri olduğu düşüncesi askerler arasında yaygın bir kanaatti. Politik uygulamalar bu düşünceyi de destekliyordu. 1979 yılında iktidara gelen AP azınlık hükümetinin ilk icraatlarından biri, 67 ilin valisini ve 52 ilin emniyet müdürünü değiştirmek olmuştur. Sadece üst kademelerde değil üst kademelerde de emniyet güçlerinin tarafsızlığı ile bağdaşmayacak davranışlar görülmüştür.

Emniyet güçleri POL-DER ile POL-BİR olarak iki ideolojik kampa bölünmüştü. AP hükümetinin İçişleri Bakanı Mustafa Gülcügil'e göre 47.662 polisten yaklaşık 17 bini Pol-der üyesiyken iki bine yakını da Pol-Bir'e kayıtlıydı. Pol-der'e üye olan polislerin büyük bir kısmı sol görüşlü üniversite öğrencilerinin afiş asma gibi eylemlerine çoğu zaman sempati ile baktıkları gibi Pol-Bir'e mensup polislerin bir kısmının da başbakanlık önündeki eylemlerde "Yaşasın Türkeş" sloganı attıkları sıklıkla rastlanan olaylardan olmuştur[20]. 1978-1980 arasında ve özellikle AP hükümeti zamanında sokaklar anarşi ve terör olaylarına sahne oldu ve hemen her gün onlarca gösteri, bombalama olayı yaşanmaya başlandı. Sivil harbe ilaveten birçok temel ihtiyaç maddesi bulunamaz hale gelmiş yokluk ve kıtlık baş göstermişti. Akaryakıt sıkıntısı da had safhaya ulaşmıştı. Döviz yoktu ve döviz tasarruf edebilmek için yurt dışına çıkışlar iki yılda bir defa olacak şekilde düzenlenmişti.

TÜSİAD başta olmak üzere sosyo-ekonomik bazı kuruluşlar hükümeti uyarmaya başlamıştı[21].1979 yılı itibariyle 12 Mart Muhtırasından sonra bir kez daha ordunun hükümete müdahale etmesi düşüncesi ortaya çıktı. Siyasi, sosyal ve ekonomik gerilimin giderek artması daha Aralık 1979 tarihinde Ordu yönetiminin siyasilere iletilmek üzere Cumhurbaşkanına uyarı mektubu vermesine sebep olmuştur. Cumhurbaşkanı da bu mektuptan önce Başbakan Süleyman Demirel'i haberdar etmiş sonrasında da 2 Ocak 1980 tarihinde mektup kamuoyuna duyurulmuştur. Bu gelişmeden hemen sonra Nisan 1980'de görev süresi dolan Cumhurbaşkanı Fahri Korutürk'ün yerine yüz turdan fazla süren oylamalarda bir Cumhurbaşkanının seçilememiş olması siyaset arenasında ciddi bir olay olarak görülmüş ve Ordunun 12 Eylül'de darbe yapmasına önemli bir gerekçe teşkil etmişti. Bu olaydan sonra darbenin fitilini ateşleyen esas gelişme Milli Selamet Partisi Genel Başkanı Necmettin Erbakan'ın 30 Ağustos

[19] Tanel Demirel, 12 Eylül'e Doğru Ordu ve Demokras, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 5(4), 51.
[20] Demirel, 2001, s. 54.
[21] Hilmi Tutar, *Türk Siyasetinde Sancılı Yıllar*, İstanbul: Bizim Kitaplar, 2007, s. 278-283.

törenlerine katılmayı reddetmesi ve hemen ardından 6 Eylül'de Konya'da düzenlenen miting olmuştur[22].

Yukarıda ifade edilen gelişmelerin ardından uzun bir süredir ülkedeki siyasi sosyal ve ekonomik sıkıntılar ve bitmek bilmeyen sol sağ çatışmasından rahatsızlık duyan ve bu rahatsızlığını epeydir gizlemeyen Ordu, Genelkurmay Başkanı Kenan Evren liderliğindeki askeri cunta TSK'nın İç Hizmet Kanunu'nun 35. Maddesini gerekçe göstererek yönetime el koymuş ve böylece Türkiye'de yeni bir dönemi başlatmıştır.

2. Türkiye Komünist Partisi (TKP)'nin Sesi Radyosunda 12 Eylül Askeri Darbesi ve Ara Rejim Eleştirisi

12 Eylül askeri darbesi Türk siyasetinde yeni bir dönemin başlangıcı oldu. Darbeden hemen sonra Genelkurmay Başkanı Orgeneral Kenan Evren 14 Eylül'de Devlet Başkanı ilan edildi. Hemen ardından Askeri Cunta idaresinin liderliğini üstlenecek olan Milli Güvenlik Konsey'inin başına getirildi. Konsey Kenan Evren'in başkanlığında Kara Kuvvetleri Komutanı Nurettin Ersin, Hava Kuvvetleri Komutanı Tahsin Şahinkaya, Deniz Kuvvetleri Komutanı Nejat Tümer ve Jandarma Genel Komutanı Sedat Celasun'dan oluşuyor. Konsey'in Genel Sekreterliğine de Orgeneral Haydar Saltık getirilmişti. Ülke 13 sıkıyönetim bölgesine ayrılarak belli illerdeki sıkıyönetim tüm ülkeyi kapsayacak hale getirilmiştir. Valilikler, Belediye Başkanlıkları ve önemli kamu yöneticiliklerine asker kökenliler atanmıştır[23]. Siyasi partiler kapatılmış basın özgürlüğü sınırlandırılmıştır. 1983 yılına kadar sürecek olan askeri idare ve uygulamaları günümüze kadar etkisini hissettirmiştir.

Türk siyasetinin yapısal ve düşünsel boyutları üzerinde derin etkiler yapmış olan 12 Eylül askeri darbesi ve rejimi daha başından beri bugüne kadar hemen her kesim tarafından sıkı bir eleştiriye tabi olmuştur. Bu eleştiriler bugün de devam etmektedir[24]. Darbenin gerçekleştiği 12 Eylül 1980'de ve ara rejim yıllarında darbe ve sonrası uygulamalara yönelik en sert eleştiri sol düşünceye ait yayın organlarından gelmiştir. Bunlardan en etkili olanı Türkiye Komünist Partisi'nin Sesi Radyosu (TKP'nin Sesi Radyosu) olmuştur. 1971 yılından beri yayın faaliyetlerini sürdüren TKP'nin Sesi Radyosu 12 Eylül Askeri Darbesi ve

[22] Yusuf Ziya Keskin ve Gülsemin Akın, 2 Eylül Ara Rejimi Döneminde Türkiye'de Siyasi Gelişmeler (1980-1983), *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, sayı: 26, (2020), s. 704.
[23] Keskin ve Akın, 2020, s. 706-707.
[24] Bir 12 Eylül eleştirisi için bkz. *40 Yıl 12 Eylül*, Der: Tanıl Bora, İstanbul 2020.

Cunta Yönetiminin uygulamalarını sert bir dille eleştirmiştir. Bu dönemde TKP'nin Sesi Radyosunda yer alan yorum ve haberler Türkiye Sosyal Tarih Araştırma Vakfı tarafından derlenerek yazılı hale getirilmiştir ve internet ortamında yayınlanmıştır. TKP'nin Sesi Radyosu yurt dışından yayın yaptığı için dönemin sıkıyönetim uygulamalarından etkilenmemiştir. Radyo yayınlarında dönem ile ilgili olarak yer alan sert eleştiriler yurtdışından yayın yapmanın bir avantajı olsa gerektir. Çünkü sıkıyönetim uygulamaları basın özgürlüğünü de derinden etkilemiş ve Türkiye'de faaliyet gösteren basın organlarının dönemin eleştirisini yapma imkânı olmamıştır. Bu nedenle çalışmamızda ağırlıklı olarak TKP'nin Sesi radyosunun o dönemdeki haber ve yorumlarının derlendiği ve TÜSTAV'ın internet ortamında yayınladığı metinler kullanılmıştır.

12 Eylül Askeri Darbesi ile ilgili ilk değerlendirmeler TKP'nin Sesi Radyosu'nun 21 Eylül Pazar günkü yayınında yer almıştır. Dönemin TKP Merkez Komitesi Genel Sekreteri İ. Bilen ile yapılan mülakatta darbe ve son gelişmeler ele alınmıştır. Bu mülakatta İ. Bilen radyoya yaptığı değerlendirmesinde darbe ile ilgili olarak "*Türkiye tarihinin en karanlık günlerinden birini daha yaşıyor. 12 Eylül'den bu yana ülkemiz, Amerikancı bir diktatora altındadır. Bu diktatora, generaller cuntası parlementer sistemi kökünden yıktı. Saldırısının sivri ucu işçi sınıfına çevrildi. Halkımızın tüm demokratik haklarını teker teker yok etti. İşçi sınıfımız, emekçi halkımız ulusal kurtuluş savaşı yıllarından bu yana en büyük ve acımasız bir saldırıyla karşı karşıyadır. Askersel diktatora Amerikancıdır. Emperyalizmin çıkarlarını savunuyor. İşbirlikçi tekelci burjuvaziye dayanıyor. Politikasında anti-komünizm ağır basıyor. 12 Eylül devirmesi, başta Amerikan emperyalizmi olmak üzere NATO'ya egemen çevrelerin yeni askersel-politik saldırısıyla doğrudan bağlıdır.*" sözleriyle darbenin Amerika Bileşik Devletleri tarafından yaptırıldığı iddiasında bulunmuştur[25].

İ.Bilen, darbe ile Amerika yayılmacı emellerini NATO'nun güney kanadını güçlendirmek ve bunu da cunta yönetimine yaptırtmak suretiyle gerçekleştirdiğini de ileri sürmüştür. Bilen, ayrıca darbenin İsrail Siyonistleri tarafından desteklenmesine de dikkat çekerek bunun Ortadoğu'da emperyalizmin yeni bir askersel blok oluşturma çabalarını arttıracağına vurgu yapmıştır. Cunta yönetimin darbe sonrasında NATO ile yapılmış olan antlaşmalara bağlı kalınacağına dair yaptığı açıklamasının ABD'nin Türkiye'deki üslerini daha da güçlendireceği ve atom silahı yığınaklarını arttıracağına da dikkat çeken İ. Bilen, bu durumun Türkiye ile Sovyetler Birliği'nin arasını bozma amacına yönelik

[25] 21 Eylül 1980 Pazar günlü TKP'nin Sesi Radyosu, İ Bilen ile mülakat, *TKP'nin Sesi Radyosu Yayınlarından Derleme*, Sayı:1, https://www.tustav.org/sureli-yayinlar-arsivi/tkpnin-sesi-radyosu/

olduğunu ifade etmiştir[26]. Kapitalist çevrelerin darbeyi "sevinçle" karşıladıklarını ileri süren İ. Bilen, "işbirlikçi tekelci burjuva" olarak adlandırdığı kapitalist çevreleri de Amerikancı olmakla suçlamıştır. Darbenin ekonomi ile ilgili olarak ortaya çıkardığı durumu İ. Bilen, "*Devlet-Tekelci kapitalizmin yöntemleriyle Parlamenter demokrasi denilen rejim bağdaşamaz oldu. Onun yerine Finans Oligarşinin çıkarlarını yansıtan çıplak bir diktatora 12 Eylül'de militarist klik eliyle ülkemize dayatıldı.*" sözleriyle anlatmıştır[27].

İ. Bilen, Kenan Evren'in ve başında bulunduğu MGK'nın darbe sonrası yaptığı basın toplantısındaki açıklamaları ile ilgili olarak da "*Generaller işbaşına geldikleri günden beri yoğun bir demogoji yapıyorlar. Bir yandan demokrasiyi yok ediyorlar, öte yandan demokrasiyi kurtarmak için erke el koyduk diyorlar. Bir yandan Atatürkçüyüz diye açıklıyorlar, öte yandan Atatürk'ün başında olduğu ulusal kurtuluş savaşıyla elde ettiğimiz bağımsızlığımıza hıyanet ediyorlar. Sonra Cunta'cı generaller askersel devirmeden Amerika'nın haberi yoktu derken ABD Dışişleri Bakanı haberim var diyor. Evren bir yandan askersel devirmenin kansız geçtiğini söylüyor, öte yandan da terör eylemlerinde Sakarya savaşındaki kadar insan öldü diyor. Generalleri erke kadar tırmandıran CIA'nın, MİT'in Kontr-Gerilla'nın kışkırttığı terör eylemleridir.*" sözleriyle darbeyi yapanları ihanetle suçlayarak, darbe için gerekçe gösterilen terör eylemlerinin dışarıdan ve içeriden planlı olarak gerçekleştirilmiş olaylar olduğunu iddia etmiştir.[28] İ.Bilen, Kenan Evren ve MGK üyesi generallerin Milli Selamet Partisi ve liderine yönelik olumsuz tavırları ve sert tutumlarının sebebini de MSP'nin son zamanlar Amerikan emperyalizmine karşı gösterdiği tepkiye bağlamıştır[29]. 12 Eylül Askeri Darbesi'nden hemen sonra İ. Bilen ile yapılan bu mülakattaki değerlendirmeler sonraki süreçte TKP'nin ve sol çevrelerin darbe ve MGK yönetimine ve uygulamalarına yönelik sert tutumların ve eleştirel söylemlerin genel çerçevesini belirleyecektir.

TKP'nin Sesi Radyosu sonraki süreçte yaptığı haber ve yayınlar ile darbeyi ve Askeri yönetimin uygulamalarını sert bir dille eleştirmiştir. Radyo haberlerinde Askeri idarenin uygulamalarına geniş yer verilmiştir. 30 Eylül 1980 tarihli radyo yayınında yer alan haberde Milli Güvenlik Kurulu "Cunta" adıyla

[26] 21 Eylül 1980 Pazar günlü TKP'nin Sesi Radyosu, İ Bilen ile mülakat, *TKP'nin Sesi Radyosu Yayınlarından Derleme*, Sayı:1, https://www.tustav.org/sureli-yayinlar-arsivi/tkpnin-sesi-radyosu/
[27] 21 Eylül 1980 Pazar günlü TKP'nin Sesi Radyosu, İ Bilen ile mülakat, *TKP'nin Sesi Radyosu Yayınlarından Derleme*, Sayı:1, https://www.tustav.org/sureli-yayinlar-arsivi/tkpnin-sesi-radyosu/
[28] 21 Eylül 1980 Pazar günlü TKP'nin Sesi Radyosu, İ Bilen ile mülakat, *TKP'nin Sesi Radyosu Yayınlarından Derleme*, Sayı:2, https://www.tustav.org/sureli-yayinlar-arsivi/tkpnin-sesi-radyosu/
[29] 21 Eylül 1980 Pazar günlü TKP'nin Sesi Radyosu, İ Bilen ile mülakat, *TKP'nin Sesi Radyosu Yayınlarından Derleme*, Sayı:4, https://www.tustav.org/sureli-yayinlar-arsivi/tkpnin-sesi-radyosu/

özdeşleştirilmiş ve diktatör bir idare olarak adlandırılmıştır. Haber'de Cunta idaresinin 1402 Sayılı Sıkıyönetim Kanunu'nun bazı maddelerinde değişiklik yaparak sıkıyönetim komutanlarına oldukça geniş yetkiler tanıdığına dikkat çekilerek diktatörlüğü daha da derinleştirmek için belediye başkanlarının görevden alındığı ve belediye meclislerinin feshedildiği ifade edilmiştir. Haberde Cunta idaresinin tüm anti-demokratik uygulamaları yasalaştırarak bir diktatör idare kurduğu ileri sürülmüştür[30]. Haberde sıkıyönetim kanununun Türkiye'deki demokrasiyi hedef aldığına vurgu yapılarak "*Amerikancı, NATO'cu Cunta'nın başı Evren'e sorarsanız bütün bunlar demokrasiyi kurtarmak için yapılmaktadır*" sözleriyle Evren'in gerçekte Türkiye'deki demokrasiyi hedef aldığının altı çizilmiştir[31].

Radyo yorumlarında Askeri idarenin kurdurduğu hükümetin programı ve dönemin Başbakan yardımcısı Turgut Özal ile ilgili yorumlara da yer verilmiştir. Buna göre Turgut Özal ve Hükümet, "Cunta uzantısı hükümet" olarak değerlendirilirken, Turgut Özal da "işbirlikçi tekelci burjuvazinin has adamı" şeklinde ifade edilmiştir. Radyoda yer alan yorumlarda hükümet programının İMF ve Dünya Bankası gibi "emperyalist" uluslararası kuruluşların Türkiye'ye dayattığı koşullar çerçevesinde ve etkisinde oluşturulduğuna dikkat çekildikten başka, program ile ilgili olarak, "*Bu programın ülkeye, halkımıza ne getireceği daha ilk günlerde bütün açıklığıyla ortaya çıkmıştır. Cuntanın hükümeti birbiri ardına zamları sıralarken işçi ücretleri düşürülmeye başlanmıştı. Böylelikle bunalım daha ağır biçimde halkın sırtına yüklenirken, tekellerin karları süngülerin gölgesinde yükselecekti. Halka dayatılmak istenen düpedüz açlıktır. Ülke kapılarının ardına kadar yabancı sermayeye açılması ve emperyalist metropollerle AET'yle bütünleşmeye gidilmesi, ülke ekonomisini tümüyle dışa bağımlı kılacaktır.*" yorumu yapılmıştır[32].

TKP'nin Sesi Radyosu haberlerinde, zaman zaman, Cunta idaresini cinayet işlemekle suçlamaktan da kaçınmamıştır. DİSK'e bağlı Maden-İş Sendikası avukatı Ahmet Hilmi Feyzioğlu'nun Bursa Emniyet Müdürlüğü binasının beşinci katından atılarak öldürüldüğü haberi radyonun 6/7 Ekim 1980 tarihli yayınında "*İlerici ve Yurtsever Kişiler öldürülüyor*" manşetiyle önemli bir

[30] 30 Eylül 1980 tarihli TKP'nin Sesi Radyosu yayını, *TKP'nin Sesi Radyosu Yayınlarından Derleme*, Sayı: 3, https://www.tustav.org/sureli-yayinlar-arsivi/tkpnin-sesi-radyosu/

[31] 01.10.1980 tarihli TKP'nin Sesi Radyosu yayını, *TKP'nin Sesi Radyosu Yayınlarından Derleme*, Sayı: 3, https://www.tustav.org/sureli-yayinlar-arsivi/tkpnin-sesi-radyosu/

[32] 30 Eylül 1980 tarihli TKP'nin Sesi Radyosu yayını, *TKP'nin Sesi Radyosu Yayınlarından Derleme*,Sayı:3,https://www.tustav.org/sureli-yayinlar-arsivi/tkpnin-sesi-radyosu/

haber olarak duyurulmuştur.[33] Aynı şekilde TÖB-DER Mardin Şubesi Başkanı Mehmet Cizreli'nin de askerlik yaparken öldürüldüğü "Amerikancı Cuntanın Kanatları altında ilerici kişiler öldürülüyor" başlıklı haber ile verilmiştir.[34] Radyonun 8 Ekim 1980 tarihli yayınında yer alan bir yorumunda ise Kenan Evren'in 1961 Anayasa'sını kaldırdığı ve parlamentoyu dağıttığına dair TRT'deki "*Anayasanın kuvvetler ayrılığı ilkesinin birlikte getirdiği sorumluluk, uygulamada kuvvetler çatışmasına dönüşmüştür. Böyle bir anayasa yürürlükten kaldırılmıştır ve yerine geçici bir anayasa hazırlanacaktır*" şeklindeki konuşması ile ilgili olarak şu yorum yapılmıştır: "*Demek ki bugün Türkiye'de anayasa diye bir şey yoktur, ama anayasasız bir anayasa mahkemesi vardır. İşte bu anayasa mahkemesi bir kanunu çok daha önce, şimdi var olmayan bir anayasaya aykırı bularak iptal etmiştir. Bugün Türkiye'de Parlamento diye bir şey yok ama 600 kişilik parlamentonun yani Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin tüm yasama yetkilerini kendinde toplayan bir beş kişilik cunta vardır…. Örneğin bu beş kişilik cunta birleşik oturumlar yapıyor. Beş el havaya kalkıyor ve 27 kişilik bir hükümetin programı onaylanıyor. Beş el kalkıp iniyor, yasa yürürlüğe konuyor. Parlamenter ve anayasal kavramlarla süslenmiş bir perde arkasında Cunta iğrenç bir sahne oynuyor. Diktatörlüğe yasal uydurmaya çalışıyor. Yaptıklarını anayasal hukuksal kavramlarla örtmeye yelteniyor*".[35]

TKP'nin Sesi Radyosu, MGK'nın bazı solcular için idam kararı alması ve bunu uygulamasını "*Cunta Darağaçlarını Kurdu*" şeklinde duyurmuş ve bu uygulamaların Türkiye'de sol düşünceyi tamamen ortadan kaldırmak ve böylece emperyalistlere hizmet etmek amacıyla yapılmakta olduğunu da ileri sürmüştür. Yapılan yorumlarda Amerikancılıkla suçlanan askeri idarenin, "f*aşist*"likle suçladıkları Milliyetçi Hareket Partisi ile iş birliği içinde oldukları da iddia edilmiştir. İdamlara karşı halk güçlerini direnişe çağıran radyo şu sloganları duyurmuştur[36].

-*"Darağaçlarına karşı çıkın,*

-*Tüm politik anti-faşist tutuklulara Özgürlük!*

[33] 6/7.10.1980 tarihli TKP'nin Sesi Radyosu yayını, *TKP'nin Sesi Radyosu Yayınlarından Derleme*, Sayı: 4, s.6, https://www.tustav.org/sureli-yayinlar-arsivi/tkpnin-sesi-radyosu/ https://www.tustav.org/sureli-yayinlar-arsivi/tkpnin-sesi-radyosu/

[34] 8.10.1980 tarihli TKP'nin Sesi Radyosu yayını, *TKP'nin Sesi Radyosu Yayınlarından Derleme*, Sayı: 4, s.9, https://www.tustav.org/sureli-yayinlar-arsivi/tkpnin-sesi-radyosu/

[35] 8.10.1980 tarihli TKP'nin Sesi Radyosu yayını, *TKP'nin Sesi Radyosu Yayınlarından Derleme*, Sayı: 4, s.13, https://www.tustav.org/sureli-yayinlar-arsivi/tkpnin-sesi-radyosu/

[36] 9.10.1980 tarihli TKP'nin Sesi Radyosu yayını, *TKP'nin Sesi Radyosu Yayınlarından Derleme*, Sayı: 4, s.16-18, https://www.tustav.org/sureli-yayinlar-arsivi/tkpnin-sesi-radyosu/

-Dev-Yol, Dev Sol, Kurtuluş Yanlısı Gençler, Bireysel terör eylemlerine başvurmayın Amerikancı Cunta'ya fırsat vermeyin!

-Türkiye Komünist Partisi'nin gösterdiği yönde güçleri birleştirin!"

TKP'nin Sesi Radyosu, Avrupa kamuoyunun baskıları sonucunda bazı "faşist "MHP'lileri de tutuklamak zorunda kaldığına da dikkat çekerek, MHP Genel Başkanı Alpaslan Türkeş'in de tutuklandığını önemli bir haber olarak duyurmuştur[37]. Radyo yayınlarında yer alan yorumlarda her defasında Milliyetçi Hareket Partililer faşistlikle suçlanmış ve MHP'nin bir "*terör yuvası*" olduğu ileri sürülmüştür. Milliyetçilere karşı düşmanca bir tavır sergilenmiştir. Böylece TKP'nin Sesi radyosu ülkede yaşanan terör olaylarının sorumluluğunu milliyetçilere yıkarak adeta sol örgütleri aklamaya çalışmış ve propagandasını bu amaç üzerine oturtmuştur.

TKP'nin Sesi Radyosu yayınlarında askeri yönetimin uygulamalarını "işkence" olarak ifade etmiş ve uygulamalar için *"Cunta Kanlı İzler Bırakıyor"* sloganını kullanmış ve yapılanları "*barbarlık*" olarak nitelemiştir[38]. 12 Eylül Askeri Darbesi ve Askeri yönetimin uygulamaları darbenin hemen sonrasında TKP'nin Sesi Radyosunda sert bir dille eleştirilmiş darbenin Amerika tarafından yaptırıldığı ve darbeye tapanların da Amerikancı olduğu ileri sürülmüştür.

Radyo yayınları 1983 yılında normal siyasal hayatın başlamasına kadar olan ara rejim dönemi boyunca aynı bakış açısı ve aynı üslupla devam etmiştir. 1982 yılında İ. Bilen ile yapılan ve radyo yayınında geniş yer verilen bir mülakatta Askeri idarenin uygulamaları yine aynı şekilde sert bir dille eleştirilmektedir. İ. Bilen, mülakatta, "Cunta"nın dış politikada ABD'nin Pentagon'un "dümen suyuna" gittiğine dikkat çekerek ABD'nin Türkiye'yi Ortadoğu'da yeni saldırganlık politikalarına sürüklediğini savunmuştur.[39] Radyo

[37] Radyo yayınında Alpaslan Türkeş'in tutuklanması ile ilgili olarak şu yoruma yer verilmiştir: "*Faşist Türkeş ve Milliyetçi Hareket Partisi yöneticileri tutuklandı. Aynı günlerde en büyük silah kaçakçılarının bir bölümünün de gözaltına alındığı açıklandı. Türkeş'in ve Milliyetçi Hareket Partisi yöneticilerinin tutuklanması ve toplu kırım hareketlerinin sorumlusu ve suçlusu olarak yargılanması bugüne dek ilerici demokratik yurtsever güçlerin terörün ana kaynağı Milliyetçi Hareket Partisi ve örgütleridir, biçimindeki belgelere dayanan açıklamalarını, uyarılarını bir kez daha doğruluyor. Kahramanmaraş Çorum gibi kentlerde yapılan toplu kırım hareketlerinin sorumlusu ve suçlusu faşist Milliyetçi Hareket Partisi'dir. Bu terör yuvası ülkeyi kan gölüne çevirerek buna dayanarak iktidarı ele geçirmek için uluslararası silah kaçakçılarıyla iş birliği içine girmiştir*.",15.10.1980 tarihli TKP'nin Sesi Radyosu yayını, *TKP'nin Sesi Radyosu Yayınlarından Derleme*, Sayı: 4, s.29,34, https://www.tustav.org/sureli-yayinlar-arsivi/tkpnin-sesi-radyosu/

[38] 16.10.1980 tarihli TKP'nin Sesi Radyosu yayını, *TKP'nin Sesi Radyosu Yayınlarından Derleme*, Sayı: 4, s.42, https://www.tustav.org/sureli-yayinlar-arsivi/tkpnin-sesi-radyosu/

[39] *TKP'nin Sesi Radyosu Yayınlarından Derlemeler*, 1982, 8, 3-4, https://www.tustav.org/sureli-yayinlar-arsivi/tkpnin-sesi-radyosu/

yayınlarında Türkiye'deki güvenlik kurumlarının özellikle sol örgütlere yönelik giderek artan baskısı ve tutuklamalar da önemle yer alan konular olmuştur. Radyo'da güvenlik güçlerin sol örgütlere yönelik tutuklamaları "*Şimdi polis, MİT, sıkıyönetim timleri yurt çapında yeni bir saldırı başlattılar. Yeni yeni tutuklamalara giriştiler. Özellikle İstanbul sokakları şimdi vıcık vıcık polis, ajan, muhbir dolu. Diğer illerde TKP operasyonlarını yürüten polis timleri İstanbul'da toplandılar. Geniş bir arama taramaya giriştiler. Sokaklarda caddelerde, kuşkulandıklarını toplama yöntemi izliyorlar. İşkenceciler azgınca çalışıyor. Ellerinde resimleri var. Mayıs Saldırısından bu yana derlenip toparlanan ve en son başarılı bir kampanya örneği veren parti örgütlerimiz şimdi bu yeni saldırı karşısında da başarılı bir korunma örneği vermelidirler*" sözleriyle anlatılarak askeri yönetimin sol örgütler üzerinde baskı ve işkence uyguladıkları iddia edilmiştir[40]. Radyo yayınlarında, askeri yönetimin, Cunta'nın kasıtlı bir biçimde sol örgütleri ve mensuplarını baskı altına alırken diğer yandan sağ siyasetin örgütlerini ve liderlerini bilerek korumaya çalıştığı da ileri sürülmüştür[41].

TKP'nin Sesi Radyosu yayınlarında askeri yönetimin dış politikasına da geniş yer vermiş ve bu dönemde izlenen politikayı emperyal politikalara hizmet olarak değerlendirmiştir. Bu çerçevede Kenan Evren'in Sofya ziyareti münasebetiyle basına yaptığı açıklamalarda komşularımızla iyi geçinmeliyiz şeklindeki açıklamalarının samimiyetten uzak olduğu ve çelişkilerle dolu olduğu ileri sürülerek ara rejim dönemi dış politikasıyla ilgili olarak, "*son 30 yıllık dönemi ele alalım. Bulgaristan'ın iç ve dış politikasının sağlam, barışçı temellere dayandığını, komşularıyla karşılıklı yarara dayalı ilişkilerin gelişmesi için elinden geleni esirgemediğini görüyoruz. Jivkov, 'Balkanlar'ı nükleer silahlardan arındırılmış bir bölge haline getirelim' diyor. Brejnev topraklarında nükleer silah bulundurmayan ülkelere karşı böylesinin kullanılmayacağı*

[40] *TKP'nin Sesi Radyosu Yayınlarından Derlemeler*, Yıl:1982, Sayı:8, s.9, https://www.tustav.org/sureli-yayinlar-arsivi/tkpnin-sesi-radyosu/

[41] TKP'nin Sesi Radyosunda Demirel ile bir anlatı oldukça ilginç görünmektedir: "*Demirel bu dönemi öyle evinde derin düşüncelere dalarak geçirmedi. Daha ilk günden gerici askersel cuntanın kodamanlarıyla pazarlığa oturdu. 12 Mart eskisi general dostları aracılığıyla tatlı-sert konuştu Cunta'yla. Cunta ise daha baştan Demirel'in ekonomik politikasını özüyle sözüyle Turgut Özal'ıyla korumuş, ona sahip çıkmıştı. Cunta'nın baskıcı, terörcü politikası ise zaten Demirel'in yıllardır arayıp bulamadığı politikaydı. Ama şimdi Demirel muhalif pozlarda ortaya çıkıyor. Demirel'e ne oldu? Halk düşmanı politikadan vaz mı geçti? Demokratik bir anayasa için kavgaya mı soyunuyor? Halkın ezilmesine sömürülmesine mi karşı çıkıyor? İşkencelerden mi yakınıyor? Yoksa Türkiye'nin, Amerika'nın dümen sularına daha çok yelken açmasından mı kaygılıdır? Hiçbiri değil değerli dinleyiciler. Demirel yeniden erki ele geçirmesinin önündeki engeller ile uğraşıyor. Cunta'nın politikasından hoşnuttur. O gerici politikacıları bir daha başında görmek istemeyen halktan korkuyor. İşçilerden, köylülerden korkuyor*", *TKP'nin Sesi Radyosu Yayınlarından Derlemeler*, Yıl: 1982, Sayı: 8, s. 11-12, https://www.tustav.org/sureli-yayinlar-arsivi/tkpnin-sesi-radyosu/

önerisini sürekli yineliyor. Değerli dinleyiciler, bunlar halkımızın genliği ülkemizin güvenliği açısından yaşamsal önemi olan önerilerdir. Türkiye'nin son 30 yıllık gelişmesi ise zigzaklı bir yol çiziyor. Bayar -Menderes kliğinin ihaneti, ülkemizin NATO'ya sürüklenmesi, emperyalizmin soğuk savaş politikasına alet olması, komşularına en başta sosyalist ülkelere karşı ileri karakol durumuna getirilmesi bu uğursuz yolun en belirgin örnekleridir. Luns daha geçenlerde Türkiye'yi sosyalist ülkelere karşı 45 milyonuyla birlikte bir ileri karakol olarak gördüklerini söylüyordu. Cuntacılar da bu sözlere alkış tutuyorlar. Dışişleri Bakanı İlter Türkmen, Türkiye'nin NATO'ya girişinin 30. Yıldönümünde 'Türkiye NATO'ya girmekle daha güçlü olmuştur' diyor" yorumunu yapmıştır[42].

TKP'nin Sesi radyosu darbe ve hemen sonrası ara rejim dönemini sol düşüncenin temel ilkeleri çerçevesinde değerlendirmiş ve dönemin yönetim anlayışı ve uygulamalarını sert bir dille eleştirmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türk siyasetinde yaptığı derin etkileri ve günümüze kadar gelen tartışmaları ile 12 Eylül 1980 Askeri Darbesi ve ara rejim dönemi uygulamaları siyasetin en önemli konularından biri olmuştur. Zaman geçtikçe dönem ile ilgili yorum ve değerlendirmeler daha da artmakta ve netlik kazanmaktadır. Bununla birlikte 12 Eylül Askeri Darbesi daha ilk andan itibaren sert eleştirilere maruz kalmıştır. Özellikle darbeden en çok etkilenmiş olan sol siyaset ve düşünürleri 12 Eylül'ü ve sonrası askeri yönetim sürecini istisnasız bir şekilde sert bir dille eleştirmekten kaçınmamıştır.

Darbe sonrası kurulan askeri yönetimin uyguladığı baskıcı yönetim ve özellikle basına uygulanmış olan sansür ve yasaklar her ne kadar dönemin eleştirisini yapabilme anlamında olanakları fazlaca kısıtlamışsa da özellikle bu yasaklardan kendini kurtarmış olan ve yurt dışında faaliyet gösteren bazı yayın organları dönemin eleştirisinde net bir tavır koyma imkânı bulabilmiştir. Bu dönemde bu anlamda en önemli eleştiri Türkiye Komünist Partisi yayın organı olan TKP'nin Sesi radyosundan gelmiştir.

Yurt dışından yayın yapmanın verdiği avantajı iyi kullanan TKP'nin Sesi radyosu 12 Eylül Darbesi ve sonrasında kurulan askeri yönetimin uygulamalarını

[42]*TKP'nin Sesi Radyosu Yayınlarından Derlemeler*, 1982, 8, 23-24, https://www.tustav.org/sureli-yayinlar-arsivi/tkpnin-sesi-radyosu/

acımazsız bir şekilde sert bir dille eleştirmiştir. Bu çerçevede radyo yayınlarında yer alan yorum ve haberlerde 12 Eylül Askeri Darbesinin NATO ve Amerika etkisinde yapıldığı her defasında ileri sürülen en önemli argüman olmuştur. Yorumlarda darbeyi yapan askeri kadro için sıklıkla "Cunta" kelimesi kullanılırken generaller için de "Amerikancı" yakıştırması yapılmıştır. Yorumlarda dikkat çeken önemli bir nokta darbeye neden olduğu iddia edilen anarşik ortam ve terör eylemlerinin ısrarla Milliyetçilerin üzerine yıkılmaya çalışılmasıdır. Böylece sol terör örgütleri aklanmaya çalışılmış ve bu örgütlerin emperyalizme karşı haklı bir savaş verdiği düşüncesinden hareketle yaptıkları terör faaliyetleri adeta meşrulaştırılmaya çalışılmıştır. Yorumlarda dikkat çeken bir diğer nokta da darbeciler ile sağ siyaset arasında bağ kurma gayretleridir. Darbeden sonra askeri yönetimin sağ siyasetçilerin önünü açtığı ve iş birliği yaptığı ileri sürülen önemli hususlardan olmuştur. Eleştirilerde kullanılan dilin oldukça sert ve suçlayıcı olduğu da dikkat çekmektedir.

Darbe ve sonrasındaki süreç çoğu zaman Soğuk Savaş politikalarının bir uzantısı ve devamı olarak değerlendirilmiştir. Uygulanan dış politikanın da Türkiye'yi Amerika'nın kölesi haline getirdiği önemle vurgulanan konulardan olmuştur. TKP'nin Sesi Radyosunda yer alan haber ve yorumlardaki üslup, kullanılan dil sonraki yıllarda darbe ile ilgili olumsuz literatüre de temel teşkil edecektir. Ortaya konulan düşünce ve yorumlarda sol düşünce ve özellikle Sovyet taraftarlığı ve etkisi kendini belirgin bir biçimde hissettirmektedir.

KAYNAKÇA /REFERENCES

Süreli Yayınlar

Türkiye Komünist Partisi'nin Sesi Radyosu Yayınlarından Derleme, Sayı: 1. https://www.tustav.org/sureli-yayinlar-arsivi/tkpnin-sesi-radyosu/, Erişim tarihi: 15.10.2021.

Türkiye Komünist Partisi'nin Sesi Radyosu Yayınlarından Derleme, Sayı: 2. https://www.tustav.org/sureli-yayinlar-arsivi/tkpnin-sesi-radyosu/, Erişim tarihi: 16.10.2021.

Türkiye Komünist Partisi'nin Sesi Radyosu Yayınlarından Derleme, Sayı: 3. https://www.tustav.org/sureli-yayinlar-arsivi/tkpnin-sesi-radyosu/, Erişim tarihi: 18.10.2021.

Türkiye Komünist Partisi'nin Sesi Radyosu Yayınlarından Derleme, Sayı: 4. https://www.tustav.org/sureli-yayinlar-arsivi/tkpnin-sesi-radyosu/, Erişim tarihi: 21.10.2021.

Türkiye Komünist Partisi'nin Sesi Radyosu Yayınlarından Derleme, Sayı: 8. https://www.tustav.org/sureli-yayinlar-arsivi/tkpnin-sesi-radyosu/, Erişim tarihi: 25.10.2021.

Araştırma ve İnceleme Eserleri

Akşin, S. (1980). *Yüz Soruda Jön Türkler ve İttihat ve Terakki.* Gerçek Yayınevi.

Atılgan, G. (2020). 12 Mart: Kapanan ve açılan yollar, *1970'li Yıllar*. (Haz: Mete Kaan Kaynar). İletişim Yayınları.

Albayrak, M. (2004). *Türk Siyasi Tarihinde Demokrat Parti (1946-1950).* Phoneix Yayınları, 2004.

Aydın, S. & Taşkın, Y. (2015). *1960'tan Günümüze Türkiye Tarihi*. İletişim Yayınları.

Aydınoğlu, E. (1992). *Türk Solu* [Eleştirel Bir Tarih Denemesi 1960-1971]. Belge Yayınları.

Aysal, N. (2006). Örgütlenmeden eyleme geçiş: 31 Mart olayı. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi,* 37-38, 15-53.

Aytürk, İ. (2020). Yetmişli yıllarda Ülkücü hareket ve komünizmle paramiliter mücadele, *1970'li Yıllar*. (Haz: Mete Kaan Kaynar). İletişim Yayınları.

Demirel, T. (2001). 12 Eylül'e doğru ordu ve demokrasi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 56(4), 43-75.

Hale, W. (2014). *Türkiye'de Ordu ve Siyaset*. Alfa Yayınları.

Kaynar, M.K. (2020). Türkiye'nin yetmişli yılları üzerine bazı notlar, *1970'li Yıllar*. (Haz: Mete Kaan Kaynar). İletişim Yayınları-Rıdvan Akın, *Türk Siyasal Tarihi 1908-2000*, İstanbul 2019.

Keskin, Y.Z., & Akın, G. (2020). 12 Eylül ara rejimi döneminde Türkiye'de siyasi gelişmeler (1980-1983). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 703-724.

Koca, S. (2020). Hürriyetten otoriteye: 12 Mart Dönemi anayasa değişiklikleri, *1970'li Yıllar*. (Haz: Mete Kaan Kaynar). İletişim.

Mardin, Ş. (2008). *Jön Türklerin Siyasi Fikirleri (1895-1908),* İletişim Yayınları (15. Baskı).

Ozan, D. (2016). 1971-1980: İki darbe arasında kriz sarmalı, Osmanlı'dan günümüze Türkiye'de siyasal hayat. Yordam Kitap Yayınları.

Öztan, G.G. (2020). I. Milliyetçi cephe iktidarında devletin zor ve ideolojik aygıtlarının yapılandırılması (1975-1977), *1970'li Yıllar*. (Haz: Mete Kaan Kaynar). İletişim yayınları.

Parlar, S. (1997). *Kontrgerilla Kıskacında Türkiye*. Mephist Yayınları.

Tanıl, B. (Derleyen). (2020). *40 Yıl 12 Eylül*. İletişim yayınları.

Tunç, B. (2020). *Demokrat Parti Dönemi Kocaeli (1950-1960).* Eğitim Yayınevi.

Tutar, H. (2007). *Türk Siyasetinde Sancılı Yıllar*. Bizim Kitaplar.

EXTENDED ABSTRACT

Military-politics relations in Turkey, has continued to exist as a problematic issue especially in the proclamation of the II. Constitutional Monarchy. Although there were not many problems during Atatürk and the One Party era, the military-politics relations with the Democratic Party government in the 1950s have occupied the agenda of politics, often controversially, until today. Particularly during the Cold War, the political fights and tensions experienced in Turkey, as well as in almost all parts of the world, have been a new determinant on the relations between the army and politics. Particularly during the Cold War, the political debates and tensions experienced in Turkey, as well as in almost all parts of the world, have been a new determinant on the relations between the army and politics. In the political atmosphere of the Cold War era based on the right-left conflict, this time the army was also deeply affected by this situation. While the military coup d'état of May 27, 1960 ended the Democratic Party's rule, the execution of the then prime minister Adnan Menderes and some of his ministers laid the foundation for serious problems in terms of military-political relations. Since 1968, the Cold War's making itself felt in the country in terms of the right-left conflict and increasing social events prepared the ground for a military intervention on 12 March 1971. However, this military intervention did not provide a solution to the conflicting political environment and caused the political environment to become even more complex. During the 1970s, conflicts between right and left organizations increased and even anarchy and terror spread to the streets. On the one hand, social and economic problems, on the other hand, the

political violence and terrorist incidents that spilled onto the streets once again laid the groundwork for the military's intervention in politics. On September 12, 1980, a group of military staff led by General Kenan Evren seized the country's administration and started a new era in Turkish political life. Under the chairmanship of Kenan Evren, the National Security Council (MGK), consisting of the commanders of the land, sea and air forces, began to rule the country by seizing all the powers of the country's politics. The period of military rule, which will last for about three years, is also known as the interim regime period in the political literature. The practices and policies followed in this period have been subjected to strict criticism by large segments, especially members of leftist movements, not only that day but also until today. After the military coup took place on September 12, 1980 and the following three years, the restriction of the freedom of the press and the placing of serious obstacles and prohibitions in front of political freedoms did not give much opportunity to criticize the period in the conditions of that day. For this reason, all criticisms about the period were mainly made after the normal political life resumed, or even much later. Today, since 42 years have passed since the coup, the evaluations and criticisms about the period have become much clearer. Although there was not much criticism of the period due to the martial law and prohibitions that day, some political movements that used the advantage of broadcasting abroad in those days subjected the days of September 12 and later to severe criticism. In this sense, the most important criticism was made by Voice of the Communist Party of Turkey (TKP), the broadcast organ of the Communist Party of Turkey operating abroad. From the first days of the coup, Voice of the Communist Party of Turkey Radio (TKP) harshly criticized both the coup and post-coup practices in its broadcasts. He claimed that the "American" military "junta" carried out the September 12 Coup and accused the members of the National Security Council (MGK) of serving NATO and American aspirations, especially Kenan Evren. In the radio broadcasts, the martial law imposed by the MGK was discussed in detail, and the prohibitions against the press were given wide coverage. In addition, the MGK's torture and pressure, especially the arrest of left-wing organizations and their members, was harshly criticized. It was frequently emphasized in radio broadcasts that the economic policy followed by the government of the period under the leadership of the MGK meant service to capitalism. In radio broadcasts, the MGK administration was evaluated as a junta and interpreted as a dictatorship. It has also been frequently stated that martial law practices aim to crush leftist thought. Soviet influence was mainly felt during the evaluations and criticisms made in radio broadcasts. All in all, Voice of the Communist Party of Turkey Radio (TKP) broadcasts has been the most important broadcasting organ in terms of criticizing the period.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(57), 993-1024
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.57272
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 13.01.2022 Submitted date
Kabul tarihi 11.03.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Ünişen, Y. & Kopar, M. (2022). Türkiye'de 1960 Darbesi ve Yeniden Sivil Yönetime Geçilmesinin Amerikan Basınındaki Yansımaları. *Journal of History School,* 57, 993-1024.

TÜRKİYE'DE 1960 DARBESİ VE YENİDEN SİVİL YÖNETİME GEÇİLMESİNİN AMERİKAN BASININDAKİ YANSIMALARI [1]

Yakup ÜNİŞEN[2] & Metin KOPAR[3]

Öz

Demokrat Parti iktidar dönemi tarihi süreçte; siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel alanda önemli etkiler yarattı. Demokrat Partinin on yıl içerisindeki uygulamaları, İktidar-muhalefet ilişkilerinde kırılmalar yaşatarak önemli sorunların çıkışına zemin hazırladı. İktidar ve muhalefet arasındaki şiddetli tartışmalar ülkede birtakım olayların çıkmasına yol açtı. Olayların büyümesi, Demokrat Partinin bazı tedbirleri almasını beraberinde getirdi. Demokrat Partinin, asayişsizlik ve usulsüzlükleri, sert tedbirler alarak bastırmak istemesi, ülkedeki huzursuzluğu daha da artırdı. Bu rahatsızlıkların sonucu olarak Türk Silahlı Kuvvetleri askeri bir darbe yaparak iktidara el koyması ile Türkiye'deki çok partili siyasal hayat kesintiye uğradı. Türk Silahlı Kuvvetlerinin yönetime el koymasıyla berbaber ülkede yeni dönem başladı. Bu dönem içerisinde oluşturulan Milli Birlik Komitesi hem yeni anayasa hazırlarken hemde Demokrat Parti üyelerini yargıladı. Bu yönüyle, yeni dönem, askeri vesayet ve yeniden anayasal düzene dönüş çabasının yaşandığı bir süreç oldu. Bu çalışmada, 1960 askeri darbesi ve sonrasındaki gelişmelerin, Amerikan basını perspektifinden bir bakış açısı ile yansıtılması amaçlandı.

Anahtar Kelimeler: Darbe, Demokrat Parti, NATO, Basın, Soruşturma Komitesi, Muhalefet.

[1] Bu Makale 1. Yazarın "1960-1980 yılları Arası Türkiye'deki Olayların Amerikan Medyasındaki Yansımaları" adlı doktora tezinden türetilmiştir.

[2] Öğr. Gör. Adıyaman Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, yunisen@adiyaman.edu.tr, Orcid: 0000-0001-9033-3949
[3] Doç. Dr. Adıyaman Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, m.kopar@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-8563-4114

The Reflections of the 1960 Military Coup in Turkey and Re-Transition to Civil Administration in American Press

Abstract

Democrat Party had important influences on each of political, social, economic and cultural domains as ruling Turkey between 1950 and 1960. In this period, Democrat Party's implementations paved the way for essential political problems, expanding frictions and conflicts with their opponents, which would later cause bitter disagreements and even violent protests. All of these led Democrat Party to take strict measures against opponents with a view to clamping down on public disorder and rule infractions. On the contrary, public unrest increased more, and consequently the Turkish Armed Forces mounted a coup and overthrew the ruling party, causing an interruption in Turkey's efforts to sustain a multi-party political system. A new era has begun in the country with the seizure of control of the administration by the Turkish Armed Forces. The new period that Turkish commanders ruled the country was marked by military tutelage and efforts on returning a civil constutional order. This article aims to reflect the perspective of American press on the political developments after the 1960 military coup.

Keywords: Coup, Democrat Party, NATO, Press, Investigation Committee, Opposition.

GİRİŞ

1945 yılından sonra iki kutuplu olan dünyada kendine demokratik blokta yer edinme gayreti içerisine giren Türkiye, II. Dünya Savaşı'nda izlediği tarafsızlık politikasından dolayı ABD ve İngiltere tarafından soğuk tavırla karşılandı. Sovyet Rusya'nın Birinci Dünya Savaşı sonunda Türkiye'ye bırakmış olduğu Kars, Ardahan, Batum'un kendisine geri teslim edilmesi isteği ve boğazlardan serbest geçiş hakkı istemesi ve ABD'nin ve İngiltere'nin Türkiye'ye karşı sergilemiş olduğu tavrın değişmesine neden olmuştur. Sovyet tehdidinin yaratmış olduğu güvenlik endişesi çerçevesinde, Türkiye'nin dış politikada izlediği yol ile ABD'nin bölgesel çıkarlarının uyuşması, Türkiye'nin Batı güvenlik sisteminde kendine yer bulmasına neden olmuştur. Kendisini Batı toplumunun bir parçası olarak gören Türkiye, 1945 yılından sonra bunu ispatlama yoluna giderek farklı partilerin kurulmasına müsaade etmiştir. Bu bağlamda ilk seçimlerde mevcut parti değişmemiş olsa da 1950 seçimlerinde Demokrat Parti iktidara gelmiştir. DP iktidara geldikten sonra, dış politikada, önceki iktidardan farklı davranmamış ve Batıyla ilişkilerini geliştirme yoluna gitmiştir. Bu yolda atılan adımlar neticesinde Kore'ye asker göndermiş ve Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü'ne (NATO) üye olmuştur. Türkiye'nin bu adımları dolayısıyla ve ABD'nin Sovyet tehdidine karşı güvenlik duvarı kurma gayreti, Türkiye ekonomisinin gelişmesine önemli derecede katkı sağlamıştır.

Türkiye'de, 1955 seçimlerinden sonra hızlı şehirleşmenin bir artışının sonucu olarak işsizlik oranlarının artması ve bunun ülke ekonomisine olan negatif etkisi, Demokrat Partinin yürütmüş olduğu ılımlı siyasette değişikliğe gidilip kendisine muhalif olan kesim üzerine sert tedbirler alması, ülkede DP'ye olan desteğin azalmasına sebep oldu ve 1957 seçimleri de bunu net bir şekilde ortaya koydu. Siyaset sahnesine çıkarken DP, ekonomide ve insan hakları konusunda daha fazla özgürlük vaadiyle yola çıkmış ve Cumhuriyet Halk Partisini en çok bu konular üzerinden eleştirmiştir. Fakat on yıllık iktidarlığın sonunda ise geldikleri nokta basın yasasını sertleştirerek pek çok gazeteci ve basın mensubuna karşı dava açmak, hapse atmak, gazetelere sansür uygulayıp, bazılarını kapatmak olmuştur. Demokrat partinin iç siyasette izlemiş olduğu sert politika, dolaylı yoldan Amerika ile olan ilişkileri de etkilemiş ve bu da ülkeye yapılan yardımların azalmasına yol açmıştır. 1960 yılında ise DP'nin muhalefet partilerini denetlemek amacıyla çıkarmış olduğu yasa ve izlemiş olduğu sert yöntemler, Türk Silahlı Kuvvetlerinin müdahale etmesine sebep olmuştur.

1- Türkiye'deki Öğrenci Olaylarının ABD Basınında Yer Alışı

DP'nin muhalefeti susturmak amacıyla kurmuş olduğu soruşturma komisyonunun kurulmasının ardından, Ankara ve İstanbul Üniversitelerinin hukuk fakültelerindeki öğrencileri başta olmak üzere, birçok yerde öğrencilerin, hükümet aleyhine mitingler düzenlemesine neden oldu. Bu mitingleri bastırmak için ise polisin çok sert müdahalede bulunmasından dolayı, birçok yerde çatışmalar yaşandı. Ülkenin büyük şehirlerinde patlak veren öğrenci eylemlerini, Ankara'da yaklaşık 4.000 üniversite öğrencisinin fakülte binaları önünde toplanarak "Menderes İstifa" ve "Tüm Diktatörleri İndirin" gibi sloganlar attığı iki öğrenci mitingi izledi.[4] Polisin, hükümet karşıtı öğrenci eylemlerini dağıtmak için uygulamış olduğu sert müdahalelerden dolayı polisle protestocular arasında çatışmalar yaşandı ve çıkan çatışmalarda 100'ün üzerinde öğrenci yaralandı, 4 öğrenci ve 1 polis hayatını kaybetti. Aynı şekilde İstanbul'da da öğrenci ve sivil halk toplanarak hükümet karşıtı sloganlar atmaya başladı. Olayların bir an önce yatıştırılması için hükümet polisin yanında orduyu da kullandı.[5] Olayların daha da büyümesi ve protestoların sona ermemesi üzerine hükümet, Ankara ve İstanbul'da sıkıyönetim ilan etti.[6] Ayrıca 10 kişiden fazla insanın bir araya

[4] Jay Walz "Troops in Turkey Quell New Riots; 7 Reported Dead", The New York Times,30.04.1960, s.1.
[5] "Troops Curb Students Riot in Turkey", Los Angeles Times, 29.04.1960, s.1.
[6] "New Students Riot Flares In Turkey: Government Extends Martial Law as Five Are Killed and 100 Injured", Los Angeles Times,30.04.1960, s.1.

gelerek toplantı yapması yasaklanarak, gazeteler üzerinde sıkı bir sansür uygulanmaya başlandı.[7]

Türkiye'de hükümete karşıtı olayların yaşanması sadece Türkiye'ye özgü bir durum da değildi. O tarihlerde, dünyanın birçok yerinde benzer olaylar patlak vermeye başlamıştı. Türkiye'de çıkan olayları Los Angeles Times gazetesinde "Uprising in Turkey Much Like Others" başlığı ile değerlendiren yazar Stefanos Polyzoides, Türkiye'deki olayları Kore ve Japonya'daki öğrenci hareketlerine benzeterek konu ile ilgili haberi şu şekilde kaleme almıştı**:**

> *"Syngman Rhee rejimini deviren Güney Koreli öğrencilerin önderlik ettiği isyanın başarıyla neticelenmesinden ve ABD ile Japonya arasındaki karşılıklı güvenlik anlaşmasının onaylanmasına karşı benzer şekilde yönlendirilen Japon protestolarından ziyadesiyle etkilenen Türkiye'deki öğrenciler, Başbakan Adnan Menderes'in hükümetine karşı ayaklandı"*[8]

Türkiye'de çıkan öğrenci hareketlerinin Uzak Doğu'dan etkilendiğini belirterek yazısına şu şekilde devam etmişti:

> *"Her üç durumda da temel neden, biçimsel olarak parlamenter ve anayasal olmasına rağmen, son zamanlarda nahoş diktatörlük uygulamalarını benimsemiş olan hükümetlerden halkın hoşnutsuzluğudur. Kore'de maliyetli ama sonunda muzaffer isyanı getiren asıl mesele, Syngman Rheea'ya dördüncü dönem verilmesiyle sonuçlanan 15 Mart'taki hileli başkanlık seçimleriydi. Bununla birlikte, yıllarca rejim yanlıları dışında herkes için hayatı zorlaştıran kılık değiştirmemiş polis devletinin devam eden baskısı da vardı. Japonya'da memnuniyetsizliğin nedenleri ise, özellikle Uzak Doğu askeri güvenliği konusunda ABD'ye fazla boyun eğmekle suçlanan Nobusuke Kishi hükümetinin politikaları etrafında toplanıyordu. Türkiye'ye geldiğimizde ise, Menderes hükümetine karşı artan halk memnuniyetsizliği, kesinlikle dar bir iç karakterde, aşağı yukarı Kore tipinde bir eylem olarak değerlendirilebilir. Burada yine ulusal parlamentoda ezici çoğunluğa sahip olan ve güçlü bir muhalefete karşı savaşan güçlü bir rejim, anayasal ve parlamentodaki rakiplerine karşı genellikle temel hoşgörü ve nezaket sınırlarını aşmıştır."*[9]

[7]Jay Walz, "Troops in Turkey Quell New Riots; 7 Reported Dead: Army Disperses Ankara and Istanbul Students Who Call For Menderes to Quit-Gathering are Banned", The New York Times, 30.04.1960, s.1.

[8]Stefanos Polyzoides, "Uprising in Turkey Much Like Others: Students' Revolt follows Pattern of Korea, Japan", Los Angeles Times, 29.04.1960, s.24.

[9]Stefanos Polyzoides, "Uprising in Turkey Much Like Others: Students' Revolt follows Pattern of Korea, Japan", Los Angeles Times, 29.04.1960, s.24.

Amerikan hükümetinin, Türkiye'de ve Kore'de çıkan olaylara müdahale etmenin yanlış olacağını, çünkü demokratik ülkelerde çıkan bu tür ayaklanmaların demokrasinin bir parçası olduğunu ve bu şekilde ülkedeki demokratik ruhun kendini yenilediği yönündeki görüşleri gazetelerine yansımıştı.[10] Her ne kadar Amerikan gazetelerinde böyle yazsa da Amerika'nın önde gelen ekonomi gazetelerinden The Wall Street Journal bu durumun tam tersini savunan bir haberi köşesine taşıdı. Gazete, Amerikan hükümetinin, Güney Kore'de hükümet karşıtı ayaklanmalarda öğrencilerin tarafını tuttuğunu, fakat Türkiye'de çıkan ayaklanmalarda ise Amerika'nın müdahale etmediğini yazdı. Bunun sebebi olarak da eğer hükümet devrilirse yeni gelecek rejimin Amerikan hükümeti ile iyi geçinip geçinemeyeceğinden emin olmadıkları için, Türkiye'ye müdahale etmediklerini ve hali hazırda Menderes hükümeti ile çok güzel bir ilişkileri içinde olmasına bağlamıştı. Ayrıca olayların ülkenin tamamına yayılmamış olmasını da Amerikan hükümetinin, olaylara müdahale etmeme sebepleri arasında saymıştı.[11]

Amerikan basını Türkiye'deki olayların sebebi üzerine çeşitli teoriler üretirken, DP ise bir an evvel olayları bitirmek için uğraşıyordu. Bu nedenle, olayları yatıştırma konusunda, güvenlik güçlerinin uygulamış olduğu yöntemi yetersiz bulan Menderes, radyodan bir konuşma yaparak hükümetin olayları yatıştırmak için her türlü tedbiri aldığını gerekirse silah bile kullanılacağını bildirmişti. Menderes'in sözlerini Los Angeles Times gazetesi şu şekilde satırlarına taşımıştı:

> *"Bu ülkede huzursuzlukların, ayaklanmaların, sokak olaylarının canlandırıldığı durumlara son vereceğim. Geçen hafta gösteriler düzenleyen unsurları, yasaklara uymaya çağırdık. Uyarlar mı bilmiyorum. Ama biz bu fikre bir son vermeye kararlıyız. Ayrıca çıkan olayların tek sorumlusu Cumhuriyet Halk Partisi'dir. CHP sokaklara doldurduğu 3.000, 4.000 öğrenciyle ülkenin prestijini sarsmak istiyor ve bu yüzden NATO toplantısının olduğu zamanı özellikle seçmiştir."*[12]

Dışişleri Bakanı Fatin Rüştü Zorlu da gözaltına alınan protestocuların ceplerinde CHP'nin amblemi olduğunu ve bu amblemlerden yola çıkarak, CHP'nin ayaklanmalara destek verdiğini dile getirmişti. Hükümet kanadının bu iddialarına sert bir şekilde karşı çıkan İsmet İnönü, partisinin mitinglerle bir alakasının olmadığını ve hiçbir zamanda askeri darbeyi savunmadığını, Mustafa

[10] C.L. SulzBerger, "Foreign Affairs: The Shadows Beneath the Tree of Liberty", The New York Times, 02.05.1960, s.28.
[11] John R Gibson, "Diplomats Shy From Open U.S. Intervention In Turkey, Are Unsure of Need for Change", The Wall Street Journal, 02.05.1960, s.5.
[12] "Menderes Vows To End Turk Riotin", Los Angeles Times,02.05.1960, s, 1.

Kemal Atatürk'ün devrimi yapıp cumhuriyeti kurduktan sonra, ordunun kesin bir şekilde politikadan ayrıldığını ve daha sonra bulunduğu konumu koruduğunu dile getirdi.[13] Kendilerinin aksine DP'nin iktidarda kalabilmek için Amerika'nın desteğini aldığını ve bu destekle politikacılar ve basın üzerindeki baskısını daha da arttırdığını iddia etti.[14] Toplanan kalabalık ise gerçekten Menderes'in CHP'ye yönelttiği suçlamaları destekler gibi önce taksim meydanında toplanmış ardından NATO toplantısının olduğu yere gitmek istemiş fakat askerler tarafından engellenmişlerdi. Hükümet karşıtı mitinglere sağ ve sol görüşlü öğrenciler birlikte katılmış olmakla beraber farklı nedenlerden dolayı destek vermişlerdi. Tüm bunların yanında olaylar yalnızca öğrencilerin oluşturduğu bir eylemden ibaret değildi. Aslında toplumun yavaş yavaş her kesimi hükümet karşıtı eylemlere destek vermeye başlamıştı.[15] Mesela NATO toplantısının yapılacağı gün, 100 kadar avukatta mitinglere katılan öğrenciler gibi İstanbul Adliye Binasında konuşma yaptıktan sonra NATO konferansının yapıldığı yere gitmek istemişler, fakat avukatların da bu bölgeye girişi yasaklanmış hatta bazı avukatlar çıkan arbedede gözaltına alınmıştı.[16]

Türkiye'nin çıkan karışıklıkların bir türlü önüne geçilememesi ve dünyadaki diğer devletlerde de buna benzer olayların çıkmasından dolayı Amerikan başkanı Harry S. Truman'ın bir makalesi Amerikan gazetelerinde yayınlandı. Truman makalesinde Güney Afrika, Güney Kore, Türkiye ve Küba'dan bahseden Truman; makalesine şu şekilde başlıyordu:

> *"Tarih boyunca diktatörlüğünün olduğu yönetimlere karşı aralıksız bir mücadele olmuştur. Bugün Kore, Türkiye, Güney Afrika ve Küba'daki olaylar, bazı hükümetlerin, halklarının makul isteklerini karşılama konusunda zamana ayak uyduramadığını ortaya koyuyor."*[17]

Truman, bu ülkelerdeki hükümetleri sert bir şekilde eleştiriyordu. Makalesinde, Türkiye'de çıkan olaylardan ve bu durumdan duyduğu endişelerden bahseden Truman, Türkiye'den de şu şekilde söz etmişti:

> *"Kore'yi düşündüğümde, komünist işgal tehdidine karşı Kore'yi savunan Birleşmiş Milletler güçlerindeki Türk birliklerinin yiğitliklerini*

[13]Jay Walz, "Inonu Says Turks Will Oust Regime: But Opposition Chief Favors Election, Not a Coup- He denies Link to Rioters", The New York Times, 07.05.1960, s.6.
[14] "Menderes Foe Asks End of U.S. Aid", Los Angeles Times, 07.05.1960, s.4.
[15] C.L. Sulzberger, "Turks Seek Democratic Goal in Zigzag Manner: Rulers Retain Ultimate Control, Resulting in Benevolent Despotism", Los Angeles Times, 04.05.1960, s.12.
[16] Jay Walz, "Troops in Turkey Break Up Protest By 2,000 Students: Marchers Turned Back Near NATO Talk Site- Lawyers Join Anti-Menderes Drive", The New York Times, 03.05.1960, s.1.
[17]Harry S. Truman, "Truman Assesses Korea and Turkey: Says Uprisings Show Public Will Not Forfeit Dignity", The New York Times, 05.05.1960, s.1.

hatırlamadan edemiyorum. Bu rekor eşsizdir. Türkiye'nin uluslararası komünizmin tehditlerine karşı duruşu ve Kremlin'in baskılarına karşı Batı ile olan sarsılmaz ortaklığı dünya barışının korunmasına yardımcı oldu. Bir süredir tereddüt ettiğim bir durumun gelişmesine bu muhteşem kayıttan dolayı üzülüyorum. Türkiye'nin ve Türk halkının bir dostu olarak, bir ulusun tüm özgürlükleri tehlikeye atmadan basını bastıramayacağını söylememin yanlış olmayacağını biliyorum. Özellikle tarihin, özgürlüğün ilerlediği ve bir müttefik olarak gerçeğe ihtiyaç duyduğu bir dönemde, tehlikeleri hapsetmek büyük bir hatadır ve sadece belaya yol açabilir. Basının tüm uygulamalarının her zaman savunucusu olmadım. Basının kaba ve sorumsuz olabileceği zamanlar vardır. Ancak sınırsız ifade özgürlüğünü engellemektense basının aşırılıklarını göze almayı tercih ederim. Özgür bir basın ve bir halkın kendi yargılarının tam ifadesi olmadan demokrasi var olamaz veya gelişemez. Umuyorum ki, Türkiye, basın konusundaki sıkıntılarını çağın ihtiyaçları ve Türkiye'nin özgür milletler ailesindeki önemli rolü ışığında yakında çözecektir."[18]

Menderes hükümetine karşı yapılan mitingler, her ne kadar ülkenin farklı şehirlerinde olsa da Ankara ve İstanbul'dakiler kadar ses getirmemiş ya da taraftar bulamamıştı. En azından Menderes hükümeti bu şekilde düşünmekteydi. Hükümet sözcüsü, NATO toplantısından dolayı Türkiye'ye gelmiş olan yabancı ziyaretçilere, olayların sadece Ankara ve İstanbul ile sınırlı olduğunu daha fazla yayılmadığını, bu yüzden Türkiye'nin kötü bir imaj uyandırmak istemediğini bildirerek olaylar hakkında bilgilendirdi.[19] Ayrıca ülkenin yabancı devlet elçilerinin gözünde itibar kaybına uğramaması için, NATO toplantısının yapılacağı gün sokağa çıkma yasağı ilan etmiş olsa da öğrenciler bu yasağı dinlemeyip sokaklarda hükümet karşıtı protestolarına devam etmiş ve bu yüzden birçok kişi gözaltına alınmıştı.[20] Hükümetin almış olduğu tüm tedbirlere rağmen yaşanan huzursuzluk yabancı ülke elçilerinin gözünden kaçmadı. NATO'nun İstanbul'da düzenlenecek olan konferansına katılmak için gelen birçok Avrupalı diplomat, Türkiye'deki olayları Kore'de meydana gelen öğrenci hareketlerine benzeterek ülkenin durumunun hiç de iç açıcı olmadığını vurguladı.[21]

Türkiye'de hükümet karşıtı olayların çıkmasından bir hafta sonra hükümet olayları kontrol altına alamamış aksine, olaylar yavaş yavaş Türkiye'nin birçok

[18]Harry S. Truman, "Truman Assesses Korea and Turkey: Says Uprisings Show Public Will Not Forfeit Dignity", The New York Times, 05.05.1960, s.1.

[19] Jay Walz, "Turkey is Tense as Tiots Subside: Students Friendly to Troops- Rumors Sweep Nation", The New York Times, 04.05.1960, s.1.

[20] "Riots in Turkey Enter Third Day; Students Continuing to Defy Martial Law -Group Ends 18-Hour Istanbul Stand", The New York Times, 01.05.1960, s.1.

[21] Waldo Drake, "European Observers Fear Crisis In Turkey", Los Angeles Times,08.05.1960, s, K1.

şehrine yayılmaya başlamıştı.[22] Alınan tüm bu sıkı tedbirlere rağmen olayların bastırılamaması üzerine, Adnan Menderes'in ülkedeki öğrenci eylemlerini bahane ederek meclisi üç haftalık süreyle tatil etmesi mecliste çok büyük tartışmalara neden oldu. Muhalif parti milletvekillerinden Emin Soysal'ın: "Sen bu milletin sesinin duyulabileceği tek yeri de kapatıyorsun. (…) Eğer cesareti varsa Menderes kendini diktatör ilan etsin" diyerek sert bir şekilde duruma olan itirazını dile getirdi.[23] Bununla beraber önceki ay İsmet İnönü'nün konvoyunun önünü kesilmesinden dolayı ordudan bazı kesimler istifa etti. İstifa halkasına General Cemal Gürsel'de katıldı. Gürsel: "Ülkenin üzerinde siyasi bir fırtınanın estiği bu anda, kendinizi bu menfur atmosferden nasıl koruyacağınızı bilin. Herhangi bir kıyıda siyasetten uzak durun"[24] diyerek istifa mektubunu sundu. Hükümet karşıtı eylemlerin NATO toplantısının Türkiye'de yapılacağı zamana denk gelmesi ya da getirilmesi ise hem ülke için hem de mevcut hükümet için NATO ülkeleri arasında büyük bir prestij kaybına neden olmuştu.[25] Sebebi ise olayların çıkmasının üzerinden yaklaşık iki hafta geçmesine rağmen hükümet halen olayları bastırma konusunda başarılı olamamıştı. The New York Times ve The Atlanta Constitution gazeteleri bu eylemleri manşetine şu şekilde taşıdı:

> *"Adnan Menderes 14 Mayıs'ta Ordu havalimanına geçip oradan da İzmir'e gitmek istediği gün (kendisini bekleyen 6,000 kişiye miting yapmak için) 5,000 kişilik bir öğrenci topluluğu Ankara radyosunu ele geçirmeye çalışmış fakat polisin göz yaşartıcı bombalarıyla geri dağılmışlardır."*[26]
> *"Daha sonra Menderes'in limuzininin önünü kesen protestocular Menderes'i arabadan inmeye zorlamıştır. Arabandan inen Menderes protestoculara ne istedikleri sorunca onlar hep birlikte istifa etmesini söyleyince Menderes, elini kalbine koyarak o zaman öldürün beni diye ağlayarak protestoculara haykırmış ardından olay yerinden uzaklaşmıştır."*[27]

Kendisine karşı çıkan olayların tüm ülkedeki etkisini görmek için 16 Mayıs'ta İzmir'e giden Adnan Menderes'i büyük bir kalabalıkla, hoş geldin sloganları atılarak Cumhuriyet meydanında karşılandı. Kendisini karşılayan

[22] Jay Walz, "Turkey: A Nation in Danger: Deepining Bitterness Between Menderes and His Opponents Dims Hopes for Democracy", The New York Times, 08.05.1960, s.E4.
[23] "Turk Premier Forces Recess on Assembly", Chicago Tribune,02.05.1960, s.7.
[24] "Kill me! Cries Riot- Jostled Turkey Chief", The Atlanta Constitution,06.05.1960, s,2.
[25] Jay Walz "İstanbul Tense For NATO Talks: City Eager for News From Arriving Foreign Chiefs of Events in Turkey", The New York Times,01.05.1960, s.3.; William Henry Chamberlin, "Turkish Turnover: Fallen Menderes Government Made Mockery of Constitutional Rights and Freedom", The Wall Street Journal, 02.06.1960, s.10.
[26] "Police in Ankara Quell New Riot: 5,000 Students Protest as Turkey's Regime Marks 10th year in Power", The New York Times, 15.05.1960, s.21.
[27] "Kill me! Cries Riot- Jostled Turkey Chief", The Atlanta Constitution,06.05.1960, s,2.

kalabalığa bir konuşma yapan Menderes, "istifa etme niyetinde olmadığını ve mümkün olan en kısa sürede seçime gideceklerini" söyleyerek konuşmasına devam etti.[28] Adnan Menderes'in gelmesini protesto etmek için 2,500 civarı CHP'li toplanıp slogan atmışsa da büyük kalabalığın içinde çok fazla etki yapmadı.[29] Meydanda yaptığı konuşmanın ardından aynı günün akşamı radyodan da yayın yapan Adnan Menderes, ülkenin büyük bir dönüşüm içerisinde olduğunu tüm bunların yanında seçimlerin de yakın olduğunu bildirerek insanların sakin kalmasını, seçimin bütün sorunları çözeceğini bildirerek olayları yatıştırmak istemişse de pek de başarılı olamadı.[30]

Çıkan olayların üzerinden üç hafta geçtikten sonra güvenlik güçleri artık herhangi bir protesto gösterisine izin vermiyor ve hiçbir topluluğa ya da gruba müsemma etmiyordu. Bunun en büyük örneği ise İstanbul ve Ankara'da 19 Mayıs 1960 tarihinde milli bayram bahanesiyle toplanan yaklaşık 4,000 kişiden oluşan kalabalığın "Çok Yaşa Türk Ordusu" sloganları atarak yürüyüş yapmaları, ancak sıkıyönetim olduğu için bu yürüyüşlerine bile izin verilmeyip göz yaşartıcı gaz bombaları atılarak dağıtılmaları oldu. Barışçıl gösterilere bile izin verilmemesi ise halkın tepkisini çekmiş ve güvenlik güçlerinin bu müdahaleleri halk tarafından sert bir şekilde eleştirilmişti.[31] Tarihler 21 Mayıs 1960'ı gösterdiğinde ülkedeki tansiyon halen düşmemişti. Protestolara bu kez Ankara'da askeri harp okulu öğrencileri de katıldı. Fakat diğer protestolardan farklı olarak 1000 kadar askeri okul öğrencisi hiçbir slogan atmadan Kızılay meydanında yürüyüş yapmış ve kendilerine dağılmaları için emir veren Ankara ordu komutanı General Namık Arguç'ün sözlerine aldırış etmeden sessiz yürüyüşlerine devam etmişlerdi.[32] Askeri okul öğrencilerinin de hükümet karşıtı mitinglere sessiz yürüyüşleriyle destek olması, DP hükümetinin almış olduğu tedbirleri biraz daha sıkılaştırmasına ve yeni tedbirler almasına neden oldu. Bunlardan bir tanesi bütün üniversitelerin sıkıyönetim sona erene kadar kapatılmasına karar verilmesiydi.[33]

2- 27 Mayıs 1960 Askeri Darbesi

Mayıs ayının sonlarına doğru ülkede olaylar artık kontrolden çıkmış ve çıkan çatışmalardan dolayı birçok kişi göz altına alınmasına rağmen protestolar sona ermemişti. Olayların bir türlü dinmemesi üzerine daha önceden hükümetin

[28] "Turks Riot After Vow of Election", Los Angeles Times, 16.05.1960, s.1.
[29] "Turkish Students Dispersed", Los Angeles Times,18.05.1960, s.1.
[30] Jay Walz, "Menderes Vows He Won't Resign: Says Turkey Will Vote Soon -Foes and Backers clash as he Speaks in İzmir", The New York Times,16.05.1960, s.6.
[31] Jay Walz, "Tear Gas Quells Ankara Crowds: 2 Peaceful Demonstrations Agaisnt Regime on Civic Holiday Are Dispersed", The New York Times, 20.05.1960, s.9.
[32] "Turkish Army Cadets Protest Menderes Rule", Los Angeles Times,22.05.1960, s. DA.
[33] "Turkey Orders Closing of All Universities", Los Angeles Times,23.05.1960. s.4.

orduyu muhalefeti bastırmak için kullanması üzerine emekliliğe ayrılmak için dilekçe verip izne ayrılan kara kuvvetleri komutanı General Cemal Gürsel, Savunma Bakanlığına sükûneti sağlaması için bir an önce daha sıkı tedbirler alması gerektiği tavsiyesinde bulundu. Adnan Menderes ise bu tavsiyeleri göz ardı ederek kendisine karşı oluşan muhalif harekete karşı ezici konuşmalar yapmaya devam etti. Büyük şehirlerde uygulanan sıkıyönetim ve polis kontrolü sükûneti sağlamak yerine olayların daha da kızışmasına ve hükümete karşı ortak bir cephe oluşmasına neden oldu.[34] Ülkedeki kaos'un sona ermemesi üzerine Başbakan Menderes durumu anlamış olacak ki, soruşturma komisyonun kaldırılmasına karar verdi. Alınan bu kararı Türkiye'deki Fransız elçisi Henry Spitzmuller'in Paris'e gönderdiği 26 Mayıs tarihli telgrafında, Menderes'in 27 Mayıs'ta soruşturma komisyonunun kaldırılacağını ilan edeceğini bildirmişti.[35]

Her ne kadar Menderes'in böyle bir amacı olsa da henüz böyle bir adım atmadan 27 Mayıs 1960 yılında Türk Silahlı Kuvvetleri, General Cemal Gürsel önderliğinde yönetime el koyarak bütün idareyi eline aldı.[36] Radyo'dan yayın yapan ordu sözcüsü herkesin evinde kalmasını ve kendilerine verilen kurallara uymalarını emrederek, ordunun böyle bir adım atmasının sebebinin Türkiye'de demokrasinin bastırılmış ve işleyemez hale getirilmiş olduğunu vurgulayarak, en kısa zamanda özgür ve dürüst bir seçim yapılarak yeniden sivil idareye geçileceğini bildirdi.[37] Ordu sözcüsü radyodan bütün vatandaşlara yapmış olduğu duyuruda:

"Saygıdeğer vatandaşlar:

Demokrasimizin içine düştüğü kriz ve son zamanlarda yaşanan üzücü olaylar nedeniyle ve bölünmeyi önlemek için Türk Silahlı Kuvvetleri ülkenin yönetimini devraldı. Silahlı kuvvetlerimiz, partileri içine düştükleri uzlaşmaz durumdan kurtarmak ve partiler üstü tarafsız bir idarenin nezaret ve hakemliği altında en kısa zamanda adil ve serbest seçimler yaptırarak idareyi hangi tarafa mensup olursa olsun seçimi kazananlara devir ve teslim etmek üzere girişmişte bulunmaktadır.

Girişilmiş olan bu hareket hiçbir şahsiyete veya sınıfa yönelik değildir. Kim olursa olsun hangi partiye mensup olursa olsun her vatandaş, kanunlar ve hukuk prensipleri esasına göre muamele görecektir. Bütün vatandaşların partilerin üstünde, aynı milletin aynı soydan gelmiş evlatları

[34] Kemal H. Karpat, Kısa Türkiye Tarihi 1800-2012,9. Baskı, Timaş Yayınları, İstanbul 2019, s.165.
[35] İdris Yücel, "Turkey's May 27, 1960 Coup through The French Diplomatic Reports", biling Journal of Social Sciences of the Turkic World, vol: 90, 2017, s.45.
[36] "Turkish Army Ousts Government in Coup", Los Angeles Times, 27.05.1960, s.1.
[37] "Army Takes Over Turkey", Chicago Tribune,27.05.1960, s.1.

olduklarını hatırlayarak ve kin gütmeden birbirlerine karşı hürmetle anlayışla muamele etmeleri, ıstıraplarımızın dinmesi ve milli varlığımızın selameti için zaruri görülmektedir. Kabineye mensup şahsiyetlerin Türk Silahlı Kuvvetlerine sığınmalarını rica ediyoruz. Şahsi emniyetleri kanun teminatı altındadır.

Müttefiklerimize, komşularımıza ve bütün dünyaya hitap ediyoruz. Gayemiz Birleşmiş Milletler Anayasasına ve insan hakları prensiplerine tamamıyla riayettir. Büyük Atatürk'ün "Yurtta Sulh, Cihanda Sulh" prensibi bayrağımızdır. Bütün ittifaklarımıza ve taahhütlerimize sadığız. NATO'ya ve CENTO'ya inanıyoruz ve bağlıyız.

Tekrar ediyoruz: Amacımız Yurtta sulh, cihanda sulhtur."[38]

Radyo üzerinden yayınlamış olduğu bildirinin ardından yönetime el koyan Gürsel, geçici hükümette devlet ve hükümet başkanı, savunma bakanı ve başkomutan oldu. Türk milletine seslenen Gürsel, darbenin neden yapılması gerektiğini ve ilerde nasıl bir düzen geleceğini şu şekilde dile getirdi:

"Bu trajik gidişata son vermeye karar verdim ve devletin yönetimini devraldım. Tüm yurttaşlara, hiçbir şekilde diktatör olma heveslisi olmadığımı anlatmak için acele ediyorum, tek arzum, mümkün olduğu kadar hızlı bir şekilde ülkede temiz ve dürüst bir demokratik düzen kurmak ve devlet yönetimini milletin iradesine bırakmaktır." demiştir.[39]

Darbenin yapıldığı gün Cumhurbaşkanı Celal Bayar, Ankara'da tutuklandı. Darbe günü Adnan Menderes ülkenin batı kesimlerine mitinge çıktığı için Menderes ile ilgili herhangi bir şey yazmayan gazeteler, ertesi gün, Adnan Menderes'in tutuklandığını yazdı.[40] DP yönetiminin destekçilerinden ve DP'nin arkasındaki akıl olarak da bilinen Namık Gedik, tutuklu bulunduğu yerdeki odanın penceresinden atlayarak intihar etti.[41] Darbe ile beraber bütün bakan ve hükümet destekçilerinin tutuklandığını yazan gazeteler, Menderes dönemi boyunca baskılardan dolayı yayın yapmayan gazetelerin de yayın yapmaya başladığını belirtilerek, olayın Ankara ve İstanbul'da halk tarafından büyük bir sevinçle karşılandığını bildirmişlerdir.[42]

28 Mayıs'ta, darbenin ertesi günü The New York Times'ın manşetinde "Türkiye'deki Askeri Darbe ABD'yi Şaşırttı; Sadece Birkaç Kişi Bunun

[38]"Turkish Army Statement", The New York Times,28.05.1960, s.10.
[39]Blumenfeld, F. Yorick. "Turkey: Reborn Republic." In Editorial Research Reports 1960, vol. II, 483-501. Washington, DC: CQ Press, 1960. http://library.cqpress.com/cqresearcher/cqresrre1960070600
[40] "Menderes Faces Trial in Turkey", Los Angeles Times,28.05.1960, s.1.
[41] "Man Behind Menderes Leaps to Death", Los Angeles Times, 30.05.1960, s.1.
[42] "Turks Cheer Junta; Nab Fleeing Dictator", Chicago Tribune,28.05.1960, s.1.

Olabileceğine İhtimal Veriyordu" şeklinde manşet atılmıştı. Aynı gün bir başka yazı da "Türkiye'deki askeri darbe bugün Amerika'nın Dışişleri Bakanlığı'ndaki üst düzey yetkilileri tamamen şaşırttı" yazısı ile başlıyordu.[43] Bu haberleri üç gün sonra, "ABD'li yetkililer darbeyi beklemiyormuş gibi görünürken, darbenin gidişatından duydukları memnuniyeti gizlemediler" şeklinde bir makale izledi.[44] The New York Times gazetesinde yer alan bir başka makale, darbe haberinin "bugün Fransız resmi çevrelerinde şaşkınlık veya büyük endişe olmaksızın karşılandığını" ve diplomatların "böyle bir darbe olasılığına karşı hükümetin önceden uyarıldığını belirtti. Ordunun protestoculara karşı Menderes rejiminin emirlerini yerine getirmedeki açık isteksizliği bunun en büyük ispatıydı," şeklinde makale izledi.[45] The Wall Street Journal gazetesi ise Menderes hükümeti anayasayla dalga geçmiş gibi kendi çıkarına göre kullandığını ima eden "Düşmüş Menderes hükümeti anayasal hak ve özgürlüklerle alay etti" şeklinde manşet attı.[46]

Askeri darbeden iki gün sonra 29 Mayıs günü, yönetimi devralan General Cemal Gürsel yaptığı açıklamada, görevden alınan Adnan Menderes, kabine üyeleri ve birçok milletvekilinin askeri yönetimin oluşturacağı geçici hükümetin bu kişilerin suç isnadıyla yargılanıp yargılanmayacağına karar verene kadar gözaltında tutulacağını duyurdu. Ayrıca herhangi bir şekilde diktatör olma niyetinde olmadığını vurgulayan Gürsel, yeni bir anayasa hazırlanması için İstanbul Üniversitesi rektörü ve hukuk profesörü Sıdık Sami Onar'ı anayasa hazırlama komisyonu başkanı olarak atadığını ilan etti. Siyasi alanda bu olaylar yaşanırken Adnan Menderes hükümetinin darbeyle de olsa yönetimden gitmesi halkta büyük bir sevinçle karşılandığı Amerikan basınında yer almıştı. Los Angeles Times gazetesi yapmış olduğu haberde, İstanbul toplanan 200 bin kişinin Cemal Gürsel lehine sloganlar atarak sokaklarda sevinç gösterilerinde bulunduğunu manşetine taşıdı.[47] Askeri darbe sonrası yönetimi ele alan askeri komitenin hükümet sözcüsü olarak seçtiği Kurmay Albay Ertuğrul Alatlı, Askeri komiteyi Türkiye'nin sesi olarak ilan etti. Ayrıca meclis kapatılıp birçok milletvekili ve kabine üyesi gözaltına alındığı için meclis işleyemez hale gelmişti.

[43] "Coup in the Night Surprises Nation," The New York Times,28.05.1960, s.30.
[44] Dana Adams Schmidt," U.S. Recognizes Turkish Regime", The New York Times,31.05.1960 s.3,
[45] "Paris Unalarmed," The New York Times,28.05.1960, s.7.
[46] William Henry Chamberlin, "Turkish Turnover: Fallen Menderes Government Made Mockery of Constitutional Rights and Freedom", The Wall Street Journal, 02.06.1960, s.10.
[47] "Menderes and His Cabinet Will Be Held", Los Angeles Times,29.05.1960, s.C1.

Bu yüzden askeri komite, hükümetin yanında meclisin de bütün yetkilerini sahiplenerek bütün gücü elinde toplamış oldu.[48]

Darbe olayının Amerikan basınındaki yansıması her ne kadar birbirinden farklı olsa da ortak buluştukları konu darbenin halk tarafından büyük bir sevinçle karşılandığıydı. The Atlanta Constitution, darbenin Ankara'da coşkuyla kutlandığını ve 20 bin civarında insanın sokaklarda sevinç gösterileri yaparak Anıtkabir'e yürüdüğünü yazarken, Los Angeles Times'ın aksine İstanbul'daki mitinglerin Ankara'ya oranla daha sakin geçtiğini belirtti.[49] Darbe sonrası The New York Times gazetesi DP liderlerinin nasıl bir durumda olduklarını şu şekilde dile getirdi:

> *"Cumhurbaşkanı Celal Bayar ve Başbakan Adnan Menderes ile DP'nin bakanları ve yardımcılarının da aralarında bulunduğu birçok kişi, cuma günkü darbede ordu tarafından tutuklanmalarının ardından Harp Akademisi'nde tutuldular. Kabine'nin tüm üyeleri de dâhil olmak üzere 200'den fazla yetkili tutuklandı, ancak bir gün sonra iki eski kabine bakanı ve doksan beş yardımcısı serbest bırakıldı. Geri kalanları bir süre burada tutulduktan sonra İstanbul yakınlarındaki Yassıada'daki deniz üssüne götürüldü. Buradaki hapishanede hapsedildiler."*[50]

Darbeden birkaç gün sonra ise Amerikan ve İngiliz hükümetleri "Türk devlet yetkilileriyle sadece olağan ilişkilerimizi sürdürmenin tanıma teşkil ettiğine inanıyoruz." şeklinde mesaj yayınlayarak askeri yönetimi tanıdıklarını beyan ettiler.[51] 2 Haziran'da ise Geçici Hükümet yetkilileri tarafından görevden alınan Başbakan Adnan Menderes'in ve çoğunluğu Demokrat Parti milletvekillerinden 403 kişinin devlete karşı işlenen suçlardan soruşturulacağı, suçun bulunması durumunda ölümle cezalandırılacakları bildirdi. Tutuklanan Milletvekilleri darbenin erken saatlerinde tutuklanarak Yassıada deniz üssüne nakledildi.[52]

6 Haziran 1960 günü Cemal Gürsel darbe olayında rol alan askerleri ziyaret amacıyla ordu karargâhına giderek, darbe yapan askerleri ülkeyi özgürlüğüne

---

[48] Jay Walz, "Power in Turkey Kept By Officers: Military Committee Wields Authority Over Cabinet- Trials to be Pressed", The New York Times, 03.06.1960, s.9.

[49] "20,000 Cheering Turks Support Military Coup: Armed Force Leaders Begin Reorganizing Stunted Political Life", The Atlanta Constitution,29.05.1960, s.22A.

[50] Jay Walz, "Turkey Imprisons 100 Ousted Chiefs On An Island Base: Menderes, Bayar and Their Leading Supporters Are Taken From Mainland", The New York Times, 30.05.1960, s.1.

[51]Dana Adam Schmidt, "U.S. Recognizes Turkish Regime: Informal Statement Grants Approval-Capital Pleased by Gursel's Actions", The New York Times, 31.05.1960, s.3; "U.S. Extends Recognition to Turk Regime: British Recognizes Turkish Government", Los Angeles Times, 31.05.1960, s.8.

[52] Jaz Walz," 403 Ex- Legislators Seized by Turkey", The New York Times,02.06.1960, s.1.

kavuşturdukları için tebrik etti.[53] 13 Haziran da yani darbeden yaklaşık iki hafta sonra Deniz, Hava ve Kara kuvvetlerinden oluşan 38 kişi, Ulusal Birlik Komitesi (Milli Birlik Komitesi) üyesi ilan edildi ve artık ülkenin yönetimini resmen ele aldı. Ardından Milli Birlik Komitesi üyeleri tarafından hazırlanan dört bölüm ve 27 maddeden oluşan geçici anayasa ilan edildi.[54] Darbeden sonra hükümet işlerinin yanında Milli Birlik Komitesi halen halkın içinde Menderes yanlıları olduğunu bildiği için ve yapmış olduğu darbe girişiminin gerekli olduğunu halka göstermek için Menderes'i karalama politikası yürütmeye başladı. Bu bağlamda Adnan Menderes'in devletin parasıyla kuzular alıp kurban kestiği, çeşitli kutlamalar yaptığı, çocuklarının okul giderleri devletin parasıyla karşılandığına dair gazetelerde yazılar yayınlandı. Bazı fotoğraflar yayınlanarak halkın, özellikle Anadolu'daki halkın Menderese olan sevgi ve inancı kırmaya çalışıldı. Menderes'in dindar bir adam olmadığı yönünde propaganda yapıldı.[55] Fakat Menderes'in halkın gözünde uyandırmış olduğu dindar adam portresini yıkmak o kadar kolay olmadığı için bu konuda çok fazla başarılı olunamadı. Özellikle 1959 yılında kurtulmuş olduğu uçak kazasından sonra halk, Menderes'in gizemli güçlerinin olduğuna inanıyordu ve bundan dolayı askeri darbeden sonra Menderes'e herhangi bir şey olacağına inanmıyorlardı.[56]

Askeri darbeden sonra Demokrat Parti'nin tüm faaliyetleri yasaklandı. Ayrıca, söz konusu partinin mallarına, banka hesaplarına, kitaplarına, dosyalarına ve matbaalarına el konuldu. Partiyle ilgili hiçbir faaliyetin yürütülmemesi sağlandı.[57] 30 Ekim 1960 tarihinde ise Demokrat Parti tamamen kapatıldı.[58]

3- **Menderes ve Bakanların Yargılanma Süreci**

27 Mayıs 1960 darbesinin ardından yaklaşık beş aylık bir tutukluluk süresinden sonra Adnan Menderes ve bakanların mahkemesi 15 Ekim 1960 yılında Yassıada'da yapılmaya başlandı.[59] Devrimci hükümet, DP üyesi hükümet yetkililerini Cumhuriyet anayasasını ayaklar altına almakla suçladı. Celal Bayar

[53] "Gürsel Hails Role of Troops in Coup", The New York Times, 06.06.1960, s.8.
[54] "Turkey's Rulers Approve Charter: Temporary Document Vests Legislative Powers in 38 Officiers Who Led Coup", The New York Times, 13.06.1960, s.11.
[55] Richard P. Hunt, "Missue of Funds Laid to Menderes: Photos Indicate the Turkish Ex-Premier Used Official Money for Personal Costs", The New York Times, 02.07.1960, s.4.
[56] Jay Walz, "Trial Of Leaders Sobers Istanbul: Picture Of Deposed Officials İn Court Contrasts With Their Dignity Of Past", The New York Times, 17.10.1960, s.3.
[57] "Turkey Bans Democrat Party's Activities", Chicago Tribune,03.10.1960, s.D12.
[58] "Court Abolishes Party That Governed Turkey", Chicago Tribune,30.09.1960, s.C10.
[59] David Dugas, "Turkey's Stability Hangs On Trial of Ousted 400: Will Menderes Bayar Hang Or Emerge Vindicated?", The Atlanta Constitution, 23.10.1960, s.50.

ve Menderes'in de dahil olduğu eski hükümetin sekiz üyesinin idam cezasına çarptırılması yönünde 45 sayfalık uzun bir iddianameyi araştırma komisyonu mahkemeye sunduktan sonra mahkeme başkanı Salim Başol mahkemeyi başlattı. Soruşturma komitesi Bayar ve Menderes'i çeşitli anayasa ihlalleri ile suçladı. Komite, eski Cumhurbaşkanı'nın Türk devletini korumaya ve tüm halkı temsil etmeye yemin ederken, bunun yerine Demokrat Parti lideri olarak görev yaptığını belirtti. Ayrıca Bayar ve Menderes'i, DP'yi iktidarda tutmak amacıyla basına baskı uygulayarak, insan haklarını kısıtlamakla ve anayasayı ihlal etmekle suçladı. Her ne kadar savunma avukatları duruma itiraz etse de mahkeme tarafından bu itirazları ret edildi.[60] Araştırma komisyonu mahkemede DP yönetimini suçlamak için parti yöneticilerinin bütün eylemlerini değerlendirmeye çalışmıştı. The New York Times gazetesi bu durumu şu şekilde özetledi:

> *"Duruşmanın ikinci gününde ilk güne nazaran, sanıkların yeterli yasal temsili için savunmalarına daha yumuşak bir tavır gösterildi. Mahkemenin ikinci gününde göze çarpan en tuhaf suçlama ise Celal Bayar'a yapılan suçlamaydı. Mahkeme, Celal Bayar'ın Afgan kralının hediye ettiği Afgan köpeğinin yasa dışı olarak Ankara hayvanat bahçesine zorla satılması hakkında olmuştu. Celal Bayar baskı yaptığını kabul etmeyip köpeği satma konusunu ise kabul etmiştir. Köpeği İzmir'de bir köye su kuyusu açmak için sattığını ile sürmüştür. Birçok gözlemci, vatana ihanet davasının ve diğer suçlamaların ölüm cezasını getirebilecekken, eski cumhurbaşkanı için üç ila beş yıl gibi bir hapis cezasına çarptırılabilecek bir suçlama olan tazı davasına yönlendirilmesine baya şaşırdı."*[61]

19 Ekim Çarşamba günü mahkeme, Adnan Menderes ve bakanların 6-7 Eylül 1955'te İstanbul'da Rumlara karşı çıkan ayaklanmayı başlatması suçlanması ile başladı. Menderes, Bayar ve diğer 5 sanık yapmış oldukları açıklamada net bir şekilde İstanbul ayaklanmasıyla bir alakalarının olmadığını açıkladılar. 14 Ekim'den beri ilk savunmasını yapan Menderes, yapmış olduğu 2 saat 20 dakikalık savunmasında, 1955 kargaşasına yol açan olaylarda Türk vatanseverliği yaptığını söyledi. Menderes, eski Cumhurbaşkanı Celal Bayar ve diğer beş hükümet lideri Eylül 1955'te, Rumların ve Türklerin anlaşmazlığa düştüğü Kıbrıs meselesi üzerinde çalıştıklarını söyleyerek kendilerini savundular. Ayrıca kendilerine yapılan bir diğer suçlama olan, aynı gün erken saatlerde Yunanistan'ın Selanik kentindeki Kemal Atatürk'ün doğum yeri dışındaki bombalama olayında hiçbir rollerinin olmadığını söylediler. Dışişleri Bakanı Fatin Rüştü Zorlu da savunmasında; o sırada Londra'da, Kıbrıs konusunun

[60] Jay Walz, "Turkey Asks Death For 38 Members of Former Regime as Trial Begins", The New York Times,15.11.1960, s.1.
[61] Jay Walz, "Hound Dominates The Turkish Trail "The New York Times,16.10.1960, s.24.

konuşulduğu konferansta olduğunu söyleyerek bu koşullar altında, kendi ülkesinde sorun çıkaran biri olamayacağını ifade etti.[62]

Menderes, Bayar, Zorlu ve diğer 5 sanığın, 1955 ayaklanmasıyla ilgili herhangi bir alakalarının olmadığını söylemelerine rağmen mahkeme davaya şahitleri çağırarak, Menderes ve bazı bakanların 1955 ayaklanmasındaki rollerini ispatlamalarını istedi. Mahkemeye gelen şahitler, ellerinde kanıt olmadığını ancak Selanik'teki bomba olayında ve halkın Rumlara karşı ayaklanmalarında Adnan Menderes ve ekibinin rolü olduğu iddia ettiler.[63] 6-7 Eylül olaylarının sorumluluğuyla ilgili dava 6 Haziran 1961 tarihinde karara bağlandı. Mahkemenin vermiş olduğu kararda Celal Bayar bu davadan herhangi bir bağlantısı olmadığı gerekçesi ile beraat ederken, Adnan Menderes ve aralarında Fatin Rüştü Zorlu ve İzmir valisi Kemal Hadımlı'nın da bulunduğu yedi kişi dava ile bağlantıları olduğu ileri sürülerek suçlu bulundu.[64] Adnan Menderes hakkında bir diğer dava, Celal Bayar'ın Afgan köpeğini satma davası gibi garipsediği, Menderes'in çocuğunu öldürme davası oldu. The New York Times gazetesi bu davayı şu şekilde kaleme aldı:

> *"31 Ekim Pazartesi günü Yassıada davası Adnan Menderes yeni doğan bebeğinin ölüm emrini verdiği suçlamalarıyla başladı. Davada Adnan Menderes bebeğin ölüm emrini vermekten suçlanırken, Dr. Fahri Atabey ise bebeği öldürmekten suçlanmıştır. Mahkemeye çağrılan Adnan Menderes'in sevgilisi Ayhan Aydan mahkemede Adnan Menderes'i çok sevdiğini ve ondan bir çocuğunun olmasını istediğini fakat çocuğun erken doğduğunu ve doğduktan hemen sonra öldüğünü söyleyerek Menderes'in masum olduğunu ileri sürmüştür. Hem Menderes hem de Atabey için 5-10 yıl hapis cezası talep eden savcılık tarafından çağrılan diğer doktorlar da, bebeğin erken doğduğunu ve doğumda normal olmadığını ifade ederek Menderes'in bu davada suçsuz olduğunu bir nevi dolaylı da olsa iddia etmiş oldular."*[65] *"Menderes'in kendi oğlunu öldürme davasının vatana ihanet davası ile hiçbir ilgisi olmadığını söyleyen Menderes'in avukatı Burhan Apaydın, bunun Menderes'in özel yaşamı ile ilgili olduğunu bu yüzden bu davanın halka açık bir şekilde yapılmasına itiraz etmiş fakat bu itirazı mahkeme başkanı Salim Başol tarafından ret edilmiştir."*[66]

---

[62] Jay Walz, "Menderes Denies Role In 1955 Riots" The New York Times,20.10.1960, s.12.

[63] Jay Walz, "Accuser Of Turks Weakens Charge: Former Deputy To Menderes Denies Having Evidence Of Anti-Greek Plot", The New York Times, 22.10.1960, s.2.

[64] "Bayar Is Cleared In A Turkısh Case: Ex- President And 7 Others Acquitted Of Liability For 1955 Anti-Greek Riots", The New York Times,06.01.1961, s.8; "Menderes Found Guilty, Face Prison", Los Angeles Times,06.01.1961, s.1.

[65] "Menderes' Ex- Mistress Denies Baby Was Slain", Los Angeles Times,01.11.1961, s.11.

[66] Jay Walz, "Menderes Backed At Turkish Trial: Opera Singer Calls Former Premier Free of Guilt in Death oh Their Baby", The New York Times,01.11.1961, s.3.

Yassıada'da devam eden 27 Mayıs davasında mahkeme, 14 Ekim'den beri ileri sürülen suçlamalar konusunda ilk olarak bebek öldürme davasında kararını açıkladı. Mahkeme başkanı Salim Başol, Menderes'in yeni doğan oğlunun ölüm emrini vermediğini ve bebeğin doğal yollardan öldüğünü açıklayarak, Menderes ve Dr. Atabey'in beraatına karar verdi. Dr. Atabey mahkeme sonrası serbest kalmasına rağmen, Adnan Menderes'in henüz devam eden yedi davası ve bunlardan en az üçünün ölümle sonuçlanacağı davaları olduğu için tutukluluğuna devam edildi.[67]

Bir diğer dava İsmet İnönü'ye yönelik 4 Mayıs 1959 tarihinde yapılan saldırı hakkındaydı. Bu davada demokrat partililerin yanı sıra Dr. Naci Bucukoğlu ve Niyazi Toroslu adında iki kişi, İnönü'ye saldıracak kalabalığı İstanbul'a götürmek suçundan yargılandı. Fakat hâkim Salim Başol, bu iki kişiyi delil yokluğundan serbest bıraktı.[68] Adnan Menderes, Celal Bayar ve 41 kişiyi İsmet İnönü'ye suikast düzenlemekten suçlu buldu.[69] Menderes hakkında açılan davalardan bir tanesi de toplumu ikiye bölmek ve bu yüzden toplumda ikicilik çıkarak anayasayı ihlal etmek suçuydu.[70] Menderes ve Celal Bayar ayrıca haklarında İsmet İnönü'nün Kayseri gezisine engel olmak konusunda dava açılmış ve Adnan Menderes ile Celal Bayar bu hareketleri anayasayı ihlal suçu içerisinde değerlendirilerek ölüm cezasına çarptırıldı.[71]

27 Mayıs 1960 askeri darbesi sonrası tutuklanan Demokrat Parti yöneticileri ve milletvekilleri hakkındaki anayasayı ihlal, 6-7 Eylül olayları ve 28 Nisan öğrenci hareketlerinde birçok kişinin ölümüne yol açmak suçundan açılan dava, 15 Eylül 1961 tarihinde eski Başbakan Adnan Menderes ve iki eski bakanı idam cezasına çarptırılmasıyla sonuçlandı. 16 Eylül tarihinde mahkemeden bir gün sonra da Adnan Menderes, Dışişleri Bakanı Fatin Rüştü Zorlu ve Maliye Bakanı Hasan Polatkan'a verilen cezalar iktidardaki Milli Birlik Komitesi tarafından onaylandı. Eski Cumhurbaşkanı Celal Bayar'ın da aralarında bulunduğu 12 kişi de mahkeme tarafından idama mahkûm edildi. Fakat Milli Birlik Komitesi, Celal Bayar'ın ve diğer 11 kişinin idam cezasını affederek ömür boyu hapis cezasına çevrilmesine karar verildi. Cezalar açıklanmadan önce

[67] Richard P. Hunt, "Menderes Upheld In Death Of Baby: Ousted Premier ıs Absolved by Turkish Court, but He Faces 7 Other Charges", The New York Times,22.11.1960, s.6.
[68] "Two More Turks Freed: Cleared of Charges Tied to Attack on Ex-President", 08.01.1961, s. 13; "2 More Cleared in Inonu Case", Los Angeles Times, 08.01.1961, s, K13.
[69] Jay Walz, "43 Turks Found Guilty: Bayar and Menderes Among Those Convited in Plot", The New York Times,18.04.1961, s.11.
[70] "Turks Deny Menderes Death Ruling", Los Angeles Times,22.04.1961, s C12.
[71] Richard P. Hunt, "Menderes and Bayar Get Death Sentences", The New York Times,21.04.1961, s.1.

Menderes, aşırı dozda uyku hapı kullanarak intihara teşebbüs ettiyse de başarılı olamadı. Bu olay üzerine İstanbul'daki askeri sözcü, Menderes'in iyileşene kadar idam edilmeyeceğini söyledi. Sözcü, Polatkan ve Zorlu'nun ise büyük ihtimalle idamını ertelenmeyeceğini belirtti. Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Fransa, askeri darbe sonra kurulan yeni Türk hükümetinin Adnan Menderes, Fatin Rüştü Zorlu ve Hasan Polatkan'ın idamını onaylamasının yurtdışında kötü karşılanacağını ve yeni hükümet için kötü bir prestij uyandıracağı konusunda uyarılar yaptı.[72] Bu düşünceler, üst düzey yetkililer tarafından Türk makamlarına defalarca iletilmesine rağmen Milli Birlik Komitesi dış devletlerin bu isteklerini görmezden gelerek, bu kişiler hakkında verilmiş olan kararı onaylayarak, idamlar gerçekleştirildi.[73]

4- Darbe Sonrası Yeniden Sivil Yönetim Yolunda Atılan Adımlar ve 1961 Anayasasının İlanı

Darbe olayından sonra ülkeyi politik anlamda yeniden normal yaşamına döndürmek isteyen Gürsel, çok hızlı bir şekilde hareket ederek birçok konuda önemli adımlar attı. Gürsel, ilk olarak, kendisinin başkanlığında Türkiye'nin yeni kabinesini 30 Mayıs 1960 tarihinde ilk oturumuna çağırdı ve kabine sonrası yapılan basın toplantısında Türkiye'nin NATO ve CENTO'nun batılı ittifaklarına saygı duyacağına dair sözünü bir kez daha yineledi.[74] Cemal Gürsel'in ilk kabinesinden sonra Amerikan hükümetinden olumlu adım gelerek yeni kurulan hükümeti tanındığını bildirdi. Amerikan Başkanı Eisenhower da Cemal Gürsel'i şahsen tebrik etti.[75] Amerikan Dışişleri Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu bildiride: yeni kurulmuş olan hükümeti tanıdıklarını bildirmişleridir.

---

[72] "Dönemin Ankara'daki Amerikan büyükelçisi Selim Sarper ile yapmış olduğu görüşmede, Yassıada davasının Türkiye'nin iç meselesi olduğunu fakat kendilerini de ilgilendirdiğini söylemiş ve devam eden davanın belirli koşullar altında yabancı alana sıçrayabilen ve güçlü tepkiler üretebilen iç mesele olduğunu söylemiştir. Ayrıca, Amerikan halkı "uyarlanmış" çözümü kabul etmeye hazır, ancak "nihai" (ölüm cezası) kararına henüz hazır değil demiştir. İkincisi, idam kararı bence, Amerikalıların kendi zihinlerinde oluşturduğu Türkiye imajına çok ciddi zarar verebilir ki bu çok talihsiz olur demiştir". Telegram From the Embassy in Turkey to the Department of State, 05.02.1961, Central Files, 782.06.270/2-561. Secret.

[73] C. L. Sulzberger, "Execution Of Menderes And Aides May Set Off Vendetta İn Turkey", Los Angeles Times,19.10.1961, S.B5; C.L. Sulzberger, "Turk Execution A Pity, Mistake," The Atlanta Constitution,19.10.1961, S.4.

[74] BCA, 30-18-1-2/155-1-1; "New Turkish Cabinet Meets", Los Angeles Times,30.05.1960, s.1.

[75] BCA, 30-1-0-0/ 7-40-16; Eisenhower Cemal Gürsel'e yazmış olduğu mektup için bkz: "Sayın Cumhurbaşkanı: Türkiye'ye yaptığım birkaç ziyaret, Türk halkına ve yıllardır onların karşı karşıya kaldığı sorunlara karşı derin ve sürekli bir ilgi duymamı sağladı. Yakın zamanda devlet başkanı olduğunuzda, yurttaşlarınıza ve genel olarak dünyaya yaptığınız yapıcı açıklamaları özellikle ilgiyle takip ettim. Seçimlerin yapılması ve hükümet yönetimini yeni seçilen makamlara devretme

> "Sadece Türk hükümet yetkilileri ile olağan ilişkimizi sürdürmenin tanınma teşkil ettiğine inanıyoruz. Başka hiçbir resmi tanıma gerekli görülmemektedir. Türkiye ile yakın ve dostane ilişkimizin geçmişte olduğu gibi devam edeceğini düşünüyoruz."[76]

Ardından yeni kurulan hükümete 52 milyon Türk Lirası para yardımında bulunularak, Amerikan hükümetinin darbeden duyduğu memnuniyet açıkça ortaya konuldu.[77] Amerika'dan sonra, İngiltere hükümeti de Dışişleri Bakanlığı sözcüsü aracılığı ile, yeni kurulmuş olan hükümeti tanıdıklarını bildirmiştir[78]

Milli Birlik Komitesi ise darbeden iki hafta sonra anayasayı kaldırarak ülkenin yönetimini tamamen elline almış oldu. Los Angeles Times gazetesi bu durumu şu şekilde manşetine yansıtmıştır.

> *"Darbeden yaklaşık iki hafta sonra 12 Haziran 1960 tarihinde 38 subaydan oluşan Milli Birlik Komitesi, 1924 Anayasasını yürürlükten kaldırmış ve kendi hazırladığı Geçici Kanun uyarınca bütün yasal yetkileri eline alarak ülkedeki tek yetkili güç haline geldi. Yeni Geçici Anayasa, Menderes'e karşı darbeyi düzenleyen Türk ordusu, donanması ve hava kuvvetlerinin 38 subayından oluşan Milli Birlik Komitesi üyeleri tarafından açıklandı ve Cemal Gürsel geçici hükümetin başkanı oldu. Komite yeni anayasanın geçici olduğunu ve asıl niyetlerinin bir an önce seçimlerin yapılarak yeni anayasanın yürürlüğe koymak olduğunu açıklasa da seçimler için hiçbir tarihten söz etmedi. Ayrıca on yıllık Menderes rejimi sırasında devlete karşı işlenmiş olabilecek suçlardan dolayı eski hükümet yetkililerinin sorumluluğunu soruşturmak üzere sözde bir yüksek soruşturma komitesi kurulduğunu açıkladı. Milli Birlik Komitesi görevlilerinin, aynı zamanda Milli Birlik Komitesi başkanı olan Gürsel'in başkanlığında görev yapan mevcut kabinenin önerdiği adaylar arasından*

konusundaki kararlılığınız, Türkiye'nin tüm dostları tarafından memnuniyetle karşılandı. Bu seçimlerin ve sizlerin emrinde hazırlanan yeni anayasanın Türkiye'de demokrasinin gelişmesinde yeni bir kilometre taşı olması hepimizin en derin umududur. Hükümetinizin Türkiye'nin NATO ve CENTO ile bağlarını koruma niyeti de benim için ve özgür dünyanın savunmasına adanmış bu toplu güvenlik örgütlerinde Türkiye ile ilişkili olanlar için büyük bir memnuniyet kaynağıydı. Hükümetim, Türk ve Amerikan halkının ilişkilerine her zaman damgasını vuran dostluk ve iş birliği geleneği içinde Türkiye ile samimi ilişkileri sürdürmeyi dört gözle bekliyor. Sayın Başkan, hükümetinizi adadığınız yüksek idealleri gerçekleştirmede ve şu anda karşı karşıya olduğu sorunlarla başa çıkmada başarı için en içten dileklerimle." Letter from President Eisenhower to President Gursel, 11.06.1960, Central Files, 882.47411/6-1160, Page, 367.

[76] Dana Adams Schmidt," U.S. Recognizes Turkish Regime", The New York Times,31.05.1960, s.3.

[77] "U.S. Will Give Turks 5,770,000," Los Angeles Times,07.05.1960, s. 1.

[78] "U.S. Extends Recognition to Turk Regime- British Recognizes Turkish Regime", Los Angeles Times,31.05.1960, s.8.

DP liderlerinin yargılanacağı mahkeme üyelerini seçeceklerini de açıkladı."[79]

Milli Birlik Komitesi'nin seçimlerin ne zaman yapılacağına yada sivil yönetime yeniden ne zaman geçileceğine dair herhangi bir açıklama yapmaması ve bu durumun halkta uyandırmış olduğu tedirginlikte, geçici hükümet başkanı Cemal Gürsel'in seçimlerin 1961 yılının ya Mayıs 27'sinde ya da en geç Ekim 29'unda yapılacağı açıklamasıyla son buldu.[80] Ayrıca Menderes döneminde basına sansür uygulamak amacıyla çıkartılmış ve bu yüzden bir çok gazetecinin tutuklanmasına sebep olan yasa kaldırılmış ve bu yüzden cezaevine giren bütün gazeteciler serbest bırakıldı.[81] Cemal Gürsel, bir politikacı gibi hareket etmesi ve aynı zamanda politik anlamda halkı özgürleştirici adım atması onda politikaya atılmak gibi bir sempati uyandırdığından ya da eline almış olduğu gücü bırakmak istemediğinden olsa gerek, 17 Ekim'de yapmış olduğu açıklamada: "…eğer halk liderlik etmemi isterse kabul ederim" diyerek bir sonraki seçimlerde Cumhurbaşkanı adayı olacağını açıkladı. [82]

Tabii darbe sonrası ülkede her şey mükemmel bir şekilde ilerlemiyordu. Darbeden sonra bazı olumsuzluklar da yaşandı. Bunlardan ilki üniversitelerden hiçbir açıklama yapılmadan 147 profesörün atılması olayı oldu. Darbe hükümetinin yapmış olduğu bu hareket üzerine İstanbul Üniversitesi Rektörü Sıdık Sami Onar ve İstanbul Teknik Üniversitesi Başkanı Fikret Narter görevlerinden istifa etti.[83] Olayların büyümesi üzerine açıklama yapan Cemal Gürsel, üniversite reform kanunu yapılırken bazı hatalar yapıldığını ve kendisinin bu olaydan haberi olmadığını söylemiş, yapılan yanlışın en kısa sürede düzeltilerek işten atılan 147 profesörün durumunun yeniden görüşüleceğini açıkladı.[84] Gürsel'in profesörlerin durumuyla ilgili almış olduğu bu kararın ardından Menderes döneminden beri öğrencilerin hükümet karşıtı protestolara destek vermesinden dolayı sıkıyönetim ilan edilerek kapatılan İstanbul Üniversitesi yeniden açıldı. Yaşanan bir diğer olumsuzluk ise Milli Birlik

[79] "Military Officially Takes Turkish Political Power- 38 Officers To Control Nation Under Terms Of New Provisional Constitution", Los Angeles Times,13.06.1960, s.5.
[80]"Turkish Vote Pledged: Gursel Voices Determination To Hold Elelction İn 1961," The New York Times,28.08.1960, s.27.
[81]"Turks Eased Press Laws: Junta Ends The Curbs Applied During Menderes Regime," The New York Times,08.10.1960, s.4.
[82] Jay Walz, "Gursel May Seek Office In Turkey: Military Chief Plans To Run For President In 1960 If People 'Want Me'," The New York Times, 18.10.1960, s.3.
[83] Jay Walz, "2 Collage Heads Resign In Turkey: Protest Junta's Ousting 147 Professors As A Blow To Academic Freedom," The New York Times,29.10.1960, s.3.
[84] "Turkey Reconsiders Universty Ousters," The New York Times,03.11.1960, s.8.

Komitesindeki bazı kişilerin sivil yönetime geçme konusundaki isteksizliği oldu.[85]

Milli Birlik Komitesi'ndeki bazı kişilerin parlamenter sisteme karşı çıkması ve bu durumun sebebini neye dayandırdıklarını Waldo Drake, Los Angeles Times gazetesinde şu şekilde okuyucularına aktardı:

> *"Parlamenter sisteme karşı olan bazı aydınlar ve basın, siyasi partilere dayanan ve çeşitli çıkar gruplarının hâkim olduğu parlamenter demokrasinin ne hızlı ilerleme ne de sosyal adalet sağlayabilecek yavaş bir süreç olduğu görüşünü ileri sürdüler. Parlamenter sistemin gelmesine yönelik saldırı, Milli Birlik Komitesi de iki grup tarafından gerçekleştirildi. Bunlardan ilki başını Albay Alparslan Türkeş'in yaptığı milliyetçiler grubu ve ikinci grup ise, Orhan Kabibay ve Orhan Erkanlı'nın başını çektiği sosyal düşünenlerdi."*[86]

Parlamenter sistemin devamını isteyenlerle, askeri yönetimin oluşturmuş olduğu sistemin devamını savunanlar arasındaki bu çatışma, Türkiye gibi demokrasinin az geliştiği bir ülkede çok partili bir demokratik sistemin etkinliğine ilişkin eski tartışmanın yeniden gündeme gelmesine sebep oldu. Mevcut sistemi savunan Orhan Erkanlı'ya göre:

> *"Türkiye'de demokratik sistem, insanların karar alma sürecine gereği gibi katılmalarının önünde bazı engeller olduğu için özgürlük üzerine kurulamaz. Bunlar, liberal siyasi bağlarla bağlantılı baskı ve çıkar gruplarıdır. Ülkemizde sağlıklı bir demokrasinin var olabileceği kurumları oluşturmak için sosyal reform sürecinden geçmek zorunludur." diyerek bu durumu savunmuştur.*[87]

İki kesim arasındaki fikir çatışması Milli Birlik Komitesi Başkanı Cemal Gürsel'in komiteyi fes ettiğini açıklayan şu ifadeyle çözüldü:

> *"Eski Ulusal Birlik Komitesi'nin faaliyeti, ülkenin yüksek çıkarlarını tehlikeye atan bir devlet varsaydı. Silahlı kuvvetlerin isteği üzerine onu kaldırdım. En kısa sürede yeni Birlik Komitesi kurulacak ve ülke demokratik sürece kaldığı yerden devam edecektir. Devlet başkanı dışında hiç kimse gelişme hakkında daha fazla açıklama yapma yetkisine sahip*

[85]"Istanbul University Reopens," The New York Times,07.11.1960, s.20.
[86] Waldo Drake, "Turkey's Junta Faces Monumental Problems", Los Angeles Times,06.11.1960, s.F2.
[87] Erkanlı aktaran Mehmet Ali Aybar, TİP Tarihi [Türkiye İşçi Partisinin Tarihi], Vol.1 (İstanbul: BDS, 1988), p80'dan aktaran Aslı Daldal, "The New Middle Class as a Progressive Urban Coalition: The 1960 Coup d'Etat in Turkey", Turkish Studies, Vol.5, No.3, 2004, s.85.

değildir." Eski komite üyelerinden mazur görülenlerin artık emekli olduğunu da söyleyerek konu üzerindeki bütün tartışmalara son verdi.[88]

Cemal Gürsel, Milli Birlik Komitesi içerisinde yeniden demokratik düzene karşı olan bu 14 kişiye karşı atmış olduğu adım memnuniyetle karşılandı. Demokratik sürece giden yolda önemli bir adım olarak görüldü. Politik gözlemciler bu hareketin aynı zamanda darbe döneminden beri devam eden yönetim şekli böyle mi gidecek yoksa seçimler yapılacak mı tartışmasını da bitirmiş oldu. [89]

5- Askeri Darbesi Sonrası Yeniden Demokratik Yaşama Dönüş

1961 yılında Milli Birlik Komitesinin oluşturduğu 18 kişilik kabine istifa etti. 27 Mayıs darbesinden sonra kalan 273 kişilik meclisin yeniden açılıp çalışmasına izin verildi. Milli Birlik Komitesinin 18 kişilik heyetinin kabineden istifası üzerine oluşan boşluk kurucu meclis üyeleri ile dolduruldu. Kabine'nin istifasını duyuran resmî açıklamada, "Devlet Başkanı Gürsel'in Meclis'e seçilen birçok yetenekli kişinin hizmetinden yararlanma fırsatı sağlamak için" böyle bir adım atıldığı belirtildi.[90] Meclisin yeniden çalışmasına izin verilmesinin ardından Milli Birlik Komitesi normal siyasal yaşama geçme konusunda yeni bir adım daha atarak 27 Mayıs askeri darbeden beri yasaklanan partilerin siyasi faaliyetlerine izin verilerek yeni kurulacak partilerin de önü açılmış oldu. Milli Birlik Komitesi, yeni kurulan partilerin seçime katılmalarını ise 1 ay içerisinde kayıt olma şartına bağladı.[91]

Milli Birlik Komitesi'nin yeniden seçimlere gidilerek ülkenin sivil yönetime geçilmesini The New York Times gazetesi şu şekilde haberleştirdi:

"Milli Birlik Komitesi'nin yeni partilerin kurulmasına ve politik faaliyetlere izin vermesinin ardından 7 yeni parti kuruluşlarını ilan ederek yapılacak olan seçimlere katılma hakkı kazanmış oldular. Bu yeni kurulan yedi parti içerisinde en dikkat çekeni ise bir süre liderliğini Cemal Gürsel'in yapmış olduğu kabinede Ekonomi bakanı olarak yapan fakat parti kurmak için iki ay önce istifa eden Ekrem Alican'ın kurmuş olduğu Yeni Türkiye Partisi olmuştur. Bu parti iki nedenden dolayı en dikkat çeken

[88]Garven Hudgins, "14 On Turkey Ruling Junta Ousted To Speed Democracy", The Atlanta Constitution,14.11.1960, s.1, (14 Kasım 1960) "14 Ousted In Shakeup Of Turk Junta: Action Will Lead To Democratic Regime, Chief Says," Los Angeles Times,14.11.1960, s.2.
[89]Richard P. Hunt, "Turkey Expects Return Of Voting: Purge İn Ruling Junta Seen As Step Toward Revival- Gürsel Gains Strenght," The New York Times,15.11.1960, s.9.
[90]"Military Cabinet İn Turkey Quits," The New York Times,05.01.1961, s.4.
[91] "Curb On Political Parties Ending Today İn Turkey," The New York Times,13.01.1961, s.2.

> *parti olmuştur. Parti ismini ilk önce 'Özgür Demokrat Parti' olarak kurmak istemişler, fakat askeri cunta yönetimi demokratik kelimesinin hiçbir şeklinin parti isimlerinde kullanılmasına müsaade etmeyince bu isimden vazgeçmiştir. Bir diğer nedeni ise Ekrem Alican'ın, Demokrat Parti'inin 10 kurucu üyesinden biri olmasıydı."*[92]

Darbeden hemen sonra yeniden sivil yaşama çabucak geçmek niyetiyle yeni bir anayasa hazırlaması görevini bir komiteye veren Gürsel, komite anayasayı hazırladıktan sonra meclisin onayına sundu. Tam olarak darbe yıldönümüne gelen yeni anayasanın hazırlanması Milli Birlik Komitesinin de katılmış olduğu toplantıda TBMM 263 evet oyu ve 2 de gelmeyenlerle birlikte yeni anayasayı kabul etti. Her ne kadar meclis tarafından kabul edilmiş olsa da yeni anayasa halen referanduma sunulması gerekmekteydi.[93] Hazırlanmış olan yeni anayasa Türkiye'nin tarihi ve siyasi geleneklerinden farklı olarak kuvvetler ayrılığı ilkesini kabul etti. Hükümetin yetkilerini olabildiğince kısıtlamaya çalışıldı. Yeni anayasa eskisinden farkı olarak dört yıl da bir seçilen millet meclisinin yanında ayrıca bir de senato getirildi. Cumhurbaşkanının meclis tarafından seçilmesi ve 7 yıl görevde kalma süresi verildi. Ayrıca bir anayasa mahkemesi kurularak meclisin çıkardığı kanunların anayasaya uygunluğu denetlenmesi istendi.[94]

Yeni Anayasa'nın referanduma gidilerek halkın oyuna sunulması ve ne kadar kişinin bu oylamaya katıldığını The New York Times gazetesi rakamlar vererek açıklamıştır. Gazete haberinde:

> *"Hazırlanmış olan anayasanın son hali 9 Temmuz 1961 tarihinde referanduma gidilerek halkın onayına sunulmuştur. Referanduma 13.500.000 kişi katılması beklenirken 10.285.000 kişi katılmış ve bunların 6.350.000 kişisi yeni anayasaya evet derken 3.935.000 kişi hayır oyu vermiş ve 3.285.000 kişi ise oylamaya katılmamıştır."*[95] *Sözleriyle referandumun ne kadar demokratik bir şekilde gerçekleştirildiğini vurgulamıştır.*

Yeni anayasa referandumda 2'ye 1 oranıyla kabul edildi. Yeni anayasanın kabulünden iki ay sonra, 15 Ekim'de yapılacak olan seçimler için siyasi partiler ülkenin dört bir yanında kampanyalarını başlattı. Her ne kadar Cemal Gürsel 13

---

[92] Jay Walz, "New Parties For Turkish Race: Groups Will Compets For Support Among Former Backers Of Menderes," The New York Times,14.02.1961, s.7.
[93] "New Turkish Constitution Is Aproved: Provides Creation Of Senato," Chicago Tribune,28.05.1961, s.A14.
[94] Karpat, s.174.
[95] "2-To1 Vote Backs Turkish Charter: New Constitution To Restore Parliamentry Regime," The New York Times,16.07.1961, s.8.

Ocak'ta siyasi partiler üzerindeki siyasi yasağı kaldırdıktan sonra seçimler için yedi yeni parti kurulmuş olsa da 15 Eylül'de yapılacak olan seçimlere sadece 5 parti girebilmeye hak kazandı. Elenen partiler genel olarak 67 il içerisinde en az 16'sında temsilcilik açma şartını yerine getiremedikleri için seçime katılma hakkı elde edemedi. Cumhuriyet Halk Partisi 67, Yeni Türkiye Partisi 48, Adalet partisi 62 ve Millet Partisi ise 55 ilde temsilcilik açarak seçime girdi[96].

15 Ekim 1961 günü Türkiye genelinde 27 Mayıs 1960 tarihinden beri devam eden askeri yönetim yerini yeniden seçilen meclise bıraktı.[97] Hem askerin hem de toplumun geniş kesimi her ne kadar Cumhuriyet Halk Partisinin oyların çoğunluğunu alıp tek başına iktidar olacağını düşünse de seçim sonunda işler hiç de beklenildiği gibi olmadı. Açıklanan resmî sonuçlara göre Meclis içerisindeki 450 sandalyenin dağılımı The New York Times gazetesi şu şekilde verildi.[98]

Tablo 1
Meclisin 450 Sandalyesinin Partiler İçerisindeki Dizilimi

Parti	Meclisteki Sandalye Sayısı
Cumhuriyet Halk Partisi	184 sandalye
Adalet Partisi	158 sandalye
Yeni Türkiye Partisi	57 sandalye
Cumhuriyetçi Köylü Millet Partisi	51 sandalye

Senatonun 150 sandalyesinin ise partiler içerisindeki dizilimi şöyle oldu:

Tablo 2
Senatonun 150 Sandalyesinin Partiler İçerisindeki Dizilimi

Parti İsmi	Senatodaki Sandalye Sayısı
Cumhuriyet Halk Partisi	49 Sandalye
Adalet Partisi	73 Sandalye
Yeni Türkiye Partisi	17 Sandalye
Cumhuriyetçi Köylü Millet Partisi	11 Sandalye

Seçimlerde bir partinin tek başına çoğunluğu elde edemediği konusunda gazetecilere açıklama yapan Cemal Gürsel, ülke için en doğru çözümün 4 partinin

[96] "Parties In Turkey Open Drive Today: Vote Of Menderes Followers Vital In Oct. 15 Election," The New York Times,24.09.1961, s.19.
[97] Jay Walz, "Big Turkish Vote Expected Today: Elects Assembly To Replace Gursel's Military Regime," The New York Times,15.10.1961, s.37.
[98] "Coalition Plans Gain In Turkey: Gursel's Plea Causes Shift By Political Leaders," The New York Times,19.10.1961, s.5.

birleşerek koalisyon kurması olduğunu açıkladı.[99] Aynı zamanda Gürsel daha önceden Milli Birlik Komitesinden kovularak yurtdışına gönderilen 14 kişinin ülkelerine dönebileceklerini de belirtti. Sözlerine Cumhurbaşkanlığı için aday olacağını belirten Gürsel, eğer kendisi Cumhurbaşkanı seçilirse bu 14 kişiden bazılarına kabinede görev verebileceğini de sözlerine ekledi.[100] Her ne kadar darbeden yaklaşık bir buçuk yıl sonra tekrar anayasanın hazırlanması, sivil yönetime geçilmesi için seçim yapılmasına karar veren askeri kanat, her zaman ağırlığını siyasilerin üzerinden indirmeyeceklerini ve onlardan belli isteklerde bulunacaklarını belli etti. Los Angeles Times gazetesi askeri kanatın bu isteklerini şu şekilde manşetine taşıdı:

> *"Askeri ve parti liderleri, yeni seçilen meclis toplantısı öncesinde yeni bir sivil hükümetin oluşumunu incelemek üzere pazartesi gecesi bir araya geldi. Yaklaşık iki buçuk saatlik toplantının ardından askeri şefler parti liderlerine sivil bir hükümet kurmalarına izin verilmeden önce üç noktada anlaşmaları gerektiğini söylediler. Bunlar ilk olarak, Menderes hükümetini deviren askeri cuntanın lideri Gürsel, cumhurbaşkanı seçilmelidir. İkinci olarak Yassıada'da yargılanan ve ceza alan 400 kişiye herhangi bir şekilde af getirilmeyecek ve son olarak da darbeden sonra emekliliğe ayrılan binlerce askeri personelin durumunda herhangi bir değişiklik yapılarak göreve dönmeleri sağlanmayacaktır."*[101]

Meclis açılıp sivil yönetime geçildikten bir gün sonra Cumhurbaşkanlığına adaylığını koyan Cemal Gürsel yapılan oylama sonucunda 607 milletvekilinden 434'ünün oyunu alarak yeni kurulan hükümetin Cumhurbaşkanı seçildi.[102] Cemal Gürsel, Cumhurbaşkanı seçildikten sonra hükümet kurması için İsmet İnönü'yü görevlendirdi. İsmet İnönü'nün seçilmesinin ilanı, Gürsel'in 4 parti lideri ile yapmış olduğu 3 saatlik toplantının ardından duyuruldu.[103] Cumhuriyet Halk Partisi ilk koalisyon hükümetini Adalet Partisi ile birleşerek kurdu ve görevine başladı. [104]

---

[99] Jay Walz," Turks Boost Justice Party," The Atlanta Constitution,16.10.1961, s. 7.
[100] Jay Walz, "Gursel Is Seeking To Lead Coalition: Turkish Junta Chief Will Be Candidate For President," The New York Times,20.10.1961, s.7.
[101] "Turkısh Polıtıcal Bow To Military Demands: All 4 Parties Agree To Series Of Mandates Including Gen. Gursel As President," Los Angeles Times,25.10.1961, s.5.
[102] Jay Walz, "Turkey's Parliament Elects Gen. Gursel As President," The New York Times,27.10.1961, s.7.
[103] "Inonu Picked As Premier Of Turkey," The Atlanta Constitution,11.11.1961, s.18.
[104] "Turks Form Coalition: Justice Party To Join Inonu Regime Linked To West," The New York Times,18.11.1961, s.6.

SONUÇ

DP'nin 1950 seçimlerinden sonra iktidara gelmesi ile beraber ülkenin refah düzeyi de hızlı bir şekilde arttı. Amerika'dan gelen yardımlar, tüm ülkede yol yapımı ve tarımda makineleşmeyi arttırdı. Tarımda makineleşmenin artması beraberinde şehirlere yoğun bir göç, plansız yapılaşma ve artan bir işsizliği beraberinde getirdi. 1955 yılından sonra mevcut sorunların artması partiye olan güveni azalttı. 1957 seçimlerinden sonra ise partiye olan desteğin azalmasının önüne geçmeye çalışan DP yöneticileri, bir dizi önlemler almaya çalıştı. Bu önlemler içerisinde özellikle Demokrat Parti'nin, muhalefet partilerini denetlemek amacıyla kurmuş olduğu 'Soruşturma Komisyonu' halkın tepkisine neden oldu ve önce öğrenci olayları ile başlayan hükümet karşıtı protestolar daha sonra birçok kesimin destek vermesi ile geniş bir halk hareketine dönüştü. Menderes yönetimi, çıkan olayların nedenini araştırmak yerine, olayları sert bir şekilde bastırma yoluna gitti. Bu süreç içerisinde Demokrat Parti, polisin yanında orduyu da protestoları bastırmak için kullanmaktan geri kalmadı. Protestolaın bastırılması süresince güvenlik güçleri orantısız güç kullanınca çatışmalar daha da büyüdü ve birçok kişi yaralandı. Polisin yüzlerce öğrenciyi gözaltına alması halkta da huzursuzluğa neden oldu ve toplumun herkesimi, protestolara katılmaya başladı. Hükümet karşıtı gösterilere avukatlar ve askeri okul öğrencilerinin de destek vermesi, olayların artık basit öğrenci hreketlerinin çok ötesine geçmesine neden oldu. Aynı zamanda ordunun siyasete karıştırılmasından, birçok üst rütbeli komutan rahatsız oldu ve bu nedenle görevlerinden istifa etti. Menderes hükümetinin sıkı yönetim ilan edip, protestoları bastırmak için gerekirse silah bile kullanılacağını ilan etmesine rağmen olaylar bir türlü kesilmedi. Olayların ülke genelindeki etkisini görmek isteyen Menderes, İzmir'e gitmiş ve orda konuşma yaptı. İzmir'e giden Menderes, radyo programına katılıp, protestoların dinmesi gerektiğini ve seçimlerin bütün problemleri çözeceğini söyledi. Hükümetin ülkedeki huzursuzluğu bitirememesi üzerine Türk Silahlı Kuvvetleri, 27 Mayıs 1960 yılında yönetime el koyarak DP yöneticilerinin de aralarında bulunduğu birçok kişiyi tutukladı. Tutuklanan Demokrat Parti milletvekilleri ve parti üyesi yüzlere kişi Yassıada deniz üssüne götürerek burada yargılandı. Mahkemede parti üyeleri, anayasayı ihlal etmekten, kişi hak ve özgürlüklerini çiğnemeye kadar birçok suçtan yargıladı. Mahkeme, Adnan Menderes, Dışişleri Bakanı Fatin Rüştü Zorlu ve Maliye Bakanı Hasan Polatkan'a idam cezası verirken, Celal Bayar yaşından dolayı ömür boyu hapse mahkûm edildi. Milli Birlik Komitesi, yönetimde olduğu süre zarfında ülke yönetiminde de birçok değişikliğe gitti. MBK anayasa değişikliğine giderek, 450 milletvekili ve 150 senatörden oluşan yeni bir sistem değişikliğini sağladı ve yeniden sivil yönetime geçilmesine 15 Ekim 1961 yılında izin verdi.

KAYNAKÇA/REFERENCES

BCA, Fon Kodu: 30-1-0-0, Yer No: 7-40-16.

BCA, Fon Kodu: 30-18-1-2, Yer No:155-1-1.

Blumenfeld, F. Y. (1960). Turkey: Reborn Republic. In *Editorial Research Reports*, II, 483-501. CQ Press, 1960. http://library.cqpress.com/cqresearcher/cqresrre1960070600, Access date: 21.10.2021

Chamberlin, W. H. (1960, 02 Haziran). Turnover: Fallen Menderes Government made mockery of constitutional rights and freedom. *The Wall Street Journal*, p.10.

Asli, D. (2004). The new middle class as A progressive urban coalition: The 1960 Coup D'etat in Turkey. *Turkish Studies*, 5(3), 75-102, http://dx.doi.org/10.1080/1468384042000270335.

Drake, W. (1960, 16 Ekim). Court indicates Leniency in Menderes case. *Los Angeles Times*, p. D1.

Drake, W. (1960, 06 Kasım). Turkey's junta faces monumental problems. *Los Angeles Times*, p. F2.

Drake, W. (1960, 08 Mayıs). European observers fear crisis in Turkey. *Los Angeles Times*, p. K1.

Dugas, D. (1960, 23 Ekim). Turkey's stability hangs on trial of ousted 400: Will Menderes Bayar hang or emerge vindicated? *The Atlanta Constitution*, p.50.

Gibson, J. R. (1960, 02 Mayıs). Diplomats shy from open U.S. intervention in Turkey, are unsure of need for change. *The Wall Street Journal*, p.5.

Gunn, C. (2015). The 1960 coup in Turkey; A U.S. intelligence failure or a succesful ıntervention. *Journal of Cold War Studies*, 17(3), 103-139.

Hudgins, G. (1960, 14 Kasım). 14 on Turkey ruling junta ousted to speed democracy. *The Atlanta Constitution*, p.1.

Hudgins, G. (1961, 18 Eylül). Turks hang ex-premier Menderes. *The Atlanta Constitution*, p.3.

Hunt, R. P. (1961, 21 Nisan). Menderes and Bayar get death sentences. *The New York Times*, p.1.

Hunt, R. P. (1960, 22 Kasım). Menderes upheld ın death of baby: Ousted premier ıs absolved by Turkish Court, but he faces 7 other charges. *The New York Times,* p.6.

Hunt, R. P. (1960, 02 Temmuz). Missue of funds laid to Menderes: Photos indicate the Turkish ex-premier used official money for personal costs. *The New York Times,* p.4.

Hunt, R. P. (1960, 15 Kasım). Turkey expects return of voting: Purge in ruling junta seen as step toward revival- Gürsel gains strenght. *The New York Times,* p.9.

Hunt, R.P. (1960, 18 Haziran). Turkey outlines austerity plans: Finance minister discloses Menderes regime left dept of billon. *The New York Times,* p.9.

Karpat, K. H. (2019). *Kısa Türkiye Tarihi*. 9. Baskı, Timaş Yayıncılık.

Letter from President Eisenhower to President Gursel (11.06.1960). Central Files, 882.47411/6-1160, 367.

Polyzoides, S. (1960, 29 Nisan). Uprising in Turkey much like others: students' revolt follows pattern of Korea, Japan. *Los Angeles Times,* p.24.

Polyzoides, S. (1960, 29 Nisan). Uprising in Turkey much like others: Students' revolt follows pattern of Korea, Japan. *Los Angeles Times,* p.24.

Schmidt, D. A. (1960, 17 Eylül). 2 Menderes aides hanged in Turkey: Former Premier's execution delayed by suicide try. *The New York Times,* p.42.

Schmidt, D. A. (1961, 16 Eylül). Menderes to die; Bayar gets life: Turkish Court also dooms 2 ex-ministers-junta spares lives of 12. *The New York Times,* p.1.

Schmidt, D. A. (1960, 31 Mayıs). U.S. recognizes Turkish regime: Informal statement grants approval- capital pleased by Gursel's actions. *The New York Times,* p.3.

Schmidt, D. A. (1960, 05 Mayıs). U.S. recognizes Turkish regime. *The New York Times,* p.3.

Sulzberger, C. L. (1961, 19 Ekim). Execution of Menderes and aides may set off Vendetta in Turkey. *Los Angeles Times,* p. B5.

Sulzberger, C. L. (1960, 02 Mayıs). Foreign affairs: The Shadows Beneath the tree of liberty. *The New York Times,* p.28.

Sulzberger, C. L. (1961, 19 Ekim). Turk execution a pity, mistake. *The Atlanta Constitution,* p.4.

Sulzberger, C. L. (1960, 04 Mayıs). Turks seek democratic goal in zigzag manner: Rulers retain ultimate control, resulting in benevolent despotism. *Los Angeles Times*, p.12.

Telegram From the Embassy in Turkey to the Department of State, (05.02.1961). *Central Files*, 782.06.270/2-561. Secret.

Truman, Harry S. (1960, 05 Mayıs). Truman assesses Korea and Turkey: Says uprisings show public will not forfeit dignity. *The New York Times*, p.1.

Walz, J. (1961, 01 Kasım). Menderes backed at Turkish trial: Opera singer calls former premier free of guilt in death oh their baby. *The New York Times*, p.3.

Walz, J. (1960, 29 Ekim). 2 collage heads resign in Turkey: Protest Junta's ousting 147 professors as a blow to academic freedom. *The New York Times,* p.3.

Walz, J. (1960, 02 Haziran). 403 ex-legislators seized by Turkey. *The New York Times,* p.1.

Walz, J. (1961, 04 Nisan). 43 Turks found guilty: Bayar and Menderes among those convited in plot. *The New York Times*, p.11.

Walz, J. (1960, 22 Ekim). Accuser of Turks weakens charge: Former deputy to Menderes denies having evidence of Anti-Greek plot. *The New York Times,* p.2.

Walz, J. (1961, 15 Ekim). Big Turkish vote expected today: Elects assembly to replace Gursel's military regime. *The New York Times*, p.37.

Walz, J. (1961, 20 Ekim). Gursel is seeking to lead coalition: Turkish junta chief will be candidate for president. *The New York Times*, p.7.

Walz, J. (1960, 18 Ekim). Gursel may seek office in Turkey: Military Chief plans to run for president in 1960 if people 'Want Me'. *The New York Times,* p.3.

Walz, J. (1960, 10 Ekim). Hound dominates the Turkish trail. *The New York Times*, p.24.

Walz, J. (1960, 07 Mayıs). Inonu says Turks will oust regime: But opposition chief favors election, not a Coup- he denies link to rioters. *The New York Times,* p.6.

Walz, J. (1960, 01 Mayıs). İstanbul tense for NATO talks: City eager for news from arriving foreign chiefs of events in Turkey. *The New York Times*, p.3.

Walz, J. (1960, 20 Ekim). Menderes denies role in 1955 riots. *The New York Times*, p.12.

Walz, J. (1960, 10 Ekim). Menderes vows he won't resign: Says Turkey will Vote soon -foes and backers clash as he speaks in İzmir. *The New York Times*, p.6.

Walz, J. (1960, 10 Ekim). New parties for Turkish race: Groups will compets for support among former backers of Menderes. *The New York Times*, p.7.

Walz, J. (1960, 06 Haziran). Power in Turkey kept by officers: Military committee wields authority over cabinet- trials to be pressed. *The New York Times*, p.9.

Walz, J. (1960, 20 Mayıs). Tear gas quells Ankara crowds: 2 peaceful demonstrations agaisnt regime on civic holiday are dispersed. *The New York Times*, p.9.

Walz, J. (1960, 17 Ekim). Trial of leaders sobers Istanbul: Picture of deposed officials in court contrasts with their dignity of past. *The New York Times*, p.3.

Walz, J. (1960, 03 Mayıs). Troops in Turkey break up protest by 2,000 students: Marchers turned back near NATO talk site- lawyers join Anti-Menderes drive. *The New York Times*, p.1.

Walz, J. (1960, 30 Nisan). Troops in Turkey quell new riots; 7 reported dead: Army disperses Ankara and Istanbul students who call for Menderes to quit-gathering are banned. *The New York Times*, p.1.

Walz, J. (1960, 15 Kasım). Turkey asks death for 38 members of former regime as trial begins. *The New York Times*, p.1.

Walz, J. (1960, 30 Mayıs Ekim). Turkey ımprisons 100 ousted chiefs on an ısland base: Menderes, Bayar and their leading supporters are taken from Mainland. *The New York Times*, p.1.

Walz, J. (1960, 04 Mayıs). Turkey is tense as tiots subside: Students friendly to troops- rumors sweep nation. *The New York Times*, p.1.

Walz, J. (1960, 08 Mayıs). Turkey: A nation in danger: Deepining bitterness between Menderes and his opponents dims hopes for democracy. *The New York Times*, p. E4.

Walz, J. (1961, 27 Ekim). Turkey's parliament elects Gen. Gursel As president. *The New York Times,* p.7.

Walz, J. (1961, 16 Ekim). Turks boost Justice Party. *The Atlanta Constitution,* p. 7.

Yücel, İ. (2019). Turkey's May 27, 1960 Coup through The French diplomatic reports. *Bilig,* (90), 43-65. http://dx.doi.org/10.12995/bilig.9003

EXTENDED ABSTRACT

The axis alliance formed with Italy and Japan under the leadership of Germany in the Second World War came out of the war in defeat and after the war the USA and Soviet Russia became the two superpowers of the world. After the war, the so-called 'cold war' began between USA and Soviet Russia.

In the time of the cold war period that started between these two superpowers, Soviet Russia, due to the open up to the Eastern Mediterranean and expand its dominance further, sent a note to Turkey, demanding the Montreux Convention should be changed and the right to pass through the straits. In the face of this request of Russia as Turkey turned its direction to the West, the USA did not want to lose Turkey, and therefore the USA could not remain indifferent to this situation. For this reason, this event became a turning point in Turkish-US relations. Turkish-US relations, which started after this date, went up to the level of alliance with Turkey's participation in the North Atlantic Treaty Organization (NATO) in 1952, which was established by the United States against the expansion policy of Soviet Russia. The United States rapidly increased its influence on Turkey and established many military bases and intelligence facilities, with Turkey's accession to NATO.

The relations that between Turkey and United States there were no problems from 1945 to 1960 and as a matter of fact during the Democratic Party's rule, a significant amount of foreign currency aid was provided to Turkey from the United States, and machine tools were exported for agriculture. This led to a rapid increase in the welfare level of the country. Of course, this relationship between the two countries was also reflected in the country's press, and many of the leading newspapers in America were more interested in the political, economic and social events that took place in Turkey and they reported on it. The Democratic Party changed its policy towards 1960 due to both the economic problems coming to the fore and the fear of losing votes in the next elections. The fact that this change was in the style of pressure against the opposition parties caused reactions from the part of the people. As these reactions grew over time

and the government could not put end to the protests, the Turkish Armed Forces seized the administration. After seizing the administration, Military rule arrested the members of the Democratic Party and tried them for many crimes. At the end of the fifteen-month under the military rule, the army changed the existing constitution and allowed the transition to civilian rule again.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(57), 1025-1041
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.55790
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 04.01.2022 Submitted date
Kabul tarihi 04.04.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
İmamoğlu, H. V. (2022). Coğrafi Keşiflerden Sonra Oluşan Yenidünya Düzeni ve Osmanlı Ekonomi Politiği. *Journal of History School*, 57, 1025-1041.

COĞRAFİ KEŞİFLERDEN SONRA OLUŞAN YENİDÜNYA DÜZENİ VE OSMANLI EKONOMİ POLİTİĞİ

Hüseyin Vehbi İMAMOĞLU[1]

Öz

Avrupalılar Uzakdoğu'ya ulaşmak gayesiyle yola çıkıp Amerika kıtasına ayak bastıklarında kendileri açısından ne kadar kıymetli bir keşif yaptıklarının farkında bile değillerdi. Ancak çok kısa bir süre sonra Amerika ve Afrika'nın zengin altın ve gümüş madenlerine el koyarak ekonomik anlamda yeni bir dünya düzenine geçişi başlatmışlardır. Madenlere erişim Avrupalı devletlerin tarıma bağlı ekonomilerini terk edip ticaret ekonomisi olarak isimlendirilen yeni bir ekonomi modeli tercihini gündeme getirmiştir. Bu sürecin sonunda Avrupalı ülkelerde ortaya çıkan "merkantilizm" düşüncesi, hammadde kaynağı olarak görülen ülkelerin sömürülmesi faaliyetlerini hızlandırmıştır. Merkantilizmin kıymetli maden birikimini teşvik ederek kapitalizme yol açması, dünya ölçeğinde ekonomik sistemlerin değişimini gündeme getirmiştir. Kapitalizmin ortaya çıkması aynı zamanda sanayi inkılabıyla da yakından ilgilidir. Merkantilist politikayı benimseyen ülkeler, hammadde ve pazar arayışlarıyla Osmanlı gibi ülkeleri hedef haline getirirken, Avrupalı devletleri de sürekli ayrıcalık talebiyle Osmanlı Devleti'ne baskı yapmaya itmiştir. Bu ilişki Osmanlı Devleti'ni ekonomi politiğini yeniden gözden geçirmeye sevk ederken; küresel ölçekli gelişmeler devletin sonunu getirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafi Keşifler, Merkantilizm, Kapitalizm, Ticaret, Kapitülasyon

[1] Doç. Dr., Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, hvimamoglu@sinop.edu.tr, Orcid: 0000-0002-7182-4627

Hüseyin Vehbi İMAMOĞLU

New World order Created after Geographical Discoveries and The Ottoman Political Economy

Abstract

When the Europeans set out to reach the Far East set foot in the continent of America, they were not even aware of what a valuable discovery they made for themselves. However, after a very short period of time, they seized the control of rich gold and silver mines of America and Africa and started the transition to a new world order in economic terms. Access to mines caused European states to leave their economies which were dependent on agriculture and to prefer a new economy model called trade economy. The idea of "mercantilism" that emerged in European countries at the end of this process accelerated the activities of exploiting the countries seen as a source of raw materials. The fact that mercantilism led to capitalism by promoting the accumulation of precious metals brought about the change of economic systems on a world scale. The emergence of capitalism was also closely associated with the industrial revolution. While the countries which adopted the mercantilist policy made countries such as the Ottoman Empire a target with their raw material and market search, they pushed the European states to put pressure on the Ottoman Empire with their constant demand for privilege. While this relationship prompted the Ottoman Empire to reconsider its political economy, global scale developments brought the end of the state.

Keywords: Geographical discoveries, Mercantilism, Capitalism, Trade, Capitulation

GİRİŞ

Osmanlı Devleti, 15. yüzyıl ortalarından 18. yüzyıla kadar Avrupa üzerinde sürdürdüğü hâkimiyetini küresel ölçekte hissettirmiş ancak 18. yüzyıldan itibaren bu kudretini yitirir olmuştur. Bu güç değişimini Avrupalıların gerçekleştirdiği sanayi devrimine bağlamak yanlış olmaz. Yıkılış sebepleri arasında Osmanlı Devleti'nin sanayileşmede geç ve zayıf kalmasıyla birlikte, Batı'yı dikkate almayan tavrı, yöneticilerin yanlış kararları, bozulan Osmanlı toplum yapısı ve bu gelişmelere bağlı bir dizi siyasi etmen sayılabilir. Osmanlı Devleti kuruluş aşamasında malî kudretini kullandığı başarılı sistemlerle sağlamış ve kısa zamanda dünya siyasetinde büyük bir güç haline gelmiştir. Tımar sistemi bu uygulamalar arasında en önde gelenidir ve Türk-İslam sentezinin yanı sıra Bizans ve İran rejimlerinden izler taşır (Shaw, 1994, 49). Diğer taraftan Osmanlı Devleti'nin en güçlü olduğu dönemlerde dünya ekonomisine yön veren gücün tarım olduğu iddia edilebilir. Tımar sisteminin devlete güç, millete ise refah verdiği süre boyunca tarım, tüm dünyada en geçerli ekonomik tercih olmuştur. Ne var ki coğrafi keşifler ve akabinde başlayan sanayileşme gibi gelişmeler, uzunca bir süre en büyük güç kaynağı olan tarımsal

üretimin yerini almış; bu dönüşüm pek çok farklı alana doğrudan ve dolaylı olarak sirayet etmiştir. Osmanlı yöneticileri Batı ile alakayı özellikle askerî saha için sürdürmüş; ancak gerekli bilgi akışını sağlayacak temaslar ancak 18. yüzyıldan itibaren kurulabilmiştir (Ortaylı, 2007, s. 27). Salt askerî takip, söz konusu gelişmelerin vaktinde ve doğru okunması için yeterli olmamıştır. Osmanlı yöneticileri dünya ölçeğindeki bu değişimleri zamanında yakalayamamış, sonuçlarını doğru okuyamamış ve bu basiretsizliğin sonucunda bir devrin hâkim gücü çözülmeye başlamıştır.

Batılı ülkelerde 16.yy'dan itibaren görülen merkantilizm, sermaye birikimi nedeniyle burjuva sınıfına yeni katılımlar sağlamıştır. Merkantilizmin uluslararası ticareti geliştirmesi, kapitalizme ön ayak olmuştur. Osmanlı Devleti'nde ise bu türden bir gelişme hiçbir zaman söz konusu olmamıştır. Osmanlı Devleti'nin ekonomik tercihleri merkantilizm akımının ortaya çıktığı dönemde hammadde ve değerli maden toplamak isteyen Avrupalı devletler karşısında devleti zor durumda bırakmıştır. Merkantilizmin kıymetli maden birikimini teşvik ederek kapitalizme yol açması, dünya ölçeğinde ekonomik sistemlerin değişimini gündeme getirmiştir. Kapitalizmin ortaya çıkması aynı zamanda sanayi inkılabıyla da yakından ilgilidir. Merkantilist politikayı benimseyen ülkeler, hammadde ve pazar arayışlarıyla Osmanlı gibi ülkeleri hedef haline getirirken, Avrupalı devletleri de sürekli ayrıcalık talebiyle Osmanlı Devleti'ne baskı yapmaya itmiştir.[2]

Merkantilizm serbest ticaret politikasını tercih etmiştir. Ancak her ülke, kendi içinde bazen devlet müdahalesini zorunlu görmüştür. Bu anlayış, dünya ekonomilerini de buna zorlayarak rekabeti ortaya çıkarmıştır. Gerekli altyapıya sahip olan devletler bu durumdan faydalanırken, diğerleri giderek zayıflamış ve sonunda yok olmaya yüz tutmuşlardır. Merkantilist devletler, serbest ticaret politikasının yanında üretim ve alım gücü dengesinin kurulmasını da gerekli görmüşlerdir. Paranın ayarı ve enflasyon gibi ekonomik gelişmelere, merkantilizmi benimsemiş devletler yön vermeye başlamıştır. Para akışını ön görmekle piyasalarda belirleyici rol oynanmak istenmiş; paranın kullanımından kaynaklanan arz-talep dengesinden dolayı darlık veya genişliklere sebep olmuşlardır. Osmanlı Devleti'nde yaşanan tağşişlerin önemli bir nedeni de budur. Devlet içinde özellikle Yahudilerin ön planda olduğu bu sorunların giderilmesi için zaman zaman tedbirler alınmıştır.[3] Sonuç olarak küresel ölçekli gelişmelere bağlı olarak ekonomisi gün geçtikçe bozulan Osmanlı Devleti, ilk olarak 1854

[2] *BOA*, Fon Kodu: C.HR., 149/7435, H.25.11.1221.
[3] *BOA*, Fon Kodu: HR.SYS., 1890/18, M.26.02.1856.

yılında dış borç almaya başlamış;[4] ardından bu borçlar artarak devam etmiş ve nihayetinde devletin sonunu getirmiştir.

Osmanlı Devleti'nin geleceğini doğrudan ilgilendiren bu gelişmeler, aynı zamanda Osmanlı ekonomisi üzerine yapılan çalışmaların sistematiğini de belirlemiştir. Ortaya atılan teoriler ve diğer kurumlarla kurulan ilişkiler, son zamanlarda yeniden sorgulanmaya başlamıştır. Bu araştırmada da benzer bir hedef etrafında tespitler yapılmıştır. Özellikle yeni dünya düzeni sonrasında ortaya çıkan anlayışların Osmanlı ekonomi politiğini derinden etkilediği ve Osmanlı siyasetinin ve buna bağlı olarak gelişen ilişkilerin temel belirleyici unsuru olduğu tezinden hareket edilmiştir. Bu yönüyle klasik görüşten nispeten farklı bir bakış açısı ortaya çıkmıştır. Nitekim Osmanlı Devleti coğrafi keşiflerden sonra ortaya çıkan gelişmelerden sanıldığından daha fazla etkilenmiştir. Dolayısıyla son dönemde yaşanan gerilemelerin asıl nedeni, söz konusu bu yeni dünya düzenine ait gelişmelerde aranmalıdır. Bu bakımdan Osmanlı son dönemine ilişkin yapılmış çalışmaların mevcut sorunları açıklamada eksik bıraktığı ve yeterince dikkate almadığı düşünülen kısımları yeni bir bakış açısıyla yorumlama ideali taşınmaktadır.

Doğu-Batı Medeniyeti

Ekonominin yapısı ve ekonomik tercihler üzerinde coğrafya kadar etkili olan başka bir unsur varsa o da toplumun, kültürün ve bunların oluşturduğu medeniyetin özellikleridir. Medeniyet kavramını genel özellikleri bakımından tasnif etmek gerekirse, Doğu ve Batı ayrımı en isabetlisi olacaktır. Doğu–Batı tasnifi Aristo'dan Karl Marx'a kadar pek çok düşünce insanı tarafından kabul görmüştür (Avcılar, 2003, s. 6). İki medeniyet arasındaki en temel fark, Doğu'nun mistisizmine karşılık Batı'nın rasyonalist tavrıdır. Doğulu diye ifade edilebilecek toplumlarda toplumsal yaşamın en önemli unsuru dindir. Etnik kimlik her zaman dinden sonra gelmiştir ve günümüzde dahi Doğulu toplumların pek çoğu farklı ulusal kimliklerden oluşmaktadır. Oysa Batı'da Hıristiyan ruhban sınıfının despot yönetimi, din olgusunun toplum üzerindeki tesirini kırmakla kalmamış; kilisenin diktasına karşı yeni otoriteler ortaya çıkarmıştır. Kilisenin temsil ettiği din nüfuzuna karşılık ulusçu krallıklar doğmuş ve Doğu'dakinin aksine Batı'da ulusal kimlik dinin önüne geçmiştir. İki medeniyet arasındaki diğer farkların çoğunun ardında bu büyük ayrım vardır. Doğu'da töre, ahlâk ve örf gibi toplumsal kavramlar dinin etkisinde gelişmiştir. Din olgusunun bu kadar güçlü olduğu bir medeniyette kapitalist ilkeler ile toplumsal yaşam arasında çelişki

[4] *BOA*, Fon Kodu: HR.SFR.3., 17/1, M.24.08.1854.

olmaması kaçınılmazdır. Kapitalizm Batı'da doğmuş ve Batı'da şekil almıştır. Doğu'da ise aynı şekilde kabul görmesini beklemek doğru değildir. Doğu medeniyetinin esas unsurlarından olan İslamiyet ile sosyal sınıflar arasındaki tezat ortadadır. İslam'ın hüküm sürdüğü bir coğrafyada kapitalizmin kabul görmesi çok zor olacaktır. Materyalizm ve bireyselcilik gibi yaklaşımların Doğu kültüründe zemin bulamaması da kapitalizm önünde bir diğer engeldir (Dumrul & Dumrul, 2014, s. 149). Doğu toplumları toplumsal ilke ve kaideleri değiştirmek bakımından daha muhafazakârdır ve bu toplumlarda bu tarz bir değişiklik çok daha fazla zaman alacaktır (Dündar & Dumrul, 2010, s. 243). Batı'da bu dönüşümlerin çok daha hızlı olduğu açıktır. Ortaçağ boyunca Batı'da toplumsal yaşam, din ya da geleneklerden ziyade erk sahiplerine göre düzenlenmiş ve toplum sınıflı bir yapıya bürünmüştür. Neticede aristokrasi Batı medeniyetinde her yere nüfuz etmiştir. Sanayi Devrimi sonrasında ise, kana ya da soya dayalı sınıflar yerini farklı ekonomik sınıflara bırakmış ve aristokrasi sarsılmıştır. Bununla birlikte Doğu medeniyetinin en önemli temsilcisi konumunda olan Osmanlı Devleti üzerinde muazzam etkileri söz konusu olmuştur. Değişen dünya düzeni ile birlikte farklı eksenlerde gelişen medeniyet anlayışları, Doğu ile Batı kültürünü bir kez daha karşı karşıya getirirken; ibre bu kez Batı medeniyetinden yana olmuştur.

Coğrafi Keşifler ve Ekonomik Yapılar

Batı medeniyeti Osmanlı Devleti'nin yoğun baskısı neticesinde Doğu medeniyetten öğrendiği teknik bilgileri geliştirerek coğrafi keşif olarak adlandırılan serüvene başladığında, dünya genelinde yepyeni bir sayfa açılmak üzereydi. Avrupalılar Uzakdoğu'ya ulaşmak gayesiyle yola çıkıp Amerika kıtasına ayak bastıklarında kendileri açısından ne kadar kıymetli bir keşif yaptıklarının farkında bile değillerdi. Ancak çok kısa bir süre sonra Amerika'nın zengin altın ve gümüş madenleri başta olmak üzere, Afrika'nın güneyinde yer alan madenlere de el koyarak ekonomik anlamda yeni bir dünya düzenine geçişi başlatmışlardır. Madenlere erişim Avrupalı devletlerin tarıma bağlı ekonomilerini terk edip ticaret ekonomisi olarak isimlendirilen yeni bir ekonomi modelini gündeme getirmiştir. Yeni yerlerin keşfi kendi içinde yeni rotalar oluştururken; bu yeni rotaların ticaret yolu olarak sunulması, asıl niyeti gizleyen ve Osmanlı gibi keşiflere katılmayan devletleri yeni dünya düzeninin dışına iten planın bir parçasıydı. Böylece ulaşılan değerli madenleri tamamen kendi kontrollerinde tutarak yerel kaynakları ele geçirip sömürme temelinde işleyen bir dünya düzeni oluşturma hedefi (Luraghi, 2000, s. 13), daha sonra anlaşılsa da, diğer devletler açısından çok geç olmuştur. Nitekim Afrika'nın batı kıyıları

boyunca gelişen yeni ticarî güzergâh (Özbaran, 1977, s. 76), içerik olarak sanılanın aksine değerli maden nakli ve yerel kaynakların sömürüsünden ibaret kalmıştır. Haliyle bu coğrafyada söz konusu olan ticaret, Akdeniz havalisinde yeni liman kentlerinin oluşmasıyla birlikte sömürgecilik ve hammadde biriktirme çalışmalarını başlatmıştır (Ferro, 2017, s. 37). Bu sürecin sonunda Avrupalı ülkelerde ortaya çıkan "merkantilizm" düşüncesi, hammadde kaynağı olarak görülen ülkelerin sömürülmesi faaliyetlerini hızlandırmıştır (Skousen, 2007, s. 17). Birkaç yüzyıl içinde sömürülen Amerika ve Afrika coğrafyası, tarımsal faaliyetlerin durma noktasına gelmesi dolayısıyla Avrupalı devletleri bir yandan ihtiyaç duyduğu ürünlerin ticaretine yönlendirirken; öte yandan sömürü politikası nedeniyle "ticarî kapitalizme" sürüklemiştir (Özcan, 2013, s. 105). Bu yeni durum Avrupalı devletler için gümüş/para bolluğu adı verilen bir dönemin başlaması anlamına gelirken; Osmanlı Devleti için tam tersi bir görünüm ortaya çıkmıştır. Osmanlı ülkesinde yaşanan para krizleri, nakde olan ihtiyacı doruk noktasına taşımış ve sömürülen altın ve gümüş madenlerinin ülkeye girişini beraberinde getirmiştir. Osmanlı parasının hızla değer kaybetmesiyle sonuçlanan bu süreç, parada develüasyonların yaşanmasına sebebiyet vermiştir (Bulut, 2006, s. 228). Böylece gümüş/para bolluğu dönemini yaşayan Avrupa'ya karşı diğer ülkelerde "fiyat devrimi" olarak isimlendirilen bir dönem başlamıştır. Osmanlı coğrafyasında yer yer altı katına çıkan fiyatlar, halkın ekonomik sıkıntılar içerisinde isyan etmesine neden olurken; tüccar sınıfının yükselişe geçtiği ve bir anda zenginleştiği bir döneme girilmiştir. Bu dönemin en önde gelen özelliklerinden biri de ticaret yoluyla zenginleşen ve burjuva olarak adlandırılan bir sınıfın ülke yönetimlerinde etkili olması ve toplumsal yapı piramidini kökünden sarsmasıdır (Özensoy, 2019, s. 830).

Osmanlı Devleti bu süreçten en fazla etkilenen devlet olmuştur. Ekonomide yaşanan develüasyonlar, hayat pahalılığı ve bütçe açığı olarak kendini hissettirmiştir. Keşifler çağından hemen sonra başlayan fiyat devrimiyle birlikte devletin çareyi savaşmakta bulması dolayısıyla artan savaşlar, maliyeyi iyice sarsmış ve bütçe açıkları belirgin hale gelmiştir (Tabakoğlu, 1985, s. 181). Devletin savaşı çıkış kapısı olarak görmesi, asker ihtiyacını gündeme getirmiş ve yeniçeri sayısının artmasına yol açmıştır. Yeniçeri Ocağı'nda yaşanan bozulma, toplumsal ve siyasal sorunlara kaynaklık etmiştir. Halkın meşru çıkış kapısı olarak değerlendirdiği ocağa giriş, devlet açısından azalan vergi geliri ve artan maaşlı asker anlamına geliyordu. Ancak silah teknolojisinin değişmesi neticesinde, Osmanlı Devleti beklentilerin aksine savaş meydanlarında art arda mağlubiyetler yaşıyor ve mali külfet her geçen gün daha da artıyordu. Osmanlı parasının ilk tağşişler sonrasında %12 oranında değer kaybetmesi, 16. yüzyılın sonunda akçedeki gümüş oranının %44 azaltılmasıyla sonuçlanan develüasyonu

başlatmıştır (Pamuk, 2003, s. 395). Keşifler sonrasında Avrupalı ülkeler teknik ve ekonomik atılımlarla yeni bir dünya düzenini başlatmıştır. Bu yeni dünya düzeninde esnaf ve tüccar örgütlenmeleri "korporatif kumpanyalar" şeklini alırken, dönüşüm dışında kalan ve daha da kötüsü süreci takip edemeyen Osmanlı Devleti'nde klasik lonca teşkilatı, sanayileşmiş Avrupa ülkelerine hammadde taşıyan aracı konumuna gelmiştir (İnalcık, 2001, s. 175).

Küresel Ekonomide Merkantilizm ve Kapitalizm

16. yüzyıl sonları ve 17. yüzyılda Avrupa ülkelerinin devlet yönetimine hâkim olan ve bir ekonomi politikası anlamına gelen merkantilizm, orta sınıflardan çıkan ve kendi çıkarlarını devlet çıkarı olarak gören ve yükselen tüccarların ortaya çıkardığı bir doktrindir. Merkantilizm, Avrupa'nın farklı ülkelerinde gelişme gösteren bir ekonomi politikası haline gelmiştir (Dündar, 2017, s. 240). Merkantilizmin genel prensibi, "değerli madenlerin artırılmasıyla ekonomide dış ticaret fazlası vererek güçlenen devlet" olarak ifade edilebilir (Peker, 2015, s. 10).

Merkantilizm, değerli madenleri para; ticaret yapmayı da değerli madenleri toplama yolu olarak görmüştür. Altın ve gümüş madeninin önemli olmasının sebebi, savaş zamanlarındaki öneminden ileri gelmektedir. Çünkü ordu paralı askerlerden oluşmaktaydı ve ödeme altın ile yapılıyordu. Diğer değerli madenlerle donanmanın masrafları da karşılanmıştır. Merkantilizm teorik olmaktan çok yeni bir ekonomik anlayışı benimseyen politik bir doktrin olarak kendini göstermiştir. Merkantilizm üç öğeyle beslenmiştir: Bu öğeler, güçlü bir devlet, değerli maden bolluğu ve dış ticarettir. Söz konusu öğeler birbirlerine organik bağlarla bağlıdır. Dış ticaretle değerli maden çoğaltılır ve değerli madenlerin artmasına paralel olarak da devletin gücü artar.

Merkantilizm dış ticareti, bir başka deyişle ihracatı zenginlik olarak görmüştür. Dış ticarette ihracat desteklenirken, ithalat azaltılmaya çalışılır. İthalat için kendi ülkelerinde olmayan hammaddelere izin verilir. Ülkedeki topraklardan en üst düzeyde yararlanmayı amaçlayan ve çalışan kesimin artırılmasını öngören merkantilizm, ithalat yerine ihracatı önerir ve kıymetli madenlerin artırılıp elde tutulmasını teşvik eder. Merkantilizmin yapısında milli devlet ve milli ekonomi de yer alır. Zenginliği arttırmak ve güçlü bir devlet olmak için merkantilistler sömürgecilik faaliyetleri ve ticareti kullanmışlar ve topladıkları hammadde ile hem diğer devletler üzerinde avantaj elde etmişler hem de kapitalizmin ticaretle birleştiği "ticari kapitalizmi" başlatmışlardır. Ardından hemen her alanda bir ilerleme ve gelişme yaşanmıştır. Özellikle 17. yüzyıla merkantilizmin altın çağı

denilebilir. Milli devletler bu dönemde Doğu ve Batı arasında ticareti geliştirerek sanayinin doğmasına sebep olmuşlardır. Merkantilizmin bir başka önemli yanı da burjuva sınıfı ile kralları bir araya getirerek feodalitenin çözülüşünü hızlandırmasıdır. Ticaret yaparak zenginleşen tüccarlar, ulus devletlerin kurulmasına öncülük etmişlerdir. Ekonomide sürekli dış ticaret fazlası verilmesi sağlanarak kıymetli madenleri çoğaltmaya dönük merkantilist politikalar sebebiyle zenginliği ve üretimi artan ülkeler, böylece mevcut gücünü daha da arttırarak dünyayı değiştirecek olan Sanayi İnkılabına zemin hazırlamışlardır. Ekonomik anlayış olarak, ülkeler arası rekabet ile kâr oranı mümkün olduğunca yüksek ticaret tercih edilmiştir. Bu anlayışın uzantısı olarak her geçen gün yeni pazarlar bulma ve sömürgeler edinme telaşı ortaya çıkmış ve merkantilist devletleri birbirine düşürmüştür. Osmanlı Devleti ise, sanayileşmemiş ve tarıma dayalı ekonomisiyle merkantilist devletlerin doğrudan hedefinde yer almış ve özellikle ticaret ekonomisini geliştirmeye çalışan Avrupalı devletlerle sürekli bir ilişki içinde olmuştur (İzol ve Cingöz, 2020, 386).

Merkantilizm Ortaçağ fikriyatının reddedilip rasyonalizmin güçlendiği dönemde doğmuş bir ekonomi yaklaşımıdır. Feodalizm henüz çözülmeye başlamışken din ve sosyokültürel alanlarda köklü değişiklikler görülmüş ve üstüne ulus devletlerin ortaya çıkması ile toplumsal yapı bambaşka bir hâl almış ve bu durum da ekonomiye yansımıştır (Peker, 2015, s. 3). Örneğin ulusal devletlerin ortaya çıkması beraberinde ekonomik problemler getirmiştir; çünkü bu devletler uzun yıllar süren savaşların neticesinde kurulmuş ve her an saldırıya müsait yapıda olduklarından savunma masrafları da gayet fazla olmuştur. Bu masrafları karşılayabilmek adına en geçerli varlık, o dönem için değerli madenlerdir ve değerli madenler Avrupa'da değil, çok daha uzak coğrafyalardan edinilmektedir ki, yalnızca bu bile sömürgeciliği başlatmaya yetecektir. Sömürgecilik sadece uzak coğrafyalardan değerli maden ya da gerekli iş gücü için insan getirmekten ibaret değildir. Sömürgeciliğin diğer bir ayağı da ucuza üretilen ürünü yabancı pazarlarda yüksek pahada satmaktır. O nedenle merkantilist yaklaşım, değerli maden biriktirmenin yanı sıra dış ticaret dengesinin pozitif yönde olması esasına dayanmaktadır.

Kapitalim ise, fizyokratik ve merkantilist akımlarının etkisiyle gelişmiş bir ekonomik sistemtir. Kapitalizmin en önemli özelliği, zaman içinde kuramsal yaklaşımlarla geliştirilmesidir. Kapitalizm, coğrafi keşiflerden sonra ortaya çıkan bir dizi siyasi ve ekonomik gelişimin sonucu son şeklini almıştır. Ortaçağın sonuna doğru, Avrupa'da meydana gelen değişimleri, kilisenin dar görüşü ve feodal sistem engelleyememişti. Kilisenin ve feodal sistemin etkinliklerini kaybetmeleri, bilimsel gelişmelerin önünü açmıştır. Bu değişmeler, modern kapitalizmin ilk basamağı sayılan ticarî kapitalizmin/merkantilizmin doğmasına

yol açmıştır. Merkantilizm ayrı bir ekonomik sistem olmayıp aslında bir ekonomi doktrinidir ve kapitalizme giden yolda bir basamaktır. Kapitalizmin ilk basamağı olan ticarî kapitalizm ise, 15. ve 18. yüzyıl arasındaki dönemde Batı Avrupa'da uygulanmıştır (Aydemir, 2006, s. 138).

Kapitalizm, üretim ve ticaretin devletten ziyade özel teşebbüs tarafından yürütüldüğü siyasal ve ekonomik anlayışın karşılığıdır. Kapitalist bir ekonomide tüm ağırlık sermayenindir ve bu ilke tüm toplumsal ilişkileri ekonomik ilişkilere dönüştürmektedir. Merkantilizm gibi kapitalizmin de Avrupa'da ortaya çıkması, yine "Batı" denilen Avrupa medeniyetinin özellikleriyle ilgilidir. Doğulu toplumlarda olduğu gibi Avrupa'da da dinin toplum üzerindeki etkisi ve kudreti devam etmiş olsaydı, muhtemelen kapitalizmin bu denli gelişmesi mümkün olmazdı.

Merkantilizm ve Kapitalizmin Osmanlı Üzerindeki Etkisi

Osmanlı ekonomi politikasının merkantilizm ile ters düştüğü ortadadır. Osmanlı yöneticileri ve ekonomisi için tarım ve dolaylı olarak toprak hâla çok önemlidir; ancak merkantilist ekonomilerde toprak önemini yitirmiştir. Osmanlı yöneticileri ekonomide klasik dönem özelliklerini ve geleneğini sürdürürken; Avrupa merkantilizmin etkisiyle ticarî olarak genişlemiştir. Avrupalı tüccarlar farklı coğrafyalarla temaslar kurmuş ve buraların zenginliklerini Avrupa'ya taşıma yarışına girmişlerdir. Mevcut ekonomik koşulların Osmanlı Devleti'nin aleyhine işlediği açıktır. Doğu-Batı tasnifine geri dönüldüğünde, bir taraf değerli madenlerin birikimini ve bu uğurda sömürüyü meşru görürken; diğer taraf bolluk ekonomisini yeğlemiştir. Osmanlı seçkininin merkantilizm ile zıt bir dünya görüşünde olması, toplumsal yapıda burjuvazinin oluşmasını engellemiştir (Bulut, 2012, s.74). Kapitalizm açısından ise, her şeyden önce toplumun hazırbulunuşluk göstermediği bir ekonomide kapitalizmin ortaya çıkması çok zordur. Osmanlı Devleti'nde kapitalizmin gelişme gösterememesinin temel nedeni bu anlayıştır. Devletin dahilî öğelerine aykırı olması nedeniyle kapitalizm Osmanlı ekonomisinde geçerlilik kazanamamıştır (Tanilli, 2006, s.323). Ancak Osmanlı toprak rejimi de kapitalizm karşısında başarısız olmuştur. Osmanlı ekonomisinin en güçlü dinamiklerinden olan toprak rejimi, sanayileşmiş Avrupa karşısında yetersiz kalmış ve gerilemenin sebeplerinden biri olmuştur. Osmanlı yönetiminin ekonomi anlayışının temel unsuru denge ve akabinde adalettir (Dumrul & Dumrul, 2014, s.160). Uzun süren ve büyük malî götürüleri olan savaşlar da devletin sanayileşmeye yönelik adımlar atmasının önündeki en büyük engel olmuştur.

İronik bir şekilde Avrupa'nın ekonomik gelişiminde Osmanlı'nın payı büyüktür. Osmanlı Devleti Avrupa'nın merkantilist ülkelerine zengin pazarlarını açarak ekonomik olarak zenginleşmesine katkıda bulunmuştur. Osmanlı Devleti tarıma dayalı ekonomi modeliyle Avrupalı ülkelerin merkantilist anlayışlarına zıt bir ekonomik anlayışa sahiptir. Devletin zirve yaptığı dönem olan 16. yüzyıldaki ekonomisini korumaya çalışması, 16. yüzyılın sonlarına doğru yaşadığı ekonomik krizleri, gelenekçi yapıyla çözme çabasından öteye gitmemiştir. Ekonominin kötüye gitmesinin birçok başka nedeni de vardır. Sınırların büyümesiyle kontrol etmenin zorlaşması, üç kıtaya yayılmış olmanın getirdiği sorunlar, uzun süren savaşlar, tımar sisteminin bozulması, güçlü komşularla mücadele ederken ticaretin ve ekonominin zarara uğraması, ticaret yollarının eski işlevini kaybetmesi, rüşvet, iltimas, Celali İsyanları vb nedenler sayılabilir. Avrupa'da merkezî krallıklarının otoritesi güçlenirken; Osmanlı merkezî otoritesi zayıflamaya başlamıştı. Osmanlı Devleti'nde merkezî otoritenin giderek zayıflaması ve sonrasında tarım ve ticaretteki kayıplar, hazine gelirlerinin düşmesine sebep olmuştur. Askerî harcamaların yükünü kaldıramayan Osmanlı ekonomisi, merkantilizmin ekonomi politikalarına ve merkantilizm sonrası gelişen Sanayi İnkılabına uyum sağlamakta zorlanmıştır. Ekonomisi büyük ölçüde tarıma dayanan ve çok geniş bir coğrafyaya hükmeden Osmanlı Devleti'nin Avrupa'daki millî devletlerin merkantilist politikalarını takip etmesi olanaklı olmamıştır. Ne var ki her merkantilist politika uygulayan devletin de başarılı bir şekilde sanayileştiğini ya da zenginleştiğini söylemek pek mümkün değildir. Osmanlı Devleti'nin kendine özgü ekonomik ve siyasi yapısı, merkantilizmle pek bağdaşmayan bir şekilde ihracatı kısıtlayıp ithalatı teşvik eden bir ekonomi modelini sürdürmeyi gerektirmiştir. Avrupalı devletlerin bu dönemdeki temel düşüncesi dış ticarette gerçekleşecek net fazlayken; Osmanlılar piyasada mümkün olduğunca fazla mal bulundurma anlayışını ön planda tutmuş ve bu anlamda Adam Smith'in "ülke zenginliği para bolluğu ile değil mal bolluğu ile ilgilidir" ilkesine benzer bir görüntü çizmiştir. Diğer taraftan Osmanlı Devleti hazinenin güçlü olması için para bolluğuna değer vermiştir. Fakat Avrupa devletleri ulusal sanayilerini güçlendiren korumacı tedbirler alırken; Osmanlı Devleti yerli sanayiyi yeterince koruyamamıştır. Osmanlı Devleti ticareti önemseyip ticaret yollarına sahip çıkmak için savaşlara giriştiğinde, merkantilist devletlerdeki gibi güçlü bir tüccar veya sermaye sahibi yoktu. Osmanlı Devleti'nde ayrım yaratacak kadar mal sahibi olmak, toplumsal düzeni korumada tehlike olarak görülmüş; gerek ticaretle uğraşanların gerekse de esnafların birikimleri kontrol altında tutulmuştur. Merkantilizm zenginliğe önem verirken bu sadece devlet hazinesinin zenginliği değildir. Merkantilizmin zenginliğinde devletle birlikte belirli bir zümrenin zenginliği de öngörülür. Osmanlı ekonomi politikasının ana unsurlarından olan fiskalizmde ise, hazinenin zenginleşmesi

önemliyken; herhangi bir zümrenin zenginleşmesinin de önüne geçilmesi gerekir. Dolayısıyla Osmanlı Devleti herhangi bir grubun zenginleşmesinden yana değildir. Devlet, toplumsal eşitlik ile halkın refah ve mutluluğuyla ilgilenen bir politikadan yanadır. Avrupalı devletler gibi bir ticarî anlayışı olmayıp mevcut düzeni korumayı ve ihracatı esas alan bir siyaseti tercih etmiştir. Osmanlı Devleti'nde aynı zamanda herhangi bir şekilde korumacılık tedbirleri uygulanmazken; ülkede mal bolluğunu arttırmak ve kıtlığı önleyebilmek amacıyla ithalat desteklenip ihracat azaltılmıştır. Merkantilist devletler kendilerini birer şirket gibi görerek yüksek kazanç elde etmeye çalışırken; Osmanlı Devleti sosyal devlet anlayışıyla devam etmiştir. Osmanlı'daki sosyal devlet anlayışında vakıflar, sadaka müesseseleri ve imaretlerin önemli bir yeri vardır. Osmanlı'nın öncelikli hedefi, ülkede kıtlık olmasını engellemektir ve bu yüzden mal bolluğuna önem verilmiştir. Bu haliyle Sanayi İnkılabına ayak uyduramayan Osmanlı Devleti, yeni dünya düzeninde ekonomik anlamda adeta yarı sömürge durumuna düşerek gittikçe zayıflamıştır. Ticaret, sanayi ve tarımdaki ekonomik gerilemeye çare bulamayan Osmanlı Devleti, sanayileşme çabası içinde olmuşsa da Avrupa'daki gibi bir sanayi devrimi gerçekleştirilememiştir. Böylelikle 19. yüzyılda dış borçlanmaya gidilmiş ve 19. yüzyılın sonlarına doğru borçlarını ödeyemez hale gelmiştir. Osmanlı Devleti'nin yapısal, siyasal, ekonomik ve toplumsal nedenlerle merkantilist ülkeler gibi olması olası değildi; fakat merkantilizmin sonuçlarını iyi analiz ederek merkantilist düşünceye karşı daha aktif ve sağlıklı ekonomik politikalar üretebilirdi. Neticede Osmanlı Devleti 18. yüzyılın ortalarından başlayıp 19. yüzyıla uzayan süreçte Sanayi İnkılabını gerçekleştirmeye dönük politikalar üretemeyince, giderek çevresel ülke durumuna düşmüştür (İzol ve Cingöz, 2020, s.386).

Osmanlı Devleti'nde Dış Ticaret ve Kapitülasyon Düşüncesi

19. yüzyılın başlarında siyasal, askerî ve ekonomik olarak güçsüzleşen Osmanlı Devleti, başta İngiltere olmak üzere Avrupalı devletlerin ticari baskılarına dayanamamış ve bu devletlerle ticarî imtiyazlar içeren antlaşmalar imzalamak zorunda kalmıştır. Bu antlaşmalar, özellikle gümrük vergilerinin düşmesine neden olurken; klasik dönem ticaret politikalarının sürdürülmesine imkân tanımamıştır. Osmanlı Devleti'nin 16 ve 18. yy arasında Avrupa ülkelerine verdiği kapitülasyonlar genellikle iki bölümde incelenebilir: Birinci bölümdeki kapitülasyonlar, verildiği devletlere Osmanlı ülkesinde ticaret serbestliği sağlamaktadır. Bu tarz düzenlemeler bir tür ticaret antlaşması olarak nitelenmiştir. Ancak dönem içerisinde günü kurtarıcı nitelikte olsa da

sanayileşmiş yapısıyla Avrupa kapitalizmi karşısında direnç oluşturamamıştır. Bir sonraki dönem kapitülasyonları, serbest ticaret için zorunlu olan birtakım hukuksal düzenlemelerle ilgilidir. Bu anlamda 19. yüzyılda Avrupalı devletlerin çoğuyla bu doğrultuda antlaşmalar yapılmıştır. Özellikle 1838 Balta Limanı Antlaşması'ndan itibaren dış ticarette serbestik ilkesi gündeme iyice yerleşmiştir ve bu tarihten sonra Osmanlı Devleti sanayileşmiş Avrupalı devletlerle rekabet edemeyecek duruma düşmüştür. Devlet sanayileşme adına birtakım girişimlerde bulunmuşsa da gerek altyapı eksikliği gerekse de ekonomik sorunlar nedeniyle başarılı olamamıştır (Memiş, 2008, s.73).

Kapitülasyonların Osmanlı ekonomi yapısındaki yeri kadar uygulamasından da bahsedilmesi gerekir. Öte yandan dış ticaret politikasını merkantilizm ilkesi etrafında benimseyen ülkelere verilen kapitülasyonlardan da bahsetmek gerekir. Merkantilist devletlere verilen ayrıcalıklarla klasik dönemde verilen imtiyazlar aynı mahiyette değildir. Fransa'ya ilk defa verilen kapitülasyonlarla merkantilist Fransa'ya verilen imtiyazlar içerik ve neden olduğu etkiler bakımından oldukça farklıdır. Osmanlı Devleti'nin ekonomisini asıl yıpratan ayrıcalıklar, merkantilist ülkelere verilenlerdir. 16. yüzyılın sonundan itibaren merkantilist dış ticaret politikası benimsemeye başlayan İngiltere'ye verilen kapitülasyonların yıkıcı etkileri açıkça görülebilir. Benzer durum 17. Yüzyılda Hollanda'ya verilen ticari ayrıcalıklarda da söz konusudur. Sonuç olarak merkantilist devletlere verilen imtiyazlar, Osmanlı'dan kıymetli madenlerin nakli amacını taşımaktadır (Dündar, 2017, s.240).

SONUÇ

Osmanlı yöneticileri ekonomiyi bir bütün olarak görememiş, yerli üreticiyi koruyamamıştır. Batılı tüccarlara tanınan ayrıcalıklar, tüccarlara büyük kolaylıklar sağlamıştır. Bu durum zamanla Osmanlı üzerinde bir himaye yaratmıştır. Başta merkantilizm olmak üzere kapitalizm karşısında oldukça zorlanan Osmanlı Devleti, zamanla ekonominin küresel gidişatı üzerindeki etkisini yitirmiş ve ekonomide korumaya çalıştığı dengeyi dış siyasette de uygulamak zorunda kalmıştır. Kapitalizmin Osmanlı coğrafyasında gelişememesinde Osmanlı idarecileri ve toplumun ahlâk anlayışı da etkili olmuştur; çünkü kapitalist düzenin oturması için adaletin sarsılması gerekmektedir. Tüm bu bilgi, tespit ve çıkarımlar sonucunda merkantilizm ve kapitalizm gibi Batı menşeili ekonomik yaklaşımlara karşı Osmanlı Devleti ve milletinde bir direnç oluştuğu nihai sonuç olarak görülebilir.

Bu araştırmada kapitülasyon uygulamasına bağlı olarak merkantilizm akımını benimseyen ülkelerle yapılan dış ticaretin Osmanlı ekonomisinde yarattığı olumsuz sonuçlardan bahsedilmiştir. Bu olumsuz sonuçlardan hareketle, ithalat ihracata göre daha fazla olduğu için dışarıya kıymetli maden çıkışı sürekli hale gelmiş ve devletin servet birikimleri merkantilist ülkelere doğru akmıştır. Osmanlı Devleti'nin Avrupalı devletlerle imzaladığı ticarî içerikli antlaşmalar ise, ticaret serbestiyetini teşvik etmiştir. Bu teşvikin en önemli sebepleri arasında 16. yy'ın oldukça masraflı ve artık daha çok kaybedilen savaşlarının neden olduğu ekonomik bunalım ortamı önde gelir. Amerika'nın keşfedilmesinden sonra ortaya çıkan ve fiyat devrimi olarak adlandırılan dönem, Osmanlı gibi klasik dönem anlayışından sıyrılamayan ve kapitülasyonlara boyun eğen ülkelerin ekonomilerini batırmıştır. Buna karşın merkantilist ülkeler, yeni dünya düzenini kurmuş ve günümüze dek uzanan süreçte baş aktör konumuna gelmişlerdir. Sürecin sonunda dağılan çok uluslu imparatorlukların birçoğunda sanayi kapitalizmine doğru giden bir dönüşüm yaşanırken; Osmanlı ülkesinde böyle bir dönüşüm yaşanmamıştır. Bu araştırmada, Osmanlı Devleti ile merkantilizmi benimseyen ülkeler arasındaki temel farklılıklar da ortaya konulmuştur.

Sonuç olarak Osmanlı Devleti Avrupa'daki merkantilist hareketlerden oldukça etkilenmiştir. Osmanlı, merkantilist düşüncenin tam tersine ithalatı teşvik ve ihracatı kısıtlayıcı politikalarla ilgilenmiştir. Osmanlı ekonomi politiğinin 19. yy başlarına kadar Avrupa'daki ekonomik politikalarla benzerliği bulunmasının yanında belirgin farklılıkları da vardır. Bu farklar, tarihsel birikimler, bulunduğu coğrafya, toplumsal, kültürel ve ekonomik şartlardır.

Haliyle Osmanlı'nın son dönemindeki yeni ekonomi politikasını iç güçlerden ziyade dış güçler belirlemiştir. Hem ekonomik hem de siyasi alanda merkezileşmenin önem kazanmasıyla beraber çok uluslu devlet anlayışının yerini ulus devlet anlayışı almış ve Osmanlı ekonomi politiği de yeniden şekillenmiştir (Bulut, 2012, s.82).

KAYNAKÇA/REFERENCES

Avcılar, S. B. (2003). Asya tipi üretim tarzı'na veda. *Bilig*, (24), 1-28.

Aydemir, C. ve Güneş, H. H. (2006). Merkantilizmin ortaya çıkışı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 136-158.

Bulut, M. (2006). Merkez Akdeniz'den Atlantik'e kayarken Avrupalılar ve Osmanlılar. *Doğu-Batı Dergisi*, (34), 223-230.

Bulut, M. (2012). Osmanlı ekonomi politiği'ne yeniden bir bakış. *Bilig* (62), 63-96.

Dumrul, C. & Dumrul, Y. (2014). Osmanlı İmparatorluğu'nun kapitalist paternde sanayileşmesinin önündeki engeller üzerine bir inceleme. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi,* 12(23), 146-170.

Dündar, U., & Dumrul, C. (2010). İktisat Biliminin Sınırları Üzerine: Aykırı İktisat Yaklaşımı. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* (36), 239-259.

Dündar, O. (2017). Merkantilizme karşı Osmanlı İmparatorluğu. *International Journal of Disciplines In Economics - Administrative Sciences Studies (Ideastudies),* 3(4), 239-247.

Ferro, M. (2017). *Sömürgecilik Tarihi Fetihlerden Bağımsızlık Hareketlerine 13. Yüzyıl-20.Yüzyıl*. Çev.: Muna Cedden. İmge Kitabevi.

İnalcık, H. (2001). Osmanlı para ve ekonomi tarihine toplu bakış. "Doğu-Batı", *Doğu Batı Yayınevi,* (11), 164-197.

İzol, R. ve Cingöz, M. (2020). Merkantalizm ve sanayi devrimi sürecinde Osmanlı Devleti'nin konumu. *Akademik Hassasiyetler Dergisi,* 14(7), 379-389.

Luraghi, R. (2000). *Sömürgecilik Tarihi*. Çev.: Halim İnal. E Yay.

Memiş, N. (2008). *19. Yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu'nda Ekonomik Yapı ve Dış Ticaret*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı, Erzurum.

Ortaylı, İ. (2007). *Avrupa ve Biz*. Türkiye İş Bankası Yayınları.

Özbaran, S. (1977). Osmanlı imparatorluğu ve Hindistan yolu. *Tarih Dergisi,* 31, 65-146.

Özcan, U. (2013). 1492 coğrafi keşifler ve günümüze yansımaları: Küresel İspanyol hâkimiyetinin yükselişi ve çöküşü. *Tarih ve Uygarlık İstanbul Dergisi,* 3, 101-110.

Özensoy, A. U. (2019). 15 ve 16. yüzyıllarda sömürgecilik hareketleri, fiyat devrimi ve sömürgecilik ideolojisi. *Tarih ve Gelecek Dergisi,* 5(3), 819-834.

Pamuk, Ş. (2003). *Paranın Tarihi*. Tarih Vakfı Yurt Yay.

Peker, H. S. (2015). Avrupa'da merkantilist uygulamalar ve Osmanlı ekonomisi ile bir karşılaştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-12.

Shaw, S. (1994). *Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye*. Birinci cilt: Gaziler İmparatorluğu Osmanlı imparatorluğunun yükselişi ve çöküşü, 1280-1808, e yayınları, Türkçesi: Mehmet Harmancı.

Skousen, M. (2007). *İktisadi Düşünce Tarihi Modern İktisadın İnşası*. Çev.: Mustafa Acar, Ekrem Erdem ve Metin Toprak. Adres Yay.

Tabakoğlu, A. (1985). *Gerileme Dönemine Girerken Osmanlı Maliyesi.*Dergâh Yay.

Tanilli, S. (2006). *Uygarlık Tarihi*. Alkım Yayınları.

CUMHURBAŞKANLIĞI OSMANLI ARŞİVİ

BOA, Fon Kodu: C.HR., 149/7435, H.25.11.1221.

BOA, Fon Kodu: HR.SYS., 1890/18, M.26.02.1856.

BOA, Fon Kodu: HR.SFR.3., 17/1, M.24.08.1854.

EXTENDED ABSTRACT

The aim of this study is to show the negative consequences of mercantilism movement, which was seen in Western countries with geographical discoveries and which led to capitalism due to capital accumulation towards the 19th century and the resulting foreign trade with countries that adopted the mercantilism movement based on capitulations. In order to achieve this aim, the sources related to the historical process were discussed with historical comparison and presentism method and interpreted to shed light on the present.

Introduction: The Ottoman Empire made its dominance over Europe from the mid-15th century to the 18th century felt on a global scale, but lost its power starting from the 18th century. It would not be wrong to attribute this power change to the industrial revolution realized by Europeans. Mercantilism, which was seen in Western countries starting from 16th century, led to the formation of bourgeois class due to the accumulation of capital towards 19th century. The fact

that mercantilism developed international trade led to capitalism. However, such a development never occurred in the Ottoman Empire.

The fact that mercantilism led to capitalism by promoting the accumulation of precious metals brought about the change of economic systems on a world scale. The emergence of capitalism was also closely associated with the industrial revolution. While the countries which adopted the mercantilist policy made countries such as the Ottoman Empire a target with their raw material and market search, they pushed the European states to put pressure on the Ottoman Empire with their constant demand for privilege. While this relationship prompted the Ottoman Empire to reconsider its economy policy, global scale developments brought the end of the state.

East-West Civilization: During the Middle Age, social life in the West was organized according to those who held the power rather than religion or traditions and the society took on a classy structure. As a result, aristocracy permeated everywhere in Western civilization. After the Industrial Revolution, classes based on blood or lineage were replace by different economic classes and aristocracy was shaken. However, it had enormous effects on the Ottoman Empire, the most important representative of the Eastern civilization. While the understanding of civilization that developed in different axes with the changing world order brought the Eastern and Western culture against each other once again, the odds were in Western civilization's favour this time.

Geographical Discoveries and Economic Structures: When the Europeans set out to reach the Far East but set foot in the continent of America, they were not even aware of what a valuable discovery they made for themselves. However, after a very short period of time, they seized the control of rich gold and silver mines of America and Africa and started the transition to a new world order in economic terms. The idea of "mercantilism" which emerged in European countries accelerated the exploitation of the countries that were seen as a source of raw material.

Mercantilism and Capitalism in Global Economy: Mercantilism favoured free trade policy. However, every country has from time to time seen state intervention as necessary. This understanding created competition by forcing world economies to this. While the states with the necessary infrastructure benefited from this situation, the others gradually weakened and eventually disappeared.

Access to mines caused European states to leave their economies which were dependent on agriculture and to prefer a new economy model called trade

economy. The idea of "mercantilism" that emerged in European countries at the end of this process accelerated the activities of exploiting the countries seen as a source of raw materials.

The Impacts of Mercantilism and Capitalism on The Ottoman Empire: The Ottoman Empire did not follow the mercantilist movements in Europe much. Contrary to mercantilist thought, the Ottoman Empire was interested in policies encouraging import and restricting export. In addition to similarities, Ottoman Empire policy also had significant differences from the economic policies in Europe until the beginning of 19th century. These differences are historical build-up, geography, social, cultural and economic conditions.

Foreign Trade and The Thought of Capitulation in The Ottoman Empire: The Ottoman Empire, which weakened politically, militarily and economically at the beginning of 19th century, could not stand the commercial pressures of European countries, especially England, and had to sign agreements including commercial concessions with these countries.

Conclusion: This study discusses the negative consequences created by foreign trade with countries that adopted the mercantilism movement based on capitulation practice. Based on these negative results, the outflow of precious metals became continuous since imports were higher than the exports and the wealth of the state flowed towards the mercantilist countries. The main differences between the Ottoman Empire and the countries that adopted mercantilism were also shown in this study.

As a conclusion, Ottoman Empire, the economy of which deteriorated day by day due to global scale developments, began to take foreign debts in 1854 for the first time; these debts continued to increase and eventually brought the end of the state.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(57), 1042-1071
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.54782
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 29.11.2021 Submitted date
Kabul tarihi 08.04.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Turna, N. (2022). Tanzimat Öncesi Dönemde İstanbul Esnafının Gedik/Destgâh Uygulamalarına Ve Kalfalara Dair Bazı Analizler. *Journal of History School,* 57, 1042-1071.

TANZİMAT ÖNCESİ DÖNEMDE İSTANBUL ESNAFININ GEDİK/DESTGÂH UYGULAMALARINA VE KALFALARA DAİR BAZI ANALİZLER

Nalan TURNA[1]

Öz

18. yüzyılda, bir zanaat ve ticaret yapma ruhsatını/tekelini veya üretim araçlarını ve gereçlerini temsil eden gedik, esnafın mali zorluklar, sınırlı müşteriler, kira artışları veya taşradan gelen göçmen akını ile karakterize edilen sorunlarını çözmek amacıyla öne çıktı. Aynı yüzyılda ve sonrasında gedik, üretim araç ve gereçleri olarak devredildi, miras bırakıldı ve borçlar karşılığında rehin verildi. İstanbul esnafının gedik ve ilişkili olduğu destgâh uygulamalarını aydınlatmak için, bu makale Tanzîmât öncesi döneme denk gelen (1839-1876) erken 19. yüzyıla odaklanmaktadır. Daha önce başlamasına rağmen, bu tür tekellerin gerçek anlamda çözülmeleri ve resmen sona ermeleri, 1838'de Balta Limanı Antlaşması'nın imzalanması, 1839'da Tanzîmât'ın ilan edilmesi veya aynı dönemde modern finans kurumlarının ortaya çıkması bağlamında gerçekleşti. Makale, kalfaların aynı süreçlerde aktif olarak yer aldıklarını, iktidar sahipleriyle/çoğunlukla üst düzey lonca üyeleriyle pazarlık yaparak ücretlerini artırmak, gedik/destgâh fiyatlarını düşürmek ve bağımsız işyerlerini açmayı istediklerini savunmaktadır. Ayrıca, sermaye azlığına veya yoksunluğuna rağmen kalfaların diğer kentsel aktörleri gibi gedik ve destgâhları satın alabildiklerini iddia etmektedir. Böylece makale, burada kalfalar tarafından temsil edilen sıradan insanları daha geniş bir tarihsel bağlamda konumlandırarak Osmanlı esnafı tarihine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

[1]Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi İnsan ve Toplum Bilimleri Bölümü, nturna@yildiz.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7511-609X

Anahtar Kelimeler: İstanbul, Esnaf, Kalfa, Gedik, Destgâh

Some Analyses on the Istanbul Artisans' Gedik/Destgâh Practices and Journeymen During The Pre-Tanzîmât Era

Abstract

In the eighteenth century, the license/monopoly to practice a craft or trade or to exhibit tools and means of production, *gedik* came to the fore to solve the problems of artisans characterized by financial difficulties, a limited customers, rent increases, or the influx of immigrants from the countryside. As tools and means of production, *gedik*s were transferred, inherited, and pledged against debts in the same century and beyond. In order to shed light on *gedik*s and the related *destgâh*s practices of Istanbul artisans, this article focuses on the early nineteenth century, which coincided with the pre-Tanzîmât period (1839-1876). Although it began earlier, the actual dissolution and official termination of these monopolies occurred in the context of the signing of the Anglo-Ottoman Convention in 1838, the proclamation of the Tanzîmât in 1839, or the emergence of modern financial institutions during the same period. The article argues that the journeymen were actively involved in the same processes by negotiating with the power holders/mostly high-ranking guild members and asking them to raise their wages, lower the prices of *gedik*/*destgâh*, and open their independent workshops. It also contends that despite the lack of or less capital, at least some journeymen were able to purchase *gedik*s and *destgâh*s like other urban actors. In this way, the article aims to contribute to the history of Ottoman artisans by placing ordinary people, in this case journeymen, in a broader historical context.

Keywords: Istanbul, Artisan, Journeyman, Gedik, Destgâh.

GİRİŞ

İstanbul esnafının 18. yüzyıldan itibaren yoğun olarak uyguladığı tekelciliği temsil eden gedikler, Tanzîmât dönemine giderken çözülmeye ve ortadan kalkmaya başladılar. Bu makale, İstanbul esnafının gedik ve destgâh uygulamalarını ve bu uygulamaların kalfalara etkilerini analiz etmektedir. Özellikle kalfaların bir üst pozisyon olan ustalığa geçişlerinin ne kadar mümkün olduğunu, gedik/destgâh satışlarının lonca içi mi, lonca dışı mı yapıldığını ve aynı zamanda karşılaştırmalı olarak, etnik/dini açıdan aynı veya farklı altyapıdaki diğer kent aktörleri ile kalfaların gedik/destgâh sahiplilik durumlarını göstermektedir.

Makalede, öncelikle Osmanlı esnaf literatürünün kısa bir özeti ile gedik ve destgâh uygulamalarına dair detaylar sunulmuştur. Ardından, kalfaların bu

tekelci uygulamaları nasıl karşıladıkları ve kendi dükkânlarını açma / bağımsızlaşma çabaları, destgâh satışları ve kalfaların destgâh sahiplilik durumları irdelenmiştir. Son olarak 1826'da Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılması sonrasında yaşanan bazı değişiklikler dikkate alınarak Tanzîmât döneminde gediklerin kaldırılmasına doğru giden sürecin genel bir çerçevesi çizilmiştir.

1. Osmanlı Esnaf Literatürü: Kısa Bir Özet

Osmanlı tarihi araştırmaları içerisinde esnaf konusunu farklı açılardan ele alan birçok çalışma bulunmaktadır (Faroqhi, 2009, s. 1-22). Yapılan çalışmalarda 13. ve 14. yüzyıllarda ortaya çıkan Ahiliğin etkisi gösterilmiş veya bu etkinin 18. yüzyılda esnafın loncalaşmasıyla ve gedikleşmesiyle azaldığı savunulmuştur (Kal'a, 1998, s. 63-64). Dinin, esnafın iş bölümündeki etkisi (Yıldırım, 2002, s. 407-419) ve esnafın hemşerilik bağları incelenmiştir (Başaran & Kırlı, 2015, s. 259-277). Ayrıca, esnafın devletle olan ilişkisi (Genç, 2000, s. 293-307), loncaların esnekliği ve ne kadar otonomiye sahip oldukları irdelenmiştir. (Baer 1980, s. 95-102; Gerber, 1988; Cohen, 2001; Yi, 2004). Esnaf konusu; suç ve cezalar (Demirtaş, 2010), piyasadaki baskı ve şiddet (Akarlı, 2015, s. 237-256), loncaların farklılaşan protesto biçimleri (Faroqhi, 2009; Chalcraft, 2004), dünya kapitalist sisteminin etkileri, imalatın giderek kentteki örgütlü erkek egemen lonca yapısından, kırsal örgütsüz kadın emeğine kayması üzerinden çalışılmıştır (Quataert, 1992, s. 161-176; Süt, 202). Farklı dönem ve yerlerdeki esnaf pratiklerinin yanı sıra (Uluçay, 1942; Demirel, 1998; Özdemir, 1986, s. 150-181), kethüdâ, çırak, kalfa, şeyh-i seb'a gibi esnaf pozisyonları bütünsel olarak ele alınmıştır (İnalcık, 1993, s. 194-204; Demiryürek, 2013, s. 17-42; Turna, 2019, s. 683-700). Sherry Vatter, bu makalede de savunulduğu gibi, kalfaların emek aktivizmini temsil ettiklerini söyleyerek literatüre önemli bir katkı sunmaktadır (Vatter, 2006, s. 64-79). Diğer çalışmalarda ise narh uygulamaları ve esnaf sayımları konu edinilmiştir (Kütükoğlu, 2003, s. 156-182).

İstanbul özelinde, yukarıda bahsi geçen birçok konunun yanı sıra, işyerlerini esnafa kiralayan vakıfların değişen şartları, devletle ilişkiler çerçevesinde İstanbul'un iaşesiyle ortaya çıkan dönüşümler tartışılmıştır. (Yıldırım, 2001, s. 49-66). Araştırmacıların tespit ettiği konular arasında yeniçerileşen esnaflar veya esnaflaşan yeniçeriler önemli bir yer tutmaktadır. (Quataert, 1993, s. 197-203). Değerlendirmeye alınan diğer konular ise 19. yüzyılda Tanzîmât ve sonrasında İstanbul'daki bazı esnafın şirketleşmesi (Dinçer, 2016) ve modern belediyeyi temsil eden Şehremaneti'nin esnafın

yaşamını nasıl etkilediği, II. Meşrutiyet döneminde kethüdâlıkların kaldırılması ve esnaf cemiyetlerinin ortaya çıkışı süreci olmuştur (Süt, 2021).

Birçok konunun tartışıldığı Osmanlı esnaf literatüründe; bu makalenin de ana konusunu oluşturan, bir işi yapma veya işyeri/dükkân açma ruhsatı ile bir zanaatı icra etmek için gerekli alet ve edevât anlamında kullanılarak bir çeşit mülk olarak alınıp satılan, aynı zamanda miras olarak bırakılan gedik üzerine de çalışmalar yapılmıştır. Var olan literatürde gediğin genel çerçevesini çizenler olduğu gibi, gediğin kökenleri ve yerleşmesini de vurgulayanlar olmuştur (Sıtkı, 1325, s. 15, 20; Akgündüz, 1987, s. 149-162; Kal'a, 1990, s. 181-187; Akgündüz, 1996, s. 541-543). Devletin vakıflardan katkı talep etmesi ve onların da kiraları arttırmaları nedeniyle esnafın gedik uygulamaları ile ustalık hakkını kısıtlama ihtiyacı duyması üzerinde durulmuştur (Akarlı, 2004, s. 166-200). Ayrıca devletin 18. yüzyılın ikinci yarısında başlayan ve 1826'da Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılması ile pekişen vakıfların tek çatı altında toplanmasının, gedik uygulamalarına olan etkilerine dikkat çekilmiştir (Koyuncu Kaya, 2013, s. 441-463; Turna, 2006, s. 171-188). Gedik satışlarının farklı etnik-dinsel altyapıdaki esnaf arasında fiili olarak mümkün olması, gediklerin alet ve edevât anlamında mülklere dönüşmesi, küçük ölçekli de olsa yatırım aracı olmaları, 18. yüzyıldan itibaren daha fazla devredilebilmeleri, miras olarak bırakılmaları, borç karşılığında rehin verilmeleri ve modern finansal kurumların ortaya çıkmasının gedik piyasasının ortadan kalkmasına etkileri konu edilmiştir (Ağır & Yıldırım, 2015; Ağır, 2008).

Bu makale ile, Tanzîmât öncesindeki İstanbul esnafının gedik/destgâh uygulamaları ile bu uygulamaların kalfalara olan etkileri incelenerek var olan literatüre daha fazla katkı sunulması amaçlanmaktadır.

2. Gedik ve Destgâh Uygulamaları

Eksik, kusur, yıkık yer ve duvara açılan çatlak anlamına gelen gedik, Osmanlı Devleti'nde inhisâr ve imtiyaz esasına dayalı tasarruf hakkı demekti. Bir işi icra etmek için gerekli ruhsat, imtiyaz ve patent veya esnaf arasında alet ve edevât anlamında da kullanılmıştır. Gedik, üç kategoriye ayrılmaktaydı: 1) Zanaat ve ticaretin belli bir dükkân veya mağazada yapılması imtiyazı olan müstakar/muttasıl gedikler, 2) Belli bir yerde kayıtlı olmayan ve mutasarrıfına işi istediği yerde icra etme imtiyazı veren havâî/munfasıl gedikler, 3) Bir yerden diğer bir yere, içinde yer aldığı bina yanmış olduğundan dolayı nakledilen müstahlas gedikler (Akgündüz, 1996, s. 542).

Gediği de içine alan tekelci uygulamalar, 16. yüzyılda yaşanan Fiyat Devrimi ve aynı yüzyılın ikinci yarısı ile bir sonraki yüzyılın ortalarına kadar süren Celali İsyanları sonucunda hızlanan ve taşradan İstanbul'a yapılan göçler vb. nedenlerle belirginlik kazandılar (Yıldırım, 2001, s. 50). 16. ve 17. yüzyıldan itibaren formel lonca eğitimi almamış yeni alternatif üretim ve emeği (fason üretim ve göçmen emeği) temsil eden göçmenlerin klasik lonca yapısının ilkelerini sarsması sonucunda (Yıldırım, 2001, s. 50-51), görünürlük kazanan gediğin var olan önemi 18. yüzyılın ilk yarısında artmış, yerleşmesi ise 1760'larda yaşanan ekonomik bunalım yıllarında olmuştu. Bu yıllarda devletin ekonomik katkı sunmalarını istemesi üzerine vakıflar, dükkân kiralarını artırdılar. Esnaf da bu duruma, dükkân açma hakkı ve bir çeşit özel mülkiyet olarak tanımladığı alet ve edevât anlamındaki gediklerini, bağlı oldukları loncaların üyeleri arasında devrederek karşılık verdi. Böylece kiracısı oldukları dükkânları devamlı kullanmaya, rekabeti önlemeye ve dolayısıyla da vakıfların daha fazla kira artışı yapmasını engellemeye çalıştılar. Esnaf dışı gedik sahiplerinin, vakıflarla doğrudan ilişki kurduğunu ve vakıflarla yapılan icareteyn sözleşmelerinin ne kadarının birincil kiracılarla, ne kadarının alt kiracılarla yapıldığını tespit etmek zordur (Ağır & Yıldırım, 2015, s. 220-225).

Tekelci uygulamalara piyasa riskleriyle baş başa kalan esnafın daha fazla başvurduğu anlaşılmaktadır. Devletin, 18. yüzyılın sonlarında İstanbul'daki esnafın ihtiyaç duyduğu hammaddeyi sağlamak amacıyla Hububat Nezâreti ve Dabakhâne Nezâreti'ni kurması sonucunda bazı esnaf olumlu bazı esnaf ise olumsuz etkilemişti. Olumsuz etkilen esnaf, karşılaştığı risklere karşı tekelciliğe başvurmuştu. Tekellerin/inhisârların 1790'larda birincil tüketim malları dışındaki tüm sektörlerde kaldırılmış olmalarına rağmen esnaf kaliteli üretim yaptığı vurgusu yaparak tekelci ayrıcalıklarını devam ettirmeye çalıştı. 1805 yılına gelindiğinde erzak gibi maddelerde dışındaki inhisârlar/tekellerin bir Hatt-ı Hümâyun ile yasaklandığı ifade edildiyse de esnaf yine de tekelcilikteki ısrarını devam ettirdi (İstanbul Mahkemesi İstanbul Kadı Sicilleri (İM), nr. 97, 2019, s. 186-188).[2] Diğer yandan, kalfaların da içinde yer aldığı bir kısım esnaf, aşağıda

[2] 1789 yılına ait bir arşiv belgesinde inhisârın kaldırıldığı ve alınan fermanların geçersiz sayıldığı ifade edilmektedir. Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA.), Cevdet İktisat (C.İKTS.), 40/1965; 1791 yılına ait bir başkasında ise, esnafın her tür eşyayı kendine inhisâr ettirmiş olması nedeniyle fiyatların artmasının halka olumsuz yansımasına dair bilgiler yer almaktadır. BOA., Hatt-ı Hümayun (HATT.), 192/9342; her malın alım satımının serbest olması gerektiğine dair olan Hatt-ı Hümayun'un tüm esnafa tebliğ edilmiş olduğuna ve buna itiraz eden bir-iki esnafın itirazlarının boşa düşmesine dair ise bkz. BOA., HATT., 1412/57478.

da gösterileceği gibi bizzat gedik üzerinden tanımlanan tekellerin kırılmasında etkili oldular.

Tekelcilik ile tekelcilik karşıtlığı arasında gidip gelen esnaf ekonomisinde yer alan gedik, destgâh kavramı ile de yakından ilişkili oldu. Gedik, bir zanaatı icra etmek için gerekli olan aletlerin bir parçası olarak destgâhı kapsayabiliyor veya bir destgâh, gedik gibi muamele görebiliyordu (İM., nr. 56, 2019, s. 169). 19. yüzyıl başlarında destgâh sayılarını 432 ile sınırlayan ve bir tür ipek kumaş dokuyan kemhâcı esnafı, destgâh sahibi birinin ölmesi durumunda gediğinin evladına, evladı yoksa içlerinden hak eden kıdemli bir kalfaya, evladının istememesi durumunda, yine içlerinden bir başka kalfaya verilmesi şeklinde kurallar geliştirerek gedik ve destgâhı ilişkili fakat birbirinden farklı bir biçimde tanımlamaktaydı (İM., nr. 78, 2019 s. 81); bu gibi durumlarda destgâhın değil de, gediğin devredilmesi söz konusu oluyordu. İki destgâhın bir gediğe karşılık gelmesiyle (İM., nr. 138, 2019, s. 256) gedikler bölünebiliyor ve farklı yerlere havai gedik olarak nakledilebiliyorlardı (İM., nr. 138, 2019, s. 142, 230, 356).

1760'larda İstanbul bulunan bir kuruyemişçi esnafının dükkân gediğinin, iki destgâh, iki terazi, bir kantar gibi alet ve edevâttan oluşmasında olduğu gibi destgâh, alet ve edevâta karşılık gelen gediğin bir parçası olarak tanımlanmaktaydı (İM., nr. 138, 2019, s. 293). 1822'de de tuhafçı/tuhafiyeci ve fincancı esnafına ait destgâhın içinde yer aldığı alet ve edevât/gedik, bağımsız bir mülk olarak tanımlanmış, Baş Muhâsebe'ye kayıtlı olduğu belirtilerek satılmıştı (İM., nr. 137, 2019, s. 224); bu tarihlerde destgâhı, alet ve edevât anlamında gediğin bir parçası olarak tanımlayanlar arasında terzi ve abâcı esnafı da bulunuyordu (İM., nr. 78, 2019, s. 178; İM., nr. 138, 2019, s. 273). 1823 yılında bir abacı dükkânında yer alan ve destgâh, makas, endâze, kilim, minder gibi eşya ve aletten oluşan 120 hisseli gediğin, 25 hissesi, Kara Yani'ye, diğer 25 hissesi Nikola'ya, 50 hissesi Mismari Pavli v. Marat'ın mirasçılarına, 20 hissesi ise terzi Kostandi'ye aitti. Gedik hisselerinin el değiştirilebilir olduğu, Kara Yani'nin, hissesini Nikola'ya 1.050 kuruşa satması olayında açıkça görülmektedir (İM., nr. 138, 2019, s. 273). Aşağıda da bahsedileceği gibi bu durum, kalfaların gedik/destgâh sahipliliğini hem kolaylaştırıyor hem de zorlaştırıyordu.

3. Gedik ve Destgâh Uygulamalarının Kalfalara Etkisi ve Kalfaların Bağımsızlaşma Çabaları

Bir zorunluluk olmasa da genel olarak Osmanlı esnafına ait işyerlerinde usta, kalfa ve çırak üçlüsüne rastlanmaktaydı. Kalfalar, çıraklar ve ustalar

arasında konumlanan kalifiye işçilerdi.[3] Belli bir süre çıraklık yapanlar kalfalığa geçiyorlardı. Daha fazla beceri kazandıklarında ise, esnaf ileri gelenlerinin (kethüdâlar, yiğitbaşılar, ileri gelen ustalar) ve özellikle de onları yetiştiren ustalarının onayıyla ustalığa yükseliyorlardı. Usta olunca ise, zanaatı bağımsız icra etmek ve kendi dükkânlarını açmak hakkını elde edebiliyorlardı. Düz bir çizgide ilerlemeyen bu süreçte kalfalar, bağımsızlaşmak için çatışma ile uzlaşı arasında gidip geliyorlardı çünkü ustalar, hammaddelere erişimlerini ve pazar paylarını koruyabilmek adına ustalık hakkı anlamına da gelen gediklerin kalfalara geçmesini engelleyebiliyorlardı. Gedik sayısında kısıtlama yapan ustaların amacı, ustalık talep eden ve kendi dükkânını açarak bağımsızlaşmak isteyen kalfaların önüne geçmek, esnaf içi hareketliliği sınırlandırmak ve sosyo-ekonomik statülerini korumaktı. Diğer yandan lonca dışındakilerin sektöre girişini engelleyerek yerleşik/formel kalfaların boşa düşen bir gediği elde etmelerinin önünü açtıkları oluyordu (Ağır & Yıldırım, 2015, s. 226).

Ustalık hakkının kalfalara geçmemesinin bir nedeni de gediklerin babadan oğula geçmesiydi (İM., nr. 78, 2019, s. 537-539; İM., nr. 97, 2019, s. 281-283). Gedik sahibi bir usta öldüğünde gediği, oğlu küçükse belli bir süre için en kıdemli kalfaya geçiyordu. Kıdemli kalfa, zamanı geldiğinde ölen ustanın gediğini zanaatı öğrenmiş olan yetişkin oğluna devrediyordu. Kalfa ancak ölen ustanın ehil bir oğlu olmadığında boşa düşen gedik üzerinde hak iddia edebiliyordu. Suraiya Faroqhi, Fransa ve Orta Avrupa'nın aksine, Osmanlı'da kalfaların yer değiştirme eğiliminde olmamalarının nedeninin bu olduğuna vurgu yaparak konuya daha fazla açıklık getirmektedir (Faroqhi, 2011, s. 9).

Gedik üzerinden ustalık hakkını elde etmede üstün bir konumda olmalarına rağmen usta oğulları da gedik kısıtlanmalarından olumsuz etkilenebiliyorlardı. Böyle bir durum 1808'de meydana gelmişti. İstanbul'da Langa Yenikapısı dışında bulunan bir kârhanede basmacı kalfası olarak çalışan Artin v. Agop, Kadı makamına başvurarak ustalık hakkını talep etti. Basmacı ustası olan babası öldüğünde yaşının küçük olduğunu, bu nedenle o tarihte ustalığın basmacılar eski kethüdâsı Hacı Abdullah'ın oğlu Hafız İsmail'e verildiğini, ancak şimdi kendisinin yetişkin ve basmacılık yapabilecek durumda olduğunu söyledi. Ayrıca, öncesinde basmacı ustaları tarafından Haremeyn-i Şerifeyn eski müfettişi Mehmed Fikri Efendi'nin huzuruna çıktıklarında bir resmi bir belge olan hüccet-

[3] 18. yüzyılın ikinci yarısından bir sicil kaydında, kalfaların ustalarla kontrat yaptığına dair bilgiler bulunmaktadır. İM., İstanbul, 2019, s. 86.

i şer'iye ile ikinci mülâzım kalfa olarak atandığını fakat bahsi geçen ustaların zamanla kendisini yedinci sıraya yerleştirerek taahhütlerini bozmuş olduklarını ifade etti. Basmacı esnafı, Artin'in babasının ustalarından olduğunu onayladılar ve öldüğü sırada kârhaneye 2.500 kuruş borcu bulunması nedeniyle ustalık hakkının Hafız İsmail'e geçmiş olduğunu söyleyerek kendilerini savundularsa da Artin, mahkeme yoluyla esnafı yeniden ikinci sıraya yerleştirilmesi konusunda ikna edebildi; bu esnada ikisi usta oğlu, dördü değil, toplamda altı mülâzım kalfa vardı ve ustalık bekleyenler arasında ilk sırada yine bir usta oğlu olan baş kalfa Hürmüz bulunuyordu (İM., nr. 94, 2019, s. 517-518).

Usta evladı/oğlu olsun veya olmasın kalfaların genel eğilimi, usta olmak ve böylece kendi dükkânını veya destgâhını açarak bağımsızlaşmak yönündeydi. 1801'de, İstanbul'daki kemhâcı esnafı kalfaları, müstakil (ustadan bağımsız) bir destgâh kurup işletmek amacıyla mahkemeye gittiler. Esnafın kethüdâsı ve kıdemli ustaları, bağımsız destgâh kurabilmenin yolunun 300 kuruş gedik satın almaktan geçtiğini ve 432 kemhâcı destgâhının yeterli olduğunu ileri sürerek kalfaların isteklerini geri çevirdiler. 1775 (hicri 1188) yılı itibariyle almış oldukları bir fermâna dayanarak, ölen bir gedik sahibinin gediğinin evladına kaldığını, ancak evladı olmadan ölmesi durumunda gediğin hak eden/kıdemli kalfaya, o istemediğinde ise diğer bir kalfaya geçebileceğini belirttiler (İM., nr. 78, 2019, s. 81).

Bir yıl sonra yukarıda bahsi geçen esnaftan sekiz kalfa, destgâh kurmak isteyenlerden 1.000'er kuruş talep eden kethüdâya ve kıdemli ustalara mahkeme yoluyla itiraz etti. 1.000 kuruş yerine 200 kuruş ödeyebileceklerini söylemeleri karşısında ustalar, daha önce ittifakla kabul ettikleri kurallara ve ellerindeki fermana dayanarak rayici 900 kuruş olan gediklerin, 700 kuruş eksikle 200 kuruşa satılamayacağını belirttiler (İM., nr. 78, 2019, s. 285). Ustalar kalfaların aleyhine olacak bir karar çıkartarak tekelci ayrıcalıklarını korumuş oldular. Kalfaların bu ısrarının ardında muhtemelen sermaye azlığı/yoksunluğu nedeniyle destgâh fiyatlarını kırmak istemeleri yatmaktadır.

Kemhâcı esnafı kalfalarınkinin aksine, 16 doğramacı kalfasının 1802 yılında yapmış olduğu başvuruları olumlu sonuçlandı. Doğramacı kalfaları mahkemeye giderek, doğramacılık sanatını öğrenmiş ve tamamlamış ehil kalfalardan olduklarını, esnafın adetleri gereği doğramacılık yapma ruhsatlarının bulunduğunu, kendi dükkânlarını açmaya ve doğrama işini yapmaya güçlerinin yettiğini ifade ettiler. Kalfaların bu talepleri, esnafın kâhya ve ustaları tarafından yeni dükkân açmanın veya yeni gedik oluşturmanın doğramacılık sanayinde iş yapanlarının sayısını artıracağı ve bu nedenle de ürünlerinin değerinin düşeceği

gerekçesiyle reddedildi. Buna rağmen 16 kalfa, İstanbul'da (Asitâne-i Âliyye ve Bilâd-ı Selâse olarak bilinen sur içi İstanbul, Galata, Eyüp, Üsküdar) istedikleri bir yerde bağımsız dükkân açma ruhsatını alabildiler (İM., nr. 78, 2019, s. 159-160).

Aynı yıl devatçılar (divitçiler) esnafı kalfalarından Halil b. İbrahim, kalfa olarak hem ehil hem de bahsi geçen esnafın ustalarından birinin oğlu olduğunu, ücretle usta yanında çalışabileceğini ifade etti. Ustaların olumsuz yanıt vermesi üzerine kendi dükkânını açmaya yeltendi ve kethüdânın izin vermesini sağlamak amacıyla Kadı'ya başvurdu. Hem kethüdâ hem de ustalar, Halil'in kendi bağımsız dükkân açmasına engel olmayacaklarını taahhüt ettiler ve böylece kalfa kendi bağımsız dükkânını açma hakkını elde etmiş oldu (İM., nr. 78, 2019, s. 121).

Açıkça görülüyor ki, kalfalar gediklerin bir zanaatı yapma hakkı olarak tanımlanmasıyla mekânsal olarak kendilerini belli bir yere bağlı kalmaktan kurtarabiliyor veya lonca merkezli üretimin yapıldığı merkezlerin çeperinde dükkân açarak nizamnamelerle tanımlanmış tekelci anlayışı esnetiyorlardı (Yıldırım, 2001, s. 64-65). Bunu gerçekleştirenlerden biri de Eyüp'te Balçık iskelesi adlı yerde dükkân açmış olan nalbant kalfalarından es-Seyyid Ali bin Ahmed olmuştu. Fakat Es-Seyyid Ali'nin bu çabası, 1802 yılının yaz aylarında, dükkânının esnaf ileri gelenlerinin girişimiyle kapattırılmasıyla boşa çıktı (İM., nr. 78, 2019, s. 355). Diğer yandan nalbant esnafının, Kadılık yoluyla es-Seyyid Ali'nin itaatsiz olduğuna ve usta olmadıkça yeni dükkân açmasının meşru olmadığına vurgu yaparak sarsılan otoritesini yeniden tesis etmeye çalışması gücünün sınırlılığına işaret etmektedir.[4]

Dükkân kapatma gibi cezalandırmalara rağmen tekelci anlayışın esnetilmesi bizzat kalfaların mücadelesiyle akamete uğruyordu. Hatta bazıları sisteme dahil edilmek karşılığında kârlı bir pazarlık gerçekleştirecek potansiyele ve muhtemelen güç ilişkilerine sahiptiler. 1808'de de, balmumcu esnafı kalfalarından Hasan Beşe bin Ali'nin, Kasımpaşa Sinanpaşa Mahallesi'nde bulunan bir evin içinde kayıtsız ve gediksiz bir balmumcu kârhanesi açması da tekelciliğin kalfalar tarafından esnetilebildiğini örneklemektedir. Bu sorun, daha önce Üsküdar'da açılmış ve sonrasında kapatılmış olan iki adet kârhaneden biri veya ikisinin Hasan Beşe tarafından işletilmesinin önerilmesiyle çözüldü (İM.,

[4] Esnafa dair itaat, otorite ve otonomi konularıyla ilgili kavramsal çerçeve için bkz. Richard Sennett, The Craftsman, New Haven 2001, s. 54.

nr. 94, 2019, s. 326). Böylece esnaf, Hasan Beşe'nin işini çeperden merkeze taşıyarak ilgili imalat üzerindeki hâkimiyetini yeniden kurmuş oldu. Yukarıdaki örneğin aksine, Hasan Beşe'nin esnaf ileri gelenlerince sisteme dahil edilmesi, bir çeşit güç ilişkisi ile açıklanabilir; beşe kimliğinin temsil ettiği gibi, bir asker/yeniçeri veya yeniçerilerin himayesinde bir esnaf olması muhtemeldir "beşe" unvanının yeniçerilerin esnafla ilişkisini temsil etmektedir (Yi, s. 138-143; Yılmaz Diko, 2015, s. 175-187); burada belirtmekte yarar vardır ki, beşe kimliğinden bağımsız olarak yemenici kalfa ve çıraklarının yeniçerilerle ilişkilerine dikkat çeken Cabi de benzer durumları ifade etmektedir (Cabi Ömer Efendi, 2003, s. 903).

Her kalfa Hasan Beşe'nin sahip olduğu olanaklara sahip değildi. 1808 yılında, bir vakfa bağlı basmacı kârhaneleri kiracısı ve 100 basmacı ustasının yanında kalfa olarak çalışan Bedros'un evine, esnafın ihbarı üzerine gizlice parça başı imalatta bulunduğu gerekçesiyle basmacı kârhanelerinin sahibi olan vakıf tarafından baskın düzenlendi. Bedros, baskın sırasında el konulan 5.000 kuruş değerindeki aletin iade edilmesi için mahkemeye başvurdu. Mahkemede, basmacı esnafının kethüdâsı, yiğitbaşısı, Müslim ve gayrimüslim/zimmî ustalar, Bedros'un kalfalarından olduğunu teyit ettiler ve kendini basmacılıkla geçindirmesini kabul edilebilir buldular. Fakat onu evinde gizlice parça başı imalat yaparak basmacı kârhanesini esnafa kiralayan vakfı zarara uğratmakla, kötü üretim ve damgasız satış yapmakla suçladılar (İM., nr. 94, 2019, s. 584-585). Açıkçası kalfaların bağımsızlaşma çabaları, 18. yüzyıldan beri devam eden vakıfların merkezileşmesi ve aynı zamanda esnafın, kiracısı oldukları vakıflarla kurdukları güç ilişkileriyle pekiştirmeye çalıştıkları tekellerini koruma girişimleriyle sekteye uğrayabiliyordu; esnaf her zaman vakıflarla dayanışma içine girmiyordu (Turna, 2006, s. 185).

Diğer yandan ustalarla ekonomik zorluklar nedeniyle uzlaşmak durumunda kalan kalfalar, tekelciliğin pekişmesine dolaylı da olsa katkı vermiş oluyorlardı. Örneğin 1808'de Sultan Bayezid Camii avlusunda divitçi esnafı ustaları, kalfaların işi bırakması üzerine divit aletlerini, onların yerine, başkalarına yaptırmaya başladılar. Geçim sıkıntısı yaşadıklarını ileri süren dört kalfa, ustalarının uyarılmasını istedi. Ustalar kalfalarla ancak, ırz ve edepleriyle yerlerinde oturmaları, diğer bir deyişle işi tekrar bırakmamaları, verecekleri ortalama bir ücrete razı olmaları ve temiz üretim yapmaları koşullarını kabul etmeleri karşılığında çalışabileceklerini söylediler. Sonuçta kalfaların, "herbirlerimiz yerlü yerlerimize oturup ve ücret-i mu'tedile ile pâk ve a'lâ san'atımızı i'mâl ederiz" taahhüdünde bulunması üzerine uzlaştılar (İM., nr. 94,

2019, s. 199). Özetle, ekonomik zorluklar nedeniyle eylem güçleri zayıflayan kalfalar uzlaşmak ve ücretle çalışmaya devam etmek durumunda kalıyorlardı. Bu durumdaki kalfalar ustalık hakkını talep etmekten ve dolayısıyla da gedik kısıtlamalarını kolaylıkla aşamıyorlardı.

Yine de kalfalar bireysel veya toplu olarak hareket ediyor ve baskı mekanizmalarını işletmekten geri durmuyorlardı. 1822 yılında, gücünü 20 yıl süre ile çıraklık ve kalfalık hizmetinin ardından tombakçılık sanatının öğrenilmiş sayılması ve ardından tombakçı kuyumcu ustası olmaya hak kazanılması ile ilgili esnaf kurallarından alan Agop adlı bir kalfa Kadı'ya başvurdu. Agop, tombakçılık sanatının sekiz ustanın tekeline girmiş olmasına, esnaf kurallarının ihlal edilmesine, kendisine ustalık hakkı verilmemesine ve kendi dükkânını açmasına engel olunmasına itiraz etti. Mahkeme'de Agop' ile yüzleşen tombakçı esnafı ileri gelenleri, Agop'un ustalığa layık olduğunu ve inhisârın yasak olduğunu teyit ettiler. Ustalık sayısını artırmak istemediklerinden dolayı Agop'u ustalık iddiasından vazgeçmesi için ikna etmeye çalıştılar. Yapılan anlaşma sonucunda Agop eskisi gibi kalfa olarak çalışmayı kabul etti (İM., nr. 137, 2019, s. 416-417). Agop gibi kalfaların kendilerine yapılan bu gibi önerileri kabul ederek belli bir süreliğine ustalık haklarından feragat etmiş olsalar bile İstanbul'daki loncalar hem uzlaşıyı hem de çatışmayı barındırmaya devam ettiler.

Agop gibi ustalık hakkını talep edenlerden biri de yeterli sermaye sahip olduğu anlaşılan Moğsis v. Tavit adlı bir kalfaydı. Fakat Agop'un aksine Moğsis, ustasının ölmesi ile ustalık hakkınını doğrudan elde etmişti. Ayrıca kavukçulukta inhisârın yasaklanmış olmasından yararlanarak istediği yerde kavukçuluk yapabilecekti. Kısacası, Moğsis, Agop'a göre daha fazla avantaja sahipti ve bağımsızlaşabilmişti (İM., nr. 138, 2019, s. 352-353).

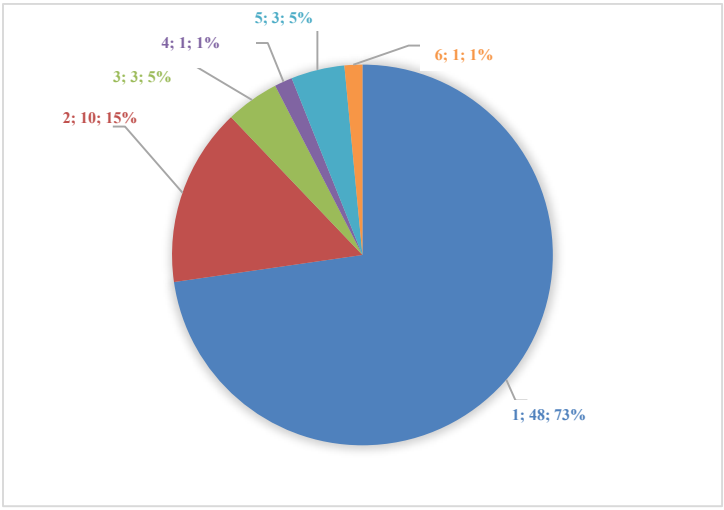
4. Destgâh Satışları ve Kalfaların Destgâh Sahipliliği

İstanbul'da faaliyet gösteren sandalcı esnafının 1820'lere ait Kadı Mahkemesi kayıtlarından yola çıkılarak, destgâh satışlarının kimler arasında yapıldığına, satan ve satın alanların etnik/dini kökenlerine, kalfaların destgâh sahiplilik durumlarına dair analizler yapmak mümkündür. Tablo ve grafikler, İstanbul Mahkemesi, 138 numaralı sicilde yer alan ve sandalcı esnafının 1821-1823 yılları arasında yapmış olduğu 66 destgâh satışını içeren hükümler dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Tablo 1.
Müslüman (M) ve Gayrimüslim (GM) Arasında Yapılan Destgâh Satışlarının % Oranları

Satış Yapan M/GM	Satın Alan M/GM	%
M	M	Yaklaşık %14
GM	GM	Yaklaşık %58
M	GM	%12'den fazla
GM	M	Yaklaşık %17

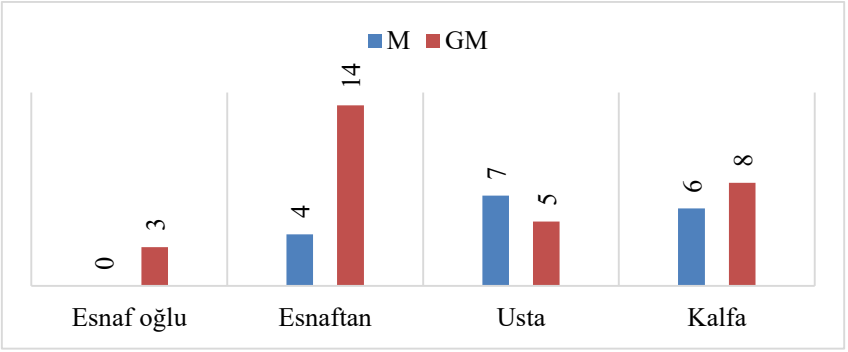
Tablo 1'de gösterildiği gibi, sandalcı esnafı destgâhları farklı ve aynı etnik-dini kökenden kişilere satılmıştı. Yapılan satışların yaklaşık %58'i, GM-GM, yaklaşık %17'si GM-M, yaklaşık %14'ü M-M, %12'sinden biraz fazlası ise M-GM arasında yapılmıştı.



Grafik 1. Destgâh Satışı Yapan Esnafın Elindeki Destgâh Sayısı; Kaç Esnafın Satış Yaptığı; Satış Yapanların % Oranı

Grafik 1'e göre, destgâh satışı yapan sandalcı esnafının %73'ü 1, %2'si 4 veya 6, %5'i 5, diğer %5'i 3 destgâha sahipti. Kalan %15'inin ise, sadece 2 destgâh sahipliliği bulunuyordu.

Destgâh satın alan 66 kişinin 19'unun, esnaf içi konumu/statüsü ile dini kökeni belirtilmemiştir. Bunların 3'ü Müslüman, kalan 16'sı gayrimüslimdi. Esnaf içi konum ve statüleri belirtilmiş olanların 30'u gayrimüslim, 17'si ise Müslüman'dı. Her iki grupta da gayrimüslimler sayıca daha fazladır.



Grafik 2. Destgâh Satın Alanlar: Esnaf İçi Konumu/Statüsü/Dini Kökeni Belirtilmiş Olanlar

Aralarında sayıca farklılıklar olsa da etnik/dinsel kimlikler, gedik gibi finansal araçlara ulaşımı engellemiyordu. Tam statüsü bilinmeyen fakat esnaftan (*esnaf-ı mezkûreden*) olduğu belirtilen gayrimüslimlerin sayısı (14), Müslümanlar'ın sayısından yüksekti (4). Esnaf oğlu olan 3 kişinin tamamı gayrimüslimdi. Müslüman olup da destgâh satın alan usta sayısı Gayrimüslimlerden fazlaydı, tam tersi durum ise kalfalar için geçerliydi. Farklı etnik/dini kökenden gelip de destgâh satın alan usta (5 M/7GM) ve kalfa (6M/8GM) sayıları birbirine yakındı. Etnik/dini kökenlerinden bağımsız olarak esnafın alt kesimini temsil eden kalfaların ancak bir kısmının sandalcı destgâhı satın alabilecek güçte oldukları anlaşılmaktadır. Hâlbuki öncesinde/1808 yılında, esnafın ileri gelenleri tarafından kalfaların destgâh satın alması çeşitli gerekçelerle reddedilmişti (İM., nr. 94, 2019, s. 575-577). 1820'lerde satışı yapılan destgâhların 1/5'i gibi (%21) kalfalar (toplam 14) tarafından satın alınmıştı. Burada destgâh fiyatlarının sabitlenmiş olması kalfaların satın almasını kolaylaştırmış olmalıdır (Ağır, 2008, s. 150).

Kalfaları da etkileyen bir başka durum da gediklerin borçlara karşı teminat olarak kullanılmaları bölünmeleriyle neticelenebilmeleriydi (Ağır & Yıldırım, 2015, s. 224-225). Borçlarını ödeyemeyip gediklerini rehinden kurtaramayanlar kiracı durumuna düşebiliyor ya da gedik sahipliliğini kaybedebiliyorlardı; bu bir bakıma gediğin bir çeşit mülk olması nedeniyle mülksüzleşme ve sermaye kaybı da demekti. Aldığı borcu ödeyemeyen bir esnafın, gediğini en yüksek fiyatı verene açık artırmada satması, klasik zanaat loncalarının çözülmesini de kolaylaştırıyordu (Yıldırım, 2001, s. 65). Sermayesi olanlar için avantajlı olan bu

durum, sermayesi olmayan ve dolayısıyla üretim araç ve gereçlerine sahip olamayan genç ustalar veya kalfalar için işlerini tam bir bağımsızlıkla yapamamak veya bağımsızlıklarını yitirmek demekti.

Bu sonucu doğuran önemli nedenlerden bir diğeri ise de yukarıda belirtildiği gibi gedik/destgâh satışlarının her zaman esnaf ile esnaf arasında gerçekleşmemesi veya bir ustanın birden fazlasına sahip olmasının engellenmemesiydi. Gediklerin, esnaf/esnaf dışındakilere satılmaları veya miras olarak da bırakılabilmeleri genellikle dükkân açmayı bekleyen kalfaların aleyhineydi. Örneğin, 1823 yılında sandalcı esnafı ustalarından Yorgi v. İstefan'ın bir adet destgâhı, eşi, iki oğlu ve bir kızına geçmişti. Mirasçılar, 9 yıl sonra miras kalan destgâhı, sıradaki bir kalfaya değil o anda iki destgâh sahibi bir sandalcı ustasına satmışlardı. Satışın Yorgi'nin ölümünden 9 yıl sonra yapılmış olmasının ardında mirasçının çocuklarının yaşlarının küçük olması, yetişkin olduklarında da babalarının mesleğini devam ettirmeyi seçmemiş olmaları veya tamamen ekonomik nedenler yatıyor olmalıdır (İM., nr. 138, 2019, s. 243).

Sektörün kadı, müderris gibi farklı meslek grupları veya kadınlardan oluşan esnaf dışı yatırımcıları bulunuyordu (Turna, 2006, s. 177). 19. yüzyılın ilk yarısında, bir destgâh ustalık sırası bekleyen kıdemli bir kalfaya değil de, 4.000 kuruşa eşi Maryem bt. Artin'e satmıştı (İM/Mahmutpaşa Mahkemesi, nr. 1, 2019, s. 397). Lonca dışı yatırımcılar, gediklerini/alet ve edevâtlarını sermayesi olmayan esnafa -usta ve kalfalara- kiralıyorlardı. Böyle bir durum Mekke Kadısı'nın da gediğini, Yani adlı bir bakkala her ay 16,5 kuruş ödemek üzere kiralamasında görülmektedir (Ağır, 2008, s. 147).

Yüksek ve sabitlenmeyen gedik veya destgâh fiyatlarının kalfaların bağımsızlaşmasını engellediği aşikardır. Bu gibi durumlarda yukarıda belirtildiği gibi kiralama seçenekleri öne çıkıyordu. İstanbul'da Fazlı Paşa Sarayı Arsası'nda bulunan 70 adet ibrişim bükücü destgâhı, sağlam kefil göstermek kaydıyla piyasadaki cari fiyat (*semen-i misli*) dikkate alınarak kalfalara kiralanıyordu. İlgili bir ilâmda destgâh sahibinin destgâhını, o işte süreklilik gösteren kıdemli kalfalara değerinde satması gerektiği ve kalfaların da destgâha piyasa değerinden az teklif etmemesi yazılıydı. Kalfalar ellerindeki ilâma dayanarak, fiyatı 2.950 kuruş olan bir destgâhın, destgâh sahibi bir ustaya satılmak istenmesine tepki gösterdiler. 2.950 kuruş yerine 2.000 kuruş teklif eden kalfaların teklifinin kabul edilmemesiyle birlikte destgâh sahibi ustanın destgâhı satın almasının önü açılmış oldu (İM., nr. 148, 2019, s. 477-478). 2.000 kuruşa satın alma konusunda yaptıkları ısrarın ardında destgâh fiyatlarının yüksek olması, ilişkili olarak da yeterli sermayeye sahip olmamaları yatıyor olmalıdır; Ağır ve Yıldırım'a göre,

genel olarak genç ustalar ve kalfalar yüksek fiyatlardan yakınıyorlardı. Dokuma destgâh gediklerinin pahalı olma nedeni sayılarının kısıtlı olmasından kaynaklanıyordu (Ağır & Yıldırım, 2015, s. 217-236). Gedik satışları bazen usta-kalfa arasında gerçekleştiriliyor olsa da (Turna, 2006, s. 181) kalfaların usta pozisyonuna yükselmesiyle ortaya çıkacak olan rekabet, kalfaların ustalık pozisyonuna geçmelerini geciktirmek, engellemek veya ücretle çalışmaya ikna ederek pasifleştirmek şeklinde olabiliyordu. Yukarıda bahsedildiği gibi, sermayelerinin yetersiz olduğunun bir kanıtı, destgâh kiralamak durumunda kalmalarının bağımsızlaşma süreçlerini baltalamasıydı.

5. 1826 Sonrası Dönem ve Yorgancı Esnafı Örneği

1826'da Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılması ile gedikler hızla el değiştirdi. Yeniçeri mekânlarına dönüşen kahvehanelerin 1826'da kapatıldıktan bir süre sonra berber dükkânlarına dönüştürülmesi bu konudaki değişimleri anlamak bakımından önemlidir (Turna, 2006, s. 183). 1831 yılında, yeni ordunun ayakkabı ihtiyacını karşılamak amacıyla gedik sayısının 71'den 100'e çıkartıldığı sırada Galata'da 20-30 ayakkabıcı dükkânının faaliyet göstermesi örneğinde olduğu gibi, bu durum tekelci anlayışın filli olarak esnetilebildiğini sembolize etmektedir (BOA., HATT., 774/36313). Diğer yandan, Sultan II. Mahmud döneminde merkezileşmenin hız kazanması dolayısıyla devletin gedikler üzerindeki kontrolü arttı. Bu dönemde sultanlara ve yakınlarına ait dağınık durumdaki vakıflar Evkâf-ı Hümâyun Nezâreti'nde toplandı (Öztürk, 1995, s. 521-524) ve İstanbul'daki gedikler, Kadı Mahkemeleri, Dîvan-ı Hümâyun, Baş Muhâsebe, Maden Kalemleri ve Kethüdâ Defterleri yerine Evkâf-ı Hümâyun Nezâreti'ne kaydedilmeye başlandılar. Aynı tarihlerde vakıf gediklerinin değerinin düşmemesi için bazı yasaklamalar getirilerek devlet kontrolü pekiştirildi (BOA., HATT., 542/26767). Sürecin bir parçası olarak, örneğin 1828 ile 1831 arasında, farklı sektörlerdeki gedik sahipleri, Evkâf-ı Hümâyun Nezâreti'nden "temessük" adı verilen standart belgeler almaya başladılar (Turna, 2006, s. 186). Evkâf-ı Hümâyun Nezâreti'nin, ölen bir gedik sahibinin gediğini açık artırmaya çıkarmasında olduğu gibi, gedik satışları üzerinde belli bir kontrol kuruldu fakat bu uzun vadede gediğin değerini düşürdü (Ağır, 2008, s. 151).

Devletin savaş için gerekli mühimmatlarından olan çadırları imal eden Çarşı-yı Kebir'deki yorgancı esnafının dükkân, oda, mağaza, bodrum, peyke, dolap gediklerinin sahipleri ve aylık kira bedellerini içeren 1831 tarihli bir kadı sicil kaydından yola çıkılarak, bu dönemdeki gediklere ve çeşitlenen esnaf ve

esnaf dışı gedik sahiplerine dair daha fazla şey söylemek mümkündür (İM., 156, 2019, s. 301). Bahsi geçen yerde yorgancı esnafının, 173 dükkân, 96 oda, 4 mağaza (4 yün mağazası gediği sahipleri arasında 1 Kethüdâ, 2 Yorgancı ve 1 Kolağası bulunuyordu, İM., nr. 156, 2019, s. 314-315), 3 bodrum (İM., nr. 156, 2019, s. 320), 1 peyke (İM., nr. 156, 2019, s. 319) ve 9 dolap (İM., nr. 156, 2019, s. 319) gediği vardı. 96 oda gediğinin 28'i ilgili esnafın elindeydi: Kethüdâ (1), Yorgancıbaşı (2) ve Yorganî/Yorgancı (25). Farklı esnaftan oda gediği sahipleri ise Terzi (8), Yastıkçı (6/1'i aynı zamanda Hayriye Tüccarı), Keçeci (1), Çukacı (2), Yağlıkçı (3) Kapamacı (4/1'i Ustabaşı) esnafıydı. Oda gediği sahipliliğinde Yorgancı Esnafı'nı sırasıyla %8 Terzi Esnafı, %8 Yastıkçı Esnafı, %7 Kapamacı Esnafı, %7 Mütevelli, %3 Yorgancıbaşı, Çukacı ile Yağlıkçı Esnafı takip ediyordu. Üst düzey esnafı temsil eden Kethüdâ bir oda gediği ile %2'lik dilimi oluştururken geri kalanların oranı %2 ve altındaydı. Esnafın yanı sıra, Kolağası, Sergi Halifesi, Mütevelli, Muhafız (Mir-i Mirandan Niğbolu Muhafızı), Kadılar ve Hassacı gibi esnaf dışı farklı meslekler de yer alıyordu.

Ortak oldukları da dâhil olmak üzere oda gediği sahibi kadınların sayısı 15'ti. Bunların bazıları oda gediklerini babaları veya eşleri üzerinden elde etmişlerdi (İM., nr. 156, 2019, s. 318-319). Aralarında kocası veya eniştesi ile ortak olanlar da vardı. Örneğin terzi Avanis v. Hamparsum ve eşi Gevher bt. Ağya ortaktı (İM., nr. 156, 2019, s. 316); Aynı zamanda Hayriye Tüccarı olan Yastıkçı Suhtezâde Mehmed Efendi b. Hüseyin ile baldızı Şerife Nesibe Hatun bt. el-Hâc Hüseyin ortaktı (İM., nr. 156, 2019, s. 319). Aşağıda bahsedilecek olan dükkân gedik sahiplerinin aksine, oda gediği sahipleri, etnik/dini açıdan karma olsa da Müslüman erkeklerin oda gediği sahipliliği %90'ın üzerindeydi.

Dükkân gediği sahiplerinin tamamı Müslüman olup aralarında Mütevelli, Kolağası, Kapudan, İplikçi, Çukadar, Müezzin, İmam, Murâbahacı, Cami Mahyacısı gibi farklı mesleklerden kişiler bulunuyordu. Bunların sadece 6'sı (yaklaşık %3,5) kadındı. Doğrudan esnafla ilişkili olanların –Yorgancıbaşı, Yorgancıbaşı Çırağı,[5] Yorgancıbaşı şeriki/ortağı, Kethüdâ, eski bir Kethüdâ, Yiğitbaşı- sayısı oldukça az olup neredeyse tamamı esnaf dışı gedik yatırımcılarıydı. Oda gediklerinde olduğu gibi, dükkân gediklerinin de bazıları ortaklık şeklinde, kardeşler, baba-oğul veya farklı biçimlerde tezahür ediyordu.

[5] Burada geçen çırağı ifadesi sandalcı esnafına ait kayıtlarda geçen (… çırağı) ile aynı minvalde değerlendirilmelidir. Bir başka deyişle, yorgancı çıraklarının gedik veya destgâh sahipliliğinin mümkün olup olmadığı hala tartışmaya açıktır.

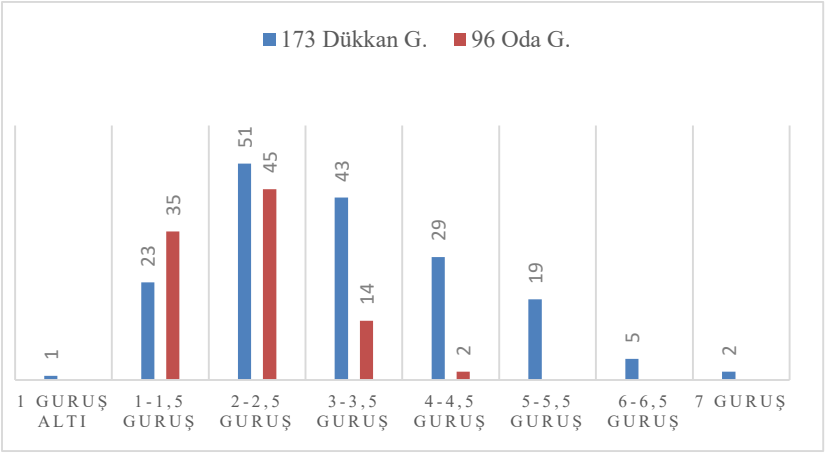
Ortaklı dükkân gedik sahipliliği 173'te 8 yani %4,6 oranında izlenirken aynı kişinin birden fazla gedik sahipliliği bulunabiliyordu. Bunlardan biri, Çarşı-yı Kebir'de yer alan ve muhtemelen vakıf işlerini ve vakfiyye şartlarını şer'i hükümler çerçevesinde idare etmek için tayin edilidiğinde dolayı mütevelli olarak anılan Mütevelli Kara el-Hâc Mehmed Ağa b. el-Hâc Mehmed idi. Kara el-Hâc Mehmed Ağa, sahibi olduğu 5 dükkân, 5 oda ve 7 dolap gediğinden ayda 30 kuruş geliri bulunuyordu (İM., nr. 156, 2019, s. 306, 310, 311, 313, 314, 316, 318, 319, 320).

Aşağıda yer alan Tablo 2'de, 173 dükkân gediği ile 96 oda gediğinin aylık kiraları kuruş bazında listelenmiştir.

Tablo 2.
Yorgancı Dükkân ve Oda Gediklerinin Aylık Kiraları

Aylık Gedik (G.) Kiraları	173 Dükkân Gediği	96 Oda Gediği
1 kuruş altı	1	-
1-1,5 kuruş	23	35
2-2,5 kuruş	51	45
3-3,5 kuruş	43	14
4-4,5 kuruş	29	2
5-5,5 kuruş	19	-
6-6,5 kuruş	5	-
7 kuruş	2	-

Grafik 3'e göre, %83 oranında oda gediği ile %42 oranında dükkân gediği için 1-2,5 kuruş aylık kira ödeniyordu. Kiralar yükseldikçe dükkân gediklerinin yüzde oranları artıyor, oda gediklerinde ise düşüyordu; %42 dükkân gediği ile %17 oda gediği için 3-4,5 kuruş ödeniyordu. Dükkân gedik kiralarının, oda gedik kiralarından daha yüksek olması, gediğin yüksek değeri, yer aldığı dükkânın iyi bir alanda konumlandırılması, çalışanların sayısı ile orantılı olarak dükkânın büyüklüğü ve üretim kâr oranının yüksekliği ile ilişkili olmalıdır.



Grafik 3. Dükkân ve Oda Gediklerinin Aylık Kiralarının Karşılaştırılması (%)

Yorgancı örneğinde görüldüğü gibi gedik sahiplilikleri esnaf dışına kaymıştı. Bu durum, gedik piyasasının kent yatırımcıları için küçük çaplı da olsa kârlı bir yatırıma dönüştüğünü, bu alanın tam anlamıyla esnafın güdümünde olmadığını ve esnaf tekelciliğinin çoktandır sarsıldığını açıkça göstermektedir. Zaten 1830'ların sonunda 1838 Balta Limanı Anlaşması ile hemen sonrasındaki Tanzîmât döneminde liberalleşme, daha fazla bağımsızlaşmayı getirdi (BOA., A.}MKT.), 145/6). Aynı dönemde, 1853 yılında ticarette inhisâr usulü kaldırıldı ve gedik, imtiyaz ve ruhsat anlamını kaybetti; eski anlamıyla tasarruf hakkı ise devam etti. 1861 tarihli Gedik Nizamnamesi ile gedik hakkı daha fazla sınırlandırıldı (Akgündüz, 1996, s. 542) ve gayrimenkul üzerindeki devir hakları da dâhil olmak üzere tüm intifa hakları gedik sahiplerine devredilerek çok sayıda mülk talebi kaldırıldı. Ekonomik merkezileşmeyle birlikte gedikle bağlantılı mülkiyet haklarının güvenliği ile gediğin değeri giderek aşındı. Gedik piyasasının çökmesinde yabancıların piyasaya girmesiyle birlikte modern finansal kurumların yükselişi de belli bir rol oynadı. Daha net ifade edilecek olursa; ticarete konu olan gedik, Tanzîmât döneminde-1867'de resmi olarak kaldırıldı. Fakat, ruhsat anlamındaki gedik, 20. yüzyılın başlarında en azından bazı sektörlerde (örneğin gedikli meyhaneler) devam ettirildi (Ağır, 2008, s. 152, 154; Erdinçli, 2019). Son olarak 1913 yılında, gedik hakları tasfiye edildi ve böylece gediklerin yaklaşık olarak %90'ı ortadan kalkmış oldu (Akgündüz, 1996, s. 542).

SONUÇ

Osmanlı esnafında tekelciliğinin yerleşmesi, özellikle 18. yüzyıldaki gedik uygulamalarıyla mümkün oldu. Gedikler, bu yüzyılda ve sonrasında bir zanaat için gerekli alet ve edevât olarak satıldılar, miras olarak bırakıldılar veya devredildiler. Gedik uygulamasının olumsuz etkilerini, daha çok esnafın alt kesimini temsil eden kalfalar ve tahmin edilebileceği gibi kalfa olmayı bekleyen çıraklar yaşadılar. Her ne kadar gedik/destgâh satın alabilmeleri mümkünse de kalfalar, daha üst düzeydeki esnafın engelleriyle karşılaştılar. Ustalar, hammaddelere erişimlerini ve pazar paylarını koruyabilmek, esnaf içi hareketliliği sınırlandırmak ve sosyo-ekonomik statülerini korumak adına kendi dükkânlarını açarak bağımsızlaşmak isteyen kalfaların önüne geçtikleri oluyordu. Kalfaların yaşadıkları zorluklar arasında esnaf dışı kent aktörlerinin gedik/destgâh satın almayı cazip bulmaları, destgâh fiyatlarının yüksek olması ve sermaye yetersizliği/yoksunluğu bulunuyordu. Ayrıca usta oğlu olmayan kalfalar, usta oğlu olan kalfalara göre dezavantajlı durumdaydılar ve bu nedenle daha fazla mücadele veriyorlardı. Bir kısım kalfanın tüm kısıtlamalara rağmen lonca sistemi içinde kalmaya devam etmesi ve yer değiştirmemesinin ardında, gediklerin/destgâhların boşa düşme ve sırası gelen kalfanın usta olma ihtimali yatıyordu. Bu, bir çeşit esnaf içi uzlaşıydı. Uzlaşı ve çatışma arasında gidip gelen usta-kalfa ilişkisi dinamikti ve değişim potansiyeli barındırıyordu. Kalfalar bazen iş bırakarak, bazen bireysel veya kolektif olarak kadıya başvurarak kendilerine dayatılan koşulları değiştirmek için çaba gösteriyorlardı. Bu açıdan bakıldığında esnaf kalfalarının, fabrika işçilerinden çok daha önce emek eylemciliğinin öncülleri olduklarını söylemek yanlış olmaz.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA)

BOA., Cevdet İktisat (C.İKTS.), 40/1965.

BOA., Hatt-ı Hümayun (HATT.), 192/9342; 542/26767; 774/36313; 1412/57478.

BOA., Sadaret Mektubi Kalemi Evrakı-A.}MKT., 145/6.

Kadı Sicilleri

İstanbul Kadı Sicilleri İstanbul Mahkemesi 33 Numaralı Sicil (H. 1183-1185 / M.1769-1770) (2019). Çoşkun Yılmaz (Ed.), İstanbul Kültür ve Sanat Ürünleri Ticaret A.Ş.

İstanbul Kadı Sicilleri İstanbul Mahkemesi 56 Numaralı Sicil (H. 1201-1203 / M. 1786-1787) (2019). Çoşkun Yılmaz (Ed.), İstanbul Kültür ve Sanat Ürünleri Ticaret A.Ş.

İstanbul Kadı Sicilleri İstanbul Mahkemesi 78 Numaralı Sicil (H. 1216-1217 / M.1801-1803) (2019). Çoşkun Yılmaz (Ed.), İstanbul Kültür ve Sanat Ürünleri Ticaret A.Ş.

İstanbul Kadı Sicilleri İstanbul Mahkemesi 94 Numaralı Sicil (H. 1222-1223 / M.1807-1809) (2019). Çoşkun Yılmaz (Ed.), İstanbul Kültür ve Sanat Ürünleri Ticaret A.Ş.

İstanbul Kadı Sicilleri İstanbul Mahkemesi 97 Numaralı Sicil (H.1217-1225 / M.1802-1810) (2019). Çoşkun Yılmaz (Ed.), İstanbul Kültür ve Sanat Ürünleri Ticaret A.Ş.

İstanbul Kadı Sicilleri İstanbul Mahkemesi 137 Numaralı Sicil (H.1236-1238 / M 1821-1822) (2019). Çoşkun Yılmaz (Ed.), İstanbul Kültür ve Sanat Ürünleri Ticaret A.Ş.

İstanbul Kadı Sicilleri İstanbul Mahkemesi 138 Numaralı Sicil (H.1237-1238 / M. 1821-1822) (2019). Çoşkun Yılmaz (Ed.), İstanbul Kültür ve Sanat Ürünleri Ticaret A.Ş.

İstanbul Kadı Sicilleri İstanbul Mahkemesi 148 Numaralı Sicil (H. 1241-1242 / M. 1826-1827 (2019). Çoşkun Yılmaz (Ed.), İstanbul Kültür ve Sanat Ürünleri Ticaret A.Ş.

İstanbul Kadı Sicilleri Mahmudpaşa Mahkemesi 1 Numaralı Sicil (H. 1240-1242/ M. 1825-1827) (2019). Çoşkun Yılmaz (Ed.), İstanbul Kültür ve Sanat Ürünleri Ticaret A.Ş.

Araştırma ve İnceleme Eserler

Ağır, S. & Yıldırım, O. (2015). Gedik: What's in a name? S. Faroqhi (Ed.), *Bread from the Lion's Mouth: Artisans Struggling for a Livelihood in Ottoman Cities* içinde (s. 217-236). Berghahn books.

Ağır, S. (2008). The rise and demise of gedik markets in Istanbul, 1750-1860. *Economic History Review*, 71(1), 133-156.

Akgündüz, A. (1987). Osmanlı hukukunda gedik hakkının menşei ve gedik hakkı ile ilgili Ebussuud Efendi'nin bir risalesi. *Türkiye Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 46, 149-162.

Akgündüz, A. (1996). Gedik. 541-543. https://cdn2.islamansiklopedisi.org.tr/dosya/13/C13004891.pdf

Akarlı, E. D. (2004). Gedik: A bundle of rights and obligations for Istanbul artisans and traders, 1750-1840. A. Pottage & M. Mundy (Ed.), *Law, Anthropology and The Constitution of The Social: Making Persons and Things* içinde (s. 166-200). Cambridge University press.

Akarlı, E. D. (2015). Punishment, repression and violence in the marketplace, Istanbul, 1730-1840. S. Faroqhi (Ed.), *Bread From The Lion's Mouth: Artisans Struggling For a Livelihood in Ottoman Cities* içinde (s. 237-256). Berghahn books.

Aynural, S. (2001). İstanbul esnafının alım ve satım tekeli ve gedik hakkı. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 130, 215-220.

Baer, G. (1980). Ottoman guilds: a reassessment, social and economic history of Turkey (1071-1920). O. Okyar & H. İnalcık (Ed.), *Social and Economic History of Turkey (1071-1920)* içinde (s. 95-102). Meteksan.

Başaran, B. & Kırlı, C. (2015). Some observations on Istanbul's artisans during the reign of Selim III (1789-1808). S. Faroqhi (Ed.), *Bread from the Lion's Mouth: Artisans Struggling for a Livelihood in Ottoman Citie*s içinde, s.259-277. Berghahn books.

Cabi Ömer Efendi (2003). *Cabi Tarihi (Tarih-i Sultan Selim-i Salis ve Mahmud-ı Sani): Tahlil ve Tenkidli Metin*, I, II, Mehmet Ali Beyhan (Haz.) Türk Tarih Kurumu yayınları.

Chalcraft, J. T. (2004). *The Striking Cabbies of Cairo and Other Stories: Crafts and Guilds in Egypt 1863-1914*. SUNY press.

Cohen, A. (2001). *The Guilds of Ottoman Jerusalem*. Brill.

Demirel, Ö. (1998). *Osmanlı Dönemi Sivas Şehri ve Esnaf Teşkilatı*. Sivas Belediyesi kültür yayınları.

Demiryürek, M. (2013). Şeyh-i Seb'alık kurumu ve Osmanlı esnaf teşkilatı içindeki yeri. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş-ı Veli Araştırma Dergisi*, 66, 17-42.

Erdinçli, İ. (2019). Yenileşme dönemi İstanbul'unda meyhaneler ve meyhanecilik (1826-1908). Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Faroqhi, S. (Ed.) (2015). *Bread From the Lion's Mouth: Artisans Struggling for a Livelihood in Ottoman Cities*. Berghahn books.

Faroqhi, S. (2011). *Osmanlı Zanaatkârları*. Z. Kılıç (Çev.). Kitap yayınevi.

Faroqhi, S. (2009). Writing about artisans. S. Faroqhi (Ed.), *Artisans of Empire: Crafts and Craftspeople under the Ottomans* içinde (s. 1-22). Bloomsbury publishing.

Genç, M. (2000). *Osmanlı İmparatorluğunda Devlet ve Ekonomi*. Ötüken neşriyat.

Gerber, H. (1988). *Economy and Society in an Ottoman City: Bursa, 1600-1700*. The Hebrew Univeristy press.

İnalcık, H. (1993). *The Middle East and the Balkans under the Ottoman Empire: Essays on Economy and Society*. Indiana University press.

Kal'a, A. (1990). Gediklerin doğuşu ve gedikli esnâf. *Türk Araştırmaları Dergisi*, 67, 181-187.

Kal'a, A. (1998). *İstanbul Esnaf Tarihi Tahlilleri ve İstanbul Esnaf Birlikleri ve Nizamları,* I. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı yayınları.

Kütükoğlu, M. S. (2003). Osmanlı esnaf sayımları. *Osmanlı Öncesi ile Osmanlı ve Cumhuriyet Dönemlerinde Esnaf ve Ekonomi Semineri, 9-10 Mayıs 2002 Bildiriler, II,* içinde (s. 156-182). Globus basımevi.

Koyuncu Kaya, M. (2013). The dilemma of the Ottoman State: Establishing new gediks or abolishing them. *Turkish Studies*, 8(5), 441-463.

Özdemir, R. (1986). Ankara esnaf teşkilatı, 1785-1840. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 156-181.

Öztürk, N. (1995). Evkâf-ı Hümâyun Nezâreti. 521-524 https://cdn2.islamansiklopedisi.org.tr/dosya/11/C11004326.pdf., Erişim tarihi: 14.11.2021.

Quataert, D. (2008). Ottoman women, households, and textile manufacturing, 1800-1914. N. R. Keddie & B. Baron (Ed)., *Women in Middle Eastern History: Shifting Boundaries in Sex and Gender* içinde (s. 161-176). Yale University press.

Quataert, D. (1993) Janissaries, artisans and the question of Ottoman decline 1730-1826. Donald Quataert (Ed.), *Workers, Peasants And Economic Change in The Ottoman Empire 1730-1914* içinde (s. 197-203). Isis press.

Sennett, R. (2001). *The Craftsman*. Yale University press.

Sıdkı (1325). *Gedikler*. Tanin matbaası.

Süt, P. (2021). *The Transformation of the Istanbul Artisans and Traders (Esnaf) in the Late Ottoman Empire, 1839-1922*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Turna, N. (2019). Ottoman apprentices and their experiences. *Middle Eastern Studies*, 55 (5), 683-700.

Turna, N. (2006). Ondokuzuncu yüzyıl ilk yarısında İstanbul'da berber olmak berber kalmak. *İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarih Enstitüsü Yakın Dönem Tarih Araştırmaları Dergisi*, IX (5), 171-188.

Uluçay, Ç. (1942). *XVII. Yüzyılda Manisa'da Ziraat, Ticaret ve Esnaf Teşkilatı*. Resimli Ay matbaası.

Vatter, S. (1993). Journeymen textile weavers in nineteenth-century Damascus: A collective biography. E. Burke, III & D. N. Yaghoubian (Ed.), *Struggle and Survival in the Modern Middle East* içinde (s. 64-79). University of California press.

Yıldırım, O. (2002). Ottoman guilds as a setting for ethno-religious conflict: the case of the silk-thread spinners' guild in Istanbul. *International Review of Social History*, 47 (3), 407-419.

Yıldırım, O. (2001). Transformation of the craft guilds in Istanbul (1650-1860). *Islamic Studies*, 40 (1), 49-66.

Yılmaz Diko, G. (2015). Blurred boundaries between soldiers and civilians: artisan Janissaries in seventeenth-century Istanbul. S. Faroqhi (Ed.), *Bread From The Lion's Mouth: Artisans Struggling for A Livelihood in Ottoman Cities* içinde (s. 175-187). Berghahn books.

Yi, E. (2004). *Guild Dynamic in Seventeenth-Century Istanbul: Fluidity and Leverage*. Brill.

EXTENDED ABSTRACT

In the eighteenth century, *gedik*s appeared frequently in Istanbul as the demand of artisans increased under conditions of financial difficulties, limited customers, rising rents, and the influx of immigrants from the provinces. Taking this context into account, this article examines Istanbul artisans and their *gedik*s and related *destgâh*s as monopolistic rules that limited the number of masters and thus prevented competition and means of production in the pre-Tanzîmât era.

Gediks became small urban investments that stood for quasi-property acquired by both guild members and non-guild members. This article, therefore, examines the owners of guild and non-guild *gedik*/*destgâh* with different ethno-religious and occupational backgrounds, paying special attention to the fact that journeymen were among the owners. However, only some journeymen possessed *gediks* and *destgâhs*, since most of them did not have sufficient capital or no capital at all.

Journeymen during the pre-1839 Istanbul developed survival strategies to defend themselves against high-ranking artisans such as the master artisans, who used *gedik*s to prevent journeymen from gaining direct access to market share. Journeymen who opened workshops without their permission violated their authority. The clandestine production of journeymen in the periphery, for example in houses, forced the master artisans into a temporary alliance with the pious foundation who were their landowners. The journeymen could not always defend themselves against the high-ranking guild members when they suffered from economic hardship, and were therefore forced to negotiate. Even though they remained wage earners, they did not remain passive and fought for their rights.

Overall, the journeymen, who formed one of the lowest segments of the artisan workforce after apprentices, challenged the existing rules through their individual and collective struggles. They used their bargaining power to raise wages, went to court to lower the prices of *gedik*s and *destgâh*s, and used the discourse that monopolies had already been abolished.

This article also shows that journeymen who were sons of master artisans could be affected by the restrictions of *gedik*, even if they enjoyed more rights than other journeymen. In most cases, the following rules applied. If a master with a

young son died, the waiting journeyman temporarily received the *gedik*. When the master's rightful heir grew up and acquired sufficient skills in the same craft, the journeymen returned this temporary *gedik* to the son. If a master with *gedik* died without a son, the waiting journeymen could acquire the full right. Those who were not the sons of a master fell to the back of the line on the way to becoming masters. However, they most likely benefited from the protection offerred their guilds offerred, if compared to non-guild members who could not invest capital in the guild economy.

The last part of the article deals with a significant change that occurred with the abolition of the janissary Corps in 1826, and thus the artisan janissary coalition ended and with it some restrictive guild practices. At that time, the state brought the pious foundations under one roof, and the registration of the *gedik*s was referred to the newly established institution, the Ministry of Imperial Pious Foundations (*Evkâf-ı Hümâyun Nezâreti*). Although some of them had already disappeared, the abolition of monopolies took time. This seems to have ensured more independence for the journeymen who had sufficient capital.

Over time, the guilds' restrictions on outsiders' access to *gedik* markets prevented further trade *gedik*s and to some extent undermined their development as a financial instrument. The actual and official dissolution of the trade monopolies occurred during the Tanzîmât period (1839-1876), when state control prevented *gedik*s from losing their value and foreign investors/modern companies and banks from entering the Ottoman economy.

In summary, many actors representing the internal dynamics of the city played a crucial role in the abolition of monopolies. Although journeymen represented one of the lowest groups of artisans, they contributed to this process by using appropriate mechanisms, opening their workshops in the outskirts, negotiating better terms, and resisting the high prices of *gediks* and *destgâh*.

EK
Tablo 3.
Destgâh Satışı Yapan Sandalcı Esnafı ve Destgâhların Yeni Sahipleri, 1821-1823

İM., nr. 138, Hüküm/Sayfa No	Sandalcı Esnafının Adıları Etnik/Dini Kökenleri	Satış Yapan Sandalcı Esnafının Sahip Olduğu Destgâh Sayısı	Destgâh Satın Alanların Adları, Etnik/Dini Kökenleri	Esnaf İçi Statüleri	Sahip Olunan/Satın Alınan Destgâh Sayısı
6/54	Üstüyan v. Sahak, GM	1	Nişan v. İstefan, GM	Bahsi geçen esnaf (sandalcı esnafı)	-/1
10/57	Benarsom v. Avakim, GM	2	Artin v. Agop, GM	Bahsi geçen esnaf	-/1
11/58	Petro v. Ecbor, GM	1	Artin v. Manik GM	-	1/1
14/62	Duhanî Nikola v. Abdala, GM	3	Es-Seyyid Receb b. Ebubekir, M	Kalfa	-/1
14/62	Duhanî Nikola v. Abdala, GM	3	Artin, GM	-	-/1
15/63	Duhanî Nikola v. Abdala, GM	3	Ali Usta bin Hasan, M	Usta	2/1
16/64	Terkanoz v. Andon, GM	2	Ali Usta b. Abdullah, M	Usta	-/1
17/65	Terkanoz v. Andon, GM	1	Serope v. Karabet, GM	Bahsi geçen esnaf	2/1
18/65	Bedros v. Hakos, GM	5	Begos v. Bedros, GM	Usta oğullarından	-/1
21/68	Peltek Ahmed b. el-Hâc Hüseyin, M	2	Serkiz v. İsayi, GM	Bahsi geçen esnaf	2/1
22/69	Cebecioğlu Yuvan v. Petro, GM	1	Abraham v. Tagodoş, GM	Usta oğullarından	-/1
38/83	Kiryako v. Anton, GM	1	Mikail v. Kirkor, GM	-	-/1
39/84	Yako v. Anton, GM	2	Artin v. Avadik, GM	-	-/1
40/85	Lazari v. Sotori, GM	1	Usta Tanaş v. Nikola, GM	Usta	-/1
41/85	Yorgi v. Pavli, GM	1	Ahmet Nazif Ağa b. El-Hâc Hasan, M	Bahsi geçen esnaf	-/1
47/90	Bali v. Yosef, GM	1	Vasil v. Abraham, GM	Kalfa	-/1
52/94	Ağyazar v. Kirkor, GM	2	Bağdesar v. Kırkor, GM	-	1/2
57/100	Kostandi v. Yorgi, GM	1	Mıgırdıç v. Istefan, GM	Kalfa	-/1
59/101	Seyyid İbrahim Edhem b. Osman, M	5	Yanako v. Tanaş, GM	Usta	-/1

60/102	Terkanoz? v. Andon, GM	1	Yanako v. Tanaş, GM	Bahsi geçen esnaf	-/1
70/111	Anton v. Abdalah, GM	1	Yoseb v. Anton, GM	Kalfa	-/1
71/111	Eftemyos v. Yani, GM	1	İstati v. Yenaki, GM	-	-/1
75/115	Yiğitbaşı Ebubekir Ağa b. Ali, M	1	Manasgan v. Takfur, GM	Kalfa	-/1
78/118	Dimitri v. Abraham, GM	2	Foti v. Vasil, GM	Bahsi geçen esnaf	-/1
79/118	Apostol v. Mihal, GM	1	Foti v. Vasil, GM	Bahsi geçen esnaf	-/1
100/136	Mustafa Usta b. Ali, M	1	Kirkor v. Asador, GM	Kalfa	-/1
101/137	Cebyor v. Eskendar, GM	2	Yorgi v. Cebyor, GM	Usta	-/1
103/138	Todori v. Nikola, GM	1	Mahmud Ağa b. Osman, M	Bahsi geçen esnaf	1/1
107/142	Hüseyin Usta b. Hüseyin, M	1	İbrahim b. Veliyüd-din, M	Kalfa	-/1
110/144	Asvador v. Vartan, GM	1	Takfor v. Manasef, GM	Bahsi geçen esnaf	-/1
126/159	Esterinos v. Avram, GM	1	Ahmed Nazif Usta b. Hasan, M	Usta	-/1
137/172	Mihal v. İsayi, GM	1	Anderyas v. Anton, GM	-	-/1
148/181	Artin v. Hana, GM	1	Süleyman Ağa b. Mehmed, M	Kalfa	-/1
149/181	Ali Usta b. Ömer, M	1	Kirkor v. Mikail, GM	Kalfa	-/1
150/182	Hafız Mehmed Salih Efendi b. Mehmed Said, M	1	Süleyman Ağa b. Mehmed, M	Kalfa	-/1
152/184	Ademzade çırağı Seyyid Mehmed b. Hüseyin, M	1	Hasan Usta b. Mehmed, M	Usta	-/1
153/185	Mehmed Emin Ağa b. Abdullah, M (mirasçıları tarafından)	2	Mehmed Ağa b. Seyyid Ali, M	Bahsi geçen esnaf	4/2
155/187	Yorgi v. Anderya, GM	1	Moses v. Agopca, GM	Usta oğullarından	-/1
156/188	Anaştaş v. Gavril, GM	1	Mehmed Raşid Usta b. Mehmed Arif, M	Usta	-/1
159/191	Asvador v. Aleksan, GM	1	Refayil v. Ermeya, GM	Bahsi geçen esnaf	-/1

162/193	Asvador v. Aleksan, GM	1	Ohannes v. Anton, GM	Bahsi geçen esnaf	-/1
164/195	Andon v. Hata, GM	1	Mikail v. Şişan Agop, GM	-	1/1
167/199	Halebli Ceyor v. Anton, GM miraşçıları tarafından)	7	Karabet v. Mardıros, GM/ Hanoş? v. Anton (5 adet) ve Corci (2 adet), GM	-	-/7
188/219	Hanoş? v. Anton, GM (Halebli Cenbor v. Andon'un oğlu).	2	Corci v. Anton, GM	-	-?/
189/220	İsayi v. Filibus, GM	1	Yoseb v. Atnaş, GM	-	-/1
190/221	İsayi v. Filibus, GM	1	Artin v. Serkiz, GM	-	2/1
191/221	Said Ağa b. Mustafa, M	2	İsmail Ağa b. Seyyid Mehmed, M	-	5/2
192/222	Halil Ağa çırağı Karabet v. Artin (usta), GM	1	Kirkor v. Agop, GM	-	1/1
193/223	Panayot v. Kiryako, GM	1	İstirati v. Kiryako, GM	Kalfa	-/1
194/224	Kiryako v. Esbir, GM	1	Mihayil v. Ayvaz, GM	-	2/1
195/224	Said Ağa b. Mustafa, M	1	Seyyid Ahmed Efendi b. Mustafa, M	-	5/2
196/225	Deli Aci oğlu Karabet v. Artin, GM	1	Mehmed Usta b. Halil, M	Usta	5/1
214/242	Ademzade çırağı Sadullah (usta), M	1	Mustafa b. Ahmed, M	-	1/1
215/243	Yorgi v. İstefan (usta), GM (mirasçıları tarafından satılıyor)	1	Yoseb v. Sekyas, GM	Usta	2/1
238/263	İsayi v. Filibus, GM	1	Zafiri v. Mihal, GM	-	2/1
239/264	Seyyid Derviş Ali b. Emin, M	1	Cuma çırağı Osman b. Ali, M	Kalfa	-/1
244/268	Tohari v. Gavrayil, GM	1	Ahmed b. Mehmed, M	Kalfa	-/1
252/274	Mehmed Arif b. Süleyman, M	1	Yoseb v. Anpar-sun, GM	Usta	-/1
253/275	Seyyid Ahmed b. Hüseyin, M	1	Yoseb v. Serkiz, GM	Bahsi geçen esnaf	-/1

265/285	Seyyid Ademzade Hafız Mehmed Salih b. Mehmed Said Efendi, M	4	Es-Seyyid Ademzâde çırağı Halebli Hacı Mehmed b. Hacı İbrahim, M	Bahsi geçen esnaf	-/1
267/286	Ağayi v. Yorgi, GM	1	Kethüdâ Hacı Hafız Efendi çırağı Zotiri v. Kostandi, GM	Kalfa	-/1
268/287	Mehmed b. Abdullah, M	1	Nişan v. Mağar, GM	Bahsi geçen esnaf	-/1
286/307	Mağar v. Agop, GM	1	Beylikçioğlu Andon v. Agop, GM	Bahsi geçen esnaf	2/1
287/308	Burunsuz Abdalah v. Marin, GM	5	Refayil v. Eremya, GM	Bahsi geçen esnaf	3/2
289/309	Mihal v. İsayi, GM	1	İstefan v. Yorgi, GM	-	-/1
339/349	Nikonimus v. Arab Artin, GM	1	İmâmzade çırağı Ali Usta b. Hüseyin, M	Usta	3/1

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(57), 1072-1103
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.54698
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 21.11.2021 Submitted date
Kabul tarihi 20.03.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Polat, M. (2022). 17 ve 18. Yüzyıllarda Osmanlı Taşrasında Adalet Düzeni: Ruha Örneği. *Journal of History School*, 57, 1072-1103.

17 ve 18. YÜZYILLARDA OSMANLI TAŞRASINDA ADALET DÜZENİ: RUHA ÖRNEĞİ[1]

Murat POLAT[2]

Öz

Bugüne kadar 17 ve 18. yüzyıllarda Ruha sancağında hak arama mekanizmalarının işletilmesi ve bu mekanizmalarda görevi bulunan kişiler ile ilgili bir çalışma yapılmamıştır. Ruha'da adalet sisteminde yer alan aktörler, bu aktörlerin tutum, davranış, rolleri ve olaylar karşısındaki pozisyonları ile ilgili ve Ruha sancağında ortaya çıkan mütegallibelerin adlî sistemi etkilemesi ile ilgili bir çalışmanın bulunmaması bir eksikliktir. Bu çalışmayla Ruha'da adalet mekanizması içerisinde askerî sınıf içerisinde yer alan kişilerin, aşiret reisleri ve ihtiyarlarının olaylar karşısındaki durumlarının ortaya çıkarılması hedeflenmiş ve böylelikle bu alandaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlanması hedeflenmiştir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı envanterinde bulunan belgeler taranmış, yapılan inceleme sonucunda Ruha sancağında adalet sistemi ve bu sistem içerisinde yer alan kişilerin görev ve sorumluluklarını açıklayan belgelerin varlığı tespit edilmiştir. Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı adalet düzeni**,** Osmanlı Devleti'nde kadı, Ruha'da adalet, Osmanlı Devleti'nde yargılama, kadı.

[1] Bu makale "XVII-XVIII. Yüzyılda Ruha'da Resmî ve Gayriresmi İktidar Alanı Oluşturmak: Ayanlık ve Mütegalibe Hareketleri" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir./ This article was produced from a doctoral thesis entitled "Establishing an Official and Informal Power Field in Ruha in the XVII-XVIII Centuries: Movements Ayanism and Tyranny".

[2] Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Bölümü Doktora Öğrencisi, Osmaniye Necmettin Erbakan Anadolu Kız İmam Hatip Lisesi, osmaniyelimuratpolat@gmail.com, Orcid: 0000-0001-8089-5876.

The Order of Justice in the Ottoman Province in the 17th and 18th Centuries: The Example of Ruha

Abstract

So far, no study has been conducted on the operational mechanisms for claiming rights and the people employed for these mechanismsin the RuhaSanjak in the 17th and 18th centuries. There is a scarcity that there is no study on the actors in the justice system in Ruha, their attitudes, behaviours and roles, their positions in the face of events, and the effect of the criminals in the RuhaSanjak judicial system. This study aims to reveal the situation of the people in the military class within the justice mechanism in Ruha, tribal chiefs and elders, thus contributing to eliminating the scarcity in this area. Achieving this aim, the documents in the inventory of the State Archives Directorate of the Ottoman Archives Department were scanned, and as a result of the investigation, the existence of documents explaining the justice system and the duties and responsibilities of the people in this system was determined in RuhaSanjak. The historical literature review method was applied in the study.

Keywords: Ottoman justice system, judge in the Ottoman Empire, justice in Ruha, Judging in the Ottoman Empire, kadi.

GİRİŞ

XVIII. yüzyılda merkezî hükümetin güç kaybetmesine bağlı olarak kadıların görevlerine yerel güçler müdahale etmeye başlamışlardır (Ortaylı, 2001, s. 71). Ayanlar çağı (McGovan, 2006, ss. 637-758) denilen 18. yüzyıl sonu ile 19. yüzyılda ayan ve mütegallibeler, kadı ve naipleri baskı altına almışlar ve yargının işleyişini etkilemişlerdir. Bu dönemde bazı kadı ve naipler, mütegallibe ve ayanlarla birlikte hareket ederek adaletsizliklerin yaşanmasına kalkmasına sebebiyet vermişlerdir.

Ayanlık ve mütegallibe hareketlerinin yoğunlaştığı 17 ve 18. yüzyıl Osmanlı taşrasında mütegallibenin adalet sistemindeki etkisini, gösteren birçok çalışma yapılmasına rağmen mütegallibenin Ruha adalet sistemindeki tesirlerini açıklayan bir çalışma bugüne kadar ortaya konmamıştır. Oysa bu dönemde Osmanlı Devleti'nde mütegallibenin adalet sistemine etkisini anlatan çalışmalarda kadılara karşı çarpıcı eleştiriler yapılmıştır. I. Ahmet'in 1609 yılında yayımladığı bir adalet namede kadıların nahiyeleri naiplere iltizama verdiği, kadı ve naiplerin birlikte hareket ederek reayadan bedavaya koyun, kuzu, tavuk, bal, arpa, yağ bal almaları yanlış bulunmuştur. Kadıların vefat eden kişinin izinsiz defnedilmesine tepki göstererek, metrukâtının kadılarca zorla taksim edilmek istenmesi gibi durumları yansıtan bazı çalışmalar, o dönemde yaşamış kadı ve

naiplerin davranış ve tutumlarını ortaya koyması açısından önemlidir (Uzunçarşılı, 1988, s. 250,251).

Araştırmada Ruha sancağıyla ilgili Divan-ı Hümayun defterleri arasında yer alan Mühimme defterleri (A. DVNS. MHM. d.), 24 ve 25 numaralı Cezayir-Rakka Ahkâm defterleri arasında bulunan Rakka Ahkâm defterleri (A. DVNS. AHK. CZRK. d.) ve şikâyet defterlerinden (A. DVNS. ŞKT. d.) yararlanılmıştır. Ruha'nın 17 ve 18. yüzyıla ait şer'iyye sicil defterleri bugüne kadar ortaya çıkarılamaması -8823 numaralı defter hariç- bu dönemlerle ilgili yapılan akademik çalışmaların bazı yönlerinin eksik kalmasına sebebiyet vermektedir. Çalışmada döneme ait elimizdeki tek defter olan Meşihat fonu içerisindeki Ruha şer'iyye sicil defterinden yararlanılmıştır (MŞH. ŞSC. d. 8823). Çalışmamızda; araştırma ve inceleme eserler, Osmanlı Devleti'nde kadı, adalet, taşrada adalet sisteminin bileşenlerini açıklamak için kullanılmış olup Ruha sancağı ile ilgili doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Yukarıda anlatıldığı şekli ile Ruha sancağında bir çalışmanın yapılmaması eksikliktir. Çalışmamız Ruha sancağı adalet sisteminde yer alan kişilerin kimler olduğunu ve döneme ait adlî aktörlerin olaylar karşısında nasıl pozisyon aldıklarını ve mütegallibenin adalet düzenini etkileyici davranışlarını ortaya koymayı amaç edinmiştir.

Ruha sancağında adalet dağıtan unsurları Ruha kadısı ve naipleri, valiler ve mütesellimleri, Ruha nakibü'l-eşraf kaymakamı, Ruha yeniçeri serdarı, Ruha kale dizdarı, Ruha'ya gönderilen mübaşirler, Ruha aşiret reisleri ve aşiret ihtiyarları şeklinde sıralamak mümkündür. Ruha'da adalet dağıtan bu unsurları bölümler halinde inceleyelim.

1. Ruha Kadısı ve Naipleri

Ruha kadısı, Osmanlı Devleti'nde görev yapmış diğer kadılar gibi nikâh, miras taksimi, yetim ve kayıp malların korunması, vasi ve vekil tayin ve azilleri, vasiyet ve vakfiye şartlarına uyulmasını denetlemesi, cürüm ve cinayet gibi şer'î ve hukuki tüm işlemleri sancakta görmekle görevli olan önemli ve en önde gelen şahsiyettir. Kadıların adli görevlerinden başka idari görevleri de bulunmaktadır. Ancak, konumuz XVII ve XVIII. yüzyılda Osmanlı Taşrasında Adalet Düzeni; Ruha Örneği olduğu için Ruha kadısının yürütme vazifelerine temas edilmeyecektir (Uzunçarşılı, 1988, s.108-109).

Ruha sancağında kadı, adalet sisteminin işleyişi açısından son derece önemlidir. Ruha'da haksızlığa uğrayanlar (BOA. MSH. SSC. d. 8823. 4), evlenenler (BOA. MSH. SSC. d. 8830. no 153. s. 77), boşananlar (BOA. MŞH.

ŞSC. d. 8822. no:666. s.590), kurduğu vakfı kaydetmeye çalışanlar, vefat edip malı taksim edilenler (BOA. MŞH. ŞSC. d. 8820. s.5), satış protokolü yapanlar (BOA. MSH. ŞSC. d.8823. 3) vb. işlerini halletmeye çalışanlar, kadıya giderek haklarını yerel ölçekte almaya çalışmışlardır. Hukuk alanı bu kadar geniş bir alanı etkilemesi nedeniyle hukuk malzemelerini oluşturan bir takım arşiv belgeleri, sosyal ve beşeri bilimler alanında çalışacak olanlara geniş malzemeler sunar.

Ruha'da aradığı adaleti bulamayıp sorununu çözemeyen mağdur ve mazlumlar Divan-ı Hümayun'a başvurmuşlardır. Divan, kendisine gelen şikâyetlere farklı kararlar vermiştir. Ruha'dan Divan'a yapılan başvurular şayet tımar, zeamet vb. ile ilgili bir konu ise başkentte tutulan Ruznamçe-i Hümayun defterleri titizlikle incelenmiştir. Mufassal ve icmal defterlerinde tutulan kayıtlarda tımara konu olan kişiler, köyler ayrıntılı incelenmiş ve uyuşmazlıklarda yapılan müracaatlar, Divan tarafından sonuçlandırılmıştır. Divan-ı Hümayun'da sonuçlandırılmış anlaşmazlıklardan Ruha'da yaşayan Rakka valisi ve Ruha kadısı haberdar etmek için bu mercilere de alınan kararlar gönderilmiştir (BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 75. 10. s. 16; BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 104. 230. varak no 228; BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 117. 378. s. 752; BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 119. 30. s.59). Şikâyet defterleri titizlikle incelendiğinde Ruha halkının hak arama yollarını bildikleri görülür. Halkın yaşadığını düşündüğü haksızlığı İstanbul'a şikâyet ile taşıması Ruha halkının haklarını aktif bir şekilde aradığını göstermesi bakımından değerlidir.

Osmanlı Devlet geleneğinde bir durumda, suçu işleyenleri yargılama yetkisi genel itibarı ile kadılardadır. Kadılar ise yargılamayı hızlandırmak amacı ile kendilerine naip denilen yardımcı vekiller atamışlardır. Osmanlı kanunlarına göre naipler yerli olmayan kişiler arasından atanması gerekiyordu. Yerli kişilerden naip atamak torpil, rüşvet, akraba ve soy sop kayırması, yerel düşmanlıkların körüklenmesi gibi istenmeyen durumlara sebebiyet vermiştir. Kadıların naip tayin etme kıstasları konusundaki en önemli belirleyici öge naiplerin hiç şüphesiz yerli kişilerden atanmamasıdır (İpşirli, 2006, s. 312, 313).

Ruha sancağında ara sıra yerli olan kişilerden naip ataması yapılmıştır. Yerli olan kişilerden atanan naipler, merkeze şikâyet edildiklerinde sancak kadılarına yerliden yapılan naiplerin görevlerinin iptali için emir gönderilmiştir. 12 Mart 1718 tarihli bir kararda Ruha kadısına yerliden naip atamaması emri verildiği tespit edilmiştir. Ruha halkı İstanbul'a yaptığı şikâyette, kadının her önüne geleni ya kâtip ya da naip olarak atadığını, bu atamalarda özenli davranmadığını bildirmiştir. Ruha ahalisi, yerliden atanan naiplerin, rüşvet aldıklarında mahkemeye gelen kişi haksız bile olsa rüşvet vereni haklı gördüklerini ve kararlarını bu yönde verdiklerini, haklı olan tarafın mağdur

olduğunu bildirmişlerdir. Ruha halkının bu şikâyeti Divan-ı Hümayun'da haklı bulunarak yerliden naip atamalarının iptal etmesini Ruha kadısına bildirmiştir (BOA, A.DVNS. ŞKT. d. 77. 6. s.10). Ruha halkı sancaklarına atanan kadıların yerli kişileri naip olarak ataması sonucunda bir takım zorluklar yaşamışlardır. Ruha ahalisi yerli kişilerin naip olarak atanmalarının yasal olmadığını bildikleri yukarıdaki belgeden anlaşılmaktadır.

Ruha kadısı ve naibi bir etki altında kalmadığında kararlarını adalete uygun verebilmiştir. Ancak bazı zamanlarda Ruha'da türeyen cebabire, mütegallibe, eşirra ve zalemeden olan kişiler kadı ve naipler üstünde baskı kurmuşlar ve adaletin tecellisine engel olmuşlardır (BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 114. 235. s. 447). 17 ve 18. Yüzyıl ayanlığın arttığı, mütegallibe hareketlerinin yoğunluk kazandığı yıllardır. Bu dönemde yukarıda referansı verilen beldede olduğu gibi zorbalar yargı üzerinde vesayet kurmuşlar ve Ruha adaletini güdümleri altına ara sıra almışlardır.

Ruha'da naip ve kadıların çeşitli endişeler ile bazı kişilerin etkisinde kalmaları konjonktürel olmuştur. Bu duruma birkaç örnek vermek meseleyi açıklığa kavuşturmak açısından önemlidir. Ruha'nın nüfuzlu kişileri El-Hac Mehmet isminde kişinin evini basmışlar, karısını, oğlunu ve amcasını öldürmüşler, kendisini de yaralamışlardır. El-Hac Mehmet'in malını yağma ettikleri gibi Mehmet'i bir mahkeme kararı olmadan hapse atmışlardır. Mehmet bu kişilerin elinden kurtulmuş ve İstanbul'a giderek bu kişileri şikâyet etmiştir. Mehmet'in şikâyeti üzerine 19 Ağustos 1791 tarihinde Rakka valisine bu kişilerin yargılanması için bir hüküm gönderilse de bu kişiler, Ruha naibi ile birlikte hareket ettiklerinden dolayı, suçlular mahkeme önüne çıkarılamamıştır. El-Hac Mehmet, Rakka valisine gönderilen hükmün uygulanmaması üzerine, zor durumda olduğunu ve söz konusu kişilerin kendisini sıkıştırmaya devam ettiklerini bildirmiş ve bir dilekçe ile İstanbul'a yeniden başvurmuştur. Bu başvuru üzerine 8 Temmuz 1793 tarihinde Ruha'ya ikinci bir hüküm daha gönderilmiştir. Birinci hükümden yaklaşık 2 yıl sonra gönderilen hükümde birinci hükmün Ruha'ya gönderilip gönderilmediğinin tespiti için ahkâm kayıtlarına bakıldığını ve 19 Ağustos 1791 tarihinde bir hükmün gönderildiğini Rakka valiliğine bildirilmiştir. El-Hac Mehmet'in sorununun çözülmesi ve adaletin tecelli etmesi için ilk gönderilen hükme ve Mehmet'in elindeki fetvaya göre hareket edilmesi istenmiştir. Ayrıca hükümde suçlulara yardımcı olunmaması, davanın hak ve adalet ile şer'-i kadime uygun görülmesi uyarısı yapılmıştır (BOA, A. DVNS. AHK. CZRK. d. 25. 32). Ruha naibi, Ruhalı Haseki Hacı Mustafa, Topuzoğlu Mustafa Ağa, Baki Alemdar'ın nüfuzuna boyun eğmiştir. Ruha naibinin yetki ve sorumluluğunda olan bazı iş ve işlemleri bu kişiler zorbalar yapmıştır. Ayanlık ve mütegallibe döneminin yaşandığı bu

dönemde Sultan adına adalet dağıtan kişilerin ellerindeki yargı erkini, zorba kişilere bırakmak zorunda kalmaları Ruha'da kadı ve adalet figürünün ne kadar yaralandığını göstermesi açısından önemli bir örnektir.

Ruha'da türeyen mütegallibe, reayaya gözdağı verdiği gibi Ruha kadısına da gözdağı vermiştir. Ruha'ya yeni kadı geldiğinde mütegallibeden olanlar kadı ile münasebet kurmuşlardır. Kadı ile kurulan yakın ve samimi ilişkiye güvenen mütegallibe kesimi halka zulmedebilmiştir (BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 114. 234. s. 447). Ruha'da yargıçların mütegallibe ile iş tutmaları suçun, zulmün artmasını, mağdurların çoğalmasına yol açmıştır.

Ruha'da Beydili Türkmen Aşireti'ne mensup İsmail, Bekir ve Cuma ise kadı ve naiplerle yakın ilişki kurmak istemişlerdir. Bu kişiler kadı ve naiplerle kurdukları yakın ilişki ile halka zulmetmişlerdir. Nihayet Sultan I. Mahmut, Rakka valisi ve Ruha kadısına gönderdiği emirnamede mütegallibenin sürekli kadı, naip, mütesellim, voyvoda, subaşı ve ehli örfle işleri olmadığı takdirde görüştürülmemesini istemiştir. Zira mütegallibe nüfuzlu devlet görevlileri ile görüştüğünde reayaya zulmetmiştir ki I. Mahmut gönderdiği emirnamede reayaya zulmedilmesine kesinlikle rızası olmadığını ifade ederek Ruha kadısı ve Rakka valisini uyarmıştır (BOA, C.DH.181.9017.1.1). Merkezden gönderilen adaletnameler, kadıların hak ve adalet üzerine olmaları yönünde emirler doludur. Merkez, yargı alanında memur olanların suçlularla oturup kalkmasının sakıncalarına dikkat çekerek kadı ve naiplerin mütegallibe ile ilişki kurmalarının adaleti yaralayacağına dikkat çekmiştir.

Ruha'da mütegallibenin etkisinde kalan bir kadı, kendilerinden çekindiği İsmail ve Halil ismindeki kişilere Ali'nin hakkı olduğu mirastan pay alabilsinler diye hüccet vermiştir. Ali, haksızlığa uğradığı için fetva almış ve İstanbul'a giderek şikâyetçi olmuştur. Ali'nin H. 1195 yılında uğradığı haksızlığın yaklaşık 12 yıl sonra çözüme kavuşturulması Ruha'da adaletin bazı dönemlerde yavaş ya da yanlış işlediğini göstermesi açısından önemlidir (BOA, A. DVNS. AHK. CZRK. d. 25.26). Kadının bir daha hakkında karar verirken bakacağı yer kanunlar olması gerekirken kadıların çekindikleri kişilerin lehlerinde karar vermeleri bu dönemde adaletin yaralanmasına sebebiyet vermiştir.

Ruha'da adaletin bazı dönemlerde ne kadar kötü ve çaresiz duruma düştüğünü görmek için Ruha Ayanı Firuz Bey zamanına bakmak yeterlidir. Firuz Bey, kendi kâtibine ilam yazdırmış ve Ruha kadısına *"Efendi mührü ver"* diyerek kendi yazdığı ilamı Ruha kadısının mührü ile mühürlemiştir. Zavallı Ruha kadısı "*bu ne ilamıdır*" diye sormaya dahi cesaret edememiştir (BOA. HAT. 14. 530.1). Dönemin taşra elitlerinin Osmanlı Devleti'nin birçok kentinde etkin olmaya

başladıkları göz önünde bulundurulduğunda Firuz Bey gibi güçlü bir kişiliğe karşı Ruha kadısının direnebilmesi akıllıca bir iş olmasa gerektir.

Birçok arşiv belgesinde suç ortaya çıktığında, suçu işleyen kişiye göre mahkeme yapılacak yerin değiştiği olmuştur. Bu durum suçlunun nahiyede, kazada, sancaktaki nüfuzu, kudreti ile ilgilidir (BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 15. 79. hüküm 653. s. 157; BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 18. 44. hüküm no 425. s.89; BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 55. 211. s.419; BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 55. 256. s. 508; BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 61. 117. s. 234). Mahkeme yapılacak yerin değiştirilmesi bize nüfuzlu kişilerin kadıyı etkileri altına almalarını engelleyerek, kadının adilâne bir yargılama yapmasını sağlamaya yönelik bir tedbir olarak uygulanmıştır. Bu durum Osmanlı Hukuk uygulamaları ve tarihi açısından son derece önemlidir.

İstanbul'a yapılan şikâyetler şayet Rakka valisi ile doğrudan ilgili ise merkezden iletilen hüküm Ruha kadısına gönderilmiştir. Rakka beylerbeyi ile ilgili bir iddiada, Divan'dan gönderilen hükümde Rakka beylerbeyinin muhatap alınmaması valinin mahkemeyi ve yargılamayı tesiri altına almasını engellemeye yöneliktir (BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 23. 15. hüküm no 127. s. 30; BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 41. 246. hüküm no 2151. s. 487; BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 69. 50. s. 98). Osmanlı yargısı bir suça iştirak etmiş ya da suç ile ilişkisi bulunan askerî sınıftan kişileri, işledikleri suçla ilgili davalardan uzak tutmuşlardır.

Kadı, merkezden gönderilen bir hüküm ile vali ile ilgili suç şüphesi olan durumlarda, valiyi yargılayabilmiştir. Meseleye bürokratik yazışmaları açısından bakıldığında, merkezden, şikâyetler üzerine gönderilen hükümlerde önce vali ya da beylerbeylik makamı muhatap alınmış sonrasında kadı muhatap olarak görülmüştür (BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 69. 96. 189). Bu durum her iki kurumun birbirinden bağımsız ve farklı görülse de protokol ve yazışma kuralı ölçeğinde beylerbeyinin kadıdan önde geldiğini düşündürmüştür. Eyalette vali yerine mütesellim olduğu zamanlarda ise kadıya hitap, mütesellimden önde gelmiştir. Bu durumda Ruha kadısının protokolde Rakka mütesellimin önünde yer aldığını göstermiştir (BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 75. 203. s. 402; BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 75. 219. s. 434). Ruha kadısı, vali eyalette olmadığında protokol açısından mütesellimden önde görülmüştür.

Merkezden Ruha'ya hüküm gönderildiğinde vali ve kadıya hitap edildiği gibi hükmün içerisinde de vali ve kadıya "*Sen ki vezir-i müşârun ileyhsin*", kadıya hitaben ise "*Mevlana-yı mûmâ ileyhsin*" denilerek her ikisinin meseleyi çözmesi istenmiştir (BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 86. 197. s. 391). Ruha kadısının İstanbul'a mektup gönderip, karşılaştığı olayı İstanbul'a anlatması üzerine, merkezden gönderilen hükümlerde kadıya metnin başında *"sen ki mevlana-yı muma ileyhsin"*

şeklinde bir hitapta bulunulmuştur. Bu ifade ile mektubu Ruha kadısının İstanbul'a yazdığı ve hükmün mektuba istinaden gönderildiği anlatılmak istenmiştir (BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 87. 17. s. 30; BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 102. 57. 109). Hükmün başında kadıya hitap edildiği gibi sonunda da kadıya hitap edilerek Divan-ı Hümayun'a yapılan şikâyetin Ruha Mahkemesi'nde kanunlara uygun bir şekilde çözülmesi istenilmiştir (BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 82).

2.Valiler ve Mütesellimler

Osmanlı Devleti'nde gerek mühimme defterlerinde olsun, gerek şikâyet defterlerinde, gerekse ahkâm defterlerinde olsun, merkeze yapılan şikâyetlere verilen cevaplarda, önce valinin ismi ya da valinin makamı zikredilmiş sonrasında kadıya hitap edilerek *"hüküm ki"* ifadesi yazılmıştır. Bu durumda merkezden gönderilen adlî hükümlere göre, kadılar kadar valilerin de sorumlu olduğu görülmektedir (BOA. DVNS. ŞKT. d. 156. 30. hüküm no: 200). Valilerin merkezden gönderilen hükümlerde sorumluluğu ne kadardır? Valiler hükümlerin yalnızca infaz ve icra kısmından mı sorumludurlar? Yoksa valiler merkezden gelen hükümlerde kadılar ile birlikte temyizen sürece dâhil mi olmuşlardır? Bu sorulara verilecek cevaplar olaya ve duruma göre farklılık göstermiştir. Bir mesele hakkında vali merkeze mektup yazmış ise gönderilen hükümde ya doğrudan valiye hitap edilmiştir ya da hükmün içerisinde, olay anlatıldıktan sonra *"sen ki vezir-i müşarun ileyhsin"* ya da *"sen ki mirmirân-ı mûma ileyhsin"* ifadesi ile vali tek sorumlu görülmüş ya da kadı ile birlikte olay üzerinde tasarruf etmesi gerektiği ifade edilmiştir (BOA. A. DVNS. ŞKT. d.115. 160. 313). Yukarıdaki belgelerden de anlaşılacağı üzere merkezden gönderilen yazılarda sorumluluk, yazının başında hitap edilen kişilerle sınırlıdır. Bu sorumluluk eşit olabildiği gibi ara sıra sorunu çözmesi gereken kişi olarak vali, ara sıra da sorunu çözmesi gereken kişi kadı olarak işaret edilmiştir.

Sancakta ya da kazada kadı, askerî-idarî makamlardan, subaşı, sancak beyi, beylerbeylerinden müstakildir. Bu kişiler sadece mahkeme kararını infaz etmekle vazifelidir (İnalcık, 1979, s.149; Singer, 1996, s.27). Ancak aşağıdaki bazı belgelerde de görüleceği üzere, kadı, bazı davaları beylerbeyinin huzurunda görmüş ve beylerbeyinin huzurunda görülen davalarda eyalet valisi de söz sahibi olmuştur.

Eyaletlerde askeri muamelata ilişkin davalar, cinayet ve kısas ile ilgili ağır ceza gerektiren davalar eyalet valisine arz edilirdi. Kadının verdiği karar incelenir, sonra infaz olunmak üzere tasdik olunurdu. Vali divanında, kadının

verdiği karar kabul edilip tasdik edilmez ise evrak kazaskere gönderilmiştir. Kazasker de kendi değerlendirmesini yazıp evrakı divana göndermiş ve divanda karar tasdik edilmiş ya da bozulmuştur (Uzunçarşılı, 1988, s. 110).

Ruha'da vali huzurunda görülen davalar, Divan-ı Rakka ismi verilen eyalet divanında görülürdü. Bazı belgelerde Divan-ı Rakka ibaresi geçmediği halde dava vali huzurunda görülmüştür. Vali huzurunda görülen mahkemeye Divan-ı Rakka adı verilir (BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24.80; BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 105). Belgelerdeki verilerden Divân-ı Rakka'nın bir nevi istinaf mahkemesi işlevi gördüğü anlaşılmaktadır.

Hakkını alabilmek için Ruha Mahkemesi'nde aradığını bulamayan kişiler, hukuk mücadelesine girişerek bir üst mahkeme özelliğinde olan Divan-ı Hümayun'a başvurmuşlardır. Divan-ı Hümayun, kendisine gelen davaların çözümünü davanın türüne göre ya kendisi karar vererek çözmüştür ki bu tür davalar yukarıda belirtildiği gibi tımar ve zeamet ile ilgili davalardır. Yerel mahkemenin kararına kanaat etmeyip Divan-ı Hümayun'a taşınan davalarda Divan, davaları Ruha kadısına tekrar havale ederek çözdürmüş ya da cinayet gibi davaları Rakka Beylerbeyi'nin huzurunda bir divan kurdurarak çözülmesini sağlamıştır (BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 127. 286: 569). Ruha'dan Divan'a taşınan davalar farklı şekillerde çözümlenebilmiştir. Burada davanın çözülüş şeklinden çok adaletin tesis edilmesi önemlidir.

Yukarıda anlatıldığı gibi aslında Rakka Valiliği de bir nevi istinaf mahkemesi özelliği taşıyordu. Yerel mahkemede verilen kararlara yapılan itirazlar, genel itibarıyla Divan-ı Hümayun'a yapılırdı. Divan, davanın durumuna göre, davayı eyalet valisinin huzuruna gördürmeye hükmedebilirdi. Siverek Voyvodası Mehmet, Siverek'e gelen bir valiye 2.500 kuruş harcamış ve harcadığı meblağdan daha fazlasını zorla Siverek reayasından toplamıştır. Siverek ahalisinden ve sadat-ı kiramdan olan insanlar bu durumu Divan'a şikâyet etmişlerdir. Şikâyet üzerine Divan-ı Hümayun, davanın Rakka valisinin katılımıyla eyalet divanında görüşülmesini H. 26 Ekim 1754 tarihinde karara bağlamıştır (BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 53). Divan, taşradan kendisine gelen davaların valinin katılımıyla yapılmasını istediğinde, bu tür davalar eyalet divanında görülmüştür.

Divan'ın Rakka valisinin huzurunda görmesini istediği bir dava da Es-Seyyit Osman'ın davasıdır. Türkmen taifesinden olan Halil oğlu Ahmet, kardeşi Abdurrahman ve iş tuttukları Cihanbeyli Aşireti'nden Coneroğlu Murtaza ve Satır Uşağı, Seyyit Osman'ın hanesini basmıştır. Bu baskın ile Es-Seyyit Osman'ın parası alınmış, zalimler ırza tasallut etmiş ve Es-Seyyit Yusuf'u öldürmüşlerdir. Bu durum Gerger ve Samsad naiplerince Divan'a bildirilmiştir. Olayın başkentte

öğrenilmesi üzerine gönderilen hükümde suçluların Divan-ı Rakka'ya getirilmesi ve vali önünde yargılamanın yapılması, haklılara haklarının verilmesi ve mahkeme sonucunun İstanbul'a bildirilmesi istenmiştir. Bu hüküm eyalette gerektiğinde bir divan kurulduğunu göstermiştir. Hükümde Divan-ı Rakka tanımlaması ile Ruha'da kurulan divanın ismi de belirtilmiştir (BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24.105). Bu belge aslında valilerin sınırlı da olsa hüküm verme, yargılamada bulunma gibi görevleri olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Rumkale naibi, Araban nahiyesinde Bahadırlı Boy Beyi Kör Süleyman, kardeşleri Kara Mehmet, Mustafa, Kör Ali ve hevalarına tâbi 20-30 kişiyle Rumkale ahalisini baskı altında tuttuğunu, ahalinin emval, eşyasını aldığını, değirmen ve evlerini yaktığını birçok insanı öldürdüğünü, ırza tasallut ettiğini ve Araban nahiyesi mukataası voyvodası olan Halil'in mukataasını zapt ettiğini ve mahsulüne el koyduğunu bildirmiştir. Rumkale naibi, Bahadırlı Boy Beyi Kör Süleyman'a karşı gelmenin mümkün olmadığını, önceden gönderilen iki kıt'a emr-i âlînin uygulanamadığını, günbegün şikâyetlerin arttığını, ahalinin vatanını terk etmeye başladığını mektup ile İstanbul'a bildirmiştir. Ayrıca Rum Kale naibi, Bahadırlı Boy Beyi Kör Süleyman ve şürekâsının aileleri ile Rakka'ya sürgün edildiğini ancak Rakka valisinin sürgün cezasını uygulamadığını mektubunda İstanbul'a dile getirmiştir. Naibin mektubu üzerine H. 9 Ramazan 1174/M. 14 Nisan 1761 tarihinde Rakka valisi ve Ruha kadısına gönderilen hükümde bu kişilerin Divan-ı Rakka'da yargılanmaları, ahalinin sabit olan hukukunun iade edilmesi ve bu kişilerin ıslah olup, suçlarından pişman olana kadar Rakka Kalesi'nde kalebent olmaları istenmiştir (BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 80). Belge, Rumkale naibinin Divan'a doğrudan yazı yazabildiğini göstermesi açısından önemlidir. Rumkale naibinin emr-i alinin uygulanamadığını bildirmesi ve naibin bildirisi üzerine hükmün Divan'dan Ruha kadısı ve Rakka valisine gönderilmesi bu dönemde devletin taşrada düştüğü durumu göstermesi açısından önemlidir. Taşraya gönderilen emr-i âlilerin ara sıra uygulanmadığı / uygulanamadığı açıktır.

Ahaliye zulmeden Diyarbakır sancağında Siverek kazasına tâbi Bucak Nahiyesi'nde sakin Hasan oğlu İbrahim ve Çakaras Mustafa'nın cezalarının verilmesi ve bu kişilerin Rakka'ya iskânları için kararın Rakka Valisine bırakılması yine Ruha'da yaşayan Rakka valisinin kazaî etkinliklerine bir örnektir (BOA. AE. SAMD. III. 8. 658. 2). Yukarıdaki belgeden Rakka valisinin de yargısal görevleri olduğu anlaşılmaktadır.

3. Ruha Nakibu'l-Eşraf Kaymakamı

Bilindiği gibi evlad-ı resul olanlara seyyit ve/veya şerif denmiştir. Osmanlı Devleti'nde seyyit olanlara büyük saygı gösterilmiş ve seyyitlere bazı imtiyazlar verilmiştir. Seyyitlerin çeşitli vergilerden muaf olmaları bu imtiyazların başında gelmektedir (Koca Nişancı Celâlzade: 17; *Kanun-name* (Kastamonu İl Halk Kütüphanesi, 34 Hk 494/1, jpeg no:40).

Nakibü'l-eşraf kaymakamlarının suç işleyen seyyitlerin cezalarını vermesi konusuna geçmeden önce Ruha'da yaşayan seyyit sayıları konusunu açıklamaya çalışmakta fayda vardır. Çünkü bir sancakta nakibü'l-eşraf kaymakamlığının ihdas edilmesi kentteki seyyitlerin sayıları ile ilgilidir. Bu nedenle seyyit sayıları üzerinde kısa bir değerlendirme yapmakta fayda vardır.

Ruha'nın, Osmanlı Devleti topraklarına katılması Bıyıklı Mehmet Paşa'nın kumandasında 1517 yılında bölgede yapılan bir dizi savaştan sonra olmuştur (Göyünç, 2011, s. 26). Bölgenin Osmanlı egemenliğine girmesi ile Diyarbakır bir eyalet haline getirilmiş ve Ruha bir sancak olarak Diyarbakır eyaletine bağlanmıştır. Ruha, XVI. yüzyılın son çeyreğinde Rakka eyaletine bağlanmıştır (Turan, 1993, s.23-25). Ruha'nın önce Diyarbakır sonrasında Rakka eyaletine bir sancak olarak bağlanması ile Osmanlı Devlet düzeni Ruha'da tesis edilmiştir.

Ruha'nın Osmanlı Devleti'ne ilhakından sonra 1526 yılında yapılan tahrir defterinde nakibü'l-eşrâf kaymakamına rastlanılmamıştır. 1526 yılında yapılan tahrirde Ruha sancağında bulunan seyyitlerin sayısı 3'tür (BOA. TD. d. 998. 109. s. 226; Turan, 1993, s. 43). H. 975/M. 1568 tarihli Ruha İcmali'nde seyyitlerin varlığına hiç rastlanılmamıştır (BOA. TK. GM. d. 330.). Tahrir defterine kaydedilen seyyit sayılarının azlığı göz önüne alındığında bu tarihlerde nakibüleşraf kaymakamlığının Ruha'da olması akla yakın bir seçenek gibi durmamaktadır.

16. yüzyılda yapılan tahrirlere seyitlerin sayısı tam yansıtılmış mıdır? 17 ve 18. yüzyıllarda şikâyet ve ahkâm defterlerine bakıldığında Ruha'da seyyit sayısında dikkat çekici bir artışın olduğu fark edilir. 16. yüzyılda Ruha'da ne kadar seyyit yaşadığını tespit edemedik. Ancak şikâyet ve ahkâm defterlerine yansıyan seyyitlerle ilgili olaylar değerlendirildiğinde 17 ve 18. yüzyıllarda seyitlerin sayısının 16. yüzyıldaki tahrir defterlerinde görüldüğü gibi az sayıda olmadığı fark edilir. Şikâyet ve ahkâm defterlerine yansıyan Ruhalı seyyitlerle ilgili olayların açıklanması bu çalışmanın sınırlarını aşacak, hacmini kabartacaktır. Ruha'da bizim tespit edebildiğimiz kadarıyla arşiv belgelerine yansıyan ve olayların içerisinde olan seyyit sayılarını vermek nakibüleşraf kaymakamının Ruha'da neden var olduğunu göstermek açısından uygun

olacaktır. Ruha'da tespit edilebildiği kadarıyla bir olayın içerisinde olan seyyit sayısı 181'dir.[3]

Ek 1 listede bulunan seyyitler 17 ve 18. yüzyılda yaşamış olan seyyitlerdir. Ruha sancağında 16. yüzyılda tahrir defterlerine az sayıda seyyit kaydolmuşken 17 ve 18. yüzyılda seyitlerin sayılarının zamanla artmış olması nakibü'l-eşraflık müessesesinin oluşum sürecini getirmiştir. Nakibü'l-eşrafların sancakta temsilcileri nakibü'l-eşraf kaymakamlarıdır (Kılıç, 2005, s. 86). Sancakta seyyitler suç işlediğinde seyitlerin cezası, nakibu'l-eşraf kaymakamı tarafından verilmiştir. Tüm şikâyet defterleri ve 24, 25 numaralı Cezayir ve Rakka Ahkâm defterinin tamamının taranmasına rağmen Ruha sancağında suç işleyen seyitlerin cezalarının nakibü'l-eşraf kaymakamları tarafından verildiği gösteren sadece bir belge tespit edilebilmiştir. Tespit edilen belgenin detayı aşağıdaki paragrafta verilmiştir.

Ruha'da suç işleyen bir seyyite işlediği suç bahane ederek para devşirmeye çalışan ehli örf taifesi, seyyiti sıkıştırmış ve seyyitin üstünde baskı kurmaya çalışmıştır. Ehli örf taifesi seyyitin suç işlediğini iddia ederek tecrim cezası almak istemiştir. Ruha'da yaşayan diğer seyyitler İstanbul'a bir dilekçe yazmışlardır. Seyyitler, suç işleyen seyyite kanun-ı kadim üzere zabitleri olan nakibü'l-eşraf kaymakamının ceza vermesini istemişlerdir. Bu nedenle, Ruha'da Silm Köyü'nde yaşayan sadat-ı kiramdan Hasan, Seyyit Yusuf, Seyyit Mehmet, Seyyit Kalender ve isimleri şikâyet defterine yazılmamış bazı diğer seyyitler, suç işleyen seyitlerin cezasını nakibu'l-eşraf kaymakamının verdiğini belirterek Ruha'da ehli örf taifesini şikâyet etmişlerdir. 12 Ocak 1718 tarihli hüküm ile sancakta kadının yargılamasına karşılık nakibü'l-eşraf kethüdasının da seyitleri yargıladığı ve onlara ceza verdiği anlaşılmıştır (BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 72. 224. s. 452).

4. Ruha Yeniçeri Serdarı ve Kale Dizdarı

Rakka valisi ve Ruha kadısına gönderilen bir belgeden Osmanlı Devleti taşrasında, Osmanlı adalet düzeninde yeniçeri serdarının da rol aldığını görmekteyiz. Belgenin ifadesi ile yeniçeriler, dine hizmet etmiş, devlete sadakat

[3] İsimleri çeşitli belgelerde zikredilen seyyitlerin listesi ve hangi belgede geçtiğini incelemek için Ek 1'i inceleyiniz. Bu listede adları farklı belgelerde geçen kişiler bulunmaktadır. Bu durumda listede 176 kişi olarak görülen seyyit sayıları biraz daha aşağıda olması gerekir. Çünkü söz konusu listede Mehmet ismi 16, Ali ismi 11, Mustafa ismi 13, Hüseyin ismi 10 kez geçmektedir. Bu durumda bazı seyyitler farklı olayların içerisinde yer almış olması ve bu sebeple farklı kayıtlarda da isminin geçmesi olasıdır. Bu liste 16 ve 17. yüzyılda seyyit sayısısının fazla olduğunu, fazla sayıda seyyit bulunmasının Ruha sancağında nakibüleşraf kaymakamını gerekli kıldığını açıklamak amacıyla oluşturulmuştur. Söz konusu listede Ruha sancağında nakibüleşraf kaymakamlığı yapmış iki seyyitin ismi de yer alamaktadır. Liste, farklı disiplinlerde araştırma yapacak araştırmacılar tarafından da farklı amaçlarla kullanılabilir.

ile bağlı kalmış, tüm güçleri ile çalışmış, gaza ve cihatlara katılmış, birçok sağlam kale ve yüksek kalelerin alınmasında gayret sarf etmiş ve padişahın rızasını kazanmışlardır. Görevlerinin önemi nedeniyle bu askerlerin yargılanması ve cezalarının infazının farklı olması gerekir. Suç işlediklerinde, yakalanmaları, hapsedilmeleri ve tedipleri gerektiği zaman bu işlemler serdarları aracılığı ile olmuştur. Yeniçerilerin düzenleri bozulmaya başlayınca yakalanmalarına, tediplerine, hapsedilmelerine valiler, mütesellimler, voyvodalar ve ehli örf taifesi karışmaya başlamıştır. Mütegallibeden bazı kişiler yeniçerileri cezalandırmak amacıyla onları zincire vurdurmuşlar ve hapsettirmişlerdir. Kanuna göre yeniçerilerin cezalandırılmaları serdarları aracılığı ile olması gerekirken, valiler, mütesellimler, voyvodalar bu askerleri cezalandırabilmiştir. 22 Eylül 1711 tarihinde Birecik kadısı ve Ruha kadısına gönderilen hükümde yeniçerilerin cezalandırılmalarının, yakalanmalarının, hapse atılmalarının kanuna uygun bir şekilde serdarları eli ile yapılması istenmiştir (BOA, A. DVNS. MHM. d. 119.19). Belge yeniçerilerin taşrada önemini anlatmakta, yeniçerilere her önüne gelen kişinin ceza vermeye çalışmasının yanlış olduğunu ifade etmiştir. Taşrada suç işleyen yeniçeriye, serdarlarının ceza vermesinin bu zümrenin itibarı ve mesleğin istisnaî özelliklere sahip olduğunu göstermiştir.

Ruha'da taşkınlık yapan yeniçerileri bizzat Ruha Yeniçeri Zabiti Abbas şikâyet etmiştir. Abbas'ın şikâyetleri sonucunda, yeniçeriler Ruha Mahkemesi'nde yargılanmışlardır. Bu olay bize yeniçeri serdarının, yeniçeriler üzerinde otoritesinin olmadığını ya da yeniçeri serdarının yeniçerilere ceza vermekte yetki ve salahiyetinin sınırlı olduğunu düşündürmüştür (BOA, A. DVNS. MHM. d. 74.400). Ruha yeniçeri serdarının yeniçerilere ceza verilebilmesi elbette Ruha kadısının yeniçeri neferi aleyhinde vereceği karar neticesinde gerçekleşmiş bir olgudur. Yukarıdaki belgeden de anlaşıldığı gibi yeniçeri serdarlarının kısmi bir infaz ve yargılama yetkisi olduğu açıktır. Ancak yeniçeri serdarlarının kısmi yargılama yetkileri adlî bir süreç olan yeniçerilerin yakalanması, hapse atılması ve cezalarının verilmesi ile ilgilidir.

Yeniçeri serdarından sonra kale dizdarlarını incelediğimizde kale dizdarlarının durumunun yeniçeri serdarından biraz daha farklı olduğu görülür. Bu farklılığın sebebi her iki zümre de askerî sınıftan olmalarına rağmen yeniçerilerin suç işlemesi halinde, yeniçerilerin suçunu yeniçeri serdarının vermesi uygulaması, kale dizdarlarında yoktur.

Kale dizdarları mahkûma verilen cezayı uygulayarak infaz uygulamasının adlî bir parçası olmuşlardır. Hükmün icrası infaz ile olur. Bu noktadan bakıldığında Osmanlı Devleti'nde kale dizdarları sadece kalenin ve şehrin muhafızları değil aynı zamanda hüküm icra eden kişilerdir. Kendisine ceza

verilen kişilerin hapse konulma işlemleri kale dizdarları marifeti ile yapılmıştır. Kale dizdarlarının birçok görevi olmasına rağmen makalemizin konusu ile ilgili görevleri hiç şüphesiz hüküm giymiş kişilerin cezalarının infaz edilmesine nezaret etmektir. Kale dizdarlarının elinde böyle bir yetki olmasına rağmen bazı durumlarda kendinden üst görevde olanların tasarrufuna uygun olarak kadı bir hüküm vermeden de kale dizdarları kişileri hapse atabilmiştir (BOA, A. DVNS. MHM. d. 115.88). Bazı dönemlerde kale dizdarları yetkilerini kötüye kullanmıştır. Aleyhinde bir hüküm olmamasına rağmen 17 ve 18. Yüzyılda kale dizdarının keyfî uygulamalarıyla hükümsüz olarak yatan kişiler olmuştur.

Ruha'da kudretli bir vali ya da etrafa korku salmış bir mütegallibe de ara sıra suç ve günahı olmayan kişileri kalebent yapabilmiştir. Ruha Valisi Yusuf Paşa, Ruha Müftüsü Yekdide Abdullah'ı hapse attırmış, Ruha kale dizdarı ise bu işe ses çıkartmamıştır. Yekdide Abdullah'ın hapisten çıkartılması ve serbest bırakılması için 16 Temmuz 1710 tarihinde gönderilen hüküm Ruha kadısının yanında kale dizdarına da gönderilmiştir. Bu durum bir infaz uygulayıcısı olan Ruha kalesi dizdarının yargı ile olan ilişkisini göstermesi bakımından önemlidir (BOA, A. DVNS. MHM. d. 17.12). Valinin aleyhinde mahkemede verilmiş bir hüküm olmayan kişileri kalebent yapması ve bu duruma kale dizdarının itiraz etmemesi kale dizdarının sadece kadı değil, valinin de verdiği talimatları yerine getirdiğini göstermesi açısından not edilmeye değer bir bilgidir.

Kale dizdarı hapse giren kişiden ve hüküm giymiş kişinin cezasını çekmesinden sorumlu idi. Ruha Yeniçeri Serdarı Maruf, serdarlıktan azledildiğinde Ruha kadısı, mazul serdarın Mardin Kalesi'ne gönderilmesini istemiştir. Mühimme defterinde yer alan bu hükümde, Ruha Yeniçeri Serdarı Maruf, Mardin Kalesi dizdarına teslim edildikten sonra kale dizdarının da Yeniçeri serdarının teslim alındığı ve hapse konulduğunu İstanbul'a bildirmesi istenmiştir (BOA, A. DVNS. MHM. d. 115.88). Bu durum kale dizdarının hükümlünün cezasının infazındaki rolünü göstermesi açısından önemlidir. Burada Ruha kadısının serdarlıktan azledilen kişiyi Mardin Kalesi'nde kalebentliğe mahkûm etmesi kadının yetkileri noktasında önemli bir bitkidir.

Aleyhinde ferman sadır olmayan kişilerin de Ruha'da kalebent olarak hapsedildikleri olmuştur. Söz konusu olay eşkıya zümresinden Ruha sakinlerinden sakinlerinden Baki Alemdar, Haseki Hacı Musa Ağa ve Topuz oğlu Mustafa Ağa'nın Ruha Naibi Sait Efendi oğlu Mehmet Efendi ile ittifak içerisinde olmasıyla gerçekleşmiştir. Ruha sakinlerinden El-Hac Mehmet, vergilerini vermesine ve kanun dışı bir durumu olmamasına rağmen yukarda isimleri zikredilen kişiler El-Hac Mehmet'in evini basarak oğlunu ve amcasının hanımını öldürmüşler, kendisini yaralayarak, 10 keselik mal ve eşyasını yağmalamışlar,

der zincir ederek hakkında ferman çıkmadan hapse atmışlardır. Mehmet hapisten firar ederek İstanbul'a gelmiş ve kendisine yapılanları anlatarak davacı olmuştur. Bu durum karşısında H.29 Zi'l-Ka'de 1207/M. tarihinde Rakka beylerbeyine hüküm gönderilerek El-Hac Mehmet'in davasının kanuna uygun görülmesi istenmiştir (BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 25.32). Eşkıya ile iş tutan Ruha kadısının günümüz tabiriyle ifade etmek gerekirse -anakronizme kaçmadan- çeteleştiği açıktır.

El-Hac Mehmet'in yaşadıkları analiz edildiğinde Ruha naibinin kanuna göre hareket etmeyen insanlarla iş tutması kadının yaptığı iş göz önüne alındığında uygun bir durum değildir. El-Hac Mehmet'in emri âli olmadan, keyfi bir şekilde kalebent ve der zincir yapılması suçsuz bir insanın hapsedilmesi de doğru bir uygulama değildir. Kale dizdarından habersiz bir kişinin Ruha Kalesi'nde hapsedilmesi mümkün görünmediğine göre kale dizdarı da Ruha naibinin karışmış olduğu yolsuzluğa bulaştığı doküman analiz edildiğinde ortaya çıkan bir bilgidir. Kale dizdarları cezaların infazından sorumlu bir kişi iken suçsuz bir kişinin hapsedilmesine nasıl razı olduğu açık değildir.

Döğerli Aşireti'ne mensup Ateş Ali, Veziri-i azam İbrahim Paşa'nın Cündi başı Sait'in yolunu Değirmenboğazı'nda keserek bu kişilerin mallarını gasbetmiştir. Ateş Ali, Sait'in 350 kuruşunu, Küçük Ali'nin 750 kuruşunu almış ve geri vermemiştir. Ateş Ali yakalanarak Rakka'da kalebent olmuştur. Sait mübaşir olarak Rakka'ya gelmiş ve malını Ateş Ali'den tahsil etmesine rağmen Ateş Ali hapishaneden çıkarılmamıştır. Bu durum karşısında H. 29 Safer 1175 tarihinde Rakka valisi ve Ruha kadısına bir hüküm gönderilerek Ateş Ali'nin durumunun incelenmesi istenmiştir (BOA. A. DVNS. CZRK. d. 24.84). Ruha civarında yaşayan olayda Divan'ın mübaşir olarak tayin ettiği kişilerden birinin davanın doğrudan tarafı olan bir kişi olması ve bu kişinin davalı tarafa karşı art niyeti belgeden ortaya çıkan bir sonuçtur.

Ateş Ali'nin yapmış olduğu kanunsuzluğun faturası kendisine Rakka'da kalebent olarak dönmüştür. Ateş Ali mallarını gasbettiği kişilerin mallarını vermesine rağmen serbest bırakılmamasının sebebi ise bu olayı çözmek için gönderilen kişinin, olayın mağdurlarından olan Sait'in olmasıdır. Belgede Rakka Kalesi dizdarı ile ilgili bir ifade geçmemiştir. Kale dizdarı bu olayın neresinde yer almıştır? Ateş Ali'nin gasbettikleri malları sahiplerine vermesinden sonra Ateş Ali'nin hapishanede yatmasında kale dizdarının bir kastı var mıdır? Elimizdeki belgeler şimdilik bu soruların cevabını vermemiz için yeterli açıklıkta değildir.

Yukarıdaki belgeler ışığında Kale dizdarlarının suçluların cezasının infazında, hapishanede yatırılmasında, serbest bırakılmasındaki rolleri

sorgulandığında oldukça fazla olduğu görülür. Çalışmanın sınırlarının 17 ve 18. yüzyılları kapsadığı göz önünde bulundurulduğunda Ruha Kale dizdarının kadı, naip ve mütegallibelerle iş tuttuğu ve aleyhinde adlî bir hüküm bulunmayan kişilerin dahi kalelerde hapsedildiği belgeler ışığında söylenebilir ki bu durum kale dizdarlarının yetki, sorumluluklarının önemli olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

5. Ruha'da Bulunan Mübaşirler

Yerel mahkemede aradığını bulamayan Ruha ahalisi sorununu çözmek amacı ile Divan-ı Hümayun'a başvurur ve şikâyet sebebini anlatırdı. Divan-ı Hümayun, şikâyeti dinledikten sonra, duruma göre İstanbul'da tuttuğu kayıtlara bakar ve sonrasında sorunun çözümü için bizatihi kendisi hüküm verirdi. Bununla birlikte Divan, çoğunlukla kendisine yapılan şikâyetlere çözüm adresi olarak yerel mahkemeyi adres göstermiştir. Mübaşirler de yapılan şikâyetlerde sorun çözmek için görevlendirilmişlerdir (BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 137. 99. s.98). Şikâyet ve Ahkâm defterleri incelendiğinde Ruha'da şikâyete konu olmuş davalara İstanbul'dan sıkça mübaşir ataması yapıldığı açıktır.

Hacadur isimli zimmî Ali'ye verdiği borcu geri alamadan Ali vefat etmiş, Ali'nin varisleri, Hacadur'a parasını vermemişler ve Hacadur parasını alabilmek için Divan'a başvurduğunda Divan-ı Hümayun, Ruha tarafında başka bir iş için bulunan mübaşiri, Hacadur'un borç para işini çözmesi için görevlendirmiştir (BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 1003. 102. varak no 194). Ruha'ya atanan mübaşirler bir nevi arabulucu şeklinde çalışarak davacı ve davalı tarafların aralarını bulmuşlardır.

Ruha sancağında Arabî Kâtibi İbrahim kendi halinde olan bir kişi değildir. Başları Mehmet Dehab olan Rakka Aşireti'nden 47 eşkıya, Hasan ve reayadan bazılarının mallarını yağmalamışlar ve bu malları Arabî Kâtibi İbrahim'e vermişlerdir. Rakka Valisi Maktul zade Ali Paşa huzurunda bir yargılama yapılmıştır. Yargılamada Arabî Kâtibi İbrahim malları gasbedilen Hasan ve isimleri deftere geçirilmeyen reayaya mallarına kefil olduğunu ifade etmiş fakat buna rağmen malları vermemiştir. Bu durum karşısında Hasan ve isimleri şikâyet defterine geçirilmemiş mağdur kişiler Divan'a bir dilekçe yazmışlar ve gasbedilen mallarını talep etmişlerdir. Hasan ve mağdur kişilerin sorununun çözülmesi için H.29 Safer 1140/M. 16 Ekim 1727 tarihli bir hükümle mübaşir görevlendirilmiştir (BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 114.3). Bu belgede de görüldüğü gibi taşraya bazı zamanlarda sıkça mübaşir görevlendirilmiştir.

Divan kendisine yapılan başvuruların çözümünü kendisi yapmadığı, yerel mahkemeye yönlendirmediği durumlarda yukarıda da açıklandığı gibi mübaşire havale etmiştir. Rakka valisi Ahmet Paşa, Seyit Bekir zade es-Seyyit İsmail'e düşmanlığı nedeniyle malına el koymuş, kadıya baskı yaparak aleyhine ilamlar düzenlettirmiş, kalebent yapmış ve sonunda Seyyit İsmail'i öldürmüştür. Rakka valisi Ahmet Paşa, Seyyit İsmail'in çocuklarının evlerini yıktırmış, müteveffanın çocuklarının ve yeğenlerinin de malına el koymuştur. Bu durum karşısında vefat eden Seyyit İsmail'in çocukları sadattan Seyyit Mehmet Sait ve Seyyit Mehmet babalarına yapılan zulüm ve kendilerine yapılan haksızlık sebebiyle Divan'a başvurmuşlar ve kendilerine yapılan haksızlığın giderilmesini istemişlerdir. Bu durum karşısında Divan bir mübaşir tayin etmiş ve durumu 27 Ağustos 1736 tarihli bir yazıyla Ruha kadısına bildirmiştir (BOA. A. DVNS. ŞKT. 154. 78). Eyalet valisinin Ruha halkına yaptığı kötü muamele neticesinde oluşan suçların da ara sıra merkezden görevlendirilen mübaşirler aracılığıyla çözülmeye çalışıldığı görülmüştür.

Ruha'da yaşayan Seyyit Süleyman'ın Türkmen taifesinden Tarnoş ve Üveys'te şer'i olarak 350 kuruş alacağı vardır. Tarnoş ve Üveys borçlarını vermemiş ve Seyyit Süleyman İstanbul'a giderek Tarnoş ve Üveys'i şikâyet ederek bu kişilerdeki alacağının tahsil edilmesini talep etmiştir. Divan, Seyyit Süleyman'ın talebi üzerine Rakka beylerbeyi ve Ruha kadısına 28 Ekim 1694 tarihinde bir hüküm yazarak Süleyman'ın borç davasının mübaşir marifeti ve şeriata uygun bir şekilde çözülmesini istemiştir (BOA. A. DVNS. 18. 159. hüküm no 142. s. 320). Bazı belgelerden ortaya çıkan bir sonuç borç, alacak verecek davalarında merkezden mübaşir görevlendirme yöntemine sıkça başvurulduğu görülmüştür.

Kis Urbanı'ndan Han Derviş isimli kişi Karakeçili Aşireti'nden bazı kişileri kanuna aykırı bir şekilde sıkıştırarak remiye adıyla para almak istemiştir. Oysa Karakeçili Aşireti üyeleri üzerlerine düşen vergilerini aşiretlerinin zabitlerine ödemişlerdir. Kis Urbanı'ndan Han Derviş'in haksız baskılarına maruz kalan aşiret üyeleri İstanbul'a giderek bu durumu şikâyet etmişlerdir. Yapılan şikâyet üzerine Divan, başka bir görev için Ruha tarafında olan bir mübaşiri bu sorunu çözmesi için tayin ettiğini H. 19 Muharrem 1115/M. 28 Ekim 1694 tarihinde Ruha kadısına bir yazı ile bildirmiştir (BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 39.91). Merkezden görevlendirilen mübaşirler iki tarafın arasını bulmak için genelde karşılıklı olarak birbirleri ile anlaştırma yöntemini kullanmışlardır.

Hacı Bereket'in hayvanlarını gasbeden Ebudderda ve kardeşi Kel İbrahim'in davasına mübaşir görevlendirilmesi ise şu şekilde olmuştur:

"Rakka valisine ve Ruha ve kadılarına hüküm ki

Valide sultan hassından Rişvan hassı reayasından Hacı Bereket gelüb kendu halinde kışlağa göçer iken Türkmen taifesinden Bektaş ve Kara Mehmed ve Budak Afşarı Türkmen'inden Ebudderda ve karındaşı Kel İbrahim on yedi nefer atlu eşkıya ile 220 koyun ve bir at ve dört nefer âdemin sürüb fesâd etmekle ta'yin olunan mübaşir zîde kadruhû ma'rifetiyle icrâ-yı hakk olunmak bâbında emr-i şerifim ricâ eyledükleri ecilden vech-i meşrûh üzere yazılmışdır. Evâil-i Zi'l-hicce sene 1120." (BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 52. 47. s.93).

Ruha sakinlerinden İsmail ve yandaşları haksız yere Ruha ahalisinin akçelerini alarak zulmetmişlerdir. Bu durum karşısında Ruha ahalisinden bir kısım insanlar İstanbul'a giderek Divan'a başvurmuş ve yapılan haksızlığın önlenmesini talep etmişlerdir. Bu talep karşısında Divan Rakka beylerbeyi ve Ruha kadısına 28 Temmuz 1688 tarihinde hüküm gönderilmiş ve hükümle bu konuyu araştırması için mübaşir görevlendirildiği bildirilmiştir (BOA. DVNS. ŞKT. 11.214).

Karakeçili aşiretinden, eşkıyadan Osman ve Habeş isimli kişiler hevalarına tabi adamlarıyla Döğerli Aşireti'ne mensup kişilere saldırmış ve bu saldırıda Döğerli Aşireti'nden beş kişi ölmüş birkaç kişi de yaralanmıştır. Osman ve Habeş, Döğerli Aşireti'ne mensup kişilerin mal, eşya ve hayvanlarını yağmalamıştır. Bu durum Döğerli Aşireti tarafından İstanbul'a şikâyet edilmiş, şikâyet üzerine bu davaya İstanbul'dan mübaşir görevlendirilmiş, ancak Osman, Habeş ve adamları konargöçer oldukları, Mardin, Diyarbakır, Ruha vs. yerlerde hareket halinde bulundukları için bu kişilere ele geçirilememiştir. Döğerli Aşireti mensupları haklarını alabilmek için İstanbul'a bir kere daha dilekçe yazarak hükm-i hümayun talep etmişlerdir. Bu talep karşısında Divan, H. 9 Zi'l-Ka'de 1137/M. 20 Temmuz 1725 tarihinde Diyarbakır, Ruha mütesellimlerine ve Ruha kadısına bir hüküm gönderilerek davanın mübaşir tarafından çözülmesi istenmiştir (BOA. A. DVNS. ŞKT. 105. 258. s. 511). Yukarıdaki doküman analiz edildiğinde merkezden görevlendirilen mübaşirler Ruha sancağında konargöçerler arasında sorun çözmek için uğraşmışlardır. Ancak Ruha sancağındaki konargöçerler hareket halinde oldukları için bu tür dava çözümlerinin uzadığı olmuştur.

Rakka Valisi Ahmet Paşa, Berazi ve Denyali Mukataası Voyvodası Bektaş'tan on kese, Bektaş'ın kardeşi olan Halil'den yirmi bir kese ve Bektaş'ın diğeri kardeşi Hint'ten on beş beygir ve deveyi zorla almıştır. Bektaş, Divan'a başvurarak Rakka Valisi Ahmet Paşa'nın kendisinden ve kardeşlerinden zorla aldığı mal ve parayı talep etmiştir. Bu talep üzerine Sadrazam ağalarından Sait, Bektaş ve kardeşlerinin davalarını çözmek için H. 19 Safer 1142/M. 13 Eylül 1729 tarihli bir hüküm ile mübaşir tayin edilmiştir (A. DVNS. ŞKT. d. 122. 135).

Görüldüğü gibi davaya konu olan kişi vali olduğunda sorunu çözmek için İstanbul'dan mübaşirler görevlendirilebilmiştir.

6. Ruha'da bulunan Aşiret Reisleri ve Aşiret İhtiyarları

Ruha'da aşiret üyeleri kriminal bir suça iştirak ettiklerinde, suça katılan kişinin ilk aşamada cezasını aşiretin lider ve ihtiyarları vermişlerdir. Küçük suçların cezası aşiret hukukunda iki katı olarak suçludan tazmin edilirdi. Çalınan malın izi sürülür, hırsızlık yaptığından şüphe edilen kişinin evi aranırdı (Gökalp, 2011, ss. 41, 72-76).

Aşiret hukukunda inek çalmanın karşılığı ineğin değerinin iki katının çalandan alınmasıdır. Aşiret hukukunda köpeğe atılan taş köpeğin ayağını kırsa bir at davası gibi köpeğin değerine göre kıymet alınmasıydı. Aşiret yargılama hukukunda bikri izale etmenin ve kız kaçırmanın da belirli cezaları vardır. Aşiret reisi yerine göre bir arabulucu vazifesi görmüştür. Kabahatlerdeki, cinayetlerdeki yaptırımlar öncelikle aşiret iç hukuk yollarıyla çözülmeye çalışılmıştır. Bu noktadan baktığımızda aşiret hukuku, Ruha'da Osmanlı şer'î hukuk kayıtlarına girmemiş, aşiretlerin iç hukuk yolları ile çözümlenmiş birçok dava vardır (Gökalp, 2011, ss. 41, 72-76). Aşiret iç hukuk yolları bir nevi suçlu ile hak sahibi arasında bir arabuluculuk yöntemi olmuştur.

Ruha'da Döğerli Aşireti'ne mensup Balyanlı Cemaati üyelerinden bazıları, eski Van Valisi Ahmet Paşa'nın Enderun Ağalarından Halil, Mustafa ve Mehmet Ruha'ya gelirler iken önlerini kesmişler ve bu kişilerin eşya, emvalini gasp etmişler ve paralarını almışlardır. Bu kişiler konargöçer Ulus taifesinin içine karışmışlardır. Halil, Mustafa ve Mehmet'in İstanbul'a bizzat giderek şikâyetçi olmaları üzerine H. 29 Recep 1144/M. 27 Ocak 1732 tarihinde Ruha kadısına hüküm yazılmıştır. Ruha kadısına yazılan hükmün içeriği ilginçtir. Zira eşya ve emvali yağmalanan kişilerin mallarının iadesi için davanın, Milli iskân başı ve aşiret içerisinde yer alan diğer ihtiyarlar tarafından görülmesi istenmiştir. Bu durum bizlere bir Osmanlı sancağı olan Ruha'da yargılama yetki ve salahiyetinin aşiretler içerisinde farklı şekillerde uygulanabildiğini göstermesi açısından önemlidir (BOA. DVNS. ŞKT. d. 137. 35. varak no. 34). Aşiret üyelerinin karıştığı suçlarda Divan aşiret reislerini ve aşiret ihtiyarlarını sorunu çözmesi için görevlendirebilmiştir. Bu tür davalarda aşiret reisleri ve ihtiyarları verdikleri kararla haklının hakkını vermişler ve suça karışan aşiret üyesine aşiret hukukunda yer alan cezayı uygulamışlardır.

Bir dönem Rakka beylerbeyliği yapmış olan Milli Timur'un Ruha ve civarında çıkartmış olduğu karışıklıklar nedeniyle idamına hükmedildiğinde

Milli Aşireti iskân başı ve Milli aşireti ihtiyarları Milli Timur'un affedilmesi için girişimlerde bulunmuşlardır. Milli iskân başı ve Millî aşireti ihtiyarları Timur'un aleyhinde verilen idam fermanının kaldırılarak affedilmesi için ricada bulunarak, İstanbul'a arz ve mahzarlar göndermişlerdir. Bu olay da Ruha'da aşiret ihtiyarları ve reislerinin verilmiş bir hüküm karşısında bir takım girişimlerde bulunabildiklerini göstermesi açısından son derece önemlidir (BOA. HAT. 1417. 57940). Aşiret ihtiyarları aleyhinde idam cezası düzenlenmiş kişiler için ricacı olabilmiş ve af talebinde bulunabilmişlerdir. Yukarıdaki belge bir kişi hüküm giyse bile, aşiret reisleri ya da aşiret ihtiyarları aracılığıyla af talebinde bulunabildiklerini göstermesi açısından son derece önemlidir.

Divan-ı Hümayun'dan gönderilen bir hükümde Milli Aşireti Reisi Milli Timur'un, aşiret kethüdasının ve aşiret ihtiyarların muhatap alınması aşiret düzenindeki aktörleri vurgulaması açısından önemlidir. Söz konusu hükümde önce Milli Aşireti Reisi Timur Ağa'ya hitap edilmiştir. Timur Ağa'dan iki bin nefer süvari toplayarak sefere katılması istenilmiş karşılığında ise Milli Timur'a mirmiranlık rütbesinin verileceği sözü verilmiştir. Hükmün devamında Milli Aşireti kethüdaları ve aşiretin diğer bileşenleri muhatap alınarak Timur Ağa'dan beklenilen iki bin süvari neferinin Milli Aşireti'nden beklendiği ve aşiret kethüdalarının bu işte gayret sarf etmeleri istenmiştir (BOA. DVNS. ŞKT. d. 189. 27. hüküm no 175. s. 53). Yukarıda açıklaması yapılan belge, Osmanlı Devleti'nin aşiret resilerini ve aşiretin yetkililerini muhatap aldığını göstermesi yönünden not etmeye değerdir.

Bir kentte herhangi bir mansıba atanma ve azillerde eşraf, ayanın tanıklığı önem taşımaktadır (Ergenç, 2013, s. 99). Rakka eyaleti ve O'nun paşa sancağı Ruha *"Aşâir, Ekrâd ve Türkmen ve kabâil ve göçebe ve urbândan ibâret bir eyalettir (BOA, AE. SMST. II. 354.28391.1.1). Ruha'da aşiretlerin fazla olması nedeniyle Osmanlı Devleti bazı yazışmalarında aşiretleri ve aşiretlerin ihtiyarlarını muhatap kabul etmiş, bir mansıba atama ve azil işlerinde yalnızca eşraf ve ayanın tanıklığı değil aşiret liderleri ve ihtiyarlarının da tanıklığına devlet itibar etmiştir. Rakka ayanı Firuz Bey'in Rakka mütesellimi olarak atanması konusunda Rakka'da yaşayan aşiret liderleri ve aşiret ihtiyarlarının bir ilam düzenleyerek İstanbul'a göndermeleri bu açıdan önemlidir (BOA. İE. ŞKRT. 2.189.2.1).*

Ruha'da yaşanılan bazı anlaşmazlıklarda yerel mahkemeden beklediği adaleti bulamayan Ruha halkı Divan'a başvurduğunda sorunun çözümü için *müsin ve ihtiyarlardan* yararlanılmıştır. Bu hususu örneklerle açıklayalım. Havass-ı hümayun köylerinden Karmetli Köyü ziraatçıları, ismi Şikâyet defterine yazılmamış olan bir sipahinin Bozabad Nahiyesi'nde Cuyvasız Köyü'ndeki

tımarına köylerin sınırları bozulmuştur, burası Kamerli Köyü'ne aittir iddiasında bulunmuşlardır. Sipahi bu durumu İstanbul'a şikâyet etmiş ve 25 Aralık 1706 tarihinde sorun, konu ile ilgili bilgi sahibi olan *"müsinn ve ihtiyarların"* bilgisine başvurarak çözülmüştür (BOA. A. DVNS. ŞKT. 45.21). Yalasca Köyü Zabiti mütegallibeden Ali, Azni Köyü tarlalarına akan suyun yatağını değiştirerek kendi köyüne akıttığında Azni Köyü halkı mütegallibe Ali'yi şikâyet etmişler ve suyun kime ait olduğunu tespit etmek için konu hakkında bilgi sahibi olan civardaki ahaliye ve ihtiyarlara sorulmuştur (BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 130.52). Osmanlı Devleti bazı olaylarda aşiret reisleri ve ihtiyarları dışında bazı davaları halletmek için yaşça büyük olan müsin ve ihtiyar denilen kişilerin görüşlerine de başvurmuştur.

Yukarıdaki paragraftan da anlaşılacağı üzere Ruha'da bazı davaların çözüme bağlanması yaşı ve konuya vâkıf olanların bilgisine başvurarak çözülmüştür. Ruha sancağına bağlı Cülab nahiyesi Demirhisar Köyü ber vech-i malikâne ile ortak olan Selim, İbrahim ev Ahmet'in malikânelerine ait sorunun çözümünde müsin, ihtiyar ve bîgarez kişilerin bilgisine başvurulmuştur (A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24.44).

İçel sancağına gönderilen bir hükümde İçel sancağında bulunan sancak beyi ayan vs. kişilerin sefer için Diyarbakır valisi ve Anadolu canibinin asker sürücüsü vezir Hafız el-Hac Mustafa Paşa maiyetine katılması istenmişti. Bu hükmün bir kopyası Rakka mütesellimi Firuz Bey'e gönderilmiştir. Firuz Bey'den istenilen askerlerin aşiret ve kabilelerden de talep edilmesi ve aşiret ve kabilelerin muhatap alınması Osmanlı Devleti'nin sosyolojik boyutu olan aşiretleri muhatap kabul ettiğini göstermesi açısından önemlidir (BOA. A. DVNS. ŞKT. 189. 70).

Döğerli Aşireti kendisine bağlı olan fakat suç işlemiş olan bazı kişileri aşiretlerinin içine almamayı taahhüt etmiştir. Eski Rakka ve hâlâ Şam valisi olan Mir-i Hac Yusuf Paşa, Döğerli Aşireti'ne Hüseyin Ağaoğlu'nun atamıştır. Döğerli Aşireti reisi Hüseyin Ağaoğlu kanun kaçağı kişilerin aşiretinin içerisine karışmaması sözü vermiş ve kanun kaçaklarını aşiretin içerisinde saklayan kişilere bir kese akçe nezir cezası uygulanmasını kabul etmiştir (BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 66.176)

Osmanlı Devleti'nde taşrada yargılama yetkisi mutlak surette kadıya aittir. Kadı, ilk mahkeme olmak hasebi ile kazası sınırları içindeki tüm muhakeme işlerinden sorumludur. Ancak; şikâyet müessesesini kullanarak Divan-ı Hümayun'a giden davalarda zaman zaman mübaşir, ara sıra vali de yargılama işlerine müdahil olabilmiştir. Bununla birlikte seyyitlerin yargılanma ve cezalarının infazında nakibu'l- eşraf kaymakamları, yeniçerilerin cezalarının infazında yeniçeri serdarları ve suçluların cezalarının infazında kale dizdarları

görevlidir. Aşiret mensuplarının suça karıştığı durumlarda sorun önce aşiretin iç hukuk yolları kullanılarak çözülmeye çalışmış, aşiret iç hukuk yolları çare olmadığında kadıya müracaat edilmiştir.

SONUÇ

Ruha halkı yerel mahkemede aradığı adaleti bulamadığında, hakkını aramak için İstanbul'a çeşitli şekillerde başvurmuştur. Osmanlı Devleti, Ruha sancağından kendisine yapılan şikâyetleri çözerken, şikâyet yapılan kişileri, soruşturmanın ve yargılamanın sağlıklı yapılabilmesi için karar alma süreçlerine karıştırmayarak soruşturulan kişilerin nüfuz ve makamını yargıyı etkilemek amacıyla kullanmasını engellemiştir.

Yerli kişilerden naip ataması yapılmaması kuralını Ruha halkı biliyordu ve bu kural çiğnendiğinde Ruha halkı çiğnene bu kuralı kanunlara uygun hale getirmek için gerekli girişimlerde bulunmuştur. Yerli kişiler arasından yapılan naiplik atamalarının Ruha halkı tarafından itirazla iptal ettirebilmesi halkın idarenin yaptığı atamaya itiraz edebilmesini göstermesi ve yapılan yerli naip atamalarını iptal ettirebilmeleri açısından önemlidir.

Divan-ı Rakka, Ruha kadısının vermiş olduğu kararı yeniden görüşme yetkisini kullanmıştır. Bu durum da bize verilen kararların sorgulanamaz kararlar olmadığını göstermesi açısından değerlidir. Divan-ı Rakka yerel istinaf mahkemesi mesabesindedir.

Ayan ve eşraf karşısında Ruha kadısı bağımsız kararlar veremediği olmuştur. Kadı ile yakın ilişkiler kurmaya çalışanlar olmuştur. Rüşvet alan kadılar olmuştur. Bu tür durumlar, Ruha sancağında adaletin tecelli etmesini engelleyen sebepler olduğunu göstermesiaçısından öenmlidir.

Sancakta suç işleyen bir yeniçerinin cezasını infaz etme yetkisinin yeniçeri serdarına verildiği belgeler ışığında ortaya konulmuştur. Bu durum da Ruha sancağında görevli yeniçerilerin yeniçerilik hukukunu bildiğini göstermesi açısından değerlidir.

Mübaşirler suçluyu ve mağduru dinleyerek yapılan şikâyetin ortadan kaldırılması için gönderilmişlerdir. Ancak mübaşirler mağdur oldukları bir konuda taşraya görevli gittiklerinde Ateş Ali örneğinde olduğu gibi kasıtlı davranarak adlî sürece hislerini karıştırmışlardır. Sancağa görevlendirilen mübaşirler, Ruha sancağında konargöçerlik fazla olması sebebiyle taraflara ulaşamadıkları, onları bulamadıkları olmuştur ki bu durumda adaletin tecellisini geciktirmiştir.

Osmanlı Devleti aşiret reislerini ve aşiret ihtiyarlarını tanımış ve muhatap almıştır. Yağmalanan malların sahiplerine iade edilmesinin temin edilmesi maksadıyla aşiret liderlerine yetki verilmiştir. Rakka ayanının mütesellim olarak atanması konusunda aşiret üyelerinin ilam düzenleterek İstanbul'a göndermeleri, atama ve azillerde aşiret liderleri ve ihtiyarlarının da etkili olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

KAYNAKÇA /REFERENCES

Arşiv Kaynakları

Başkanlık Osmanlı Arşivi (BOA)

Cezayir-Rakka Ahkâm Defteri (BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d). 24.2

BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 104.

BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 105.

BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 106.

BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 25.

BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 39.

BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 41.

BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24.121.

BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24.134.

BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24.15.

BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24.16.

BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24.3.

BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24.32.

BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24.34.

BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24.36.

BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24.44.

BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24.46.

BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24.48.

BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24.51.

BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24.53.
BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24.64.
BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24.7.
BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24.80.
BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24.82.
BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24.84.
BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24.90.
BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 25. 8.
BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 25.15.
BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 25. 22.
BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 25.26.
BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 25.30.
BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 25.32.
BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 25.41.
Mühimme defterleri (A. DVNS. MHM. d.)
BOA, A. DVNS. MHM. d. 17. 12.
BOA, A. DVNS. MHM. d. 74. 400.
BOA, A. DVNS. MHM. d. 115. 88.
BOA, A. DVNS. MHM. d. 119. 19.
Şikâyet Defterleri (A. DVNS. ŞKT. d).
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 6. 26.
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 15. 79.
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 18. 44.
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 23. 15.
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 41. 246.
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 55. 211.
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 55. 256.

BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 61. 117.
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 69. 50.
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 69. 96.
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 72. 224.
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 75. 10.
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 75. 203.
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 75. 219.
BOA, A.DVNS. ŞKT. d. 77. 6.
BOA, A.DVNS. ŞKT. d. 77. 7.
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 86. 197.
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 87. 17.
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 88. 16.
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 102. 57. 109.
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 104. 230.
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 106. 68.
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 111. 72.
BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 114.3.
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 114. 234.
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 114. 235.
BOA, A. DVNS. MHM. d. 115. 88.
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 115.160.
BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 117. 7.
BOA, A. DVNS. MHM. d. 119. 19.
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 116.108.
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 117. 378.
BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 119. 30.
BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 122. 135.

BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 127. 119.

BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 127. 286.

BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 127. 286. 569.

BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 130. 94.

BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 137. 99. s.98.

BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 139. 247.

BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 158. 122.

BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 189. 26.

BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 189. 27.

BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 189. 27.

BOA, A. DVNS. ŞKT. d. 1003. 101.

BOA. Ali Emîrî Sultan Ahmed III. (AE. SAMD. III). 8. 658. 2.

BOA. Cevdet Askerî (*C.* AS). 1118. 49551.

BOA. Cevdet Dahiliye (C.DH). 181. 9017. 1. 1.

BOA. İE. ŞKRT. 2.189.2.1

BOA. Meşihat. Şer'iyye Sicil defterleri. (MSH. SSC. D). 8830. no 153. s. 77.

BOA. MŞH. ŞSC. d. 8822. no:666. s.590.

BOA. MŞH. ŞSC. d. 8820. 5.

BOA. MSH. ŞSC. d.8823. 3.

BOA.Hatt-ı Hümayun (HAT). 14. 530.1.

BOA.Hatt-ı Hümâyun (HAT). 1417/57940.

BOA. Tapu Tahrir defteri (TT. d.). 998/109. s. 226.

BOA. Tapu Kadastro Genel Müdürlüğü defteri (TK. GM. d). 330.

Kitap ve Makaleler

Ergenç, Ö. (2013). *Şehir, Toplum, Devlet Osmanlı Tarihi Yazıları* (D. Önder, Ed.; 1. bs). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Gökalp, Z. (2011). *Kürt Aşiretleri Hakkında Sosyolojik Tetkikler* (3. bs). Kaynak Yayınalrı.

Göyünç, N. (2011, Haziran). *Diyarbekir Beylerbeyliği'nin İlk İdarî Taksimatı*. *0*(23), 23-34.

İnalcık, H. (1979). Mahkeme. İçinde *İslam Ansiklopedisi* (C. 7, ss. 146-151). Milli Eğitim Bakanlığı.

İpşirli, M. (2006). Nâib. İçinde *TDV. İslam Andiklopedisi* (C. 32, ss. 312-313). TDV.

Kanun-name. Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi, Antalya Akseki Yeğen Mehmet Paşa İlçe Halk Kütüphanesi. 1189.

Kılıç, R. (2005). *Osmanlıda Seyyidler ve Şerifler* (1. bs). Kitap Yayınevi.

Koca Nişancı, C. (t.y.). *Kanunname*.

McGovan, B. W. (2006). Ayanlar Çağı 1699-1812. İçinde H. İnalcık (Ed.), *Osmanlı İmparatorluğu'nun Ekonomik ve Sosyal Tarihi* (C. 2, ss. 761-884). Eren Yayıncılık.

Ortaylı, İ. (2001). Kadı. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C. 24, ss. 69-73). Türkiye Diyanet Vakfı.

Ortaylı, İ. (2018). *Hukuk ve İdare Adamı Olarak Osmanlı Devleti'nde Kadı* (9. bs). Kronik Yayınları.

Singer, A. (1996). *Kadılar, Kullar, Kudüslü Köylüler* (1. bs). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Turan, A. N. (1993). *XVI. Asırda Ruha (Urfa) Sancağı* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilâtı* (3. bs). Türk Tarih Kurumu Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

The Ottoman justice system was generally based on the principles of Islam. The Ottoman Empire provided justice in the countryside through judges. In the Ottoman Empire, the officials who dispense justice in the provinces are called kadi. In the provinces, sanjaks, districts and sub-districts, justice was carried out by kadis. The kadis had administrative duties as well as justice. Although the justice affairs in the provinces of the Ottoman Empire were generally carried out by the kadi, in some exceptional cases, there were also authorities and groups that used the decision-making authority of the judge. If a citizen of the Ottoman State

seeking her right in the provinces of the Ottoman State thought that she did not receive her right and that justice was not served, she applied to the Divan-ı Humayun for a complaint. Divan-ı Humayun evaluated the complaints made to it. Divan-ı Humayun was able to assign a person from the center to the case to resolve the complaints made to it. The person appointed by the Divan-ı Humayun from the center was called a mubashir. When the Divan-ı Humayun wanted the case to be heard by the provincial governors, the governors established a council in the province. This council gathered under the chairmanship of the governor. The qadi was also present at the divan. In the Ruha Sanjak, the council convened in some cases. These divans gathered in Ruha under the chairmanship of the governor were called Divan-ı Raqqa. At some times, the Divan-ı Raqqa convened and discussed the previous verdict of the Ruha judge. The Divan-ı Raqqa convened under the presidency of the governor of Raqqa State and discussed the previous decision of the Ruha judge. The Divan-ı Raqqa either accepted the same verdict that the Ruha qadi had given before, or gave a different decision. In the justice organization of the Ruha sanjak, there was not only the Ruha qadi and the governor of Raqqa. Within the justice organization of Ruha Sanjak, there was a deputy Nakibu'l-Eşraf who existed in the sanjaks. The deputy Nakibu'l-eshraf checked the sayyid certificates of the sayyids. Deputy of Sancak Nakibu'l-Eşraf personally handed down the punishments of the sayyids who committed crimes. With this situation, Naibu'l-Eşraf deputies are an actor in the Ruha justice system. Another person involved in the justice organization in Ruha Sanjak is the Janissary commanders. When the Janissaries in charge of the sanjak committed a crime, the janissary commanders were responsible for giving the punishment for these crimes, not the governor or sanjak bey. Another person in the Ruha justice order is the Ruha Castle commander. The commander of Ruha Castle is actually the person in charge of the implementation of justice. The Ruha Castle commander does not have the authority to decide on a case.

In the Ruha sanjak, the judges and regents did not always decide on a case of their own free will. When influential people, whom the kadis feared and feared, got involved in the case, the kadis were able to make unfair and unjust decisions due to their fears. The qadi of the soul and its regents were able to make unjust decisions not only because they were afraid, but also by taking bribes and favoring people. The citizens of the Ottoman State, who did not like the decision of the Ruha qadi and regents, brought the decisions of the qadis and regents to the Court. The fact that Ruha kadı appoints people from Ruha to help him became the subject of complaints of Ottoman citizens. Because, according to the laws of the Ottoman State, it is forbidden for locals to be assistant judges. When the Ruha

judge appoints a local assistant judge to help him in justice; Letters were sent from the center of the Ottoman Empire, warning the judge severely.

EK- 17 ve 18. Yüzyılda Ruha'da Yaşamış Seyyitler Listesi

S. No	Seyyitin Adı	Belge Adresi
1	Seyyit Mahmud	A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 100
2	Seyyit Osman	
3	Seyyit Mustafa	
4	Seyyit Mehmed	
5	Seyyit İbrahim	A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 106
6	Seyyit Hamza	
7	Seyyit Osman	
8	Seyyit Halil	
9	Seyyit Ali	
10	Abdulfettahzade Es-Seyyid Abdurrahman	A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 121
11	Seyyit Osman	A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 134
12	Seyyit Süleyman	A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 15
13	Seyyit Ali	
14	Seyyit Mustafa	
15	Şeyh Es-seyyit Ebû Bekir	A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 2
16	Mütegallibeden Seyyit Battâl	
17	Seyyit Hayreddin Osman	
18	Halil oğlu Seyyit Mustafa	
19	Seyyit Hasan	
20	Seyyit Ali	
21	Seyyit Mustafa bin Sofi İbrâhîm	A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 25
22	Seyyit Osmân b. Mehmet	
23	Seyyit Ahmet b. Haco	
24	Seyyit Hayreddin Osman	BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 3
25	Haliloğlu Seyyit Mustafa	
26	Seyyit Hasan	
27	Seyyit Ali	
28	Halil'in kardeşinin oğlu Seydi İbrahim	
29	Seyyit Ali	BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 32
30	Berazi oğlu Seyyit Mustafa	BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 34
31	Seyyit İbrahim	
32	Seyyit Ahmed ibn-i Seyyit İbrahim	BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 36
33	Seyyit el-Hac Abdullah	
34	Seyyit Halil	
35	Seyyit Hüseyn	BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 39
36	Seyyit Mehmed	BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24.
37	Seyyit Hüseyn	
38	Seyyit Mehmed	BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 41
39	Rakka Valisi Şeyhzade El-Seyyit İbrahim	
40	Ali Maz Köyü'nden Seyyit Abdurrahman	BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 44
41	Ali Maz Köyü'nden Seyyit Ebu Bekir	
42	Seyyit Mehmet	BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 46
43	Rakka Alay beyi Seyyit Sefer	
44	Seyyit İbrahim	BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 48
45	Seyyit Ebu Bekir	BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 51
46	Seyyit Ömer	
47	Es-Seyyit Mustafa	BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 64
48	Seyyit Rasûl (karındaşı Seyyit Mahmûd 'un kardeşi)	BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 7

49	Seyyit Rasûl 'ün kardeşi Seyyit Mahmûd	
50	Seyyit Ali	BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 24. 90
51	Seyyit Ali 'nin amcaoğlu Seyyit Mahmud	
52	Seyyit Ali 'nin amcaoğlu Seyyit İsmail	
53	Seyyit Ali 'nin amcaoğlu Seyyit Mustafa	
54	Seyyit Ali	BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 25. 15
55	Seyyit Hüseyin	
56	Seyyit el-Hac Hasan	BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 25. 22
57	Seyyit Osman b. Seyyit Mustafa	BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 25. 26
58	Seyyit İsaf b. Seyyit Mustafa	BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 25. 30
59	Ruha Müftüsü El-Seyyit İbrahim	BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 25. 41
60	Seyyit Mehmed	BOA. A. DVNS. AHK. CZRK. d. 25. 8
61	Seyyit Ali	
62	Seyyit Hasan	
63	Seyyit Veli	
64	Seyyit Ramazan	
65	Seyyit Mustafa	
66	Seyyit Ebu Bekir	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 101. 43. s. 83
67	Seyyit Mehmed	
68	Es-Seyyit Abdi	
69	Seyit Ramazan	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 105. 139. s. 275
70	Seyyit Mehmed	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 105. 266. s. 527
71	Seyyit Osman	
72	Seyyit Bektaş	
73	Seyyit Ali	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 107. 116. s. 228
74	Seyyit Maruf	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 111. 10. s. 16
75	Seyyit Ahmet	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 111. 8. s. 11
76	Seyyit Ebu Zer	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 116. 108. s. 216
77	Seyyit Ali	
78	Seyyit Halil	
79	İsmi belirtilmemiş	
80	İsmi belirtilmemiş	
81	Şeyhler Aşireti'nden Seyyit Nasır	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 117. 7. s. 10
82	Şeyhler Aşireti'nden Seyyit Mehmet	
83	Seyyit Hasan	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 118. 68. s. 131
84	Seyyit Mustafa	
85	Seyyit Halil	
86	Hacı Seyyit İsmail	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 124. 106. s. 207
87	Şeyh Seyyit Mehmed	
88	Seyyit Hüseyn	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 125. 268. s. 533
89	Seyyit Murad	
90	Seyyit Halil	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 127. 119. s. 235
91	Seyyit Ömer	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 130. 52. s. 102
92	Seyyit Ebu Bekir b.Seyyit Şeyh Mehmet	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 130. 69. s. 135
93	Baziki zâde Seyyit Arîzide	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 131. 100. s. 231
94	Seyyit Hüseyn	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 132. 95. varak. 92
95	Seyyit Saidüddin	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 135. 45. varak.
96	Seyyit Tahir	
97	Seyyit Mehmet	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 137. 42. s. 41.
98	Seyyit Ömer	
99	Seyyit Osman	
100	Seyyit Gazi	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 137. 99. s. 98.
101	Es-Seyyit Hüseyn	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 138. 120. s. 139.
102	Seyyit Mustafa	
103	Seyyit Musa	

104	Seyyit Ali	
105	Seyyit Mehmed	
106	Seyyit Hasan	
107	Seyyit Hüseyn	
108	Seyyit İbrahim	
109	Seyyit Hasan Efendi	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 139. 13. hüküm 93 s. 22.
110	Seyyit İsmail	
111	Seyyit Hüseyn	
112	Ruha Nakibüleşraf Kaymakamı Es-Seyyit Mustafa	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 139. 248. hüküm 1728 s. 491.
113	Seyyit İshak	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 139. 38. hüküm 265 s. 73.
114	Seyyit Nu'man	
115	Seyyit Hakkı	
116	Seyyit Hüseyn	
117	Seyyit İsmail	
118	Seyyit Ebu Bekir	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 145. 224. hüküm 1508 s. 450.
119	Seyyit İsmail	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 147. 165. hüküm 11125 s.327.
120	Seyyit Mehmet	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 148. 187. hüküm 1260 s.370
121	Es-seyyit Mahmud b. Es-Seyyit Osman	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 148. 6. hüküm 22 s.9.
122	Seyyit Ramazan	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 154. 12 hüküm76 s.22
123	Seyit Hasan	
124	Es-Seyyit Mehmed Said	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 154. 78 hüküm 540 s.156
125	Seyyit Mehmed	
126	Seyyit Bekir Zâde es-Seyyit İsmail	
127	Seyyit Süleyman	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 18. 159 hüküm 1452 s. 320
128	Seyyit Süleyman	
129	Seyyit İsmail	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 180. 74 hüküm 140
130	Seyyit Kasım	
131	Seyyit Musa	
132	Sâdat-ı kiramdan Seyyit Ahmed el-Bedevi ve Seyyit Ahmed er-Rufai evladlarından Seyyit Hüseyn	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 180. 77 S. 146
133	Sâdat-ı kiramdan Seyyit Ahmed el-Bedevi ve Seyyit Ahmed er-Rufai evladlarından Seyyit Bilal	
134	Sâdat-ı kiramdan Seyyit Ahmed el-Bedevi ve Seyyit Ahmed er-Rufai evladlarından Seyyit Cafer	
135	Sâdat-ı kiramdan Seyyit Ahmed el-Bedevi ve Seyyit Ahmed er-Rufai evladlarından Seyyit Ali	
136	Sâdat-ı kiramdan Seyyit Ahmed el-Bedevi ve Seyyit Ahmed er-Rufai evladlarından Seyyit Mehmet	
137	Seyyit Abdulkerim	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 22. 81. hüküm 1071.
138	Seyyit Mehmet	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 26. 266.
139	Seyyit Bektaş	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 31. 169. hüküm 1293
140	Seyyit Yusuf	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 33. 357.
141	Seyyit Kasım	
142	Seyyit Halil	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 39. 517.
143	Seyyit İbrahim	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 4. 235.
144	Seyyit Hüseyin	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 41. 83. hüküm 708
145	Es-Seyyit Mehmet	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 42. 137. hüküm 1190
146	Seyyit Hüseyin	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 42. 23. hüküm 203. s. 49.

147	Seyyit Mahmut	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 45. 192. s. 380.
148	Seyyit Mehmet	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 47. 134. s. 264.
149	Seyyit İbrahim	
150	Seyyit Derviş (Ruha nakibu'l-eşraf kaymakamı)	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 47. 65. s. 126.
151	Seyyit İbrahim	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 49. 89. s. 172.
152	Seyyitin ismi defterde belirtilmemiş.	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 61. 117. s. 234
153	Seyyit Yusuf	
154	Seyyit Molla Ali	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 61. 265. s. 259
155	Rakka Beylerbeyi El-Seyyit Ahmet Paşa	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 69. 50. s. 98
156	Seyyit Yusuf	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 72. 224. s. 452
157	Seyyit Mehmet	
158	Seyyit Kalender	
159	Seyyit Ahmet	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 72. 256. s. 505
160	Seyyit Ramazanoğlu Ömer	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 72. 50. s. 98
161	Seyyit Halil	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 73. 194. s. 382
162	Seyyit Mehmet	
163	Seyyit Şeyh ve Ramazan	
164	Seyyit Şeyh Ömer	
165	Seyyit Şeyh Mustafa	
166	Es-Seyyit Abdulkadi	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 76. 7. s. 9
167	Seyyit Halil	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 85/1. 197. s. 395
168	Seyyit Ahmet	
169	Seyit Mustafa	
170	Debbağ Seyyit Mustafa	
171	Kedi oğlu Seyyit Mehmet	
172	Dükkanım Efendizade Seyit Mustafa	BOA. A. DVNS. ŞKT. d. 86. 200. s. 397
173	Seyyid Mehmet	
174	Seyyit Mahmut	BOA. AE. SMMD. IV.17/1836
175	Seyyit el-Çavuş	
176	Seyyit Mahmut	

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(57), 1104-1123
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.57630
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 16.02.2022 Submitted date
Kabul tarihi 22.02.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Yorgancı, O. K. (2022). Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Yeterliliklerine Yönelik Görüşleri. *Journal of History School*, 57, 1104-1123.

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DİJİTAL YETERLİLİKLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ[1]

Osman Kürşat YORGANCI[2]

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin dijital yeterliliklerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Türkçe öğretmenlerinin görüşleri araştırmacı tarafından oluşturulan "Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Anketi" ile Google Formlar'dan alınmıştır. Anket, kişisel bilgiler ve sorulardan oluşan iki farklı bölüm içermektedir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırma verileri 42 farklı şehirden anketi cevaplayan 252 Türkçe öğretmeninden elde edilmiştir. Veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Yeterliliklerin varlığı, kısmen varlığı veya yokluğu anlamına gelen "evet", "kısmen" ve "hayır" cevapları sayısallaştırılıp frekans ve yüzdeleri ile sunulmuş ve değerlendirilmiştir. Türkçe öğretmenleri 6 ana, 22 alt maddeden oluşan ankete cevap vermiştir. Türkçe öğretmenlerinin ankete verdiği cevaplar "1.4. Çevrim içi eğitimlere katılırım (Örneğin çevrim içi kurslar ve seminerler ile MOOC tabanlı eğitimler vb.).", "2.2. Farklı dijital kaynaklar bulmak ve seçmek için farklı internet sitelerini ve arama stratejilerini kullanırım.", "3.2. Öğrencilerimin iş birlikçi çevrim içi ortamlardaki etkinliklerini izlerim.", "3.3. Grup çalışması yapan öğrencilerin öğrenme çıktıları elde etmeleri ve belgelemeleri için dijital teknolojileri kullanmalarını sağlarım.", "3.4. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlama, belgeleme ve izlemelerini sağlamak için dijital teknolojileri kullanırım (Örneğin öz değerlendirme için sınavlar, dokümantasyon ve sergileme için e-portfolyolar vb.).", "4.1. Öğrencilerin gelişimini izlemek için dijital değerlendirme araçlarını kullanırım.", "4.2. Ek desteğe ihtiyacı olan

[1] Bu makalenin etik kurul onayı Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 20.10.2021 tarih ve 2021/08 toplantı numarası ile alınmıştır.

[2]Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, kursatyorganci@gmail.com https://orcid.org/0000-0001-8230-219X

öğrencileri belirlemek için elimdeki tüm verileri dijital teknolojilerle analiz ederim.", "4.3. Geri bildirim sağlamak için dijital teknolojileri kullanırım.", "5.2. Öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları sunmak için dijital teknolojileri kullanırım (Örneğin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını, tercihlerini ve ilgi alanlarını ele almak için farklı öğrencilere farklı dijital görevler veririm.).", "6.2. Öğrencilere birbirleriyle veya çevreleriyle iletişim kurmaları ve iş birliği yapabilmeleri için dijital araçları kullanacakları ödevler veririm.", "6.3. Öğrencilere dijital içerik oluşturacakları ödevler veririm." ve "6.5. Öğrencileri somut problemleri çözebilmeleri için dijital teknolojileri yaratıcı bir şekilde kullanmaya teşvik ederim (Örneğin öğrenme sürecinde ortaya çıkan engellerin veya zorlukların üstesinden gelme vb.)." maddelerinde kendilerini kısmen yeterli; diğer bütün maddelerde ise kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmenleri, dijital yeterlilikler, teknoloji

Opinions of Turkish Teachers' on Digital Competences

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of Turkish teachers about their digital competencies. The opinions of Turkish teachers were received with the help of the "Digital Competences Questionnaire for Educators" prepared by the researcher and Google Forms. The questionnaire consists of two different parts which includes personal information and questions. The research was put into practice with the screening model, which is one of the quantitative research methods. The research data were obtained from the answers of 252 Turkish teachers who live in 42 different cities. The data were analyzed by descriptive analysis method. The answers "yes" (the strong presence of competences), "partially" (the partial presence of competences) and "no" (the absence of competences) were digitized and presented with their frequency and percentages and thus evaluated. The questionnaire, which consists of 6 main and 22 sub-items, were answered by Turkish teachers. The answers given by the Turkish teachers to the questionnaire has demonstrated that they have considered themselves as partially sufficient in the items "1.4. I attend online trainings (such as online courses and seminars and MOOC-based trainings etc.).", "2.2. I use different websites and research strategies to find and select different digital resources.", "3.2. I monitor the activities of my students in collaborative online environments.", "3.3. I enable students who do group work to use digital technologies to obtain and document learning outcomes.", "3.4 I use digital technologies to support students in planning, documenting and monitoring their own learning processes (such as exams for self-assessment, e-portfolios for documentation and display, etc.).", "4.1. I use digital assessment tools to monitor students' progress.", "4.2. I analyze all the data I have with digital technologies to identify students who need additional support.", "4.3. I use digital technologies to provide feedback.", "5.2. I use digital technologies to provide students with individualized learning environments (for example; I assign different digital tasks to different students to address their individual learning needs,

preferences and interests).", "6.2. I give assignments to students where they can use digital tools to communicate and collaborate with each other or the people in their environment.", "6.3. I give assignments to students with which they can create a digital content." and "6.5. I encourage students to use digital technologies creatively to solve concrete problems (such as overcoming obstacles or difficulties that arise in the learning process, etc.)." Apart from the items mentioned above, it has been seen that the teachers of Turkish have reckoned themselves sufficient for the questionnaire items.

Keywords: Turkish teachers, digital competences, technology

GİRİŞ

İnsanoğlunun tarih sahnesine çıktığı günden bugüne toplumsal yaşamda sürekli bir değişim ve dönüşüm süreci yaşanmaktadır. Bu sebeple insanoğlu yaşam alanlarındaki yeterliliklerini geliştirerek toplumsal değişim ve dönüşüme uyum sağlamaya çalışmaktadır. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de bilim ve teknolojideki gelişmeler toplumsal dönüşümde belirleyici olmaktadır. İçerisinde bulunduğumuz yüzyılın bilgi toplumunun dijital yönelimleri, her biri bir toplum üyesi olan bireylerin toplumdaki rol ve görevlerini yerine getirebilmeleri için yeterlilik sahibi olmalarını gerektirmektedir. Yaşam alanlarındaki görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi gereken bireyler, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda dijital yetkinlikler edinmek ve bu yetkinlikleri geliştirmek durumunda kalmaktadırlar. Bireylerin dijital yetkinlikler edinip bu yetkinlikleri geliştirmesi ise kendilerini yetiştirecek eğitimcilerin, öğretmenlerin aynı yeterlilikleri edinmiş ve geliştirmiş olmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla bireylerin günün ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak, geleceği yakalayacak dijital yeterlilikler edinmesinin her şeyden önce öğretmenlerin dijital yeterliliklere sahip olmasıyla mümkün olacağı bilinmektedir.

2019 yılında yayınlanan "Becerilerin Görünümü 2019: Dijital Dünyaya Doğru Gelişim" isimli raporda, OECD; 1. dijital iş dünyası için beceriler, 2. dijital bir toplum için beceriler ve 3. dijital ortamda öğrenme olmak üzere üç beceriden bahsetmektedir. İlgili raporda öğrencilerin yeni teknolojilerden yararlandırılmasında öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin önemli olduğu, bu yüzden öğretmenlerin uygun ve yenilikçi pedagojik araçları kullanabilmelerinin gerektiği ifade edilmektedir (OECD, 2019).

"Avrupa Vatandaşları Dijital Yeterlilik Çerçevesi" bireylerin yaşam alanlarında geliştirmeleri gereken 5 beceriyi "bilgi okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, dijital içerik oluşturma, güvenlik ve problem çözme" şeklinde sıralamaktadır (Toker ve diğerleri, 2021). Gerek OECD'nin ilgili raporu gerekse "Avrupa Vatandaşları Dijital Yeterlilikler" çerçevesi günümüz bireylerinin özel

ve toplumsal yaşamlarında edinmeleri gereken dijital becerilere dikkat çekmektedir.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ, 2015)'nde hayat boyu öğrenme için bireylerin kazanması gereken yeterlilikler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Anadilde iletişim
2. Yabancı dillerde iletişim
3. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler
4. Dijital yetkinlik
5. Öğrenmeyi öğrenme
6. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
7. İnisiyatif alma ve girişimcilik
8. Kültürel farkındalık

TYÇ de dijital yeterliliklere değinerek günümüzde bireylerin hayat boyu öğrenmesinde dijital yeterliliklerin önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerde ve eğitimcilerde bulunması gereken dijital yeterliliklerin belirlendiği "Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler (DigCompEdu) Çerçevesi"nde altı başlık bulunmaktadır:

1. Profesyonel katılım (professional engagement)
2. Dijital kaynaklar (digital resources)
3. Öğrenme ve öğretme (teaching and learning)
4. Değerlendirme (assessment)
5. Öğrenenleri güçlendirme (empowering learners)
6. Öğrencilerin dijital yetkinliğini kolaylaştırma

"Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Çerçevesi"nden de anlaşılabileceği üzere öğretmenlerin 21. yüzyılın zorluk ve ihtiyaçlarına göre yeterlilik profillerini güncellemeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin değişen taleplere cevap verebilmeleri günümüzde eskiye göre daha geniş ve daha karmaşık bir dizi yeterlilik geliştirmelerini gerektirmektedir. Artık dijital cihazların hemen her yerde bulunması ve öğrencilerin dijital yetkinliklerinin sağlanması eğitimcilerin kendi dijital yeterliliklerini geliştirmelerini gerektirmektedir (Redecker, 2017; Redecker ve Caena 2019; European Union, 2017).

Eğitimcilerin dijital teknolojik yeterliliklerinin giderek önem kazandığı bir dönemde alan yazında Türkçe öğretmenlerinin dijital yeterliliklerine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamış olması sebebiyle Türkçe öğretmenlerinin dijital yeterliliklerine yönelik kendi görüşlerinin incelenmesi araştırılmaya değer görülmüştür.

YÖNTEM

Amaç, model, örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ile çalışmanın yayın etiği ve etik kurul izin bilgileri bu bölümde açıklanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin kendi görüşlerinden hareketle dijital yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeliyle yürütülmüştür. Evren içinden seçilen bir örneklemde gerçekleştirilen çalışmalarla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşleri nicel ya da sayısal olarak açıklamaya yarayan tarama modeli, bir grubun belirli bir alandaki özelliklerini belirlemeyi amaçlayan çalışmalar şeklinde de açıklanmaktadır (Creswell, 2017; Büyüköztürk vd., 2017).

Örneklem

Çalışmanın örneklemini MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemde 42 farklı şehirden 252 Türkçe öğretmeni bulunmaktadır.

Örneklemi oluşturan şehirler ile Türkçe öğretmeni sayılarını gösteren tabloya aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1
Katılımcıların Sayısı ve Şehirlere Göre Dağılımı

Şehirler	Türkçe Öğretmeni Sayıları
Adana	2
Adıyaman	1
Afyonkarahisar	1
Aksaray	1
Ankara	21
Antalya	7
Aydın	1
Batman	1
Bitlis	2
Bolu	1
Bursa	2
Çanakkale	2
Çankırı	1
Denizli	1
Düzce	2
Erzurum	1
Eskişehir	1
Gaziantep	5
Hatay	1
İstanbul	55
Kahramanmaraş	2
Kastamonu	1
Kayseri	1
Kırıkkale	1
Kocaeli	6
Konya	4
Kütahya	1
Mersin	4
Muğla	1
Muş	2
Nevşehir	1
Osmaniye	1
Sakarya	6
Samsun	49
Sinop	11
Sivas	2
Şanlıurfa	1

Tekirdağ	1
Tokat	1
Trabzon	1
Uşak	45
Yozgat	1
Toplam	**Toplam**
42	252

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Avrupa Komisyonu'nun eğitimcilerin dijital yeterliliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği bir çalışma sonucunda kamuoyu ile paylaştığı "Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Çerçevesi (DigCompEdu)" (Redecker, 2017) raporunda belirtilen dijital yeterlilikler dikkate alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuş "Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Anketi" kullanılmıştır.

6 başlık altında 22 maddeden oluşan anketin kapsam geçerliliğinin sağlanması için Türkçe eğitimi (3), eğitim bilimleri (2), ölçme (1) ve yabancı dil (1) uzmanlarından oluşan 7 öğretim elemanının görüşüne başvurulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Türkçe öğretmenlerinin dijital yeterliliklerine yönelik görüşleri 07.12.2021 ila 15.12.2021 tarihlerinde, araştırmacının oluşturduğu "Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Anketi" ile Google Formlar'dan toplanmıştır.

Çalışmadan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Çözümleme sonrası ulaşılan bulgular frekans ve yüzde analizleri ile sunulmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

Araştırmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulmuştur. İlgili yönergenin "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlıklı ikinci bölümünde ifa edilen eylemlerden gerçekleşmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Kurulu Karar tarihi= 20.10.2021 Toplantı No= 2021/08

BULGULAR VE YORUM

Türkçe öğretmenlerinin dijital yeterliliklerine yönelik görüşlerini almayı hedefleyen "Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler" anketi iki bölümden oluşmaktadır. Anketin dijital yeterliliklere yönelik soruların yer aldığı bölümünden önceki ilk bölümü olan "Kişisel Bilgiler Formu" ile araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri hakkında teknoloji ve dijital teknolojilerle ilgili dikkat çekici bulgulara ulaşılmıştır.

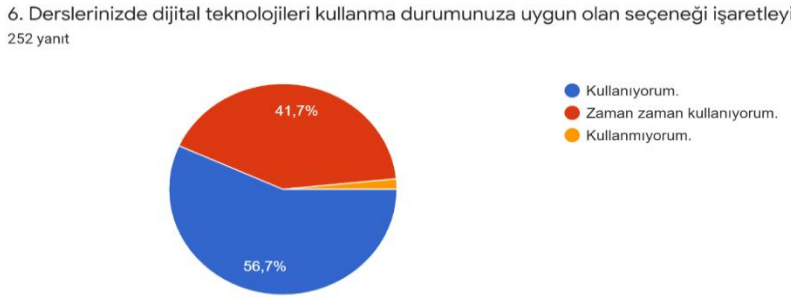
Grafik 1.

Grafik 1'den 71 Türkçe öğretmeninin meslek yaşamında teknolojiyle ilgili herhangi gibi bir çalışmaya katılmadığı anlaşılmaktadır.

Grafik 2.

Grafik 2'den 160 Türkçe öğretmeninin Türkçe eğitiminde teknoloji kullanımı hakkında herhangi bir ders vermediği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Grafik 3.

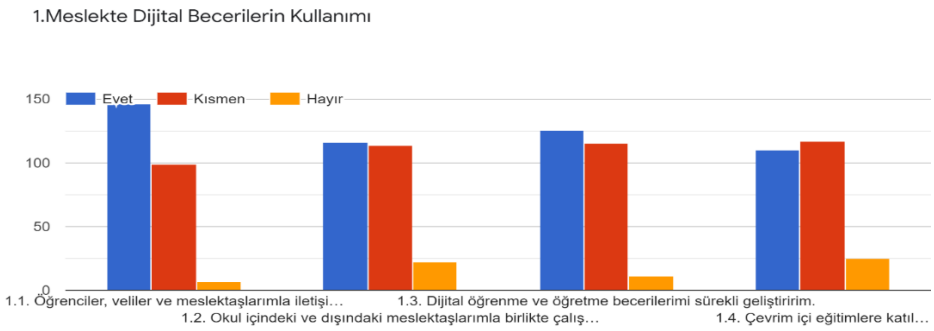


Grafik 3'ten Türkçe öğretmenlerinden 105'inin derslerinde dijital teknolojileri zaman zaman kullandığı, 4'ünün ise hiç kullanmadığı anlaşılmaktadır.

Grafik 1, 2 ve 3 birlikte değerlendirildiğinde dijitalleşen dünyada dijital yeterlilikler edinip bu yeterlilikleri geliştirmesi beklenen Türkçe öğretmenlerinden 71'inin meslek yaşamında herhangi bir teknolojik çalışmaya katılmamış, 160'ının Türkçe eğitiminde teknoloji kullanımı hakkında herhangi bir ders vermemiş, 105'inin ise derslerinde dijital teknolojilere zaman zaman yer yermiş olması ilgili Türkçe öğretmenlerinin kendilerinden beklenilen davranışlar geliştirmediğini göstermektedir.

"Kişisel Bilgiler Formu" ile elde edilen dikkat çekici bu bulguların ardından "Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Anketi"nin ikinci bölümüne verilen cevaplar nihayetinde Türkçe öğretmenlerinin dijital yeterliliklerine yönelik ortaya çıkan bulgular Grafik 4'ten başlanarak açıklanacak ve yorumlanacaktır.

Grafik 4.



Türkçe öğretmenleri "1. Meslekte Dijital Becerilerin Kullanımı" başlığı altında 4 alt madde ile sorgulanan dijital yeterliliklerden 3'ünde genel olarak kendilerini yeterli bulduklarını belirtmektedirler. Türkçe öğretmenleri bu başlıkta sorgulanan dijital yeterlilik alt maddelerinden sadece birinde kendilerini kısmen yeterli gördüklerini ifade etmektedirler.

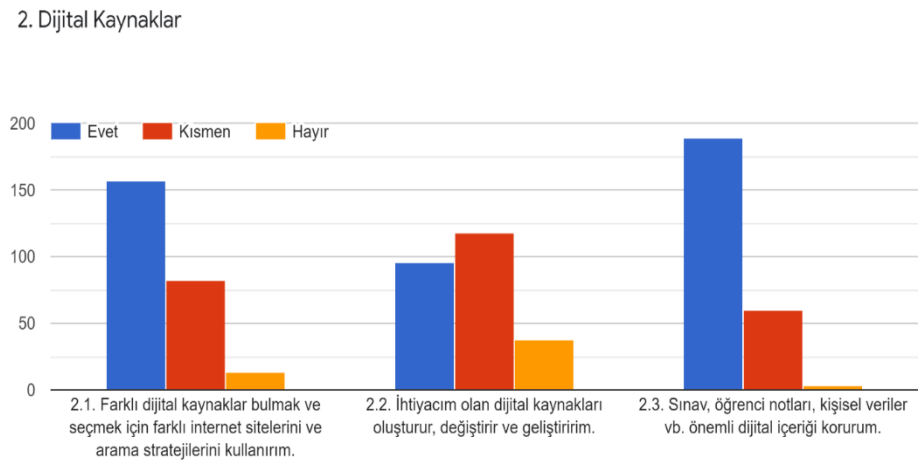
1.1. maddesine Türkçe öğretmenlerinden 146'sının yeterli, 99'unun kısmen yeterli ve 7'sinin yetersiz olduğu yönünde cevap verdiği görülmektedir.

1.2. maddesine Türkçe öğretmenlerinden 116'sının yeterli, 114'ünün kısmen yeterli ve 22'sinin yetersiz olduğu yönünde cevap verdiği görülmektedir. Sorgulanan yeterlilikle ilgili öğretmenlerin yeterliyim ve kısmen yeterliyim cevabı sayılarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

1.3. maddesine Türkçe öğretmenlerinden 126'sının yeterli, 115'inin kısmen yeterli ve 11'inin yetersiz olduğu yönünde cevap verdiği görülmektedir. Sorgulanan yeterlilikle ilgili öğretmenlerin yeterliyim ve kısmen yeterliyim cevabı sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

1.4. maddesine Türkçe öğretmenlerinden 110'unun yeterli, 117'sinin kısmen yeterli ve 25'inin yetersiz olduğu yönünde cevap verdiği görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin çoğu ilgili başlığın bu alt maddesiyle sorgulanan dijital yeterlilikte kendisini kısmen yeterli gördüğünü belirtmektedir.

Grafik 5.



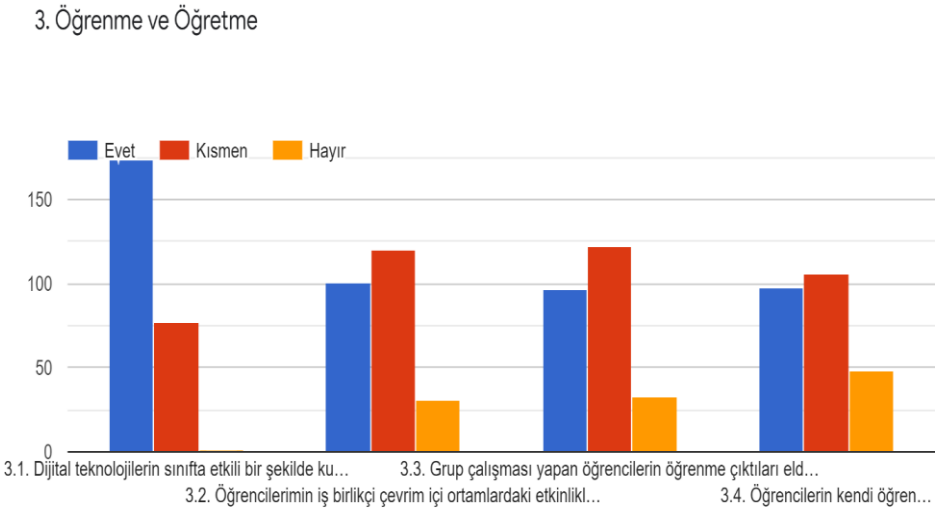
Türkçe öğretmenleri "2. Dijital Kaynaklar" başlığı altında 3 alt madde ile sorgulanan dijital yeterliliklerden 2'sinde genel olarak kendilerini yeterli bulduklarını belirtmektedirler. Türkçe öğretmenleri bu başlıkta sorgulanan dijital yeterlilik alt maddelerinden sadece birinde kendilerini kısmen yeterli gördüklerini ifade etmektedirler.

2.1. maddesine Türkçe öğretmenlerinden 157'sinin yeterli, 82'sinin kısmen yeterli ve 13'ünün yetersiz olduğu yönünde cevap verdiği görülmektedir.

2.2. maddesine Türkçe öğretmenlerinden 96'sının yeterli, 118'inin kısmen yeterli ve 38'inin yetersiz olduğu yönünde cevap verdiği görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin çoğu ilgili başlığın bu alt maddesiyle sorgulanan dijital yeterlilikte kendisini kısmen yeterli gördüğünü belirtmektedir.

2.3. maddesine Türkçe öğretmenlerinden 189'unun yeterli, 60'ının kısmen yeterli ve 3'ünün yetersiz olduğu yönünde cevap verdiği görülmektedir. İlgili maddenin, anket maddeleri arasında az sayıda yetersizim cevabı verilen alt maddelerden biri olduğu görülmektedir.

Grafik 6.



Türkçe öğretmenleri "3. Öğrenme ve Öğretme" başlığı altında 4 alt madde ile sorgulanan dijital yeterliliklerden 3'ünde genel olarak kendilerini kısmen yeterli bulduklarını belirtmektedirler. Türkçe öğretmenleri bu başlıkta sorgulanan dijital yeterlilik alt maddelerinden sadece birinde kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmektedirler. İlgili başlık, alt maddelerinin çoğunluğuna kısmen yeterliyim cevabının verildiği bir başlık olarak karşımıza çıkmaktadır.

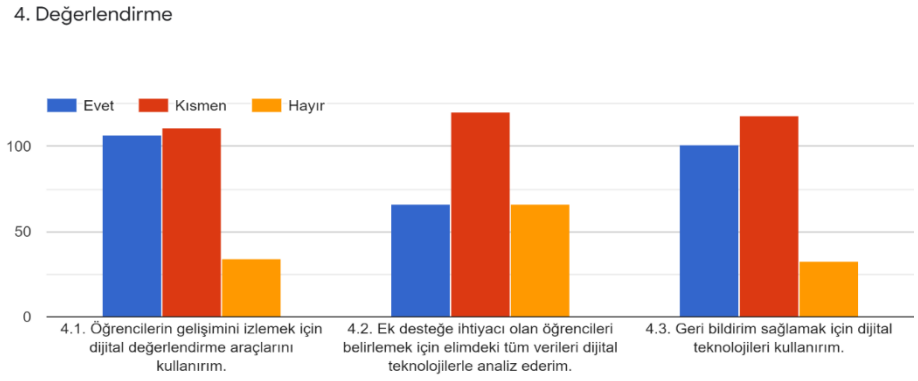
3.1. maddesine Türkçe öğretmenlerinden 174'ünün yeterli, 77'sinin kısmen yeterli ve 1'inin yetersiz olduğu yönünde cevap verdiği görülmektedir. İlgili maddenin, anket maddeleri arasında en az sayıda yetersizim cevabı verilen alt madde olduğu görülmektedir.

3.2. maddesine Türkçe öğretmenlerinden 101'inin yeterli, 120'sinin kısmen yeterli ve 31'inin yetersiz olduğu yönünde cevap verdiği görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin çoğu ilgili başlığın bu alt maddesiyle sorgulanan dijital yeterlilikte kendisini kısmen yeterli gördüğünü belirtmektedir.

3.3. maddesine Türkçe öğretmenlerinden 97'sinin yeterli, 122'sinin kısmen yeterli ve 33'ünün yetersiz olduğu yönünde cevap verdiği görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin çoğu ilgili başlığın bu alt maddesiyle sorgulanan dijital yeterlilikte kendisini kısmen yeterli gördüğünü belirtmektedir.

3.4. maddesine Türkçe öğretmenlerinden 98'inin yeterli, 106'sının kısmen yeterli ve 48'inin yetersiz olduğu yönünde cevap verdiği görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin çoğu ilgili başlığın bu alt maddesiyle sorgulanan dijital yeterlilikte kendisini kısmen yeterli gördüğünü belirtmektedir.

Grafik 7.



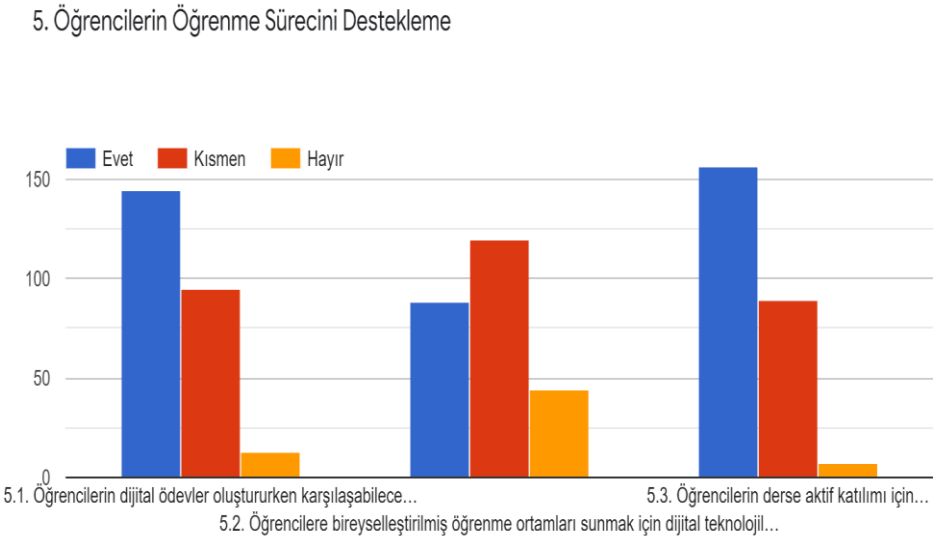
Türkçe öğretmenleri "4. Değerlendirme" başlığı altında 3 alt madde ile sorgulanan dijital yeterliliklerden 3'ünde de genel olarak kendilerini kısmen yeterli bulduklarını belirtmektedirler. İlgili başlık, alt maddelerinin tamamına kısmen yeterliyim cevabı verilen tek başlık olarak karşımıza çıkmaktadır.

4.1. maddesine Türkçe öğretmenlerinden 107'sinin yeterli, 111'inin kısmen yeterli ve 34'ünün yetersiz olduğu yönünde cevap verdiği görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin çoğu ilgili başlığın bu alt maddesiyle sorgulanan dijital yeterlilikte kendisini kısmen yeterli gördüğünü belirtmektedir.

4.2. maddesine Türkçe öğretmenlerinden 66'sının yeterli, 120'sinin kısmen yeterli ve 66'sının yetersiz olduğu yönünde cevap verdiği görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin çoğu ilgili başlığın bu alt maddesiyle sorgulanan dijital yeterlilikte kendisini kısmen yeterli gördüğünü belirtmektedir.

4.3. maddesine Türkçe öğretmenlerinden 101'inin yeterli, 118'inin kısmen yeterli ve 33'ünün yetersiz olduğu yönünde cevap verdiği görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin çoğu ilgili başlığın bu alt maddesiyle sorgulanan dijital yeterlilikte kendisini kısmen yeterli gördüğünü belirtmektedir.

Grafik 8.



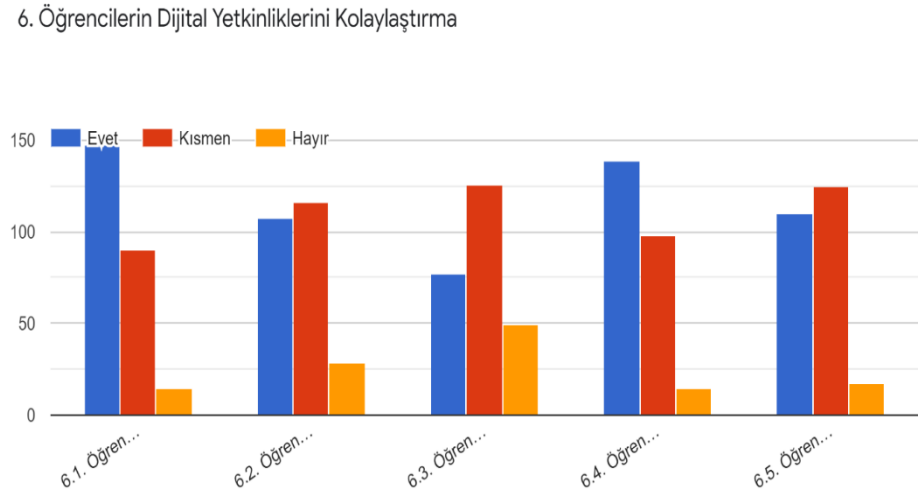
Türkçe öğretmenleri "5. Öğrencilerin Öğrenme Sürecini Destekleme" başlığı altında 3 alt madde ile sorgulanan dijital yeterliliklerden 1'inde genel olarak kendilerini kısmen yeterli bulduklarını belirtmektedirler.

5.1. maddesine Türkçe öğretmenlerinden 144'ünün yeterli, 95'inin kısmen yeterli ve 13'ünün yetersiz olduğu yönünde cevap verdiği görülmektedir.

5.2. maddesine Türkçe öğretmenlerinden 88'inin yeterli, 120'sinin kısmen yeterli ve 44'ünün yetersiz olduğu yönünde cevap verdiği görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin çoğu ilgili başlığın bu alt maddesiyle sorgulanan dijital yeterlilikte kendisini kısmen yeterli gördüğünü belirtmektedir.

5.3. maddesine Türkçe öğretmenlerinden 156'sının yeterli, 89'unun kısmen yeterli ve 7'sinin yetersiz olduğu yönünde cevap verdiği görülmektedir.

Grafik 9.



Türkçe öğretmenleri "6. Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerini Kolaylaştırma" başlığı altında 5 alt madde ile sorgulanan dijital yeterliliklerden 3'ünde genel olarak kendilerini kısmen yeterli bulduklarını belirtmektedirler. İlgili başlık, alt maddelerinin çoğuna kısmen yeterliyim cevabı verilen bir başlık olarak karşımıza çıkmaktadır.

6.1. maddesine Türkçe öğretmenlerinden 147'sinin yeterli, 90'ının kısmen yeterli ve 15'inin yetersiz olduğu yönünde cevap verdiği görülmektedir.

6.2. maddesine Türkçe öğretmenlerinden 107'sinin yeterli, 116'sının kısmen yeterli ve 29'unun yetersiz olduğu yönünde cevap verdiği görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin çoğu ilgili başlığın bu alt maddesiyle sorgulanan dijital yeterlilikte kendisini kısmen yeterli gördüğünü belirtmektedir.

6.3. maddesine Türkçe öğretmenlerinden 77'sinin yeterli, 126'sının kısmen yeterli ve 48'inin yetersiz olduğu yönünde cevap verdiği görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin çoğu ilgili başlığın bu alt maddesiyle sorgulanan dijital yeterlilikte kendisini kısmen yeterli gördüğünü belirtmektedir.

6.4. maddesine Türkçe öğretmenlerinden 139'unun yeterli, 98'inin kısmen yeterli ve 15'inin yetersiz olduğu yönünde cevap verdiği görülmektedir.

6.5. maddesine Türkçe öğretmenlerinden 110'unun yeterli, 125'inin kısmen yeterli ve 17'sinin yetersiz olduğu yönünde cevap verdiği görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin çoğu ilgili başlığın bu alt maddesiyle sorgulanan dijital yeterlilikte kendisini kısmen yeterli gördüğünü belirtmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre dijital yeterliliklerinin incelendiği bu çalışmada kullanılan "Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Anketi"nde 6 başlık altında 22 madde bulunmaktadır. 6 başlık altında 22 maddeden oluşan anket bir bütün olarak değerlendirildiğinde Türkçe öğretmenlerinin 12 maddede kendilerini kısmen yeterli, 10 maddede ise kendilerini yeterli buldukları görülmektedir. Bununla birlikte Türkçe öğretmenleri dijital yeterliliklerinin sorgulandığı anket maddelerinin hiçbirinde kendilerini yetersiz görmemektedir. Türkçe öğretmenlerinin dijital yeterliliklere yönelik maddelerin hiçbirinde kendilerini yetersiz görmemeleri istenen ve beklenen bir sonuç olmakla birlikte anket maddelerinin çoğunluğunda kendilerini kısmen yeterli görmeleri ve kendilerini yeterli gördükleri madde sayısının kendilerini kısmen yeterli gördükleri madde sayısından daha az olması istenen ve beklenen bir sonuç olmaması bakımından dikkat çekmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin "Meslekte Dijital Becerilerin Kullanımı" başlığı altındaki 4 maddenin 3'ünde kendilerini yeterli görmeleri gerektiğinde veya ihtiyaç duyulduğunda meslek yaşamlarında dijital teknolojileri kullanabildiklerini veya kullanabileceklerini göstermektedir. İlgili başlığın "1.4. Çevrim içi eğitimlere katılırım (Örneğin çevrim içi kurslar ve seminerler ile

MOOC tabanlı eğitimler vb.).” maddesinde Türkçe öğretmenlerinin kendilerini neden kısmen yeterli gördükleri bir başka araştırmanın konusu olmakla birlikte bu görüşlerinin nedeninin tespiti yeterliliğin geliştirilmesi veya güçlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

Türkçe öğretmenlerinin “Dijital Kaynaklar” başlığı altındaki 3 maddenin 2’sinde kendilerini yeterli görmeleri günümüzde son derece önemli kabul edilen dijital kaynaklara ulaşma ve dijital içerikleri koruma ihtiyacının büyük oranda karşılandığı yorumunu yapabilmemizi sağlamaktadır. Bununla birlikte ilgili başlığın “İhtiyacım olan dijital kaynakları oluşturur, değiştirir ve geliştiririm.” maddesinde Türkçe öğretmenlerinin kendilerini kısmen yeterli görmeleri dijital kaynak üretimi konusunda desteklenmelerinin yararlı olabileceğini göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin “Öğrenme ve Öğretme” başlığı altındaki 4 maddenin 3’ünde kendilerini kısmen yeterli bulmaları iş birlikçi çevrim içi ortamlarda öğrencilerin takibi, öğrenme çıktılarının elde edilip belgelenmesi ve öğrenme süreçlerinin planlanması konularında dijital teknolojilerin kullanımı noktasında desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir. Türkçe öğretmenlerinin “Öğrenme ve Öğretme” süreçlerine dijital teknolojileri dâhil edebilmeleri için yapılacak çalışmalarla yeterliliklerinin geliştirilmesi sayesinde öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği ve verimliliği artırılabilir. 6 başlık altında dijital yeterliliklerin sorgulandığı anketin başlık alt maddelerinin madde sayısına oranla çoğunluğuna kısmen yeterliyim cevabı verildiği “Öğrenme ve Öğretme” başlığı, Türkçe öğretmenlerinin bu başlık altındaki yeterliliklerinin kısmen yeterliyim seviyesinden yeterliyim seviyesine çıkarılması için çalışmalar yapılmasının yararlı olabileceğini göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin 3 alt madde ile sorgulanan dijital yeterliliklerin 3’ünde de kendilerini kısmen yeterli bulduklarını belirttikleri “Değerlendirme” başlığı, anket başlıkları altındaki maddelerin tamamına kısmen yeterliyim cevabı verilen tek başlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin dijital teknolojileri öğrenci gelişimlerini izleme, verileri analiz etme ve geri bildirim sağlama amacıyla kullanmada alt maddelerin tamamında kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılması, Türkçe öğretmenlerinin “Değerlendirme” için dijital teknoloji kullanımı noktasında ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin “Öğrencilerin Öğrenme Sürecini Destekleme” başlığı altındaki 3 maddenin 2’sinde kendilerini yeterli görmeleri öğrencilerin dijital ödevler oluştururken karşılaşabilecekleri zorlukların farkında olunduğunu, öğrencilerin derse etkin katılımlarını sağlayacak dijital teknolojilerin

kullanıldığını göstermektedir. Bununla birlikte Türkçe öğretmenlerinin dijital teknolojilerle bireysel öğrenme ortamları oluşturabilme yeterliliklerinin geliştirilmesi için yapılacak çalışmalar, ilgili yeterlilik seviyesinin artırılmasına katkı sağlayacaktır.

Dijital yeterliliklerin sorgulandığı anketteki "Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerini Kolaylaştırma" başlığı da Türkçe öğretmenlerinin alt maddelerinin madde sayısına oranla çoğunluğuna kısmen yeterliyim cevabını verdiği bir başlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçe öğretmenleri öğrencilerin dijital ortamlar ile çevrim içi platformlarda güvenli ve sorumlu davranmalarına rehberlik etmede yeterli olsalar da öğrencilerin birbirleriyle ve çevreleriyle iletişim kurma ve iş birliği yapmaları, öğrencilere dijital içerikler oluşturabilecekleri görevler verme ve öğrencilerin dijital teknolojilerle problem çözebilmeleri noktasında kısmen yeterli görünmektedirler.

Türkçe öğretmenlerinin kendi görüşlerinden hareketle dijital yeterlilik düzeylerinin sorgulandığı 6 başlık altındaki 22 madde bir bütün hâlinde değerlendirildiğinde Türkçe öğretmenlerinin kendilerini hiçbir maddede yetersiz görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç istenen, beklenen ve olması gereken bir sonuçtur. Bununla birlikte Türkçe öğretmenlerinin kendilerini 22 maddenin 10'unda yeterli görürken 12'sinde kısmen yeterli gördüğü sonucuyla karşılaşılmıştır. Bu sonuç, anket bir bütün olarak değerlendirildiğinde Türkçe öğretmenlerinin kendilerini yeterli gördükleri madde sayısının kendilerini kısmen yeterli gördükleri madde sayısından daha fazla olduğunu göstermektedir. Türkçe öğretmenlerinin dijital yeterlilik düzeylerine yönelik kendi görüşlerinden hareketle ulaşılan bu sonuca göre Türkçe öğretmenlerinin kısmen yeterli olduklarını ifade ettikleri dijital yeterliliklerin yeterliyim seviyesine yükseltilmesi için hizmet içi eğitimler gibi gerekli çalışmaların yapılması günümüz dijital dünyası eğitimcileri adına yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA /REFERENCES

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Pegem Akademi.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage publications.

OECD (2019). *Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World.* OECD.

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: Digcompedu*. Publications Office of the European Union.

Redecker, C. & Caena, F. (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. https://doi.org/10.1111/ejed.12345

Resmî Gazete, 19 Kasım 2015, Sayı:29537, s.6547-6557.

Toker, T., Akgün, E., Cömert, Z. & Edip. S. (2021). Eğitimciler için dijital yeterlilik ölçeği: uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Millî Eğitim, 50*(230), 301-328.

EXTENDED ABSTRACT

Aim of the research: The aim of this research is to determine Turkish teachers' digital competence levels based on their own views.

Method: This study was implemented with the screening model, which is one of the quantitative research methods. The survey model, which is used to quantitatively or numerically explain the tendencies, attitudes or opinions in the population with the studies carried out on a sample selected from the population, is also explained as studies which aims to determine the characteristics of a group in a certain area (Creswell, 2017; Büyüköztürk et al., 2017). The sample of the study consists of Turkish teachers who works in secondary schools affiliated to the Ministry of National Education. There are 252 Turkish teachers who live in 42 different cities in the sample. As the data collection tool, the "The Digital Competences Questionnaire for Educators" created by the researcher by taking into account the digital competences specified in the report "Digital Competences Framework for Educators Questionnaire (DigCompEdu)" (Redecker, 2017), which was shared with the public as a result of a study carried out by the European Commission to determine the digital competences of educators" was used in the research. The opinions of Turkish teachers on digital competences were received from the dates 07.12.2021 to 15.12.2021 on Google Forms via "Digital Competence Questionnaire for Educators" created by the researcher.

The data obtained from the study were analyzed by descriptive analysis method. The findings acquired after the analysis are presented with frequency and percentage analysis.

Findings: The questionnaire named "Digital Competences for Educators", which aims to get the opinions of Turkish teachers about their digital competences, consists of two parts. With the help of the "Personal Information Form", which is the first part of the questionnaire, taking place before the questions on digital

competences, remarkable findings on technology and digital technologies were obtained about the Turkish teachers who participated in the research.

When the graphs 1, 2 and 3 related to personal information are evaluated altogether, it has been observed that 71 of the Turkish teachers who are expected to acquire and develop digital competences in the digitalized world did not participate in any technological studies in their professional life; 160 of the teachers did not give any lectures on the use of technology in Turkish education, and 105 of them did not meet the expectation for developing expected behaviors from them related to using digital technologies from time to time in their lessons. Turkish teachers have stated that they see themselves sufficient in 3 of the digital competences questioned with 4 sub-items under the heading "1. Use of Digital Skills in the Occupation". The teachers have expressed that they consider themselves partially sufficient in only one of the sub-items of digital competence questioned under this title. Turkish teachers have said that they find themselves qualified in 2 of the digital competences questioned with 3 sub-items under the title of "2. Digital Resources". Turkish teachers have expressed that they consider themselves partially sufficient in only one of the sub-items of digital competence questioned under this title. Turkish teachers have pointed out that they find themselves partially sufficient in 3 of the digital competences questioned with 4 sub-items under the title of "3. Learning and Teaching". They have also expressed that they consider themselves sufficient in only one of the sub-items of digital competence questioned under this title. Thus, that title appears as a title in which the answer 'partially sufficient' is given to the majority of the sub-items by the teachers.

Turkish teachers have clarified that they find themselves partially sufficient in 3 of the digital competences questioned under the title of "4. Assessment" which has 3 sub-items. The related title seems to be the only one in which the teachers give the answer "partially sufficient" for all of its sub-items. Turkish teachers have stated that they find themselves partially sufficient in 1 of the digital competences questioned with 3 sub-items under the heading "5. Supporting the Learning Process of Students". Turkish teachers have expressed that they find themselves partially sufficient in 3 of the digital competences questioned with 5 sub-items under the title of "6. Facilitating the Digital Competences of Students". The title mentioned above appears to be a title that the teachers answer the most of its sub-items as partially sufficient.

Results and Discussion: When 22 items placed under the 6 main headings, in which the digital competence levels of Turkish teachers are investigated, are discussed as a whole, it has been concluded that Turkish teachers do not consider

themselves as inadequate in any items. This result is an intended, expected and a required outcome to be seen in the research. Besides, it has been observed that Turkish teachers see themselves as qualified in 10 of the 22 items, but partially sufficient in 12 of them. This result shows that when the questionnaire is approached holistically, the number of items in which Turkish teachers consider themselves as sufficient, is more than the number of items that they consider themselves as partially sufficient. In line with this result, which is obtained based on the views of Turkish teachers on their digital competence levels, it will be beneficial for educators of today's digital world to carry out necessary studies, such as in-service training, for helping to raise the level of digital competences of Turkish teachers that they consider themselves as partially sufficient to the level of sufficient.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(57), 1124-1151
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.57542
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 08.02.2022 Submitted date
Kabul tarihi 02.03.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Durşen Ünal, S., & Kıngır, S. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Journal of History School*, 57, 1124-1151.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ[1]

Seher DURŞEN ÜNAL[2] & Sevgi KINGIR[3]

Öz

Bu çalışmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarını incelemektir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının demografik özellikleri ve çok kültürlü kişilik özellikleri ile ilişkisi de ortaya konulmuştur. Çalışmanın katılımcıları Ankara ilinin merkez ilçelerinde görevli 407 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Çok Kültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği, Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu veri toplamada kullanılmıştır. Veri analizi neticesinde sınıf öğretmenlerinin kendilerini çok kültürlülük açısından yeterli olarak algıladıkları belirlenmiştir. Erkek sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları, kadın sınıf öğretmenlerine göre daha düşük bulunmuştur. Çalışmanın bulguları sınıf öğretmenlerinin meslekî kıdemleri arttıkça çok kültürlü farkındalık düzeylerinin azaldığını da göstermiştir. Ön lisans ve lisans öğrenimi gören sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuş, fakat lisans ve lisansüstü öğrenim gören sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Anne eğitim seviyesi yüksek olan sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak sınıf

[1]Bu makale, birinci yazarın Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Makale 11-14 Nisan 2018 tarihinde Ankara'da düzenlenen 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda özet bildiri olarak sunulmuştur. Bu makalenin etik kurul onayı Hacettepe Üniversitesi'nde, 15.11.2016 tarih, 35853 172/433-3511 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2]Bilim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı, seherdursen@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-3703-7195
[3]Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, ksevgi@hacettepe.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1848-4392

öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının baba eğitim durumu ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Dahası, sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü kişilik özellikleri arasında pozitif anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda gelecek araştırmalarda ve hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme programlarında çok kültürlü eğitime yönelik öneriler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çok Kültürlülük, Çok Kültürlü Yeterlik, Öğretmen Yeterliği, Sınıf Öğretmenliği.

Investigation of Multicultural Competence Perceptions of Elementary Teachers

Abstract

The main purpose of this research was to examine the multicultural competence perceptions of elementary teachers. Associations between multicultural competence perceptions and demographic characteristics and multicultural personality traits of elementary teachers were also determined. The participants comprised of 407 elementary teachers working in central cities of Ankara. Multicultural Education Cultural Proficiency Scale, Multicultural Personality Scale and Personal Information Form were utilized for gathering data. Analysis of data indicated that elementary teachers perceived themselves competent with respect to multicultural education. Male teachers held lower multicultural competence perceptions than females. The results also demonstrated that elementary teachers' perceptions of multicultural awareness decreased with an increase in their professional seniorities. Significant differences were detected in multicultural competence perceptions between the elementary teachers having pre-undergraduate and undergraduate degrees; but a non-significant difference between those having undergraduate and graduate degrees. Multicultural awareness level was found higher in elementary teachers having higher level of mother education. However, elementary teachers' multicultural competence perceptions were not different with respect to father education level. Moreover, significant positive relationships were detected between elementary teachers' multicultural competence perceptions and their multicultural personality traits. In the light of the findings, recommendations for future research, and preservice and in-service teacher training programs were offered to concentrate on multicultural education.

Keywords: Multiculturalism, Multicultural Competence, Teacher Competency, Elementary Teacher Education.

GİRİŞ

Dünyada ve ülkemizde küreselleşme bütün alanları etkilemiş ve bu durum eğitim alanında değişimin ve gelişimin yaşanmasına sebep olmuştur. Bu bağlamda eğitimin öğretme ve öğrenme sürecinde, planlamadan ölçme ve değerlendirmeye kadar etkili öğretim ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem verilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Her öğrenci kendi kültürü ve bireysel farklılıkları ile öğrenme-öğretme sürecine dâhil olur (Demir ve Başarır, 2013). Toplum, insanoğlu, eğitim süreci gibi değişkenlerin kendi aralarındaki karmaşık ilişkilerin bir işlevi olan kültür; yaşam şekli ile tutum, değerler ve davranışların, toplumsal mirasın, çevreye uyumun, sosyal etkileşimin, kapsamı genişleyen eğitim ile düşünce ve psikolojinin yansımasıdır (Güvenç, 1994).

Kültür, zaman içinde değişime sebep olur ve toplum bu değişimden hem olumlu hem de olumsuz olarak etkilenir. Kültürler de birbirlerini etkilerler ve kendi içlerinde başka alt kültürlerin meydana gelmesine sebep olurlar. Parekh (2002) çok kültürlülüğü, birden fazla kültürel yapıyı içinde bulunduran toplumlar olarak ifade etmiştir. Bu tanımdan hareketle Türkiye; cinsiyet, cinsel yönelim, dil, etnik köken, din, ırk, yaş, sosyal sınıf ve diğer kültürel ögeler bakımından farklılığa sahip olmasından dolayı çok kültürlü bir devlettir (Kılıç ve Polat, 2013).

İnsanların kültürel özelliklerinin bilincinde olarak diğerlerinin kültürel özelliklerine saygılı ve uyumlu yaşamasını amaçlayan, hoşgörülü, kültürel farklılıklara duyarlı eğitim yaklaşımlarından biri de 'çok kültürlü eğitim'dir (Aydın, 2013). Gay'e (1994) göre çok kültürlü eğitim; eşitlik ilkesine ve çoğulculuk esasına bağlı olarak öğretim araç gereçleri, öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme değerlendirmeyi de içine alan, eğitim ve öğretimin bütün ögelerini barındıran eğitim politikasıdır. Çok kültürlü eğitim aynı zamanda farklılıklara hoşgörü ile yaklaşma, fırsat eşitliğini yaratma ve farklı düşüncelere değer verme bileşenlerinden oluşmaktadır (Cırık, 2008).

Çok kültürlü eğitimde hedef, bütün paydaşlara eşit fırsatların sunulması ve bütün öğrencilerin akademik ve sosyal yönden başarıya ulaşmalarının sağlanmasıdır (Gay, 1994). Çok kültürlü eğitimin hedefine ulaşması ve toplumda değişimi yakalayabilmesi; öğrencilerin farklılıklarına saygı duymakla ve onların alışkanlık, tutum, değer ve davranışları ile birlikte üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmekle gerçekleşir (Banks, 1993; Gay, 1994).

Çok kültürlü eğitimde öğretmenlerin kültürel çeşitlilik biçimlerini tanımaları ve duyarlı olmaları, eğitim uygulamalarını ve ortamlarını bunlara göre düzenlemeleri önemlidir (Gay, 1994). Öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alan, sınıf

için uygun yöntemleri ve teknikleri seçen, öğrenme araçlarını çeşitlendirerek öğrenme ortamlarını hazırlayan ve öğrencilerin öğrenmelerini değerlendiren öğretmenlerin çok kültürlü kişiliğe sahip olmaları beklenmektedir (Polat, 2009). Çok kültürlü kişilik; kültürel empati, açıklık, duygusal denge, esneklik ve sosyal girişim boyutlarını kapsamaktadır.

Kültürel empati; çeşitli kültürlerden gelen insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlamadır (Ahmadi vd., 2011). Açıklık; kendi kültürel grubu dışındaki bireylerle etkileşime girebilme, ön yargısız bir tutum sergileme ve yeni fikirlere de meraklı olmaktır (Kashdan ve Rottenberg, 2010; Van der Zee ve Van Oudenhoven, 2000, 2002). Duygusal denge; kültürel farklılıklardan dolayı problemlerle karşılaştıklarında bireylerin sakin kalabilme özelliğini ifade etmektedir. Esneklik; bireylerin farklı bir kültürel ortama uyum sağlama, kişisel stratejilerini ve davranış kalıplarını değiştirebilme ve yeniden düzenleyebilme yeteneklerini ifade etmektedir. Sosyal girişkenlik ise bireylerin çeşitli kültürlerden kişilerle kolaylıkla iletişime geçerek dışa dönük davranış sergileme eğilimidir (Van der Zee ve Van Oudenhoven, 2000, 2002).

Çok kültürlü eğitim için; empati kurabilen, duygularını yönetebilen, açık, esnek, sosyal girişimci öğretmenlere gereksinim vardır. Çok kültürlü kişilik özelliklerine sahip öğretmenler yeni bir kültürde etkili öğretim faaliyetleri gerçekleştirebilirler (Demir, 2012). Öğretmenlerin bireysel özellikleri (cinsiyet, eğitim düzeyi, deneyim vb.) ve medya çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitime ilişkin algılarını şekillendirmektedir (Locke, 2005). Çok kültürlü ortamda yaşam deneyimine sahip öğretmenler kültürel farklılıklara daha duyarlıdır (Bulut ve Başbay, 2014; Kimzan ve Arıkan, 2018). Ailenin ekonomik durumu, sosyal statüleri ve çocukla etkileşimi de çok kültürlü eğitim üzerinde etkilidir (Abbas, 2002; Bekerman, 2004; Cırık, 2008). Bireyler sadece aileden değil öğretmenlerinden ve sosyokültürel çevresinden de öğrenirler (Bee ve Boyd, 2009). Başkalarına karşı hoşgörülü olmayan ve saygı duymayan bir birey; genellikle aile ortamında veya sosyal çevresinde değer görmediğini düşünen, farklılıklarıyla olduğu gibi kabul edilmeyen bireylerdir (Banks, 2013).

Dünyada yaşanılan değişim ve gelişmeler doğrultusunda son yıllarda araştırmacılar; çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim konusunda kuramsal ve uygulamaya dönük çalışmalar yürütmüşlerdir (Choi ve Lee, 2020; Doğru ve Demirbaş, 2021; Köşker ve Erdoğan, 2020). Ülkemizin de gerek konumu ve çok kültürlü yapısı itibarıyla gerekse de eğitimin kalitesinin yükselmesi, öğrenenlerin etkili ve kalıcı öğrenmelerinin gerçekleşmesi için çok kültürlülük ve çok kültürlülük ile ilgili çalışmalar yapılmasının önemi ve gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Türkiye'de bu konuda okul öncesinden üniversiteye çeşitli kademelerde yapılan çalışmalarda son yıllarda artış gözlenmektedir (Doğru ve Demirbaş, 2021; Köşker ve Erdoğan, 2020). Yapılan çalışmalar arasında; Başbay ve Bektaş (2009) tarafından gerçekleştirilen çok kültürlü eğitim için öğretmenlerde olması gereken yeterlikleri inceledikleri araştırma, Başbay ve Kağnıcı'nın (2011) akademisyenlerin çok kültürlü eğitim algılarını ortaya çıkarmaya yönelik ölçek geliştirmeleri yer almaktadır. Polat'ın 2009 yılında öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik özelliklerini araştırması ve 2012 yılında okul müdürlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili tutumlarını incelemesi de bu çalışmalara örnek gösterilebilir. Çok kültürlülüğün demografik özellikler yanında diğer değişkenlerle ilişkisini araştıran çalışmalara da alan yazında rastlanmaktadır. Örneğin Başbay vd. (2018), ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmalarında çok kültürlü yeterlik algısının ahlaki yargı ve kişilik özellikleri ile ilişkilerini incelemiştir. Ekinci (2019) ise ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının kültürel zekâ düzeyleri ile ilişkisini incelemiştir.

Ülkemizde yürürlükte olan öğretim programlarında da çok kültürlülük konusuna yer verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a, 2018b). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenen yeterliliklerden biri de kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğidir. Bu yetkinlikte öğrencilerin kendi kültürünü bütünüyle anlaması ve farklılıklara saygı duyması hedeflenmiştir. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler gibi derslerin öğretim programlarında da çok kültürlülükle ilgili olarak "Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır." (MEB, 2018a, s.26), "Farklı kültürlere saygı gösterir." (MEB, 2018b, s.16) gibi kazanımlara yer verilmiştir.

Öğretim programında yer alan kazanımları öğrencilere kazandıracak en önemli öge hiç şüphe yok ki öğretmendir. Ayrıca öğretmenlik mesleğini icra eden bireylerden; temel bilgileri, becerileri, tutum ve değerleri kazanmalarında öğrencilere rol model olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda ailede temelleri atılan kişilik gelişimi, çocuğun okulda öğretmen ve arkadaşları ile tanışmasıyla devam etmektedir (Bulut, 2015). Eğitim öğretimde sınıf öğretmenlerinin öğrenciler üzerindeki etkisi tartışmasız çok önemlidir. Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerine ve yeterliklere sahip olarak eğitimi düzenlemeleri ve gerçekleştirmeleri, eğitimde etkili ve kalıcı öğrenmeyi bireysel farklılıklar doğrultusunda sağlamaları beklenmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarını belirlemek için bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın, sınıf öğretmenlerine ve diğer araştırmacılara bu doğrultuda rehberlik edebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Din, dil, etnik köken ve cinsiyet açısından çok kültürlülük; birçok ülkede sosyal ve kültürel sorunlara ve çatışmalara sebep olmaktadır. Toplumların geleceğini oluşturan çocukların bu kültürel çatışmalardan etkilenmeleri; toplumsal bir meseleyi, bir eğitim meselesi hâline getirmektedir. Ayrıca küreselleşme ile birlikte okul ve sınıflarda öğrenciler; dinsel ve etnik köken hatta cinsiyet ve görünüm farklılıklarından dolayı birbirlerini 'farklı çocuklar' olarak algılamaktadırlar. Bunun gibi sorunlar öğretmenleri hiç beklemedikleri zorluklarla karşı karşıya getirmektedir (Kostova, 2009). Bu bağlamda çok kültürlü ülkelerin eğitim reformları incelendiğinde öğrencilerin farklı bakış açılarını kazanabilmelerini sağlamak için, kültürel farklılıklara dikkat edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Cırık, 2008).

Çok kültürlü eğitimin en önemli ögesi ve uygulayıcısı öğretmenlerdir. Bu bağlamda eğitim öğretim programını uygulayacak; bireysel farklılıklara göre yöntem ve teknikleri, öğrenme ve öğretim araç gereçlerini hazırlayarak ve kullanarak öğrenme ortamını oluşturacak ve öğrenmeyi izleyip değerlendirecek birey, öğretmendir (Polat, 2009). Çok kültürlü eğitimde, kültürel farklılıkları zenginlik olarak algılayıp kültürel çeşitliliklere saygı duyan ve iyi bir iletişimle insanlığa katkıda bulunan, çok kültürlü kişiliğe ve bakış açısına sahip bireyler yetiştirmek amaçtır (Bulut, 2015). Bu bağlamda öğretmenlerin esnek, empati yapabilen, sosyal girişimci, değişime açık ve duygularını kontrol edebilen kişiliğe sahip olmaları, öğrencilere rol model olarak onları yetiştirmeleri açısından önemlidir.

Öğretim programlarını uygulayan ve eğitim öğretimi gerçekleştiren bireyler öğretmenler olduğundan, onların çok kültürlü eğitim için gerekli beceri, bilgi, tutum ve değer boyutlarındaki yeterliklere sahip olmaları ile birlikte empati kurabilen, farklılıklara karşı hoşgörüyle yaklaşan, iletişim gücü yüksek, duygusal açıdan dengeli kişilik özelliklerine sahip olmaları da beklenmektedir (Polat, 2009). Bu araştırma, bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının kişilik özellikleri ile ilişkisini incelediği için de önemlidir. Araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime ilişkin yeterlik algılarının incelenmesidir. Çalışmanın bu amacı doğrultusunda aşağıdaki sorular belirlenmiştir:

1. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik yeterlik algıları nasıldır?

2. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları demografik özelliklerine göre nasıl değişmektedir?

3. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü kişilik özellikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Bu çalışmanın ülkemizde bu alanda yapılmış önemli çalışmalardan biri olması hedeflenmiştir. Alan yazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarını inceleyen çalışmalar sınırlı olup çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları sınıf ortamına yansımakta, öğretim pratiklerini etkilemektedir.

İlkokul döneminde çok kültürlü bir eğitim anlayışı benimsenmediğinde çocukların ilerleyen okul kademelerinde ve yetişkinlik dönemlerinde topluma entegrasyonlarında sorunlar yaşanabilir (Bohatyryova vd., 2021). Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının ve diğer faktörlerle olan ilişkilerinin bilinmesi; hizmet öncesinde öğretmen yetiştirme programlarının gözden geçirilmesi ile sınıf öğretmenlerinin meslekî gelişimlerini planlamada, çok kültürlü eğitimin hedefleri doğrultusunda hizmet içi programlarda değişiklikler yapılması gerektiği konusunda öneri getirebilmesi açısından da önemlidir.

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma deseni, evren ve örneklem, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve veri analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ile demografik özellikleri ve çok kültürlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin sebep-sonuç ilişkisi kurulmadan ortaya konması amaçlandığı için ilişkisel araştırma deseni uygun görülmüştür. Bu araştırma desenine göre araştırmayı gerçekleştiren kişi doğal olarak meydana gelen sonuçlar arasında oluşabilecek ilişkileri keşfetmek ve tanımlamak için değişkenlere müdahale etmeden araştırmayı yürütür (Büyüköztürk vd., 2010).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni, Ankara'nın sekiz merkez ilçesindeki (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle) devlet ilkokullarda çalışan 9897 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmanın örneklem seçimi iki aşamalı olarak yapılmıştır. Öncelikle Ankara il merkezindeki sekiz ilçedeki sınıf öğretmeni sayısı tespit edilmiştir (Tablo 1).

Tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak her ilçe birer tabaka olarak ele alınmıştır. İlçelerde yer alan devlet ilkokulları, örneklem birimi kabul edilerek küme örnekleme yapılmıştır. Okulların seçilmesinde farklı ilçelerde bulunmalarına ve her ilçeyi temsil etmelerine dikkat edilmiştir. Örneklem sayısı ile evrenin paralellik göstermesi hedeflenmiş fakat araştırmada gönüllülük esas olduğu için Tablo 1'de yer alan sayılar ile çözümlemeler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1
İlçelerde Görev Yapan Öğretmen Sayısı

İlçe	Evren		Örneklem	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Altındağ	1103	11,14	35	8,7
Çankaya	1597	16,14	69	16,9
Etimesgut	1094	11,05	49	11,8
Gölbaşı	325	3,28	32	8
Keçiören	1865	18,84	86	21,3
Mamak	1396	14,11	39	9,9
Sincan	1218	12,31	35	8,5
Yenimahalle	1299	13,13	62	15
Toplam	9897	100	407	100

Araştırmaya katılan 407 öğretmenden 278'i kadın, 129'u erkek öğretmenden oluşmaktadır. Dolayısıyla kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlerin sayısının iki katından fazla olduğu görülmektedir. Katılımcılarda ana dili farklı olan %1,7'lik oranla sadece 7 öğretmen vardır: Arapça (1 katılımcı), Çerkezce (1 katılımcı), Gürcüce (2 katılımcı, %2) ve Kürtçe (3 katılımcı, %7). Katılımcıların çoğunluğunun anne ve babaları ilkokul mezunu olup anne eğitim seviyesi baba eğitim seviyesine göre daha düşüktür. Yarısından fazlasının 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olmaları araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin genellikle deneyimli olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonundan 15 Kasım 2016 tarih ve 35853172/433-3511 sayılı kararla izin alınmıştır. Veri toplama araçlarının Ankara ilinde yer alan ilkokullardaki sınıf öğretmenlerine uygulanabilmesi için, Ankara Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 8 Aralık 2016 tarih ve 13882603 sayılı kararla izin alınmıştır. Resmî onaylar alındıktan sonra örneklem olarak belirlenen okullara gidilmiş; okul müdürü veya müdür yardımcıları ile görüşmelerin ardından ölçekler, gönüllü olan ve zaman ayırabilen

öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğretmenler tarafından doldurulan 470 ölçekten 63 tanesinde, bütün maddelere aynı tercihin işaretlenerek cevap verilmiş olduğu görülmüş; bu tarz cevaplanan ve buna ek olarak büyük kısmı cevaplanmayan ölçekler çözümleme dışı bırakılmıştır. Kalan 407 ölçekle çözümlemeler gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, Kişisel Bilgi Formu, Çok Kültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Bu çalışmada katılımcıların kişisel bilgileri için kullanılan 'Kişisel Bilgi Formu' uzman görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Geliştirilen formda öğretmenlerin; cinsiyet, ana dil, meslekteki kıdem, en son öğrenim durumu, baba ve anne eğitim düzeyi, görev yaptığı ilçe bilgileri yer almaktadır.

Çok Kültürlü Eğitim Kültürel Yeterlilik Ölçeği

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarını belirlemek için Acar Çiftçi (2015) tarafından geliştirilen 'Çok Kültürlü Eğitim Kültürel Yeterlilik Ölçeği' 28 madde ve beş alt boyut içermektedir: beceri (n=6), bilgi (n=6), tutum (n=6), kültürel saygı (n=5) ve kültürel farkındalık (n=5). Millî Eğitim Bakanlığından uygulama izni alma sürecinde, Çok Kültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeğinin 13. maddesindeki ("Irkçı inanç, tutum ve duygularımı farklı etnik kökenden kişilere yansıtmam.") 'ırkçı' sözcüğünün çıkartılması istenmiştir. Bu sözcük çıkartılarak ölçek değiştirildiğinden öğretmenlerden elde edilen veri setinin ölçeğe uygunluğunu ve iç tutarlığını belirlemek için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Pilot çalışma; Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında 85'i kadın, 54'ü erkek toplam 139 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda beş alt boyut net olarak ortaya çıkmamıştır. Acar Çiftçi (2015) ölçeğin tek alt boyutlu olarak kullanılabileceğini de ifade etmiştir. Tek alt boyut ile sınırlandırılarak açımlayıcı faktör analizi yapıldığında ölçeğin farkındalık alt boyutunda yer alan maddelerin tek alt boyutun içinde yer almadığı görülmüştür. Bu nedenle bir ölçme-değerlendirme uzmanının görüşü doğrultusunda iki alt boyut ile sınırlandırılarak Temel Bileşenler Analizi ve Varimax Döndürme Metodundan yararlanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçekte yer alan dört madde iki faktörden herhangi biri ile uyumlu olmadığı için çıkarılmalarına karar verilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen iki faktörden birincisi beceri (n=19, örnek madde: "Farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli öğretim yöntemlerini uyarlayabilirim."); ikincisi ise farkındalık (n=5, örnek madde: "Öğrencilerin farklı özellikleri, onların öğrenme-öğretme süreçlerini etkilemez.") olarak isimlendirilmiştir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı farkındalık alt boyutu için ,91; beceri alt boyutu için ,76 ve ölçeğin tamamı için ,84 olarak hesaplanmıştır.

Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği

Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerini ölçmek için geliştirilen 'Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği'nin (Van der Zee ve Van Oudenhoven, 2000, 2002) Türkçeye uyarlaması Polat (2009) tarafından öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Bu ölçek öğretmenlere de Polat ve Metin (2012) tarafından uygulanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Orijinali 91 maddeden oluşan ölçeğin Türkçeye uyarlanmış hâli 33 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipindeki bu ölçek; kültürel empati (n=11), açıklık (n=5), sosyal girişim (n=6), duygusal denge (n=7) ve esneklik (n=4) olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Polat'ın (2009) yaptığı çalışmada Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı kültürel empati için ,87; sosyal girişim için ,73; duygusal denge için ,65; açıklık için ,66; esneklik için ,67 ve ölçeğin tamamı için .82 olarak bulunmuştur.

Çok Kültürlü Kişilik Ölçeğinin beş faktörlü yapısının, bu çalışmanın verileri ile ne seviyede uyum gösterdiğini belirlemek amacıyla Temel Bileşenler Analizi ve Varimax Döndürme Metodundan yararlanılıp açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçekteki 11 madde Polat'ın (2009) çalışmasındaki alt boyutlara dâhil olmadıkları için bir ölçme-değerlendirme uzmanından da görüş alınarak çıkarılmalarına karar verilmiştir. Yapılan bu çalışmada ölçeğin tümünün Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ,76 çıkmıştır. Ölçeğin kültürel empati (n=10, örnek madde: "Başkalarının ne hissettiğini anlamaya çalışırım."), sosyal girişim (n=3, örnek madde: "Başkaları ile kolaylıkla iletişime geçebilirim."), açıklık (n=3, örnek madde: "Farklılıklar ilgimi çeker."), esneklik (n=3, örnek madde: "Sürprizlerden kaçınırım.") ve duygusal denge (n=3, örnek madde: "Kolayca üzülebilen biriyim.") alt boyutları için güvenirlik katsayıları sırasıyla ,87; ,67; ,72; ,61; ve ,21 olarak hesaplanmıştır. Bu alt boyutlardan güvenirliği düşük olan duygusal denge alt boyutu analizlere dâhil edilmemiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmada toplanan veriler SPSS 16 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Çok kültürlü

yeterlik algılarının cinsiyete göre nasıl değiştiğini incelemek için bağımsız örneklemler t-testi; meslekî kıdem, en son öğrenim durumu, anne ve baba eğitim düzeyine göre nasıl değiştiğini anlamak için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi bulmak için korelasyon analizi kullanılmıştır.

Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler ile analiz edilmiştir. Normallik sayıltısı, çarpıklık-basıklık değeri kullanılarak incelenmiş ve bu değerler -2 ile +2 sınırları içerisinde yer aldığı için verilerin dağılımı normal olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). ANOVA ve t-testi yapılmadan önce Levene testi ile varyansların homojenliği sayıltısı da karşılanmıştır. Tüm istatistiksel analizler α=,05 anlamlılık düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Korelasyon katsayısı, mutlak değer olarak, ,70'den büyük olduğunda yüksek; ,70 ve ,30 arasında olduğunda orta; ,30'dan küçük olduğunda düşük seviyede bir ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2012).

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma soruları çerçevesinde elde edilen verilerin analizi neticesinde ortaya çıkan bulgular tablolar yardımıyla sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algı Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Kültürel Yeterlilik Ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri cevaplara ait betimsel istatistik değerleri Tablo 2'de yer almaktadır. Bu tabloda her bir maddeye katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kendilerini çok kültürlü eğitim açısından yeterli algıladıkları söylenebilir.

Beceri alt boyutunda maddelerin ortalamaları 3,76 ile 4,35 arasında değişmektedir. Bu alt boyutta öğretmenlerin çok kültürlü bir sınıf için uygun öğretim materyalleri geliştirebilme konusunda kendilerine olan yeterlik inancı en az, farklı öğrencilere nasıl davranılacağı konusunda yetkinlik inançları ise en yüksektir.

Farkındalık alt boyutunda ise maddelerin ortalama puanları 3,13 ile 3,73 arasında değişmektedir. Bu boyutta sınıf öğretmenlerinin farklı öğrencilerin farklı düşünme, davranma ve konuşma şekline sahip olmaları ile ilgili farkındalık düzeyleri en yüksek, öğrencilerin farklı özelliklerinin onların öğrenme-öğretme süreçlerini etkilemesi ile ilgili farkındalık düzeyleri ise en düşüktür.

Tablo 2
Çok Kültürlü Eğitim Kültürel Yeterlilik Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (n=407)

	Maddeler	$\bar{X}$	SS
Beceri	1. Çok kültürlü bir sınıf için uygun öğretim materyalleri geliştirebilirim.	3,76	,83
	3.Farklı öğrencilerimin aileleriyle yakın ilişki kurabilirim.	3,98	,84
	5.Farklı gruplar hakkındaki olumsuz söylemleri ortadan kaldırabilecek öğretim yöntemleri geliştirebilirim.	3,80	,76
	6. Farklı öğrencilerimin ne demek istediğini tavırlarından anlayabilirim.	3,97	,76
	7. Farklı öğrencilere uygun öğretim konusunda meslektaşlarımla sürekli görüş alış verişinde bulunabilirim.	4,12	,78
	8. Farklı öğrencilere de eşit davranırım.	4,35	,82
	9. Farklı öğrencilere zarar verebilecek okul uygulamalarına müdahale edebilirim.	4,21	,75
	10. Farklı öğrencilerin özgüvenini artıracak etkinlikler düzenleyebilirim.	4,18	,70
	11. Farklı öğrencilerle ilgili duygu ve düşüncelerimi sürekli gözden geçirebilirim.	4,15	,79
	12. Grup çalışmalarına farklı gruplardan öğrencileri katarak gruplar oluşturabilirim.	4,27	,69
	14. Farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli öğretim yöntemlerini uyarlayabilirim.	4,13	,72
	19. Öğrencilerimin kendi önyargıları ve taraflılıklarını incelemelerine yardımcı olabilirim.	3,95	,76
	20. Öğrencilerimin kendilerinden farklı etnik ve kültürel grupların bakış açısını anlamalarına yardımcı olabilirim.	4,03	,75
	22. Öğretimi farklı öğrencilerin kişisel ve kültürel bilgilerini temele alarak planlayabilirim.	3,87	,74
	23. Sınıfımda farklı gruplara saygı duymayı sağlayacak etkinlikler düzenleyebilirim.	4,20	,67
	24. Sınıfımda farklılığı göz önüne alan, çeşitliliği destekleyici davranışlar sergilerim.	4,15	,70
	25. Yeni bir bilgiyi sunarken, farklı gruplardan öğrencilerin kültürel geçmişini dikkate alabilirim.	4,12	,70
	26. Öğretim materyallerindeki önyargılı ve taraflı içerikleri analiz edebilirim.	4,03	,77
	28. Öğrencilerimin tarihi ve güncel olayları değişik bakış açılarıyla görmelerine yardımcı olabilirim.	4,24	,61
Farkındalık	2.Farklı öğrenciler, farklı düşünme, davranma ve konuşma şekline sahip değildir.	3,73	1,21
	4.Farklı öğrencilerin kültürü ile okul kültürü arasında fark yoktur.	3,71	1,03
	15. Kültürel olarak farklı öğrenciler farklı şekilde öğrenmez.	3,42	1,25
	18. Öğrencilerin farklı özellikleri, onların öğrenme-öğretme süreçlerini etkilemez.	3,13	1,33
	21. Öğrencilerin davranışlarında etnik kökenleri etkili değildir.	3,21	1,26

Çok kültürlü yeterliği oluşturan alt boyutlar için hesaplanan ortalama puanları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kendilerini farkındalık boyutunda (X=3,44; SS=,39) beceri boyutuna (X=4,09; SS=,20) göre daha az yeterli algıladıkları görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Demografik Özelliklerine Göre Değişimi

Sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri; cinsiyet, meslekî kıdem, en son öğrenim durumu, baba ve anne eğitim düzeyi bağımsız değişkenlerinden oluşmaktadır.

Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Değişimi

Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının cinsiyete göre değişimine yönelik bağımsız örneklemler t-testi bulguları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklemler t-Testi Sonucu

Çok kültürlü yeterlik	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Beceri	Kadın	279	73,29	7,83	,043	405	,966
	Erkek	128	73,26	7,85			
Farkındalık	Kadın	279	17,48	3,94	2,15	405	,032
	Erkek	128	16,56	4,07			

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının farkındalık boyutunun cinsiyete göre kadınlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Beceri alt boyutu puanları incelendiğinde ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuçlar kadın sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü farkındalık düzeylerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Meslekî Kıdeme Göre Değişimi

Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri ve farkındalık alt boyutları meslekî kıdem değişkeni açısından incelenmiştir ve ANOVA bulguları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4
Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Meslekî Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonucu

Çok kültürlü yeterlik	Meslekî kıdem	n	$\bar{X}$	SS	F	sd1	sd2	p
Beceri	1-10 yıl	45	72,93	1,17	,15	3	403	,928
	11-15 yıl	46	73,15	1,07				
	16-20 yıl	104	73,72	,79				
	21 yıl ve üzeri	212	73,17	,55				
Farkındalık	1-10 yıl	45	18,78	,46	6,81	3	403	,000
	11-15 yıl	46	18,48	,58				
	16-20 yıl	104	17,44	,41				
	21 yıl ve üzeri	212	16,45	,27				

Tablo 4 incelendiğinde meslekî kıdeme göre sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları beceri alt boyutunda anlamlı farklılık yok iken farkındalık alt boyutunda anlamlı farklılık görülmektedir. Bonferroni testi yapılarak hangi gruplar arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Farkındalık alt boyutu için 21 yıl ve üzeri kıdemi bulunan sınıf öğretmenleri ile 1-10 yıl meslekî kıdemi olan öğretmenler ve 11-15 yıl meslekî kıdemi bulunan sınıf öğretmenlerinin puanları anlamlı farklılık göstermekte olup bu fark 21 yıl ve üstünde kıdemi bulunan sınıf öğretmenleri aleyhinedir. Bu doğrultuda meslekî kıdem arttıkça farkındalığın azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının En Son Öğrenim Durumuna Göre Değişimi

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri ve farkındalık alt boyutlarının puanlarının en son öğrenim durumu değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5
Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının En Son Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonucu

Çok kültürlü yeterlik	En son öğrenim durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	sd1	sd2	p
Beceri	Ön lisans	57	73,67	,62	,42	2	404	,656
	Lisans	313	73,10	,20				
	Lisansüstü	37	74,24	1,04				
Farkındalık	Ön lisans	57	15,04	,52	10,47	2	404	,000
	Lisans	313	17,60	,44				
	Lisansüstü	37	17,00	,27				

Tablo 5'teki ANOVA sonuçları incelendiğinde çok kültürlü yeterlik algılarının beceri boyutunda en son öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık yoktur. En son öğrenim durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının farkındalık boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bonferroni testi sonucunda ön lisans ve lisans mezunu sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık olup lisans mezunu öğretmenlerin çok kültürlü yeterliğe ilişkin farkındalık düzeylerinin ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Değişimi

Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının anne eğitim düzeyine göre değişimine yönelik ANOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6
Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonucu

Çok kültürlü yeterlik	Anne eğitim düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	F	sd1	sd2	p
Beceri	İlkokul altı	63	73,62	1,08	1,91	3	403	,128
	İlkokul	47	70,98	1,29				
	Ortaokul	168	74,01	,57				
	Lise ve üzeri	129	73,01	,69				
Farkındalık	İlkokul altı	63	15,98	,50	3,18	3	403	,024
	İlkokul	47	16,64	,56				
	Ortaokul	168	17,38	,32				
	Lise ve üzeri	129	17,74	,34				

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin anne eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak çok kültürlü yeterlik algılarının beceri alt boyutuna ilişkin ortalama puanlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının farkındalık boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Bonferroni testi sonucuna göre ilkokul altı anne eğitim düzeyine sahip olan sınıf öğretmenlerinin lise ve üzeri mezunu anne eğitim düzeyine sahip sınıf öğretmenlerine göre çok kültürlü yeterlik farkındalık alt boyutu puanları anlamlı olarak daha düşüktür.

Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Değişimi

Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre değişimini gösteren bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7
Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonucu

Çok kültürlü yeterlik	Baba eğitim düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	F	sd1	sd2	p
Beceri	İlkokul altı	43	72,16	1,62	1,27	4	402	,278
	İlkokul	133	74,11	,65				
	Ortaokul	68	73,51	,86				
	Lise	79	71,87	,82				
	Lise üzeri	84	73,68	,89				
Farkındalık	İlkokul altı	43	16,30	,68	1,89	4	402	,111
	İlkokul	133	16,69	,36				
	Ortaokul	68	17,78	,50				
	Lise	79	17,75	,42				
	Lise üzeri	84	17,43	,38				

Tablo 7'deki ANOVA sonuçları incelendiğinde hem farkındalık hem de beceri alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algı puanlarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Çok Kültürlü Yeterlik Algıları İle Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki

Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8
Çok Kültürlü Yeterlik Algıları ile Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	Sosyal girişim		Açıklık		Esneklik		Empati	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Beceri	,356	,000	,400	,000	,107	,031	,539	,000
Farkındalık	,027	,735	-,008	,322	,135	,006	,087	,122

Korelasyon analizi sonucunda çok kültürlü yeterlik algılarına ilişkin beceri alt boyutu ile çok kültürlü kişilik özelliklerinin sosyal girişim ve açıklık alt boyutları arasında orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Determinasyon katsayıları (r^2) incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarına ilişkin beceri alt boyutu varyansının %12'sinin sosyal girişim, %16'sının ise açıklık özelliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Beceri alt boyutunda en yüksek ilişki kültürel empati alt boyutundadır. Sınıf öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarına ilişkin beceri alt boyutu varyansının %29'u

kültürel empati alt boyutundan kaynaklanmaktadır. Bunun yanında çok kültürlü yeterlik algıları beceri alt boyutunun en düşük ilişkili olduğu kişilik özelliği esnekliktir. Sınıf öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarına ilişkin beceri alt boyutu varyansının sadece %1'inin esneklik alt boyutundan kaynaklandığı görülmektedir. Ayrıca farkındalık alt boyutunun anlamlı olarak ilişkili olduğu tek kişilik özelliği esneklik olup bu ilişki de düşük düzeydedir. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının farkındalık boyutunda varyansın sadece %2'sinin esneklik özelliğinden kaynaklandığı belirtilebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının genel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alan yazında öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelendiği çalışmaların sonuçları ile uyumludur (Bulut ve Başbay, 2014; Karadağ ve Özdemir Özden, 2020; Özbilen vd., 2020; Strickland, 2018). Alan yazındaki çalışmalar öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik algılarının yüksek ve tutumlarının olumlu olduğunu göstermesine rağmen nitel araştırmalar öğretmenlerin çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim ile ilgili anlayışlarının ve uygulamalarının yetersiz oldukları sonucunu ortaya koymaktadır (Kimzan ve Arıkan, 2018). Örneğin Boydak Özan ve Şengür (2017) gerçekleştirdikleri nitel araştıma sonucunda öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi yalnızca ırk ve dil bağlamında değerlendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Çapçı (2020) da okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirdiği görüşmeler sonucunda çok kültürlü eğitime ilişkin olumlu tutum gösteren öğretmenlerin sınıf sınıf içi uygulamalarda yeterli olmadıklarını ortaya koymuştur. Mevcut çalışmada sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının farkındalık düzeyinde beceri düzeyine göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Acar Çiftçi (2015) de yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının farkındalık alt boyutunda bilgi ve beceri alt boyutlarına göre daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Ancak bazı çalışmalarda öğretmenlerin farkındalık alt boyutundaki çok kültürlü yeterlik algılarının diğer alt boyutlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Doğru ve Demirbaş, 2021; Ekinci, 2019).

Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının demografik değişkenlere göre incelenmesi sonucunda kadın ve erkek sınıf öğretmenleri arasında beceri alt boyutunda farklılık görülmezken; farkındalık alt boyutunda kadınlar lehine cinsiyete göre farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuç çerçevesinde çok kültürlülük ekseninde plan yapma, eğitim-öğretim ortamı oluşturma, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme gibi uygulamalar açısından öğretmenlerin cinsiyete göre değişiklik göstermediği; ancak kadın sınıf öğretmenlerinin çok

kültürlü farkındalık düzeylerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum kadın öğretmenlerin farklılıklara karşı daha duyarlı olmaları ile açıklanabilir (Soylu ve Kaysılı, 2022). Araştırmanın bu sonucu alan yazında yapılmış olan bazı araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin Ekinci (2019) tarafından ortaöğretim düzeyinde yapılan çalışmada öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının cinsiyete göre incelenmesi sonucunda farkındalık alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı fark bulunurken bilgi ve beceri boyutlarında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Demir ve Başarır (2013) tarafından yapılmış olan araştırma sonucunda da öğretmen adaylarının çok kültürlü öz yeterlik algılarında kadınlar lehine cinsiyet farkı bulunmuştur. Kadınlar lehine görülen bu fark kadın sınıf öğretmenlerinin çoğunlukta olması nedeniyle olumlu bir sonuç olarak değerlendirilse de erkek öğretmenlerin de çok kültürlü farkındalıklarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılması önemlidir. Öte yandan Bulut ve Başbay (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının cinsiyete göre değişim göstermediği sonucuna varılmıştır. Mevcut araştırmanın bulgusu alan yazındaki bulgularla birlikte değerlendirildiğinde cinsiyetin çok kültürlü yeterlik açısından güçlü bir belirleyici değişken olmadığı söylenebilir.

Bu çalışmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının baba eğitim düzeyine göre değişmediği görülmüştür. Alan yazın çalışmalarında da baba eğitim düzeyi aynı olan öğretmen adaylarının çok kültürlü yeterlik algılarının birbirine benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Demir ve Başarır, 2013; Karadağ ve Özdemir Özden, 2020). Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü ortamı sağlamaya yönelik becerilerinin anne eğitim düzeyine göre değişmediği görülmüştür. Ancak anne eğitim seviyesi yüksek olan sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Karadağ ve Özdemir Özden (2020) tarafından ortaya konulan öğretmen adaylarının çok kültürlü yeterliklerinin anne eğitim düzeyi ile ilişkili olmadığı bulgusu çalışmanın bu sonucu ile kısmen uyumludur. Demir ve Başarır (2013) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmasında çok kültürlü eğitim ile ilgili hem becerilerin hem de farkındalıkların anne eğitim düzeyine göre farklılaştığını tespit etmiştir. Ancak bu çalışmadan farklı olarak annesi ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının çok kültürlü yeterlik algılarının annesi üniversite mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu bulgusunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitime yönelik algı ve tutumları üzerinde annelerin babalara göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Kimzan ve Arıkan, 2018).

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarında meslekî kıdeme göre beceri alt boyutunda anlamlı fark görülmezken farkındalık

alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir. Buna göre meslekî kıdem arttıkça sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterliklerine ilişkin farkındalıklarının azaldığı söylenebilir. Çalışmanın bu bulgusu, genç öğretmenlerin ileri yaştaki öğretmenlere göre yeniliklere ve değişime daha kolay uyum sağlamalarından kaynaklanabilir (Kocasaraç ve Karataş, 2017). Ayrıca küreselleşme, göçler, ülkeler arası seyahatler, teknoloji gibi nedenler (Özdoğru vd., 2021) ve mevcut öğretmen eğitimi programlarında çağdaş eğitim yaklaşımlarına daha çok yer verilmesi de genç öğretmenlerin çok kültürlü deneyim kazanmalarında ve kültürel farklılıklara duyarlı olmalarında etkili olabilir. Bu bulgu Ekinci (2019) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile kısmen örtüşmekte olup çalışma sonucunda öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının hem farkındalık hem de beceri alt boyutlarında meslekî kıdeme göre farklılaştığı ve meslekî kıdem arttıkça çok kültürlü yeterlik algısının düştüğü tespit edilmiştir. Bulut ve Başbay'ın (2014) yaptığı çalışma sonucunda da öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının meslekî kıdemleri arttıkça azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine benzer olarak Kozikoğlu ve Yıldırımoğlu'nun (2021) araştırmasında da meslekî kıdemi az olan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Yazıcı vd. (2009) tarafından yürütülen araştırmanın sonucunda ortaya konulan öğretmenlerin meslekî kıdemlerinin çok kültürlü eğitime bakış açılarında farklılık meydana getirdiği bulgusu ile de bu çalışmanın sonucu benzerlik göstermektedir. Bu çalışmaların aksine Strickland (2018) ile Özbilen vd. (2020) öğretmenlerin çok kültürlülük algılarının meslekî kıdem yıllarına göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Bu araştırmanın bir diğer sonucu da lisans ve lisansüstü öğrenim gören sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının benzer olmasıdır. Sadece çok kültürlü yeterliğin farkındalık alt boyutunda ön lisans ve lisans öğrenimi gören öğretmenler arasında anlamlı fark vardır. Bu durumda lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin, ön lisans mezunu olanlara göre çok kültürlü eğitime yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Bu çalışmaya benzer şekilde Ekinci (2019) de ortaöğretim kademesinde öğretmenlerle yaptığı çalışma sonucunda lisans ve lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarında fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Çekin (2013) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ile yürüttüğü çalışma sonucunda lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının lisans öğrenimi görenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu konudaki alan yazında birbiriyle çelişen bulgular olmakla birlikte öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça kültürel farkındalıklarının arttığı çıkarımı yapılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik yeterlik algılarının çok kültürlü kişilik özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi neticesinde sınıf

öğretmenlerinin esneklik özellikleri arttıkça çok kültürlü yeterlik bakımından hem becerilerinin ve hem de farkındalıklarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Kültürel empati yapabilen, girişken ve değişime açık sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü ortamı sağlamaya yönelik becerilerinin de daha yüksek olduğu sonucu ortaya konmuştur. Bu sonuç öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri geliştikçe çok kültürlü yeterlik algılarının da arttığını göstermektedir. Bu bulgu beklendik bir bulgudur; çünkü kültürel empati seviyesi yüksek olan kişiler, çeşitli kültürlere sahip kişi ve grupların duygu, davranış, düşüncelerini daha iyi anlayabilir ve tanımlayabilir (Ahmadi vd., 2011); değişime açık bireyler, kültürel açıdan farklı bireylere karşı ön yargısızdır; sosyal girişkenlik seviyesi yüksek kişiler, çeşitli kültürlerden kişilerle kolaylıkla iletişime geçebilir; esneklik seviyesi yüksek olan kişiler de farklı durumlara ve ani gelişmelere uyum sağlayabilirler (Van der Zee ve Van Oudenhoven, 2000, 2002).

Öneriler

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları nicel araştırma yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Aynı konu nitel araştırma yöntemleri veya nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden her ikisinin de bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılarak daha detaylı çalışılabilir. Öğretmen adayları, öğretim elemanları ve farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmenlerle benzer bir çalışma yürütülebilir. Ayrıca öğrenciler ile de bir çalışma yapılarak onlara yansıyan durumlar ve uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlar ortaya konabilir. Araştırmacılar tarafından Millî Eğitim Bakanlığı alan programları ve ders kitaplarının çok kültürlülüğe uygunluğu incelenebilir.

Bu çalışma Ankara'da gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma diğer illerde görev yapan sınıf öğretmenleriyle çalışılabilir. Böylece Türkiye'de mevcut sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim bilgi, beceri ve farkındalık düzeyleri ve çok kültürlü kişilik özellikleri ortaya konarak meslekî gelişim planları bu çerçevede gerçekleştirilebilir.

Öğretmen adaylarına meslek öncesi dönemde özellikle meslekî beceri boyutunda planlamadan başlayarak ortam düzenleme ve süreci yönetme ile ölçme-değerlendirme bileşenlerinde çok kültürlü eğitime yönelik uygulamalar yaptırılabilir; dünyada yer alan iyi örnekler üzerinden öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sağlanabilir. Bu çerçevede öğretmen adaylarının çok kültürlü kişiliklerinin gelişimini hedefleyen pratik ve teorik ders içeriklerine programlarda yer verilebilir.

İlk atama ile göreve yeni başlayan ve yer değiştirme sebebiyle görev yeri değişen öğretmenlere görev yapacakları bölgenin kültürel özellikleri ile ilgili

uyum sürecini daha çabuk geçirmelerine yönelik tanıtım, seminer, çalıştay gibi faaliyetler etkin bir şekilde yapılabilir. Öğretmenlere seminer, çalıştay, kurs ve hizmet içi eğitimler sunularak onların çok kültürlü yeterlik algı boyutlarından ihtiyaç duyulan alanlara göre uygulamalarını çeşitlendirmeleri sağlanabilir.

Millî Eğitim Bakanlığı ve diğer kamu kurumları bünyesinde gerçekleştirilen projelerde ve çalışmalarda çok kültürlülüğe ve çok kültürlü eğitime daha çok yer verilebilir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen Öğretmen Yeterlikleri Belirleme ve Güncelleme çalışmalarında çok kültürlü eğitim ve bileşenlerine (program, materyal, vb.) daha çok yer verilebilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar öğretmen eğitim programlarının güncellemesinde kullanılabilir. Öğretmenlerin çok kültürlü öğretim ortamları oluşturmalarında öğrencilerin kalıcı ve etkili öğrenmelerine yönelik bilgileri, becerileri, teknolojileri ve medya araçlarını kapsayan öğretim yaklaşımı geliştirmelerine yönelik eğitimler almaları sağlanabilir. Araştırmacılar tarafından öğretmenlerin çok kültürlü eğitim yeterlik algılarını ve çok kültürlü kişilik özelliklerini etkileyen nedenlerin araştırılması; bu doğrultuda, öğretmen yetiştirme ve geliştirme programlarının düzenlenmesi önerilmektedir. Bu konuda araştırma yapan uzmanlarla öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalışmaları tavsiye edilmektedir. Özellikle sınıf içi uygulamalar ile gözleme dayalı ve öğrencilerle yürütülen araştırmaların sonuçlarından öğretmenlerin faydalanması sağlanabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Abbas, T. (2002). The home and the school in the educational achievements of South Asians. *Race Ethnicity and Education, 5*(3), 291-316. https://doi.org/10.1080/1361332022000004878

Acar Çiftçi, Y. (2015). *Çok Kültürlü Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Kültürel Yeterliklerine İlişkin Algıları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ahmadi, Y., Araghi, M. M. & Shahmohamadi, A. (2011). The study of effect of sociocultural factor on cultural intelligence. *International Journal of Humanities and Social Science, 1*(1), 161-168.

Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de Çok Kültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*. Nobel Yayınları.

Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Developments, dimensions, and challenges. *The Phi Delta Kappan, 75*(1), 22-28. http://www.jstor.org/stable/20405019

Banks, J. A. (2013). *An Introduction to Multicultural Education* (5th Edition). Pearson.

Başbay, A. & Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim, 34*, 30-43.

Başbay, A. & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim, 36*(161), 199-212.

Başbay, A., Kağnıcı, D. Y. & Başbay, M. (2018). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ile ahlaki olgunluk/yargı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İlköğretim Online, 17*, 1150-1167. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466317

Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). Kaknüs Yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi 2007).

Bekerman, Z. (2004). Potential and limitations of multicultural education in conflict-ridden areas: Bilingual Palestinian-Jewish schools in Israel. *Teachers College Record, 106*(3), 574-610. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00351.x

Bohatyryova, G., Pishchanska, V., Botvinko-Botiuk, O., Zozulia, I. & Kostrytsia, N. (2021). Multicultural education as a new trend in pedagogy. *Laplage in Journal, 7*, 552-562. https://doi.org/10.24115/S2446-6220202171856p.552-562

Boydak Özan, M. & Şengür, D. (2017). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve anadilde eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 27*(2), 113-121.

Bulut, M. (2015). *Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarında Çokkültürlü Kişiliğin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bulut, C. & Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(3), 957-978.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., Akgün, E., Erkan, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (17. Baskı). Pegem Akademi.

Çapçı, S. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları ve Çok Kültürlü Eğitim Uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çekin, A. (2013). Çokkültürlülük ve din öğretimi: Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları çerçevesinde bir analiz. *Turkish Studies, 8*, 241-248. https://doi.org/10.7827/Turkish Studies.6003

Choi, S. & Lee, S. W. (2020). Enhancing teacher self-efficacy in multicultural classrooms and school climate: The role of professional development in multicultural education in the United States and South Korea. *AERA Open, 6*, 1-17. https://doi.org/10.1177/2332858420973574

Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*, 27-40.

Demir, S. (2012). Erciyes Üniversitesi öğretim elemanlarına göre çok kültürlü eğitimin önem derecesi. *Turkish Studies, 7*(4), 1453-1475.

Demir, S. & Başarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science, 6*(1), 609-641.

Doğru, M. S. & Demirbaş, İ. (2021). The relationship between perceptions of multicultural competence and democratic values: Examining science teachers working with international students. *Journal of International Students, 11*, 24-40. https://doi.org/10.32674/jis.v11i1.135

Ekinci, O. (2019). *Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeyleri İle Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gay, G. (1994). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. ERIC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378287.pdf, Erişim tarihi: 07.02.2022

Güvenç, B. (1994). *İnsan ve Kültür* (6. Baskı). Remzi Kitabevi.

Karadağ, Y. & Özdemir Özden, D. (2020). Çokkültürlü eğitim ortamlarına geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerini hazırlamak: Öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(2), 179-201.

Kashdan, T. B. & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Positive Clinical Psychology, 30*(7), 865-878. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001

Kılıç, E. & Polat, İ. (2013). Türkiye'de çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 352- 372.

Kimzan, İ. & Arıkan, A. (2018). Erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 670-686. https://doi.org/10.17679/inuefd.426978

Kocasaraç, H. & Karataş, H. (2017). Fen ve sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerine yönelik algıları: Bir durum çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(52), 783-797.

Kostova, S. Ç. (2009). Çok kültürlü eğitim: Bulgaristan örneği. *Kaygı Dergisi, 12*, 217-219.

Kozikoğlu, İ. & Yıldırımoğlu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 51*, 226-244. https://doi.org/10.53444/deubefd.827397

Köşker, N. & Erdoğan, E. (2020). Trends in multicultural education research: A five-year content analysis of Turkish and ERIC databases. *International Journal of Education & Literacy Studies, 8*(1), 48-60. https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.8n.1p.48

Locke, S. (2005). Institutional social and cultural influences on the multicultural perspectives of preservice teachers. *Multicultural Perspectives, 7*(2), 20-28. https://doi.org/10.1207/s15327892mcp0702_4

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar). https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812217142854 7-HAYAT%20B%C4%B0LG%C4%B0S%C4%B0%C3%96%C4%9E RET%C4%B0M%20PROGRAMI.pdf, Erişim tarihi: 07.02.2022

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf, Erişim tarihi: 07.02.2022

Özbilen, F. M., Canbulat, T. & Hamurcu, H. (2020). Öğretmenlerin çokkültürlülük algıları ile sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28*(4), 1867-1881.

Özdoğru, A. A., Dolu, F. N., Akan, A. & Aldemir, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ve mülteci öğrencilere yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 111-122.

Parekh, B. (2002). *Çok Kültürlülüğü Yeniden Düşünmek: Kültürel Çeşitlilik ve Siyasal Teori* (B. Tanrıseven, Çev.). Phoenix Yayınevi (Orijinal eserin yayın tarihi 2000).

Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 154-164.

Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*, 334-343.

Polat, S. & Metin, M. A. (2012). The relationship between the teachers' intercultural competence levels and the strategy of solving conflicts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46*, 1961-1968.

Soylu, A. & Kaysılı, A. (2022). Öğretmenlerin kültürel açıdan duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi: Bir uyarlama ve uygulama çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 55*, 1-30. https://doi.org/10.15285/maruaebd.857168

Strickland, D. L. (2018). *Factors Relating to the Multicultural Efficacy and Attitudes of Teachers*. Doctoral dissertation, Georgia Southern University. https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/1742, Erişim tarihi: 07.02.2022

Van Der Zee, K. I. & Van Oudenhoven, J. P. (2000). The multicultural personality questionnaire: A multidimensional instrument for multicultural effectiveness. *European Journal of Personality, 14*, 291–309.

Van Der Zee, K. I. & Van Oudenhoven, J. P. (2002). Predicting multicultural effectiveness of international students: The multicultural personality questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations, 26*(6), 679-694.

Yazıcı, S., Başol, G. & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: Bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*, 229-242.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Culture is subject to change over time and it has an influence on the structure of society. Different cultures interact with each other and transforms societies into multicultural communities. Multiculturalism refers to societies having more than one culture (Parekh, 2002). Turkey can be described as a multicultural country which has diversity in sexuality, gender, language, race, religion, socioeconomic status and other cultural elements (Kılıç and Polat, 2013). In such countries, multicultural education becomes prominent for the prosperity of society. Multicultural education is an educational policy that encompasses instructional materials, curricula, teaching methods and strategies, and measurement and evaluation techniques along with respecting principles of equity and plurality (Gay, 1994). The goal of multicultural education at schools is mainly to develop individuals showing respect to cultural diversity. Elementary school is an important period for every child. Since elementary teachers mostly act as a role model, they also need to possess desired multicultural competence and personality. Uncovering current perceptions of elementary teachers regarding multicultural education would provide valuable information for enhancing the quality of teachers and education. Therefore, the present research aimed to examine the multicultural competence perceptions of elementary teachers. Another aim was to reveal the associations between multicultural competence perceptions and demographic characteristics and multicultural personality traits of elementary teachers in this research.

Method: An associational research design was adopted in the current study. The population was composed of 9897 elementary teachers working in public schools located in the eight central provinces of Ankara. While selecting the sample; eight central provinces of Ankara were treated as strata and public elementary schools were selected through cluster random sampling. The sample included 278 female and 129 male elementary teachers. Prior to data collection process, ethical permission was granted by the university, necessary permissions were given by Turkish Ministry of National Education and informed consent was obtained from all participants. Data were gathered using Personal Information Form, Multicultural Education Cultural Proficiency Scale and Multicultural Personality Scale. The 28-item Multicultural Education Cultural Proficiency Scale was originally developed by Acar Çiftçi (2015). In the current study, this scale included two dimensions: skill and awareness. The Multicultural Personality Scale was originally developed by Van der Zee and Van Oudenhoven (2000, 2002). Turkish adapted version of the scale (Polat, 2009, 2012) included 33 items with five dimensions: cultural empathy, open-mindedness, social initiative, emotional stability, and flexibility. Descriptive statistics, independent samples t-

test, one-way analysis of variance and correlation analysis were used for the analyses of data.

Results: Analysis of data indicated that elementary teachers perceived themselves competent with respect to multicultural education. It was found that elementary teachers perceived themselves less competent in the awareness dimension than in the skill dimension of the multicultural competence. The multicultural competence perceptions of females were significantly higher than that of males in the awareness dimension. The results also demonstrated that elementary teachers' perceptions of multicultural awareness decreased with an increase in their professional seniorities. Significant differences were detected in elementary teachers' multicultural competence perceptions with respect to the level of mother education and latest education status in the awareness dimension. However, in the skill dimension of the multicultural competence perceptions, there was not any significant difference based on gender, professional seniority, mother education level and latest education status. Elementary teachers' multicultural competence perceptions were also not found different with respect to father education level. Moreover, it was revealed that elementary teachers' multicultural competence perceptions increased as they had developed multicultural personality traits. Skill dimension of the multicultural competence perceptions were significantly related with cultural empathy, open-mindedness and social initiative. However, there was a low correlation between awareness dimension of the multicultural competence perceptions and open-mindedness. All other correlations were not significant.

Discussion and Conclusion: The findings demonstrated that elementary teachers perceived themselves competent with respect to multicultural education. This finding is supported by the prior studies revealing positive perceptions of teachers about multicultural education (e.g., Strickland, 2018). This study indicated that the multicultural competence perceptions of females were different from males. Previous literature showed mixed results regarding this aspect (Bulut and Basbay; Demir and Başarır, 2013). This study also showed that elementary teachers' perceptions of multicultural awareness decrease as their professional seniorities increase. This finding is aligned with some studies (e.g., Ekinci, 2019) but not by others (e.g., Strickland, 2018). Moreover, current study revealed a significant difference in multicultural competence perceptions between the elementary teachers having pre-undergraduate and undergraduate degrees; but a non-significant difference between those having undergraduate and graduate degrees. Similar to this study, some studies indicated a significant difference in perceptions of multicultural competence across education status of teachers (Çekin, 2013), while some did not (Ekinci, 2019). The present research also

demonstrated that as elementary teachers' multicultural personality traits develop, their multicultural competence perceptions increase. This finding implies that as elementary teachers show empathy, become more socially enterprising, flexible and open to different people and cultures; they have favorable perceptions about multicultural education (Van der Zee and Van Oudenhoven, 2000, 2002). Moreover, significant differences were determined in the multicultural competence perceptions based on mother education level in this study. However, elementary teachers' multicultural competence perceptions were not associated with the father education level. Previous literature also indicated a non-significant association between multicultural competence perceptions and father education level (e.g., Karadağ and Özdemir Özden, 2020); while it showed inconsistent findings with respect to mother education level (Demir and Başarır, 2013). In conclusion, this research adds to the literature by focusing solely on elementary teachers and revealing relationships between multicultural competence perceptions and multicultural personality traits. Similar to the previous research conducted in Turkey, this study was descriptive and correlational in nature adopting a quantitative research design. Further studies might be conducted in different contexts and using qualitative or mixed design methodology to gain in-depth information. Researchers are suggested to concentrate on developing preservice and in-service teachers' perceptions of multicultural competence.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(57), 1152-1182
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.57368
Makale türü: Araştırma makalesi **Articletype:** Research article
Geliş tarihi 24.01.2022 Submitted date
Kabul tarihi 10.03.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2022 Online publishingdate
Atıf Bilgisi / Reference Information
Uçar, L. (2022). 21. Yüzyıl Medya Okuryazarlığı Perspektifinden Üniversite Öğrencilerinin Medya Kullanım ve Katılım Özellikleri. *Journal of History School,* 57, 1152-1182

21. YÜZYIL MEDYA OKURYAZARLIĞI PERSPEKTİFİNDEN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN MEDYA KULLANIM VE KATILIM ÖZELLİKLERİ[1]

Leyla UÇAR[2]

Öz

Bu çalışmanın amacı, yeni medyayı aktif olarak kullanan üniversite öğrencilerinin medya okuryazarlık durumlarını, medya kullanım ve katılım özellikleri çerçevesinde incelemektir. Çalışma, medya okuryazarlığı kavramının dönüşümünü yeni medya okuryazarlığı bağlamında inceleyerek elde edilen bulgular ışığında kavram ile ilgili olarak günümüz koşulları ile uyumlu bir perspektif geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu Şırnak Üniversitesi'nde okuyan 379 öğrenci oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme yoluyla uygulanan bu araştırmada veri aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve Koç ve Barut (2016) tarafından geliştirilen "Yeni Medya Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yeni medya okuryazarlığı genel puan ortalamalarında yüksek düzeyde bir sonucun elde edildiği bu araştırmada yeni medya okuryazarlığı düzeylerinde ve alt boyutlarında yaş, öğrenim görülen program türü ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Medya okuryazarlığı, yeni medya okuryazarlığı, medya kullanımı, medya katılımı.

[1] Bu çalışma, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İletişim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda yürütülen, "Post-Truth Çağda Medya Okuryazarlığı: Yalan İçeriklere Yönelik Bir Farkındalık Araştırması" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir. Bu makalenin etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde, 31.03.2021 tarih, 08/2 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitiüsü, İletişim Bilimleri Anabilim Dalı, leyla.ucar@sirnak.edu.tr, Orcid: 0000-0002-7360-4468

Media Use and Participation Characteristics of University Students in the 21st Century Media Literacy Perspective

Abstract

The aim of this study is to examine the media literacy status of university students who actively use new media, within the framework of media usage and participation characteristics. The study aims to examine the transformation of the concept of media literacy in the context of new media literacy, as well as to develop a perspective compatible with today's conditions and to offer suggestions. The sample group of the research consists of 379 students studying at Şırnak University. Personal Information Form and the "New Media Literacy Scale" developed by Koç and Barut (2016) were used as data collection tools. Research data were analyzed by SPSS 25.0 program. In this study, in which a high level result was obtained in the new media literacy general score averages, significant differences were found in the new media literacy levels and sub dimensions in terms of age, type of program and gender variables.

Keywords: Media literacy, new media literacy, media use, media participation.

GİRİŞ

İletişim teknolojilerinin son yıllarda hızla gelişmesi ve yaygınlaşması nedeniyle medyanın erişim alanlarında meydana gelen artış, medya kullanımının gündelik pratiklere önemli ölçüde yerleşmesine ve dolayısıyla toplumsal ve bireysel yaşam üzerindeki etkisinin de artmasına neden olmaktadır. Bilgisayar teknolojilerinin gelişimi ve özellikle de internet kullanımın yaygınlaşması ile birlikte medya iletilerinin üretimi ve aktarımının yanı sıra tüketim biçiminde de meydana gelen değişimler, geleneksel iletişim ve kitle iletişim biçimlerinde de farklılıklar yaratmıştır (Livingstone, 2002, s.17-22). İletişim teknolojilerindeki değişim ve dönüşüm ile birlikte geleneksel medya araçlarından yeni medya platformlarına geçiş, iletişim süreçlerine eş zamanlılık ve anında etkileşim özelliği kazandırarak, bireylerin bu süreçteki rollerinde de bazı değişimler meydana getirmiştir. Zira geleneksel medya karşısında alıcı ve tüketici olarak kabul edilen bireyler, yeni medya ortamları sayesinde medya içeriklerinin üreticisi konumuna gelmişlerdir (Jenkins, 2008, s.19-23).

Ancak yeni medya iletilerinin üretim ve dolaşım özellikleri ile kişiselleştirme özelliği ve algoritmik yapısı, kişilerin kendi ilgi alanları kapsamına giren, kendi görüş ve inançlarını destekleyen içeriklerle daha yoğun olarak etkileşimde bulunmalarına ve bunlara benzer içerikler üreterek farklı görüş ve bilgilere kapalı kalmalarına neden olmaktadır (Dahlgren, 2021). Algoritmik yapıdaki bu bilgi dolaşımının ise özellikle kamuoyu oluşturma sürecinde ve seçmenlerin siyasi tercihlerine ilişkin faaliyetlerde önemli bir faktör haline

geldiği de vurgulanmaktadır (Silveria, 2019, s.12-14).Bu bağlamda çevirim içi ortamlarda bakış açısı çeşitliliğini artıran bir işleyişin yanı sıra birbirine benzer düşünen bireyleri karşıt perspektiflerden yalıtan 'yankı odaları' veya 'filtre baloncukları' gibi yeni sorunların da gündeme geldiğine işaret eden Şen ve Taşdelen (2020), özellikle 2000'li yıllardan itibaren gelişmeye başlayan çevirim içi haberlerdeki artışla birlikte, sahte veya yanlış haberler, söylentiler, aldatmacalar ve siyasal yalanlar gibi iletişim formlarının oluşumuna dikkati çekmektedir.

Dolayısıyla yeni iletişim teknolojilerinin gelişimi ile birlikte yeniden yapılanan medya ortamlarındaki bu işleyişin, bireyin nesnel gerçeklik ile arasında perde oluşturan bir etki yarattığını ve bu etki ile kontrolsüz bir şekilde yayılan içeriklerin, profesyonel yayınlar ile bireysel söylentiler arasındaki ayrımın sınırlarını ortadan kaldırarak çoğu zaman birer haber kaynağına dönüşebildiğini söylemek mümkündür.

İletişim araçlarının yapısında meydana gelen dönüşümler, bilgi ve haberin üretimine ilişkin epistemik koşullarda ve dolayısıyla toplumsal bilginin ve toplumsal gerçekliğin üretim süreçlerinde de değişimler yaratmıştır (Carlson; 2020; Chambers, 2021; Nieminen, 2009; Nišić ve Plavšić, 2014). Bu değişimler, aynı zamanda üreten ve katılımcı bireyler olarak izleyici ve kullanıcıların, bir kamusal alan olan günümüz medya ortamlarında, doğru ile yanlış bilgiyi birbirinden ayırt etmeye yönelik bir farkındalık ve sorumluluk kazanmalarını da gerektirmektedir. Kamuoyunun doğru bir şekilde bilgilenmesine engel olabilecek ve çoklu gerçeklik alanlarına ilişkin karmaşık yapıdaki içeriklerin aynı zamanda sosyal gerçekliğe ilişkin bir mücadele alanı olması nedeni ile bu koşulların bir eleştirel düşünme becerisi ve bir farkındalık sorunu olduğunun da ortaya konması önemlidir (Kurt ve Kürüm, 2010; McDougall, 2019; Petranová ve Hossová, 2015).

Günümüz medya ortamlarının işleyişine yönelik olarak bu açıdan bir dizi doğrulayıcı, önleyici ve düzenleyici mekanizma üzerinde durulmaktadır. Sosyal ağlarda paylaşılan iletilerin kontrolü ve özellikle de asılsız içeriklerin engellenmesinin teknik olarak mümkün olmaması, bilgi akışını düzenleyecek kanun ve ek tedbirlerin yanı sıra platform sağlayıcılar tarafından geliştirilen güvenlik önlemlerinin de yetersiz kalabilmesi gibi nedenlerle, sosyal ağların olumsuz etkilerine karşı farkındalık geliştirmeye yönelik alternatif çözüm önerileri üzerinde durulmaktadır. Bu açıdan sivil toplumun etkinleştirilmesi ve bir takım teyit mekanizmalarının geliştirilmesinin yanı sıra bireylerin bu içeriklerle ilgili farkındalıklarının artırılmasına yönelik medya okuryazarlığı çalışmaları giderek önem kazanmaktır (https://eavi.eu/). Zira bireylerin

günümüzün dijital gelişmeleriyle yenilenen, değişen çoklu medya mecraları ve üretimleri karşısında çok daha bilinçli ve eğitimli olmak zorunda olduğu kabul edilmektedir (Karaduman, 2019; Syam ve Nurrahmi, 2020). Bu nedenle medya ortamlarındaki yoğun bilgi akışı ve içeriklere yönelik öneyici, düzenleyici ve farkındalık artırıcı mekanizmaların birey odaklı bir yaklaşımla da ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Nitekim iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim ve dönüşüm, mevcut çözüm yöntemlerini bir sonraki aşamada yetersiz bırakabilmektedir.

Bireylerin bilginin sorgulanması, doğru bilginin elde edilmesi ve yeniden yapılanan medya ortamlarında üretici konumlarının farkına vararak alternatif içerikler üretebilmesine yönelik katılımcı bir kavrayış geliştirmeleri sağlanmalıdır. Bu kavrayışa ilişkin gerekliliklerin ise yalnızca dijital yeterlilikleri içeren işlevsel bir üretimin ötesinde daha geniş ve eleştirel bir farkındalık sorunu olduğunun ortaya konması da önemlidir (Alvermann ve Hagood 2000; Gainer, 2012; Kellner ve Share, 2005). Bu bağlamda gerçeğe ilişkin nesnel bilgiler açısından önemli bir engel oluşturarak toplumsal alanda özellikle de daha genç ve duyarlı nesiller arasında yanlış bilgilerin tetikleyicisi konumuna gelen yalan içeriklerin yayılması, günümüz dijital ortamlarının en önemli dezavantajlarından birini oluşturmakta ve medya okuryazarlığını merkezi konuma alan akademik, politik ve sosyal tartışmalara yol açmaktadır (Silveria ve Amaral, 2018; Akt. Silveria, 2020).

Bu araştırmalarda dijital tüketimin gündelik yaşama artan oranda yayılması nedeniyle, elde edilen veriler açısından belirli davranış özellikleri ve kalıplara sahip oldukları ifade edilen genç nesillere yönelik özel bir ilgi oluşmuştur. (Silveria, 2020). Bunun yanı sıra internetin ortaya çıkışı ve yeni iletişim teknolojilerinin gelişmesi sayesinde yeniden yapılanan medya ortamlarının yarattığı koşulların, toplumsal alanda benzer bakış açısı, algı ve davranış biçimlerini sınıflandırmaya yönelik olarak ortaya atılan kuşak teorileri üzerinde de etkili olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda kuşak sınıflandırmalarında baz alınan yıl aralıkları, görüşlere göre farklılık gösterse de özellikle internetin ortaya çıktığı ve yaygın olarak kullanılmaya başlandığı dönemler Z kuşağı açısından belirleyici bir özellik olarak kabul edilmiş ve daha önceki dönemler arasında ayrıma gidilerek bundan önceki dönem, belirli yıl aralıklarına kadar Y kuşağı olarak adlandırılmıştır (Kırık ve Köyüstü, 2018).

Genç yetişkinler tarafından medya kullanımı ve haber tüketimine ilişkin son araştırmalar, dijital platformların ve çevrimiçi dünyanın, bu kuşağın günlük yaşamında bir eğlence kaynağı olmasının yanı sıra topluma ve dünyaya ilişkin gelişmeler açısından bir bilgi kaynağı haline geldiğini bildirmektedir

(Amaral,vd., 2019). Özellikle bu nedenle genç kuşak gruplarında yer alan bireylerin, medya içeriklerine yönelik olarak kendilerine sunulanın ötesinde bir perspektif geliştirebilmelerinin önemine dikkat çekilmektedir. Bu noktada Silveria (2020), genç nesillerin medya iletilerini eleştirel bir şekilde yorumlama becerilerini geliştirmelerine ve medya ve özellikle de dijital platformlar tarafından sunulan dünya görüşünün ötesine geçen bir dünya bilinci oluşturmalarına yardımcı olabilecek bir farkındalık aracı olarak medya okuryazarlığının önemine dikkati çekmektedir. Medyanın, günümüz koşulları itibariyle, toplumsal alanın ve gündelik yaşamın birçok boyutunu giderek artan düzeyde etkisi altına almış olması, etkin bir medya okuryazarlığına yönelik tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda Alver (2006), medya okuryazarlığının sadece eğitim-öğretim faaliyetleri açısından değil aynı zamanda toplumsal düzeyde tartışılmasının ve toplumsal alanın farklı bağlamları ile birlikte değerlendirilmesinin önemine dikkati çekmektedir.

Bu çalışma, medya okuryazarlığı kavramının dönüşümünü, farklı yaş ve kuşak gruplarının yanı sıra, öğrenim görülen program türü açısından farklı eğitim seviyelerine yönelik çeşitlilik içeren ve çoğunlukla genç yetişkin bireylerden oluşan üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlık düzeylerinin yanı sıra medyayı kullanım alışkanlıkları ve katılım özellikleri çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. "Yeni medya okuryazarlığı" bağlamında aynı zamanda günümüz medya ortamlarındaki medya okuryazarlığı becerilerinin incelenmesine yönelik olan bu çalışma, elde edilen bulgular ışığında, medya okuryazarlığı kavramına ve uygulamalarına ilişkin olarak günümüz koşulları ile uyumlu bir perspektif geliştirmeyi buna yönelik öneriler sunmayı amaçlamaktadır.

Bu amaçla çalışmada medya okuryazarlığı düzeyleri, temel medya okuryazarlığı becerilerinin ve temel dijital yeterliliklerin yanı sıra üretim ve katılıma ilişkin algılara yönelik çeşitli ifadeleri de içeren ve günümüz koşullarına uygun olan "yeni medya okuryazarlığı" bağlamında ele alınmıştır. Yeni medya okuryazarlığını kavramsallaştırmaya yönelik çalışmasında Chen, Wu ve Wang (2011), geleneksel medya okuryazarlığı anlayışının ötesine geçen bir yaklaşımla, medyaya ilişkin olarak "tüketim okuryazarlığından üretim okuryazarlığına" ve "fonksiyonel okuryazarlıktan eleştirel okuryazarlığa" doğru olması gereken iki farklı yönelimden oluşan bir model sunmaktadır. Yeni medya okuryazarlığını kavramsallaştırmaya yönelik olan bu çalışma, Lin vd. (2013) tarafından daha da geliştirilmiş ve kavrama ilişkin olarak; "fonksiyonel tüketim" (tüketime ilişkin beceriler ve anlama), "eleştirel tüketim" (analiz ve değerlendirme), "fonksiyonel üretim" (dağıtım ve üretim) ve "eleştirel üretim" (katılım ve yaratma) olmak üzere dört boyut belirlenmiştir.

Bu çalışmada, yeni medya okuryazarlığına yönelik olarak geliştirilmiş bu modelin temel alındığı ve Koç ve Barut (2106) tarafından geliştirilen "yeni medya okuryazarlık ölçeği" kullanılmıştır. Medya okuryazarlığı düzeyine ilişkin tespitin yanı sıra, medya iletilerinin fonksiyonel ve eleştirel boyutta tüketimine ve üretimine dönük algıların da değerlendirildiği bir veri toplama aracı olarak "yeni medya okuryazarlık ölçeği", araştırma verilerinden elde edilen özelliklerin ilişkilendirilmesine ve algılara ilişkin yorumlamalara da olanak sağlamaktadır. Böylelikle medya içeriklerinin eleştirel boyutta sorgulanması, üretime dönük tutumlar, alternatif içeriklerin üretimi, tartışma ve etkilemeye dönük ifadeleri kapsayan boyutlar ve aynı zamanda katılıma ilişkin algıların değerlendirilmesi de mümkün olabilmektedir.

Nicel araştırma tasarımı çerçevesinde, anket tekniğine ve betimsel analize dayanan bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlık düzeylerinin yanı sıra medya kullanım alışkanlıkları ve katılım özelliklerinin belirlenmesi amacıyla, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Şırnak Üniversitesi'nde okuyan 379 öğrenciye "kişisel bilgi formu" ve Koç ve Barut (2016) tarafından geliştirilen "yeni medya okuryazarlık ölçeği" uygulanmıştır. Böylelikle araştırmaya katılan öğrencilerin yeni medya okuryazarlık düzeylerinin yanı sıra fonksiyonel ve eleştirel düzeyde incelenen alt boyutlar aracılığıyla, medya içeriklerinin tüketim ve üretimine ve dolayısıyla katılıma dönük algıları da tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yeni Medya Okuryazarlığı Kavramına Genel Bir Bakış

Medyanın erişim alanının giderek genişlemesi iletişim bilimciler, pedagoglar ve eğitim planlamacılarının medyayı, çocukların ve gençlerin toplumsallaşma sürecinde tehlikeli bir unsur olarak görmelerine ve bu yönde gelişen bir denetim eğili2mi ile koruma amaçlı pedagoji çalışmaları geliştirmelerine neden olmuştur (Alver, 2006). Bu bağlamda medya okuryazarlığına yönelik çalışmaların da giderek yaygınlaştığını söylemek mümkündür.

Birbiriyle örtüşme eğiliminde olsa da eğitim profesyonelleri ve akademisyenler tarafından ortaya atılan farklı medya okuryazarlığı kavramlarına ilişkin dünya çapında net bir uzlaşmaya varılamamıştır (Öncel Taşkıran, 2007, s.103). 1992 yılında düzenlenen Uluslararası Medya Okuryazarlığı Liderlik Konferansı'nda üzerinde kısmen uzlaşmaya varılan bir takım görüşler oluşmuştur. Medya okuryazarlığına yönelik olarak düzenlenen bu konferansta kabul gören tanıma göre medya okuryazarlığı analiz etme, değerlendirme ve

mesajların iletimi yeteneğini kapsamaktadır (www.medialit.org). Buradan hareketle Aufderheide (1993), medya okuryazarlığını yazılı, görsel ve işitsel ortamlardaki iletilere erişebilme, bu iletileri okuma ve anlamlandırma, bunun için gerekli yeterliğe sahip olma ve medya iletisi üretip iletme becerisi olarak tanımlanmaktadır.

Dijital iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması ile birlikte medya okuryazarlığına ilişkin olarak bu kapsamda geliştirilecek olan perspektiflerin dünya genelinde çağdaş söylemin de bir parçası olduğuna dikkati çeken Hobbs (2011), bu doğrultuda özellikle Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa'da eğitim reformları ve teknolojik değişimlere yönelik tartışmaların medya okuryazarlığını da kapsadığına dikkati çekmektedir. Gelişen teknoloji sayesinde çevirim içi uygulamaların sosyal alanda daha fazla katılımcıya ulaşması sonucunda bu teknolojik arka plana karşı eğitimciler ve politika yapıcılar, "21. Yüzyıl becerileri" olarak ifade edilen ve bireylerin eleştirel düşünme, iş birliği, iletişim ve bilgi okuryazarlığını içeren bir takım becerileri geliştirmesi gerektiği konusunda hem fikirdir (Ahn, 2009). Bu bağlamda NAMLE (National Association for Media Literacy Education) tarafından yayınlanan temel ilkelerde medya okuryazarlığı eğitiminin amacı, " günümüz dünyasında her yaştan bireyin eleştirel düşünürler, etkili iletişimciler ve aktif vatandaşlar olmaları için ihtiyaç duyulan sorgulama alışkanlıklarını ve ifade becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak" şeklinde ifade edilmiştir (http://namle.net).

Dolayısıyla günümüzde dijital iletişim teknolojilerinin giderek yaygınlaşması, okuryazarlık ve medya okuryazarlık kavramlarını geleneksel anlayışlara temel oluşturan anlam çerçevesinden daha geniş bir perspektifle ele almayı gerekli kılmıştır. Cervi, Paredes ve Tornero (2010), okuryazarlığın, okuma ve yazma gibi beceriler içeren klasik okuryazarlıktan elektronik medyanın gelişimi ile görsel işitsel okuryazarlığa, sonrasında gelişen dijital olanaklarla dijital okuryazarlığa ve Web 2.0 ile internetin yaygınlaşması sonucu da daha kapsamlı bir çerçeveyi gerekli kılan yeni medya okuryazarlığına evrilen süreçlerine işaret etmektedir. Bunun yanı sıra, medyanın gündelik yaşama daha fazla entegre olması ile birlikte medyanın toplumsal alandaki kapsayıcılığı ve etki alanındaki artış (Graber ve Mendoza, 2012), medya okuryazarlığına yönelik akademik tartışmayı, kavramı yalnızca eğitim öğretime ilişkin bir süreç olmasının ötesinde toplumsal alanı kapsayan bir mekanizma olarak ele alan bir anlayışa da kaydırmıştır (Olmanson ve Falls, 2016). Bu bağlamda medya okuryazarlığına yönelik eğilimlerin genellikle ortaya çıkan yeni bir medya teknolojisinin yarattığı kaygıdan kaynaklandığına işaret eden Lin, vd. (2013), aşırı korumacı yaklaşımdan uzaklaşarak medyanın büyük sosyo-kültürel etkisinin kabul

edilmesinin yeni medya okuryazarlığının gelişimi için sağlam bir temel sunacağına işaret etmektedir.

Sonuç olarak günümüz medya içeriklerinin yapısının yanı sıra üretim ve tüketim pratiklerinin, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yapısal değişim ve dönüşümler çerçevesinde incelenmesi ve yeni medyanın, medya okuryazarlığı ile olan ilişkisinin, bireylerin toplumsal alana ilişkin farkındalıkları çerçevesinde ele alınmasının önemi göz ardı edilmemelidir. Zira Kellner ve Share (2007) de günümüzde medya ve tekno kültürün yeni biçimlerini ortaya çıkaran teknolojik gelişmeler ve değişimlerin, okuryazarlık kavramını daha geniş perspektiften ele almayı gerekli kıldığını ve 21. yüzyılda medya okuryazarlığının, demokratik süreçlere etkin katılım için gerekli olan birçok okuryazarlık biçiminden biri olarak karşımıza çıktığına dikkati çekmiştir.

Bu bağlamda yeni medya ortamlarındaki katılımcı davranış özellikleri ve katılımcı kültürün incelenmesi açısından Chen, Wu ve Wang (2011) tarafından yeni medya okuryazarlığının kavramsallaştırılmasına yönelik olarak geliştirilen bazı aşamalar aydınlatıcı bir çerçeve sunmaktadır. Bu araştırmacılar, yeni medya okuryazarlığına ilişkin olarak daha önceki yıllarda ortaya atılan geleneksel okuryazarlık, görsel-işitsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı gibi farklı türdeki okuryazarlıkları kapsayan bir çerçeve çizerek, ortaya attıkları yeni medya okuryazarlığı anlayışını, "tüketim okuryazarlığından üretim okuryazarlığına" ve "fonksiyonel okuryazarlıktan eleştirel okuryazarlığa" doğru olması gereken iki farklı yönelim anlayışı üzerine kurmuşlardır. Bu araştırmacılar, medya okuryazarlığını geleneksel düşünce biçimlerinden yola çıkarak değerlendiren görüşleri, yeni medya okuryazarlığı bağlamında ele alınması gereken asıl unsurları gözden kaçırarak yalnızca bilgi, bilgisayar ve iletişim becerilerine odaklanmaları nedeniyle eleştirmişlerdir.

21. yüzyıl şartlarının da gerektirdiği şekilde yeni medya okuryazarlığına teknik becerilerin yanı sıra sosyo kültürel bağlamları da içeren bir anlayış ile yaklaşılması gerektiğini vurgulayan Chen, Wu ve Wang (2011), günümüz medya okuryazarlığı anlayışına temel oluşturması gereken ve geleneksel yaklaşımların yönelmesi gereken anlayışları bazı eksenler çerçevesinde tartışmaktadır. İlk eksen, kitlenin tüketici özellikler sergileyen konumundan üretici özellikleri içeren düşünce yapısı ve davranış özelliklerine yönelik bir medya okuryazarlığı gereksinimini ortaya koymaktadır. Diğer eksende ise yeni medyanın yalnızca teknik becerileri gerektiren bir alan olmadığına ve bu alandaki içeriklerin hem üretimi hem de tüketiminde eleştirel bir farkındalığın önemine dikkat çekilerek eleştirel bir medya üreticisi ve tüketicisinin sosyal, Ekonomik, siyasal ve kültürel

bağlamlara ilişkin bir kavrayış geliştirmesi ve bu ortamı kendi yararına kullanabilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Lin vd. (2013) ise yeni medya okuryazarlığı ile ilgili oluşturulan bu kavramsal çerçeveye dayanarak geliştirilmiş bir model sunmuşlardır. Geliştirilen bu yeni modeli temel alan çalışmalarda ise kavramın çeşitli aşamalarına yönelik olarak bazı alt boyutlar belirlenmiştir. Barut ve Koç (2016), iyileştirilmiş bu yeni model çerçevesinde oluşturulan dört alt boyuta değinmiştir. Buna göre; "fonksiyonel tüketim", medya içeriklerine erişim için gerekli olan donanım ve yazılım araçlarını kullanma bilgi ve becerisine sahip olabilmeyi ve bu içeriklerin anlamını kavrayabilmekle ilgilidir. "Eleştirel tüketim" boyutu ise bireylerin medya içeriklerini ekonomik, siyasi, kültürel, sosyal vb. bağlamlarda çözümleme ve değerlendirme yoluyla yorumlayabilme yeteneğini ifade etmektedir. Fonksiyonel üretim boyutu, bireyin sosyal medyada bir hesap açabilmesi, fikirlerini, düşüncelerini veya başkalarından edindiği bilgileri farklı platformlarda paylaşarak yayabilmesi ve resimlerinde slayt gösterisi veya video klip oluşturabilmesi becerilerini ifade eder. Katılımcı kültür oluşumunda medya ortamlarına aktif katılabilmeyi, başkalarıyla işbirliği yapabilmeyi ve kişisel girişimlerle sosyokültürel değerler ve ideolojiler içeren özgün ürünler geliştirebilmeyi ifade eden "eleştirel üretim" boyutu ise yeni medya okuryazarlığının en kompleks ve en önemli becerilerini içermektedir.

Sonuç olarak yeni medyanın geleneksel medyadan farklı, etkileşimli ve çoklu ortam biçimine sahip olması nedeniyle çok sayıda bilgiyi aynı anda aktarabilmesi ve farklı iletişim boyutlarının aynı anda gerçekleşmesine olanak sağlaması nedeniyle günümüz medya okuryazarlığının, dijital yeterliliklerin yanı sıra sorgulayıcı düşünce biçimini gerektiren eleştirel düşünmeye dayalı bir yeterlilik olarak kabul edilmesi gerektiği söylenebilir (Binark ve Bek, 2007). Medya okuryazarlığını, kitle iletişim araçlarındaki ön yargıların ve eğilimlerin belirlenmesinde önemli bir araç olarak kabul eden bu kavrayış, medya mesajlarını doğru okuyan, bu mesajları bilinçli bir şekilde çözümleyen ve değerlendiren bilinçli bir kamuoyu oluşturmayı da amaçlamaktadır (Karaman, 2016; Kurt ve Kürüm, 2010).

Eleştirel Medya Okuryazarlığı

Araştırmacılar, internetin yaşamlarımıza entegre olması ile birlikte, temel bilgisayar becerilerinin üzerinde yükselen bilgi okuryazarlığının yanı sıra bilgiyi işleme, değerlendirme analiz etme ve eleştirmeye yönelik farklı okuryazarlık özelliklerini gerektiren koşulların oluştuğuna dikkati çekmişlerdir. Bu

kavrayıştan yola çıkan görüşlerde yeni medya ortamlarındaki yoğun veri ve bilgi akışı karşısında bireylerin çok yönlü becerilere sahip olması gerekliliğinin yanı sıra hızla gelişen medyanın değişen yapısını anlamaya yönelik bir bilincin elde edilmesine dikkat çekilmektedir. Bu bağlamda medyanın ekonomi politik yapısının yanı sıra siyasal, kültürel ve toplumsal alanla bağlantılı olduğu göz önünde bulundurularak eleştirel bir medya okuryazarlığı kavramını kullanmanın önemi vurgulanmaktadır (Korkmaz, 2010, s.157).

Bu ortamların yalnızca gönüllü olarak değil aynı zamanda kamusal ve özel alanların gerektirdiği zorunlu kullanımlarını da içeren platformlar olduğu göz önünde bulundurulduğunda, kamusal alanın ve yeni iletişim teknolojilerinin ekonomi-politik bağlamının yeniden tartışılması ve izleyicilerin önemliyi önemsizden ayırt etmeye yönelik eleştirel kapasitelerinin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Kellner, 2015, Akt. Korkmaz, 2010: 158). Bu yaklaşım alternatif medya üretimini ve metin analizini sosyal bağlamı içerecek şekilde genişletmeyi de içermektedir (Kellner ve Share, 2007). Bu bağlamda medya okuryazarlığının geniş veya dar anlamda tanımlanabileceğini ifade eden Livingstone, Couvering ve Thumim (2005), "Adult Media Literacy" başlıklı çalışmalarında terimleri biraz genişleterek, Ofcom'un medya okuryazarlığını "çeşitli bağlamlarda iletişim kurma, anlama ve oluşturma yeteneği şeklinde ifade eden tanımına değinmişlerdir. Zira bu geniş kapsamlı tanımda "erişim" mülkiyete ilişkin bağlamlarla ilişkilendirilmekte, "anlama" ise hem anlamayı hem eleştiriyi içermekte, üretme ise hem medya etkileşimi hem de medyanın bireyler tarafından üretilmesini içermektedir.

Eleştirel bir medya okuryazarlığı "baskın okumalar", "karşıt okumalar" veya "müzakereci okumalar" arasındaki bir mücadele alanı olarak anlam oluşturma süreci içerisinde, medya ve bilgi bağlantısını keşfetmeye dönük bir perspektifle aktif olan izleyici kavramını desteklemektedir (Ang, 2002; Akt. Kellner ve Share, 2007; Hall, 1980). Eleştirel medya okuryazarlığının diğer kuramsal kökenlerini ise Hall tarafından ortaya atılan okuma biçimlerinin yanı sıra Habermas'ın sistem ve yaşam dünyası kavramları üzerinde yükselen "İletişimsel Eylem Kuramı" nda da bulmak mümkündür (Okuroğlu, 2019; Şahin, 2011).

YÖNTEM

Bu araştırmada, anket tekniği kullanılarak betimsel bir analiz yapılmıştır. Bir evren içerisinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan bu araştırmalar, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili olarak görüşlerinin, tutumlarının ve

algılarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı ve durum tespiti yapmaya yarayan araştırmalardır (Creswell, 2017, s.155; Neumann, 2013, s.395; Kılıçlı, 2019). Robson (2017, s.271), ölçülerek betimlenmeye çalışılan bir durumla ilgili kesin ve tarafsız bir değerlendirmeye olanak sağlayan bu tür araştırmaların, bu yönüyle, gerçeği elde etmeye yönelik yüksek bir getirisinin olduğuna dikkati çekmektedir. Tarama modeli olarak da bilinen ve anket, mülakat (görüşme), gözlem ve test teknikleri ile bu araştırmalar verilerin analizi ve açıklanması suretiyle yorumlama, değerlendirme ve yeni durumlara uygulanacak şekilde genellemelere varma gibi işlemlere olanak sağlamaktadır (Şen, 2010).

Anket tekniğinde betimsel bir araştırma olan bu çalışma kapsamında üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlık düzeylerinin ölçülmesinin yanı sıra medya kullanım alışkanlıkları ve katılım özelliklerinin belirlenmesi amacıyla 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Şırnak Üniversitesi'nde okuyan 379 öğrenciye Koç ve Barut (2016) tarafından geliştirilen "yeni medya okuryazarlık ölçeği" uygulanmış ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1-Öğrencilerin yeni medya okuryazarlık düzeyleri nedir?

2-Öğrencilerin yeni medya okuryazarlık düzeyleri hangi değişkenlerde anlamlı farklılık göstermektedir?

3-Öğrencilerin yeni medya okuryazarlığının alt boyutları olan fonksiyonel üretim, fonksiyonel tüketim, eleştirel tüketim ve eleştirel üretim boyutlarına ilişkin algıları arasında bir farklılık var mıdır?

4-Öğrencilerin yeni medya okuryazarlığının alt boyutları olan fonksiyonel üretim, fonksiyonel tüketim, eleştirel tüketim ve eleştirel üretim boyutlarına ilişkin algıları hangi değişkenlerde anlamlı farklılık göstermektedir?

5 -Öğrencilerin medya içerikleri ile ilgili olarak fonksiyonel ve eleştirel boyutlara ilişkin "tüketim" ve "üretim" e dönük algıları arasında bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Problemi, Varsayımları ve Sınırlılıkları

Günümüzde dijital iletişim teknolojilerinin gelişimi ile birlikte bilgiye erişim alanlarında meydana gelen artış ve bilginin etkileşimli olarak üretimine imkan sunan olanaklar, bireylerin kendilerini konumlandırdıkları toplumsal bilginin dolayısıyla toplumsal gerçeğin de sürekli olarak değişmesine, yenilenmesine neden olmaktadır. Günümüz koşullarında medyanın, toplumsal bilginin önemli bir kaynağı haline gelmesi ve aynı zamanda toplumsal gerçekliğe ilişkin bir mücadele alanı olması nedeniyle, bireylerin medya ortamlarındaki

üretici konumlarının farkına varmaları ve bilinçli birer katılımcı olmalarının önemi giderek artmaktadır.

Bu bağlamda günümüz koşulları çerçevesinde ele alınacak bir medya okuryazarlığı yaklaşımında, temel medya okuryazarlığı becerilerinin ve dijital yeterliliklerinin yanı sıra bireylerin medya ortamlarında sergiledikleri üretim, eleştirel üretim ve aktif katılıma dönük algı ve tutumlarının da değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu kavrayış, araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu açıdan yeni medya okuryazarlığı, geleneksel medya okuryazarlığında medya iletilerinin algılanması, ayırd edilmesi ve tüketimine odaklanan yaklaşımın ötesinde, bireylerin üretici rollerine de odaklanmakta ve dolayısıyla yeni medya ortamlarında medya okuryazarlığı bağlamında katılım ve yaratmaya ilişkin önemli argümanlar sunmaktadır. Çalışma, bireylerin yeni medya platformlarını yoğun olarak kullanmasına ve tüketime dönük bazı temel dijital yeterlilikleri edinmiş olmalarına rağmen üretime ve katılıma dönük algılarında sınırlılıklar olabileceği varsayımından yola çıkmıştır. Bu amaçla bireylerin tüketime ve üretime dönük algılarını fonksiyonel ve eleştirel boyutta ele alan yeni medya okuryazarlığı kavramsallaştırmasından yola çıkılmıştır.

Bu çalışma kapsamına, yeni medyayı aktif olarak kullanan genç kuşak grubunun medya okuryazarlık düzeyleri bağlamında medya kullanım ve katılım özelliklerinin incelenmesi amacıyla, Şırnak Üniversitesi'nde okuyan öğrenciler dahil edilmiştir. Araştırmanın sınırlılığı, üniversite öğrencilerine yönelik olmasıdır. Ancak yeni medya platformlarını aktif olarak kullanan genç kuşak grubunu temsilen, özellikle cep telefonu kullanma yaşının düştüğü de göz önünde bulundurulduğunda, ortaöğretim öğrencilerinin de araştırma kapsamına dahil edildiği benzer bir çalışma gerçekleştirilebilir. Ayrıca yeni medyanın aktif kullanımına olanak sağlayan imkanların, gelir düzeyi ile de ilişkilendirilmesi bakımından benzer bir çalışmada demografik bilgiler alanına, ailelerin gelir seviyesini belirlemeye yönelik bir değişken eklenebilir. Bunun yanı sıra genç yetişkin grubu temsilen çeşitli kesimlere mensup katılımcılarla ya da farklı üniversitelerde benzer bir çalışma gerçekleştirilebilir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Şırnak Üniversitesi'nde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören toplam 4788 öğrenci oluşturmaktadır. Bu evren ön lisans, lisans ve lisansüstü programlar şeklinde 3 ayrı tabakaya ayrılmış ve her programın ana kütlede temsil ettiği yüzde oranına göre orantılı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Kişilerin taşıdığı belirli özelliklere göre evreni gruplara ya da katmanlara ayırmayı gerektiren bu örneklemede örneklem için seçilen grupların sayısı, evrendeki göreceli sayıyı yansıtır (Robson, 207, s.314). Bireyler, evrenden rastgele seçildiğinde evrendeki karakteristiklerin oranları, örneklemede de aynı olabileceği gibi bu oranlar farklı da olabilir ancak tabakalaştırma, bu konuda temsil durumunu güvenceye alan bir yöntem olarak karşımıza çıkabilmektedir (Creswell, 2017, s.159). Benzer şekilde Robson (2017, s.315) , örneklem teorisinde tabakalı örneklemenin basit seçkisiz örneklemeden daha etkili olabileceğine dikkati çekerek tabaklı örneklemlerde elde edilen ortalamaların evrenin ortalamasına daha yakın olabileceğinden söz etmektedir. Örneklem büyüklüğü Krejcie ve Morgan formülü ile hesaplanmıştır. Bu evren için %95 güven aralığında, ± %5 örnekleme hatası ile anketin 4000 kişi ile 5000 kişi sayısına sahip bir evren büyüklüğü için öngörülen mevcuda uyulmaya çalışılmıştır (Krejcie and Morgan 1970, s.607-610). Bu kapsamda her tabaka için ulaşılması gereken minimum örneklem sayısı ise öngörülen toplam örneklem sayısı kapsamında, her tabakanın temsil ettiği program dahilinde yer alan öğrenci sayısının ana kütlede temsil ettiği yüzde oranına göre ele alınmış ve toplam 379 adet kullanılabilir anket değerlendirme kapsamına alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada "kişisel bilgi formu" ve "yeni medya okuryazarlık ölçeği"nden oluşan anket formu kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik bilgileri ve medya kullanım alışkanlıklarına yönelik olarak kullanılan kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Yeni medya okuryazarlık düzeylerinin ölçülmesi amacıyla da Koç ve Barut (2016) tarafından geliştirilen ve 35 ifade ve Fonksiyonel Tüketim (FT), Eleştirel Tüketim (ET), Fonksiyonel Üretim (FÜ), Eleştirel üretim (EÜ) olmak üzere 4 boyuttan oluşan "yeni medya okuryazarlık ölçeği" kullanılmıştır.

Mevcut ölçek, 5'li likert tipinde (5=Kesinlikle Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Kesinlikle Katılmıyorum) puanlanmaktadır. Her bir boyut/faktör için ilgili maddelerin toplamından faktör/boyut puanı hesaplanır. Ayrıca tüm maddelerin toplamından ölçek puanı da hesaplanabilir Katılımcıların ölçekten almış oldukları toplam puanın artması yeni medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) değeri ise "0.97" olarak Fonksiyonel tüketim (FT) için 0.90, Eleştirel tüketim (ET) için 0.93, Fonksiyonel üretim (FÜ) için 0.88 ve Eleştirel üretim (EÜ) için 0.92dir.Elde edilen bu katsayıya bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği şu şekilde yorumlanır; $0.00 \leq alfa \leq 0.40$ ise ölçek

güvenilir değildir, 0.40≤alfa≤0.60 ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür, 0.60≤alfa≤0.80 ise ölçek oldukça güvenilirdir, 0.80≤alfa≤1.00 ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2010). Dolayısıyla güvenirlik değerlerinin yüksek olduğu belirtilebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Kişisel Bilgi Formu ve Yeni Medya Okuryazarlık Ölçeğinin kullanıldığı ve yüz yüze uygulanan anket uygulaması sonucunda toplamda 385 öğrenciden dönüş alınmış ve kullanılabilir 379 adet anket değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırma verileri SPSS 25 programında analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesi sürecinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemler olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Hipotez testlerinin uygulanmasında normal dağılım varsayımları dikkate alınmıştır. Veri analizi öncesinde parametrik test yöntemlerine uygunluğunu belirlemek amacıyla normallik analizi yapılmıştır. Araştırma değişkenlerinin analizinde parametrik ve non parametrik testler kullanılmıştır. Bu bağlamda iki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız gruplar için ise Tek Yönlü (Oneway) Anova testi veya Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılıkların kaynağına ilişkin olarak Anova testi sonrasında post-hoc analizi olarak Bonferroni testi kullanılmış olup Kruskal Wallis Testi sonrasında ortaya çıkan anlamlı farklılıklarda ise Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin veri analiz sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Toplanan veriler doğrultusunda öğrencilerin demografik özelliklerinden; yaş ve cinsiyet bilgilerinin yanı sıra program türüne ilişkin özellikleri ve medya kullanım alışkanlıklarına ilişkin değerlendirmeler Tablo 1' de gösterilmiştir.

Öğrenciler yaş değişkenine göre %57,3'ü si 21 yaş altı (Z kuşağı) , %42,7'si 21 yaş ve üstü yaş aralığında (Y kuşağı) bulunmaktadır. Yaş değişkenine göre örneklem grubunda Z Kuşağı öğrenci sayısının Y Kuşağı öğrenci sayısına oranla daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğrenciler cinsiyet değişkenine göre %55,9'u kadın, %44,1'i erkek olarak dağılım göstermektedir.

Öğrenciler öğrenim görülen program türüne göre %41,2'si önlisans, %42,2'si lisans, %16,6'sı lisansüstü olarak dağılım göstermektedir.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablolar	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Yaş	21 yaş ve altı	217	57,3
	21 -41 yaş	162	42,7
Cinsiyet	Kadın	212	55,9
	Erkek	167	44,1
	Önlisans	156	41,2
Program	Lisans	160	42,2
	Lisansüstü	63	16,6
	Sosyal Medya Uygulamaları	246	64,8
	Televizyon ve Radyo	65	17,2
	İnternet Siteleri	11	2,9
En Sık Kullanılan	Gazete ve Dergi	15	4
Medya Aracı	Diğer	42	11,1
	Diğer bireylerle etkileşim	95	25,1
Medyayı Kullanma	Boş zamanı değerlendirmek/eğlenmek	107	28,2
Amacı	Gündemi takip etmek	150	39,5
	Alışveriş yapmak	12	3,2
	Diğer	15	4
	1-2 saat	134	35,4
	3-5 saat	193	50,9
Medyayı Kullanma	6-8 saat	43	11,3
Süresi (Günlük)	8 saatten fazla	9	2,4
	Toplam	379	100

Öğrencilerin en sık kullandıkları medya aracı bilgileri incelendiğinde öğrencilerin %64,9'u sosyal medya uygulamaları, %17,2'si televizyon ve radyo, %2,9'u internet siteleri, %4,0'ü gazete ve dergi, %11 ise diğer olarak dağılım göstermektedir. Veriler incelendiğinde öğrencilerin sosyal medya uygulamalarını diğer seçeneklere oranla daha fazla kullandığı göze çarpmaktadır. İnternet siteleri kullanım oranı da bu bulguya eklendiğinde öğrencilerin yeni medyayı geleneksel medya ya oranla daha fazla kullandıkları söylenebilir. Bu veri, araştırmamızın varsayımını oluşturan temel görüşü de destekler niteliktedir. Zira çalışma, bireylerin günümüzde yeni medyayı yoğun olarak kullandıkları görüşünden yol çıkmaktadır.

Öğrenciler medyayı kullanım amaçlarına göre %39,6'sı gündemi takip etmek, %25,1'i diğer bireylerle etkileşim kurmak, %28,2'si boş zamanı

değerlendirmek/eğlenmek, %3,2'si alışveriş yapmak ve %2,5'i diğer olarak dağılım göstermektedir. Medyayı kullanma amacına göre ise öğrenciler, medyayı en fazla gündemi takip etmek, boş zamanı değerlendirmek ve diğer bireylerle etkileşimde bulunmak için kullandıklarını belirtmiştir.

Dolayısıyla en sık kullanılan medya aracı ve medyayı kullanım amaçlarına ilişkin dağılımların birbirini destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür. Zira yeni medyanın zaman ve mekân kısıtlamasını aşan alt yapısına ilişkin özellikleri gündeme ilişkin bilgilerin takip edilmesi noktasında destekleyici niteliktedir. Bunun yanı sıra yeni medya platformlarının, görsel ve işitsel mesajların anında aktarımı ve etkileşime olanak sunan alt yapısı nedeniyle, diğer bireylerle etkileşimde sıklıkla tercih edildiğini de söylemek mümkündür.

Öğrenciler medyayı günlük olarak kullandıkları ortalama süreye göre %35,4'ü 1-2 saat; %50,9'u 3-5 saat; %11,3'ü 6-8 saat, %2,4'ü 8 saatten fazla olarak dağılım göstermiştir.

Öğrencilerin medya ortamlarında günlük olarak geçirdikleri ortalama süreye bakıldığında ise yarısından fazlasının, günlük olarak 3 ile 5 saat arasında ortalama bir süreyi medya ortamlarında geçirdikleri görülmektedir. Bu da gündelik yaşamda önemli bir sürenin yeni medya ortamlarında geçirildiğini gözler önüne sermektedir. Bu sürenin bir önceki verilerleilişkilendirilerek, ağırlıklıolarak gündemi takip etmek ve diğer bireylerle etkileşim amacı ile kullanılmış olabileceği göz önünde bulundurulduğunda, günümüzde medyanın gündelik yaşam deneyimleri ve yüz yüze iletişim dışında kalan alanlara ilişkin önemli bir bilgi kaynağı olabileceğini söylemek mümkündür.

Tablo 2

Yeni Medya Okuryazarlığı Puan Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.	Alfa
Yeni Medya Okuryazarlık	379	3,62	0,82	1,09	5,00	0,972
Fonksiyonel Tüketim	379	3,67	0,91	1,14	5,00	0,905
Eleştirel Tüketim	379	3,75	0,87	1,00	5,00	0,937
Fonksiyonel Üretim	379	3,62	0,90	1,00	5,00	0,885
Eleştirel Üretim	379	3,44	0,92	1,00	5,00	0,926

Tablo 2'de öğrencilerin yeni medya okuryazarlık düzeyleri 3,62±0,82 olarak saptanmıştır.

Medya okuryazarlık ifadeleri 5'li likert ölçeğindeki (Min=1; Maks=5) puan değerlerinin genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin medya okuryazarlık ölçek puanları 1,09 -- 5,00 aralığında ortalama 3,62±0,82 olarak, fonksiyonel tüketim puanları 1,14-5,00 aralığında ortalama 3,67±0,91 olarak, eleştirel tüketim puanları 1,00-5,00 aralığında ortalama 3,75±0,87 olarak, fonksiyonel üretim puanları 1,00-5,00 aralığında ortalama 3,62±0,90 olarak, eleştirel üretim puanları 1,00-5,00 aralığında ortalama 3,44±0,92 olarak bulunmuştur.

Sonuçlar alt boyutlar açısından incelendiğinde ise üretime dönük algıların tüketime dönük algılara oranla daha düşük bir düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra "eleştirel üretim" e ilişkin alt boyut sonuçlarının diğer alt boyutlardan düşük bir düzeyde olduğu dikkati çekmektedir. Bu açıdan üretim ve eleştire üretime dönük boyutların katılım ve yaratmaya ilişkin göstergelere olan ilişkisi dikkate alındığında, sonuçların, öğrencilerin aktif katılım ve alternatif içerik üretimine yönelik algılarında sınırlılıklar olabileceğini gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3 ile Tablo 6 arasında öğrencilerin sahip olduğu medya okuryazarlık düzeylerinin demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, program) göre ortalamaları gösterilmiştir.

Tablo 3 te yaş aralıkları Z kuşağı grubunu 2000 yılı sonrasını baz alan görüşe göre (Daqar, vd. 2020; Jones, vd. 2007; Özkan ve Yılmaz, 2015); Tablo 4 de ise yaş aralıkları Z kuşağı grubunu 1995-2012 yılları arasında kabul eden görüşe (Schorer, 2008; Singh ve Dangmei, 2016; Hampton ve Keys, 2016) göre yorumlanmıştır.

Tablo 3
Yeni Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Yaşa Göre Ortalamaları (Z kuşağı 2000 yılı ve sonrası, Y kuşağı 1980-1999)

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Yeni Medya Okuryazarlık	21 ve altı	217	3,53	0,83	-2,483	0,013*
	22-41 yaş	162	3,74	0,80		
Fonksiyonel Tüketim	21 ve altı	217	3,58	0,9	-2,123	0,034*
	22-41 yaş	162	3,78	0,91		
Eleştirel Tüketim	21 ve altı	217	3,66	0,88	-2,322	0,021*
	22-41 yaş	162	3,87	0,86		
Fonksiyonel Üretim	21 ve altı	217	3,51	0,9	-2,819	0,005*
	22-41 yaş	162	3,77	0,89		
Eleştirel Üretim	21 ve altı	217	3,36	0,95	-1,959	0,055
	22-41 yaş	162	3,55	0,86		

Bu sınıflamada öğrencilerin yeni medya okuryazarlık düzeylerinde yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklığa rastlanmıştır ($p<0,05$). Buna göre yeni medya okuryazarlık düzeyinin 22-41 yaş arası grupta (Y kuşağı) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin fonksiyonel tüketim, eleştirel tüketim ve fonksiyonel üretim ortalamaları da, yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). 21 yaş ve üstündeki bireylerin yeni medya okuryazarlık fonksiyonel tüketim, eleştirel tüketim, fonksiyonel üretim düzeylerinin 21 ve altı yaş grubu katılımcılarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak eleştirel üretim düzeylerinin katılımcıların yaşlarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4

Yeni Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Yaşa Göre Ortalamaları (Z kuşağı 1995-2012, Y kuşağı 1980-1994)

	Grup	n	Ort	Ss	t	p
Yeni Medya Okuryazarlık	26 ve altı	309	3,56	0,84	-3,269	0,001*
	27-41 yaş	70	3,91	0,68		
Fonksiyonel Tüketim	26 ve altı	309	3,61	0,92	-2,623	0,009*
	27-41 yaş	70	3,93	0,86		
Eleştirel Tüketim	26 ve altı	309	3,69	0,89	-3,081	0,002*
	27-41 yaş	70	4,04	0,72		
Fonksiyonel Üretim	26 ve altı	309	3,56	0,91	-3,01	0,003*
	27-41 yaş	70	3,91	0,79		
Eleştirel Üretim	26 ve altı	309	3,37	0,94	-3,099	0,002*
	27-41 yaş	70	3,75	0,76		

Öğrencilerin yeni medya okuryazarlık, fonksiyonel tüketim, eleştirel tüketim fonksiyonel üretim, eleştirel üretim düzeyleri yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). 26 yaş ve üstü katılımcıların medya okuryazarlık, fonksiyonel tüketim, eleştirel tüketim, fonksiyonel üretim, eleştirel üretim düzeylerinin 26 yaş altındaki katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3 ve Tablo 4 ayrı ayrı incelendiğinde, Z ve Y kuşağına ilişkin her iki sınıflandırmada da Y kuşağına ilişkin verilerin hem yeni medya okuryazarlık

düzeyleri hem de alt boyutlara ilişkin düzeyler açısından genel olarak Z kuşağına oranla daha yüksek bir sonucu ortaya koymuş olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Yeni Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	**N**	**Ort**	**Ss**	**t**	**p**
Yeni Medya Okuryazarlık	Kadın	212	3,53	0,82	-2,509	0,013*
	Erkek	167	3,74	0,81		
Fonksiyonel Tüketim	Kadın	212	3,59	0,88	-1,845	0,066
	Erkek	167	3,77	0,94		
Eleştirel Tüketim	Kadın	212	3,66	0,87	-2,222	0,027*
	Erkek	167	3,86	0,87		
Fonksiyonel Üretim	Kadın	212	3,50	0,92	-3,084	0,002*
	Erkek	167	3,78	0,85		
Eleştirel Üretim	Kadın	212	3,35	0,91	-2,128	0,034*
	Erkek	167	3,55	0,92		

Öğrencilerin yeni medya okuryazarlık düzeyleri, fonksiyonel üretim düzeyleri, eleştirel üretim ve eleştirel tüketim düzeyleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Erkek öğrencilerin yeni medya okuryazarlık düzeyleri, fonksiyonel üretim düzeyleri, eleştirel üretim ve eleştirel tüketim düzeylerinin kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre fonksiyonel tüketim düzeyleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 6

Yeni Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Program Türüne Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Yeni Medya Okuryazarlık	Önlisans	156	3,43	0,89	11,84	0,000*
	Lisans	160	3,65	0,78		
	Lisansüstü	63	4,01	0,59		
Fonksiyonel Tüketim	Önlisans	156	3,47	0,94	10,718	0,000*
	Lisans	160	3,70	0,90		
	Lisansüstü	63	4,08	0,73		
Eleştirel Tüketim	Önlisans	156	3,56	0,96	11,648	0,000*
	Lisans	160	3,78	0,81		

Fonksiyonel Üretim	Lisansüstü	63	4,16	0,63	10,900	0,000*
	Önlisans	156	3,42	0,96		
	Lisans	160	3,67	0,85		
Eleştirel Üretim	Lisansüstü	63	4,02	0,72	6,831	0,000*
	Önlisans	156	3,28	0,99		
	Lisans	160	3,47	0,88		
	Lisansüstü	63	3,77	0,72		

Öğrenim görülen program türüne göre yeni medya okuryazarlık düzeyleri, fonksiyonel tüketim düzeyleri, eleştirel tüketim düzeyleri, fonksiyonel üretim düzeyleri ve eleştirel üretim düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$).

Buna göre lisansüstü programlarda öğrenim gören öğrencilerin yeni medya okuryazarlık düzeylerinin lisans programlarında öğrenim gören öğrenciler ve önlisans öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yeni medya okuryazarlık düzeylerinin de ön lisans düzeyindeki öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ayrıca bu değişkende tüm alt boyutlar açısından da anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Buna göre, lisansüstü programlarda öğrenim gören öğrencilerin fonksiyonel üretim düzeylerinin eğitim düzeyi lisans ve önlisans olan öğrencilerin göre; eğitim düzeyi lisans olan öğrencilerin de önlisans olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Lisansüstü programlarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel tüketim ve fonksiyonel tüketim düzeylerinin eğitim düzeyi önlisans ve lisans olan öğrencilerin göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Lisansüstü programlarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel üretim düzeylerinin ise eğitim düzeyi önlisans olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzde medyanın gündelik yaşamın hemen hemen her alanına entegre olması, medyayı toplumsal yaşama ilişkin geçekliğin üretildiği önemli bir alan haline getirmiştir. Kellner ve Share (2007), yirmi birinci yüzyılın medyaya doygun bu ortamında, medyanın eğitici yönünün daha fazla dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir. Özellikle de genç kuşakları oluşturan bireylerin sosyalleşme ve toplumsal koşullanma süreçlerinde medya ile olan etkileşimlerinin önemi göz önünde bulundurulduğunda, medya ile ilgili pedagojik yaklaşımların da geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir (McArthur,

2016). Bu açıdan ele alındığında dijital teknolojiler aracılığı ile sürekli olarak yenilenen ve yeniden yapılanan medya ortamlarında bireylerin, bilginin doğruluğunu sorgulayan, doğru bilgiyi yanlış olandan ayrıt edebilen, medya iletilerine karşı eleştirel bir farkındalık ve bilinç geliştirebilen bir medya okuryazar özelliği kazanmaları, dolayısıyla medya ve toplum ilişkisini kavrayarak daha geniş bağlamlara ilişkin farkındalık geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

Katılımcıların medya okuryazarlık durumlarını günümüz şartlarına uygun olarak yeni medya okuryazarlığı bağlamında değerlendiren bu araştırma sonucunda "yeni medya okuryazarlığı" genel puan ortalamalarında "yüksek" düzeyde bir sonuç elde edilmiştir. "Yeni medya okuryazarlığı" düzeylerinde yaş, cinsiyet ve öğrenim görülen program türü değişkenleri açısından anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bunun yanı sıra yeni medya okuryazarlığının alt boyutlarında da istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Araştırma sonucunda "yeni medya okuryazarlığı" genel puan ortalamalarında "yüksek" düzeyde bir sonucun elde edilmesine rağmen fonksiyonel ve eleştirel düzeylere ilişkin boyutlarda "üretim" e dönük algıların, "tüketim" e dönük algılara oranla daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra çalışmadan elde edilen bulgular, genel ortalama açısından ele alındığında "eleştirel üretim" boyutuna ilişkin düzeylerin yeni medya okuryazarlığının diğer alt boyutlarından daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular; öğrencilerin kendilerine ilişkin olarak, medya ortamlarında üretken ve katılımcı oldukları yönünde bir algıya sahip olmalarına rağmen, aktif katılım ve yaratma göstergelerinin önemli bileşenleri olan "üretim" algıları ve "eleştirel üretim"eyönelik boyutlarında sınırlılıklar olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, medya tüketicisi bu grubun, üretici konumlarının sorgulanmasını ve eleştirel düşünme boyutunda aktif katılım özelliklerini etkileyebilecek toplumsal faktörlerin yanı sıra katılımcılıkla ilgili olarak kamuoyunun oluşumu ve demokratik eğilimler gibi unsurlara ilişkin süreçleri etkileyen farklı bağlamlar üzerinde tartışmayı gerektirebilir (Barut Tuğtekin ve Koç, 2019; Kahne ve Bowyer, 2019; Kahne, Lee ve Feezell, 2012; Kellner ve Share, 2007; Oktay, 2014; Okuroğlu, 2016; Sezen, 2010). Zira literatürde de yeni medya ortamlarını katılım kültürüne yönelik önemli bir fırsat olarak ele alan görüşlere rağmen (Jenkins, 2008, s.20-21) bu katılımcılığın niteliğinin sorgulandığı görüşlerin de yer aldığı bilinmektedir (Fuchs, 2014, s.76-96).

Dolayısıyla bulgular, medya okuryazarlığını toplumsal alan ile ilişkili olarak ele almayı gerektiren eleştirel bir kavrayışın gerekliliğini ortaya

koyabilmektedir. Bireylerin medya ortamlarında katılımcı olmaları ve üretici konumuna sahip olabilmeleri, günümüz toplumsal koşullarını yaratan unsurları kavrayan ve analiz edebilen eleştirel bir kavrayış geliştirebilmeleri ile mümkündür. Günümüz medya iletilerinin üretim ve dolaşım koşullarının gerektirdiği bu özellikler, aynı zamanda medya okuryazarlığına ilişkin korumacı yaklaşımın ya da yalnızca dijital yeterlilikleri önceleyen yaklaşımların da ötesinde eleştirel bir kavrayışın sergilenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda medya okuryazarlığı ile ilişkili olarak eleştirel düşünme alışkanlıklarının yanı sıra eleştirel medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini savunan görüşlerin bu yaklaşımı ortaya koyduğu görülmektedir (Alver, 2006; Binark ve Bek, Bostancı, 2019; 2007; Garcia, Seglem ve Share, 2013; Kellner ve Share, 2007; Öncel Taşkıran, 2007; Şahin, 2011).

Literatürde kuşakların belirlenmesinde önemli bir ölçüt olduğu var sayılan doğum yıllarına ilişkin kategorilerin, özellikle internet ve dijital iletişim teknolojilerinin gelişimi ile birlikte, Z kuşağı açısından belirgin bir tartışma konusu olduğu dikkati çekmektedir. Bu açıdan çalışmada Z kuşağı grubu için önemli bir potansiyel barındırdığı düşünülen bu katılımcı gruba ilişkin farklı görüşler baz alınarak yaş değişkeninde iki farklı sınıflandırma yapılmıştır.

Araştırmada medya okuryazarlığı düzeyleri yaş değişkenine göre yorumlandığında, Z kuşağı grubunu birinci görüşe göre (1995-2012 yılları arasında doğanlar) yorumlayan kategori (Schorer, 2008; Singh ve Dangmei, 2016; Hampton ve Keys, 2016) açısından Z kuşağı ve Y kuşağı olarak ayırdığımız gruplarda yeni medya okuryazarlık düzeylerinin yanı sıra alt boyutlarda da anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buna göre Y kuşağı kategorisinde yer alan grubun yeni medya okuryazarlık düzeyinin yanı sıra diğer alt boyutlara ilişkin algı düzeylerinin Z kuşağı grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Z kuşağını ikinci görüşe göre (2000 yılı ve sonrasında doğanlar) yorumlayan kategori açısından da (Daqar vd. ,2020; Jones, Jo ve Martin, 2007; Özkan ve Yılmaz, 2015) yeni medya okuryazarlık düzeylerinin yanı sıra tüm alt boyutlarda anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bu sınıflamaya göre kategorize edilen Y kuşağı katılımcı grubunun medya okuryazarlık düzeyinin yanı sıra diğer alt boyutlara ilişkin algı düzeylerinin de Z kuşağı grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kuşak teorilerinde internetin ortaya çıkışı ve dijital iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması gibi teknolojik ve toplumsal değişimlerin, Z kuşağına ilişkin sınıflandırma açısından belirleyici bir kriter olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu bulgulardan elde edilen sonuçların düşündürücü olduğunu söylemek mümkündür. Zira Z kuşağına yönelik yapılan tanımsal

çerçevelerin önemli bir kısmı, bu kuşağa ilişkin belirleyici algı, tutum ve davranış özelliklerini internetin ve dolayısıyla yeni medya ve sosyal medya platformlarının kullanımı ile ilişkilendirmektedir (Halisdemir, 2015, s.29; Mürütsoy, 2019, s.98). Buna Y kuşağı grubu katılımcılarının yeni medya okuryazarlık düzeylerinin yanı sıra alt boyutlarında Z kuşağı grubuna göre daha yüksek bulgular elde edilmiştir. Bulgular, yeni medya ortamlarının katılım ve üretime olanak sağlayan alt yapısına rağmen, araştırmamızda da görüldüğü üzere sosyal medya uygulamaları ve internet sitelerini yoğun olarak kullandığı ifade edilen Z kuşağı grubun katılımcı davranış özellikleri ve aktif üretici özelliklerinin sorgulanması açısından son derece düşündürücüdür.

Bu çalışmada yeni medya okuryazarlığı düzeyinin yanı sıra tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık yaratan diğer bir değişken ise öğrencilerin öğrenim gördükleri program türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna göre, lisansüstü programlarda öğrenim gören öğrencilerin yeni medya okuryazarlık düzeylerinin, diğer programlarda öğrenim gören öğrencilere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin yeni medya okuryazarlık düzeylerinin de ön lisans programlarında öğrenim gören öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

"Program türü" değişkeninde ortaya çıkan bu anlamlı farklılık tüm alt boyutlardaki sonuçlar açısından da dikkat çekmektedir. Bu sonuç ayrıca yeni iletişim teknolojileri aracılığıyla yapılanan medya ortamlarına ilişkin olarak özellikle teknolojik determinist bakış ekseninde temellenen görüşlerin ötesinde, medya okuryazarlığının farklı toplumsal ve sosyo-demografik boyutları açsından da tartışılması gereken bir kavram olduğunu ortaya koyması bakımından manidar bulunmuştur. Bu bulgulardan yola çıkıldığında medya okuryazarlığı düzeylerinin daha farklı demografik ve sosyo-ekonomik değişkenler açısından da farklılık gösterebileceği ve bu bakımdan çeşitli değişkenlerin eklendiği farklı araştırmaların da aydınlatıcı bir çerçeve sunabileceği anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, günümüz medya ortamlarında bireylerin dijital okuryazarlık seviyelerinin artırılması ve eleştirel bir medya okuryazarlığının yaygınlaştırılması önemli bir seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan medya okuryazarlığı kavramı, sadece belirli bir dönemle sınırlandırılmış eğitimsel bir yaklaşımın ötesinde toplumsal düzeyde ve iletişim teknolojilerindeki yapısal değişim ve dönüşümler ışığında tartışılmalıdır. Yeni medya ortamlarında karşılaştıkları metinleri anlamlandırmalarının yanı sıra aynı zamanda medya metinlerini üreten kullanıcılar olarak bireylerin, medya içeriklerinin içinde oluşturulduğu bağlamların bilincinde olmaları da son derece önemlidir. İnternetin demokratik katılım ortamını sağlayıcı potansiyeli göz önünde bulundurulduğunda, kullanıcıları asılsız ya da zararlı iletilerden koruyucu

bir yöntem olmasının yanı sıra medya okuryazarlığı, aynı zamanda bireyleri aktif üreticiler olarak konumlandıran bir perspektifle ele alınmalıdır. Bu noktada medya okuryazarlığı ile katılımcılık arasındaki ilişkinin de doğru bir şekilde kurulmasının önemi göz ardı edilmemelidir.

Bu bağlamda mevcut müfredatın geliştirilmesi, medya okuryazarlığı dersinin eğitim öğretimin her kademesine yayılarak alan uzmanları tarafından okutulmasının yanı sıra özellikle yaşam boyu öğrenme kapsamında gerçekleştirilecek proje, eğitim, uygulama ve teknikler aracılığı ile toplumun farklı kesimlerine yönelik medya okuryazarlığı bilincinin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Zira günümüzde medya okuryazarlığının evrildiği süreç, kavramı yalnızca koruyucu ve eğitsel bir süreç olmasının ötesinde medyaya bilinçli ve aktif katılımı teşvik eden ve toplumsal boyutları ile ele alan bir mesele olarak karşımıza çıkarmaktadır.

KAYNAKÇA /REFERENCES

Abu Daqar, M., Arqaw, S., & Abu Karsh, S. (2020). Fintech in the eyes of millennials and generation Z (the financial behavior and Fintech perception). *Banks and Bank Systems*, 15(3), 20-28.

Ahn, J. (2013). What can we learn from facebook activity? Using social learning analytics to observe new media literacy skills. In: *LAK'13 Conference Proceedings,* Belgium, April 2013.

Alver, F. (2006). Medya yetkinliğinin kuramsal temelleri. *Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi Araştırma Dergisi*, (7), 10-27.

Alvermann, D.E. & Hagood, M. C. (2000) Critical media literacy: Research, theory and practice in "New Times". *The Journal of Educational Research*, 93(3), 193-205.

Amaral, I., Reis, B., Lopes, P. & Quintas, C. (2017). Práticas e consumos dos jovens portugueses em ambientes digitais. *Estudos em Comunicação,* 24, 107-131.

Aufderheide, P. (1993). Conference report. *National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington, DC: Aspen Institute.

Barut, E. & Koç, M. (2016). Yeni medya okuryazarlığı, A. İşman, H. F. Odabaşı ve B. Akkoyunlu (Ed.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2* içinde, *595-613*.Ankara.

Binark, M. & Bek, M. G. (2007). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı: Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar.* Kalkedon Yayınları.

Bostancı, M. (2019). *Medya Okuryazarlığı.* Nobel Yayınevi.

Carlson, M. (2020). Journalistic epistemology and digital news circulation: Infrastructure, circulation practices, and epistemic contests. *New Media & Society*, 22. 230-246.

Cervi, L., Paredes, O., & Tornero, J. M. (2010). Current trends of media literacy in Europe: An Overview. *Int. J. Digit. Lit. Digit. Competence*, 1, 1-9.

Chambers, S. (2021). Truth, deliberative democracy, and the virtues of accuracy: Is fake news destroying the public sphere? *Political Studies*, 69(1), 147-163.

Chen, D. T.,Wu, J. & Wang, Y. M. (2011). Unpacking new media literacy. *Journal on Systemics. Cybernetics and Informatics*, 9(2), 84-88.

Core principles of media literacy education in the United States. (2007). *National Association for Media Literacy Education*, http://namle.net, Erişim tarihi: 17.01.2022

Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd Ed.). Sage Publications.

Dahlgren, P. M. (2021). A critical review of filter bubbles and a comparison with selective exposure. *Nordicom Review*, 42(1), 15–33.

Fuchs, C. (2016). *Sosyal Medya: Eleştirel bir Giriş*, Saraçoğlu &İ. Kalaycı. Çev.). Nota Bene. (2014).

Gainer, J. S. (2010). Critical media literacy in middle school: Exploring the Politics of Representation. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(5), 364-373.

Gainer, J.S. (2012). Critical thinking: Foundational for digital literacies and democracy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(1), 14-17.

Garcia, A.,Seglem, R. & Share, J. (2013). Transforming teaching and learning through critical media literacy. *Pedagogy, Teaching and Learning in the Digital World: Possibilities and Challenges*, 2(6).

Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling.* Routledge.

General Principles in Media Literacy. (1992). *Aspen Media Literacy Conference Report - Part II, (*1992), http://www.medialit.org, Erişim tarihi: 09.10. 2021.

Graber, D. & Mendoza, K. (2012). New media literacy education (nmle): A developmental approach. *The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education, 4(1),* 82–92.

Halisdemir, M. (2015). *Okul Yöneticilerinin Z Kuşağına Yönelik Tutumları ve Z Kuşağının Okul Yöneticisi Algısı.* Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hall, S. (1980). Encoding/Decoding, In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, & P. Willis (Eds.). *Culture, Media, Language*, (128–138). Hutchinson.

Hampton, D.C. &. Keys, Y. (2016). Generation Z students: Will they change our nursing classrooms? *Journal of Nursing Education and Practice*,7(4), 111.

Harshman, J. (2017). Developing a globally minded, critical media literacy. *Journal of Social Studies Education Research, 8(1),69-9.*

Hobbs, R. (2006). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1), 16-32.

Hobbs, R. (2011). The State of media literacy: A Response to Potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55(3),419-430.

Jenkins, H. (2018). *Cesur Yeni Medya* (2. Baskı). İletişim Yayınları.

Jones, V., Jo, J. & Martin P..A. (2007). Future schools and how technology can be used to support millennial and generation-z students. In*: ICUT 2007 (Proc. B), 1st International Conference on Ubiquitous Information Technology*, 886–891,Citeseer.

Kahne, J. & Bowyer, B. (2019). Can media literacy education increase digital engagement in politics? *Learning, Media and Technology,* 44(2), 211-224.

Kahne, J., Lee, N. & Feezell, J. (2012). Digital Media Literacy Education and Online Civic and Political Participation. *International Journal of Communication,* 6(1), 1-24.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *Literacies.* Cambridge University Press.

Kalaycı, Ş. (2010). *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, (5. Baskı). Asil Yayın Dağıtım.

Karaduman, S. (2019). Yeni medya okuryazarlığı: Yeni beceriler/ olanaklar/ riskler. *Erciyes İletişim Dergisi,* 6(1), 683-700.

Karaman, M. (2016). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi,*4(1), 326-350.

Kellner, D. & Share, J. (2005). Towards critical media literacy: Core concepts, debates, organizations and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education,* 26 (3), 369–386.

Kellner, D. & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education, In D. Macedo & S.R. Steinberg (Eds.), *Media Literacy: A Reader*,3–23). Peter Lang.

Kılıçlı, K. (2019). *Betimsel Araştırma Yöntemi Tarama-Survey Tipi Araştırmalar*, https://slideplayer.biz.tr/slide/12564235/, Erişim tarihi: 15.11.2021.

Kırık, A. M. & Köyüstü, S. (2018). Z kuşağı konusunda yapılmış tezlerin içerik analizi yöntemiyle incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 1497-1518.

Koc, M. & Barut, E. (2016). Development and validation of New media literacy scale (NMLS) for university students. *Computers in Human Behavior,* 63, 834-843.

Korkmaz, S. A. (2010). Eleştirel medya okuryazarlığı ve toplumsal cinsiyet: sosyal medyada yeni anneliklerin üretimi, İçinde: *Medya Okuryazarlığı*, 155-170. Nobel Yayıncılık.

Krejcie, R.V. & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. E*ducational and Psychological Measurement, 30,* 607-610.

Kurt, A. & Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 0(2),* 20-34.

Lin, T. B. , Li, J. Y.,Deng, F. & Lee, L. (2013). Understanding new media literacy: An explorative theoretical framework. *Educational Technology & Society,16(4),* 160–170.

Livingstone, S. (2002). *Young People and New Media*. Sage Publications.

Livingstone, S., Couvering, E.V. & Thumim, N. (2005). Adult media literacy: A Review of the research literatüre. https://dera.ioe.ac.uk/5283/1/aml.pdf, Erişim tarihi: 15.11.2021.

McArthur, S. (2016). Black girl literacies for social activism. *English Education,48(4),* 362-579.

McDougall, J. (2019). Media Literacy versus fake news. Medijske studije, 10(19), 29-45.

Media Literacy For Citizenship. (2018). *Fake News and Critical Literacy in the Digital Age Sharing Responsibility and Addressing Challenges*. https://eavi.eu, Erişim tarihi: 09.10.2021.

Mürütsoy. M. (2019). *Sosyal Medya Reklamlarında Ünlü Sporcu Kullanımının Tüketicilerin Satın Alma Davranışlarına Etkisi: X, Y ve Z Kuşağı Üzerine Niğde İlinde Bir Araştırma.* Doktora tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensitüsü.

Neuman, W. L. (2013). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri* (Çev: Sedef Özge). Yayınodası.

Nieminen, H. (2009). *Media in Crisis? Social, Economic and Epistemic Dimensions.* In N. Carpentier, P. Pruulmann-Vengerfeldt, R. Kilborn, T.

Nišić, V. & Plavšić, D. (2014). The role of media in the construction of social reality. *СоциолошкиДискурс, 4(7).*

Oktay, H. T. (2014). Demokrasi kültürünü geliştirme araci olarak medya okuryazarliği: Türkiye uygulaması. *Akademik Hassasiyetler,1(1),*22-49.

Okuroğlu, M. S. (2016). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı Kuramı: Eskişehir Okulları Ölçeğinde bir Alan Araştırması*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Okuroğlu, M.S. (2019). Eleştirel medya okuryazarlığı kuramı: Eskişehir okulları ölçeğinde bir alan araştırması. *Global Media Journal, 10(19),24-51.*

Olmanson, J., & Falls, Z. (2016). New media literacies. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 1–6). Springer.

Olsson, H. Nieminen, E. Sundin, & K. Nordenstreng (Eds.), *Communicative Approaches to Politics and Ethics in Europe: The İntellectual Work of the 2009 ECREA European Media and Communication Doctoral Summer School* (31-43). The Researching and Teaching Communications Series, Tartu University Press.

Özkan, M. & Yılmaz, B. (2015). The changing face of the employees – Generation Z and their perceptions of work (A Study Applied to University Students). *Procedia Economics and Finance,* 26, 476-483.

Petranová, D.& Hossová, M. (2015). *Critical Thinking as a Key Competency*. ICASSR.

Ravid, R. (2011). *Practica lstatistics for Educators* (4nd Ed.), Rowman & Littlefield.

Robson, C. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Gerçek Dünya Araştırmaları*. (Çev. Şakir Çınkır - Nihan Demirkasımoğlu). Anı Yayıncılık.

Schroer, W. (2008). Defining, Managing, and Marketing to Generations X, Y, and Z. *The Portal*, 5(19), 218-229.

Sezen, D. (2010). *Katılımcı Kültürün Oluşumunda Yeni Medya Okuryazarlığı: ABD ve Türkiye Örnekleri*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sezer, N. (2011). *Medya Okuryazarlığı*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.

Silveira, P. & Amaral, I. (2018). Jovens e Práticas de Acesso e de Consumo de Notíciasnos Media Sociais. *Estudos em Comunicação,* 26(1), 261-280.

Silveira, P. (2020). Fake News Consumption Through Socialmedia Platforms And The Need For Media Literacy Skills: a Real Challenge for Z Generation. 3830-3838.

Silveria S. A. (2019). *Democracy and İnvisible Codes: How Algorithms are Modulating Behaviors and Political Choice*. EdiçõesSesc SP.

Singh, A. P. & Dangmei, J. (2016). Understanding the Generation Z: The Future Workforce. *South-Asian Journal of Multidisciplinary Studies, 3,* 1-5.

Syam, H.& Nurrahmi, F. (2020). I don't know if it is fake or real news. How Little Indonesian University Students Understand Social Media Literacy. *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication,* 36, 92-105.

Şahin, A.(2011). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı*. Anı Yayıncılık.

Şen, A. & Taşdelen, H. (2020). Post-truth siyaset bağlamında yeni medya: 2019 Yerel seçimi örneğinde bir inceleme. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (33), 11-34.

Şen, Ü. S. (2010). Sanat eğitiminde bilimsel araştırma yöntemlerinin kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5(1), 343-360.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Allynand Bacon.

Tugtekin, E. B. & Koc, M. (2020). Understanding the relationship between new media literacy, communication skills, and democratic tendency: Model development and testing. *New Media & Society*, 22(10), 1922- 1941.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: The aim of this study is to examine the media literacy status of university students who actively use new media, within the framework of media usage and participation characteristics. The study aims to develop a perspective compatible with today's conditions in the light of the findings obtained by examining the transformation of the concept of media literacy in the context of new media literacy.

Method: Within the scope of this study, which is a descriptive research in the survey technique, in order to determine the media usage habits and participation characteristics of university students as well as measuring the new media literacy levels, the "new media literacy scale" developed by Koç and Barut (2016) was applied to 379 students studying at Şırnak University in the 2021-2022 academic year. A questionnaire consisting of "personal information form" and "new media literacy scale" was used in the research. The personal information form used for students' demographic information and media usage habits was prepared by the researchers. In order to measure new media literacy levels, “new media scale” developed by Koç and Barut (2016) was used. The new media literacy scale consists of 35 expressions and 4 dimensions: Functional Consumption (FT), Critical Consumption (ET), Functional Prosumption (FÜ), Critical Prosumption (EÜ). Research data were analyzed in SPSS 25 program. Number, percentage, mean and standard deviation were used as descriptive statistical methods during the evaluation of the data. Normal distribution assumptions were taken into account in the application of the hypothesis tests. Before the data analysis, normality analysis was performed to determine its suitability for parametric test methods.

Findings: Improving the digital literacy levels of individuals and disseminating a critical media literacy emerge as an important option in today’s media environment. In this respect, the concept of media literacy should be discussed in terms of the social contexts and in the light of structural changes and

transformations in communication technologies, beyond an educational approach limited to only a certain period. In addition to making sense of the texts they encounter in new media environments, it is also extremely important for individuals, as users of media texts, to be aware of the contexts in which media content is created. Considering the potential of the Internet to provide a democratic participation environment, besides being a method to protect users from false or harmful messages, media literacy should also be addressed with a perspective that positions individuals as active producers.

Results: In this study, in which a "high" level result was obtained in the new media literacy general score averages, it was found that the perceptions of "prosumption" in the dimensions of functional and critical levels were lower than the perceptions of "consumption". In addition, the general score averages regarding the "critical production" dimension. levels were found to be lower than other dimensions. Within the scope of the new media literacy levels significant differences were found in the variables of age, type of program studied, and gender.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(57), 1183-1209
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.54161
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 11.11.2021 Submitted date
Kabul tarihi 24.03.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Şahin, T. G., & Ercan, M. (2022). Türkçe Öğretmeni Adaylarinin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe Derslerine İlişkin Deneyimleri. *Journal of History School,* 57, 1183-1209.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇEVRİM İÇİ YÜRÜTÜLEN TÜRKÇE DERSLERİNE İLİŞKİN DENEYİMLERİ[1]

Tuğrul Gökmen ŞAHİN[2] & Merve ERCAN[3]

Öz

Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ve mesleğe adım atması yolunda gerek adaylara gözlemlerle edindirdiği bilgilerle gerekse uygulamalarla kazandırdığı tecrübelerle öğretmenlik uygulaması dersi büyük bir öneme sahiptir. Teknoloji tabanlı öğrenme ortamının gittikçe yaygınlaşması ile öğretmenlik uygulaması dersini çevrim içi alan öğretmen adaylarının bu derse yönelik yaşantılarının nasıl şekillendiğinin açıklanması gerektiği düşünülmüştür. Bu nedenle çalışmada uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlik uygulaması dersi alan öğretmen adaylarının çevrim içi yürütülen Türkçe dersine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, desen olarak ise fenomenoloji tercih edilmiştir. Çalışma sonunda çevrim içi süreçte dijital ortamların daha iyi tanındığı ve öğrenme aracı olarak kullanıldığı, dinleme ve okuma becerisi kazandırma sürecinde kolaylıklar sağladığı; Türkçe dersinin çevrim içi yürütülmesi sürecinde teknik sıkıntılardan dolayı katılımın zorlaştığı (bağlantı, ses ve görüntü temelli sorunlar gibi), sınıf iklimi oluşturmada sorunlar yaşanarak birebir etkileşim ve öğrenci takibinde istenen verimin alınamadığı belirlenmiştir. Bu bakımdan yeni öğrenme ortamlarına adapte olma sürecini hızlandıran çevrim içi Türkçe derslerine yönelik uygun alt yapıların oluşturulması ve ders içeriğinin dijital ortama göre tasarlanması ile çevrim içi sürecin daha faydalı olacağı öngürülmektedir.

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı İnönü Üniversitesi'nde, 03.06.2021 tarih, 11 oturum sayısı, 1 karar sayısı ile alınmıştır.

[2] Arş. Gör., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, tugrul.sahin@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2107-9670

[3] Arş. Gör., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, merve.ercan@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-7222-3217

Anahtar Kelimeler: Türkçe Dersi, Uzaktan Eğitim, Teknoloji, Yaşantı, Öğretmen Yetiştirme

Experiences of Turkish Teacher Candidates on Online Turkish Courses

Abstract

Teaching practice lecture has great importance in terms of both experiences that it teaches and information gained by teacher candidates with observations in the way of educating pre-service teachers and stepping into their profession. With the increasing prevalence of technology-based learning environments, it is thought that it is vital to describe how the lives of students who take the teaching practice lecture online are formed for this course. For this reason, the aim of this study was to find out what teacher candidates think about the online Turkish lecture after taking the teaching practice course as part of the distance education process. In this study, a qualitative research method was used, and phenomenology was chosen for the research design. At the conclusion of the study, it was determined that digital media is better known and used as a learning tool in the online process, and it provides easiness in the process of gaining listening and reading skills; during the online course of the Turkish lecture, participation became difficult due to technical difficulties (connection, audio, and video-based problems), the desired efficiency could not be obtained in one-to-one interaction, and student follow-up. It is anticipated that the online process will be more useful if the necessary groundwork for online Turkish lectures is created, which speeds up the process of adapting to new learning environments and course content is designed for the digital environment.

Keywords: Turkish Lecture, Distance Education, Technology, Experience, Teacher Training

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıl bilgi ve iletişim teknolojileri bağlamında sunduğu olanaklarla çeşitli alanlarda değişim ve gelişimlerin gerçekleşmesine imkan sağlamaktadır. Yürütülen uygulamalar noktasında meydana gelen dönüşüm göz önünde bulundurulduğunda ise gelişmelerin hızla yaşandığı bu alanlardan en önemlisinin bilgi teknolojileri olduğunu söylemek mümkündür. İşman (2011) bilgi teknolojilerindeki gelişmelerin, uzaktan eğitim uygulamaları ve küresel iletişim ağının gelişmesine önemli katkılar sağladığını belirtmektedir. Bayburtlu (2020) ise uzaktan eğitimin bilgi ve iletişim teknolojilerinin insana sağladığı olanaklarla eğitimdeki yerini aldığını vurgulamıştır. Bu bağlamda bilgi teknolojilerinin sağladığı imkânlarla çeşitli zamanlarda gerçekleştirilme fırsatı bulan uzaktan eğitim kavramının üzerinde durulması gerektiği düşünülmektedir.

Uzaktan eğitim; öğrenci ve öğretmenlerin farklı mekânlarda bulunduğu, özel ders tasarımları ile öğretim yöntemlerinin uygulanmasını ve çeşitli teknolojilerinin kullanılmasını gerektiren, planlı, kurumsal ve yönetsel bir düzenlemedir (Moore ve Kearsley 2005'den Akt. Demir, 2014). Çoban' a göre (2012) göre yirminci yüzyılın ilk çeyreğinden beri dünyanın her tarafına yayılan uzaktan eğitim faaliyeti tarihsel gelişim itibarıyla çeşitli aşamalardan geçerek bugünkü duruma gelmiştir. İşman'a göre (2011) ise ilk uygulaması 1728 yılında posta ile yapılan uzaktan eğitim, günümüzde gelişen bilişim teknolojileri sayesinde daha nitelikli, telekonferans ve internet uygulamaları biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Bu söylemlerden hareketle uzaktan eğitimin köklerinin geçmişe dayandığı fakat günümüzde geçmişte gerçekleştirilen uygulamalardan farklı şekilde yürütüldüğü, öğrenen ile öğretenin farklı ortamda bulunmasını temel aldığı ve bilgi iletişim teknolojileriyle desteklenerek belirli bir plan dâhilinde gerçekleştirildiği söylenebilir. Gökçe (2008) ülkemizde Anadolu Üniversitesitesinin yirmi yılı aşkın süredir uzaktan eğitim programı ile öğrenci yetiştirdiğini ve bunun dışında çeşitli üniversitelerin de farklı alanlarda uzaktan eğitim programları ile hizmet verdiğini ifade etmektedir. Uzaktan eğitim, ülkemiz sınırları içerisinde öncelikli olarak yükseköğretim kurumlarınının bünyesinde gerçekleştirilmekteyken dünyayı her anlamda etkileyen ve birçok alanda ani dönüşümlere sebebiyet veren Covid 19 salgınıyla birlikte farklı bir boyut kazanarak eğitimin her kademesinde zorunlu olarak gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Salgın sebebiyle yüz yüze eğitime ara verilerek öğretim etkinliklerinin çevrim içi ortamda, uzaktan gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür. Eğitimin her kademede uzaktan yürütülmesi noktasında yapılan bu hızlı geçiş öğrenci, öğretmen ve öğretmen adayları için çeşitli yaşantıların geçirilmesine sebebiyet vermiştir. Çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin deneyimleri sonucunda birtakım beceriler edindiğini söylemek mümkündür. Erol'a (2020) göre salgınla birlikte uzaktan eğitim sürecinin eğitim dünyasına hâkim olması öğrencinin kendi öğrenme süreçlerini kontrol ettiği, kendi öğrenmeleri üzerine düşündüğü ve öğrenme sorumluluğunu üstlendiği eğitim ortamlarının önemini daha da artırmıştır. Öğrencilerin yanı sıra, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sürece ilişkin yaşantılarının da eğitimin uzaktan yürütülmesi sürecinde önem arz ettiği düşünülmektedir.

Öğretmen, öğrenme ortamının rehberi ve düzenleyicisi olması sebebiyle öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi hususunda büyük bir role sahiptir. Şişman'a göre (2007) eğitim sistemini birçok öge oluşturmaktadır, bunlar içinde en temel öge öğretmendir. Bu nedenle eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde iyi bir biçimde yetiştirilmesinin, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşıdığını

vurgulamıştır. Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar (2020) öğretmenlik mesleği gibi uygulamaya dönük bir alanda görev yapacak bireylerden, öğretmenliğin gerektirdiği bilgi birikimi kadar becerileri de edinmiş olmalarının beklendiğini dile getirmiştir. Öğretmenlerin sahip olduğu bilgileri beceri haline dönüştürmelerine olanak sağlayan ilk ortamın ise öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında oluşturulduğu düşünülmektedir. Ulubey (2018) öğretmen yetiştirmenin önemi üzerinde durarak öğretmen adaylarının kendi alanları ile ilgili derslerde alan bilgilerinin, seçmeli ve kültür derslerinde genel kültür bilgilerinin, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde öğretmenliğe ilişkin becerilerinin gelişmesinin beklendiğini vurgulamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının ilgili derslerde kazandıkları bilgi ve becerileri, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda uygulamaya dökerek mesleğe ilişkin deneyim kazanma fırsatı bulduklarını belirtmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde ve edinilen bilgilerin uygulamaya aktarılması hususunda öğretmenlik uygulaması dersinin kapsamlı bir içeriğe ve büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Günümüzde eğitim öğretim etkinlikleri çağın gereklilikleri doğrultusunda geleneksel sınıf ortamından çevrim içi katılım gerektiren sanal ortama taşınmaktadır. Covid 19 salgınıyla beraber Türkçe öğretmenleri derslerini çevrim içi eğitim ortamında, uzaktan yürütmeye başlamışlardır. Türkçe öğretmeni adayları ise önceki yıllarda alanla ilgili tecrübelerini öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sınıf ortamında yüz yüze eğitimle edinirken salgınla birlikte bu tecrübelerini çevrim içi eğitim ortamlarında, uzaktan edinmek zorunda kalmıştır. Bir beceri dersi olan, yüz yüze etkileşimi ve doğal iletişim ortamını gerekli kılan Türkçe derslerinin uzaktan yürütülmesi hem öğrencilerin hem de derslere katılan ve uygulamalar gerçekleştiren öğretmen adaylarının karşılaştığı yeni bir durum olarak varlığını göstermiştir. Karşılaşılan bu yeni durumun sunduğu imkânlar sebebiyle bir avantaj, oluşturduğu sınırlarla da bir dezavantaj olduğunu söylemek mümkündür.

Alanyazında uzaktan eğitim sürecini ele alan çalışmalar incelendiğinde Bozkurt'un (2017) ülkemizde uzaktan eğitimin gelişim sürecindeki önemli olayları anlatarak geçmişten günümüze uzaktan eğitim sürecini haritalandırdığı, Kırali ve Alcı'nın (2016) üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algılarını ele aldıkları çalışmalarında eğitimin en iyi şekilde gerçekleştirilmesi için yüz yüze etkileşimin gerekli olduğuna fakat bununla birlikte bazı derslerin okula gelmeden uzaktan eğitimle alınmak istendiğine dair görüşler elde ettikleri görülmektedir. Hamutoğlu, Sezen Gültekin ve Savaşçı (2019) gerçekleştirdikleri çalışmada katılımcıların uzaktan eğitime ilişkin birçok avantaj ve dezavantajın var olduğunu belirttiklerini ifade etmişlerdir.

Covid 19 sonrası gerçekleştirilen çalışmaların ise ayrı bir önem taşıdığı düşünülmekrtedir. Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin (2020) uzaktan eğitim faaliyetlerinin etkililiğine ilişkin öğrenci, öğretmen ve velilerle görüşme gerçekleştirdikleri çalışmalarında derslerde yalnızca akademik bilgilere yer verildiğini, sürecin tekdüze geçtiğini ve öğrenci ile etkileşimin kısıtlı olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca yüz yüze eğitimde karşılıklı iletişim sağlayan öğrencinin; öğretmenin ses tonunu, jest ve mimiklerini, vücut dilini ve kurduğu göz temasını dönüt olarak algılayabildiğini fakat bu durumun uzaktan eğitim sisteminde gerçekleştirilmesinin kısıtlı olduğunu da çalışmada ifade etmektedirler. Arık, Karakaya, Çimen ve Yılmaz (2021) yürüttükleri çalışmada eğitimin ev ortamının rahatlığında yapılması, sabah erken uyanma zorluluğunun olmaması, sınıf ortamındaki disiplin sorunlarının olmaması, derslerin daha kısa sürmesi, evde yapılması dolayısıyla zaman kaybını en aza indirmesi, kaydedilebilir özelliği dolayısıyla tekrar izlenebilir olması, sürekliliği sağlaması ve ortamın stressiz olması gibi nedenlerle öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı sonucunu elde etmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin bu süreçte öğretmenleri ile iletişimlerinin arttığını, günün her saatinde öğretmenlerine ulaşabildiklerini ve rahat bir şekilde soru sorabildiklerini ifade ettikleri de görülmektedir. Ayrıca araştırmada uzaktan eğitimin yararlı hale gelmesi için görsel medyanın kullanılması, daha çok soru çözümü, ders saati ve zaman yönetimi gibi konularda iyileştirmelerin yapılması gerektiğine yönelik öğrencilerin önerileri belirlenmiştir. Şeren, Tut ve Kesten (2020) çalışmaları sonucunda hangi koşullar altında yapılırsa yapılsın uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının, gerçek sınıf ortamında yapılan derslerle karşılaştırıldığında olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca uzaktan eğitimin daha verimli hale getirilmesi için birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar küçük gruplar halinde ders yapma, sistemin geliştirilmesi, devamsızlık ve denetim mekanizmasının işlemesi, öğrenciler için teknolojik araç-gereç ve internet erişiminin sağlanması şeklindedir. Özer ve Turan (2021) öğretmen adaylarının Covıd-19 nedeniyle sunulan uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Öğretmen adayları tarafından internetin sınırlılığı ve bağlantı sorunlarının yaşanmasının pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitimin olumsuz yanları olarak değerlendirildiğini ifade etmiştir. Ayrıca uzaktan eğitimin en olumsuz yanının samimi bir ortamdan uzak olması olduğu sonucunu elde etmiştir. Can ve Alan (2021) yürüttükleri çalışmaları sonucunda bazı öğretmenlerin, öğrencilerin bu süreçte sorumluluk bilinci kazandıklarını ve teknoloji kullanımı konusunda kendilerini geliştirdiklerini düşündükleri sonucunu elde etmişlerdir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecindeki olumsuz deneyimler arasında etkileşim ve iletişim sorunlarının yaşanması, öğrencileri takip etmenin zorlaşması ve hem öğrenciler için hem de öğretmenler için

belirsizliğin olması ifadelerine yer vermektedirler. Balaman ve Hanbay Tiryaki (2021) Covid-19 sürecinde mecburi olarak yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşlerini araştırdıkları çalışmaları sonucunda yüz yüze eğitimin güçlü etkileşimi sayesinde öğrencilere verilen eğitsel görevlerin takibi verimli şekilde yapılabiliyorken uzaktan eğitimde bu görevlerin yapılması, ders dışı faaliyetlerin öğrenciler tarafından yerine getirilmesi suistimale açık olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca bu faaliyetlerin hatta bütün uzaktan eğitim sürecinin amaca ulaşması için veliler ile işbirliği büyük önem taşıdığı ve bu noktada eğitim öğretimde disiplinin öneminin ön plana çıktığı araştırma sonucunda elde edilmiştir. Demir ve Özdaş (2020) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymuştur. Planlama ile ilgili olarak öğretmenlerin canlı ders sürelerinin kısa olması, canlı ders saatlerinin erken saatlere ayarlanması gibi sorunlarla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Kaplan ve Gülden (2021) ise çalışmalarında teknolojik altyapının yetersizliği, uzaktan eğitim araçlarının eksikliği ve öğrencilerin sosyoekonomik durumlarındaki farklılıkların, öğrencilerin derslere katılımının önündeki önemli engeller olarak görüldüğü sonucunu elde etmişlerdir. Ayrıca 30 dakika süren çevrim içi derslerle yüz yüze eğitimdeki etkileşimin sağlanmasının güç göründüğü sonucunu da elde etmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe eğitimine yönelik olan çalışmalar incelendiğinde genellikle dersin işlenişine ve EBA kullanımına yönelik çalışmaların var olduğu görülmektedir. Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar (2020) gerçekleştirdikleri çalışmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının Covid-19 salgını ile başlayan uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin genel manada olumsuz olduğunu, öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin olumsuz yönde etkilendiğini düşündüklerini, eğitimlerde öğretmen adayının daha çok bireysel davranışlar sergilediğini ve grup içi davranışlarının sınırlandığını tespit etmişlerdir. Günaydın'ın (2021) Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yazma becerisinin geliştirilmesine ilişkin yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlediği çalışmasında ise öğretmenler, salgın sürecinin teknolojik imkânlardan daha etkin ve verimli bir şekilde yararlanmak için güzel bir fırsat olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışma sonucunda yazma becerisine yönelik yapılan çalışmaların uzaktan eğitim sürecinde kısıtlı imkânlarla sürdürülmesi söz konusu olduğundan hataların belirlenmesinin ve bu hatalar üzerinde yeniden çalışılmasının sekteye uğradığı ifade edilmiştir. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin süreç içerisinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri de alınmıştır. Öğretmenler, aile ile iletişim kurulmasının ve aile desteği alınmasının çok önemli bir ihtiyaç olduğunu, bunun yanında altyapı iyileştirmeleri ile birlikte yaşanılan sorunların büyük bir kısmının çözüleceğini

belirtmişlerdir. Ayrıca bu dönemde öğretmenler, uzaktan eğitim sürecine ilişkin değişik platformlar hakkında hizmet içi eğitim almalarının çok önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Kaplan ve Gülden (2021) gerçekleştirdikleri çalışmada uzaktan eğitim sırasında öğrencilerle göz teması kurulamadığı ve öğretmenler dinleme faaliyetleri sırasında öğrencileri yüz yüze eğitimdeki kadar bire bir takip edemediği için dinleme becerileri uzaktan eğitimden olumsuz etkilendiğini, uzaktan eğitim kapsamındaki derslere öğrencilerin farklı sebeplerle katıl(a)maması, katılanların da derste yeterince aktif olmaması nedeniyle konuşma becerisi süreçten olumsuz etkilendiğini; ekran okumadaki artış sebebiyle okuma becerisinin, uzaktan eğitimden olumlu etkilenmesine rağmen ders süresinin kısalığı ve müfredat yoğunluğu sebebiyle okuma becerisi uzaktan eğitimden olumsuz yönde etkilendiğini, yazma becerisinin öğrencilerin yazmaya dönük faaliyetlere katılımının öğretmen tarafından kontrol edilememesi ve yazma becerisine yönelik etkinliklere karşı olumsuz tutumu nedeniyle olumsuz etkilendiği sonuçlarını elde etmişlerdir. Uzaktan eğitimin dört temel becerisi üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırma noktasında çalışma grubunda yer alan öğretmenler, haftalık ders saati çizelgesinde Türkçe ders saatinin artırılmasını, müfredat kapsamının daraltılmasını, uzaktan eğitime uygun materyaller geliştirilmesini ve derse devam zorunluluğunun uzaktan eğitimde de olması gerektiğini belirtmiştir. Bayburtlu (2020) Covid-19 uzaktan eğitim sürecinde Türkçe eğitiminin durumunu tespit etmek amacıyla Türkçe öğretmenleriyle görüşme gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada bağlantı temelli sorunlarla derse katılımın olumsuz etkilediğini ifade ederek ayrıca bilgisayar ve bağlantı eksikliği nedeniyle canlı derslere katılım sağlayamayan öğrencilerin çokluğunun, katılan öğrencileri de olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Özgül, Ceran, ve Yıldız (2020) Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim kapsamında uyguladıkları derslere ilişkin görüşlerini almayı amaçladıkları çalışmalarında, öğretmenler tarafından katılım sorunlarının yaşandığının ifade edildiği ve katılıma sorunlarının; iletişimsizlik, internete ulaşamama ve isteksizlik ile açıklandığı sonucunu elde etmişlerdir. Aydın (2020) EBA üzerinden işlenen Türkçe derslerinin ortaokul düzeyinde bulunan öğrencilere göre verimliliğini incelediği çalışmasında öğrencilerin büyük çoğunluğu derslerin kendilerine katkısı olduğunu, dersleri izlemekten keyif aldıklarını ve yeteri kadar takip edebildiklerini, derslerde anlatılan konuları anladıklarını ve yapılan etkinliklerin öğrenmeyi sağladığını düşünmektedir. Ancak öğrenciler, ders sürelerinin ve soru çözümlerinin yeterli olmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin bazısı ise yüz yüze eğitimin daha fazla etkileşim sağladığını ifade etmektedir. Kavan ve Adıgüzel (2021) yürüttükleri çalışmada EBA'da sunulan dijital materyallere öğrencilerin ulaşma imkânlarının olmaması ve Türkçe eğitimine uygun materyallerin olmaması sebebiyle öğretmenlerin yetersiz bir bakış açısıyla yaklaştıkları, salgın

süreci eğitim faaliyetlerine olumlu açıdan bakıldığında Türkçe öğretmenleri eğitimin devam ettirilmesini ve uzaktan eğitime hemen geçilerek sürecin sekteye uğramamasını olumlu olarak değerlendirdiği sonuçlarını elde etmişlerdir. Ayrıca salgın sürecine yönelik; derslerin senkron bir şekilde işlenmesi gerektiği, öğrenci ve öğretmenlerle çevrim içi sunumların yapılmasının faydalı olacağı, velilerin bu süreçte öğretmenlere destek olması gerektiği, maddi durumu yetersiz olan öğrencilerin desteklenmesi gerektiği, kitap okuma projelerinin öğrenciler için faydalı olacağı gibi çözüm önerileriyle sürecin iyi değerlendirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Türkçe öğretmenleri uzaktan eğitime zamanla adapte olabileceklerini fakat yüz yüze eğitimin öğrenciler açısından vazgeçilmez olduğunu vurgulamaktadır. Dilekçi (2021) Türkçe dersi açısından EBA'yı değerlendirdiği çalışmasında öğretmenler, öğrencilerin biliş ve duyuş gelişimi göz önünde bulundurularak etkinliklerin farklı biliş basamaklarına yönelik hazırlanmasını ve etkinliklerin ilgi çekici ve eğlenceli tasarlanmasını önermişlerdir. Bu etkinliklerin farklı düzeylerdeki öğrenci seviyesine uygun, günlük hayatla ilişki kurulmuş, yeterli görsel ögelerle desteklenmiş ve özgün olması gerektiği; farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını da kapsaması gerektiği araştırmada vurgulanmaktadır. Covid-19 salgını döneminde Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini inceleyen Aydın ve Erol (2021) ise çalışmalarında, öğrencilerin katılım sorunu, internet/bağlantı ve altyapı/sistem gibi dijital tabanlı problemler, etkileşimin zayıf kalması, öğrencinin ilgi ve ciddiyeti noktasında yüz yüze eğitime oranla yetersiz kalması gibi sonuçlara ulaşmışlardır.

Alanyazında bulunan çalışmalar incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim sürecinde aldıkları öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirdikleri çevrim içi Türkçe derslerinde edindikleri deneyimlerini konu edinen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle gerçekleştirilen çalışmanın, bilgi teknolojilerinden faydalanarak çevrim içi yürütülmesi gereken Türkçe derslerine ilişkin avantaj ve dezavantajları açıkça ortaya koyması yönüyle ilgili alanyazına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışmanın Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yönteminden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, farkında olunan ancak derinlemesine, ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanır. Fenomoloji, aslında bildiğimiz fakat tam olarak anlamlandıramadığımız olguları araştırmayı amaçlar

(Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada öğretmen adaylarının çevrim içiolarak yürütülen Türkçe dersi kapsamında öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde edindikleri tecrübelere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığı için bu desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında çevrim içi olarak yürütülen Türkçe dersinde edindikleri tecrübelere ilişkin görüşlerini belirlemek olduğu için, Türkçe öğretmenliği son sınıf öğretmen adayları ve staj okullarındaki öğretmenler çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Mevcut çalışmada amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Maximum örnekleme, ana fikri veya temel sonuçları yakalamak ve ifade edebilmek için ulaşılabilecek katılımcıyı temsil eden örnekleme türüdür (Patton, 1990). Bu amaçla, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarından 6 tanesi kadın, 6 tanesi erkek olmak üzere 12 öğretmen adayı seçilmiştir. Ayrıca 1 tanesi kadın 2 tanesi erkek olmak üzere uygulama okullarında görev yapan 2 ders öğretmeni seçilmiştir. Hem kadın hem erkek öğretmen adaylarıyla çalışılmasının nedeni, her iki grubun da eğitim öğretime yönelik değerlendirmelerinin farklı olabileceğinin düşünülmesidir. Ayrıca 2 farklı uygulama okulu seçilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel bilgileri Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11 ve Ö12 olarak kodlanmıştır. Uygulama okulları ise U-1 ve U-2 ile ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni olarak okullarda görev yaptığı iki öğretmen ise, "ÖĞRT1" ve "ÖĞRT2" olarak kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışma için öncelikle öğretmen adayları ve öğretmenlerle iletişime geçilerek görüşmenin amacı, konusu ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmada kullanılacak formun soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve Türkçe eğitimi alanında uzman beş öğretim üyesinin görüşü alınarak bir soru çıkarılmış olup iki soruda da düzenleme yapılmıştır. Çalışmada katılımın gönüllülük esaslı olduğu belirtilmiştir. Daha sonra aday öğretmenlerin kendilerini güvende hissedecekleri ortam oluşturularak çevrim içi görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu noktada öğrencilere gerekli süre verilerek açık uçlu yarı yapılandırılmış formdaki soruları cevaplamaları istenmiştir. Görüşme ile ilgili sorular belirlenirken öncelikle literatür taraması yapılmış olup ilgili sorular iki

alan uzmanı rehberliğinde hazırlanmıştır. Pilot uygulama yapılarak gözden kaçan noktalar revize edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada içerik analizi kullanılarak elde edilen bulgular öncelikle sistematik ve açık biçimde betimlenmiştir. Görüşmeyle, his, düşünce, algı, bakış açısı, niyet, düşünce, tutum ve yorum gibi bireyin gözlenemeyen özellikleri belirlenmeye çalışabilir (Türnüklü, 2000; Yıldırım ve Şimsek, 2013). Öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, tecrübelerini daha net belirlemek amacıyla staj bitiminde yani dönem sonunda uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmacılar bireylerin görüşlerini iç geçerliği artırmak için doğrudan alıntılarla vermiştir. Araştırmanın bulguları okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Geçerlik ve Güvenirlik

İç geçerlik diğer bir ifade ile kanıtlanabilirlik, araştırmacının verileri toplaması, verileri analizi, verilerin yorumlanması süreçlerinde tutarlı olması ve bu tutarlığı nasıl sağladığını açık bir ifade ile açıklamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.292). Çalışmada kullanılan görüşme formu, iki araştırmacı tarafından yapılan görüşmeler sonucunda uzman görüşüne başvurularak revize edilmiş, bu bağlamda çalışmanın inandırıcılığının artırılması amaçlanmıştır. Aynı fikir doğrultusunda çalışmanın çalışma grubu seçilirken çeşitleme yapılmış, farklı cinsiyetlerde, ayrıca akademik seviyeleri farklı olan öğretmen adayları belirlenmiştir. Çalışmanın amacına uygunluğu bakımından öğretmen adayları ile sadece görüşme formunun uygulanması araştırmanın sınırlılıklarındandır. Öğretmen adaylarından detaylı bilgi almak üzere görüşme formunda çalışmanın amacına uygun sorular sorulmuştur. Akabinde görüşme formundan elde edilen veriler görüşme yapılan öğretmen adaylarına ve uygulama öğretmenlerine verilerek, metinlerin doğrulanması sağlanmıştır.

Çalışmada dış geçerlik diğer bir ifade ile aktarılabilirlik, araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ile ilgilidir. Araştırma sonuçlarının aynı ortamlarda aynı sonuçları vermesi ve genellenebilmesi için araştırmada tüm aşamalardan detaylı bir şekilde bilgi verilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.292). Bu bağlamda yöntem kısmında çalışmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve verilerin yorumlanması ayrıntılı bir biçimde ve uygun bir sırayla ilgili bölümlerde açıklanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adayları ve öğretmenlerin kimlik bilgileri belirtilmeden kodlanmıştır. Çalışmada bulgular kısmında katılımcıların görüşme formuna verdikleri yanıtlar doğrudan

alıntılar yapılarak verilmiştir. Bu bağlamda çalışmada uygulanan içerik analiz tekniğine uygun hareket edilmiştir. Son olarak da Elde edilen verilerin bağlamında, araştırmanın sonuçları oluşturulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Aşağıda öğretmen adayları ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara ve ilgili bulgulardan hareketle yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Çevrim İçi Olarak Yapılan Türkçe Dersinin Sunduğu Kolaylıklara İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Türkçe dersinin çevrim içi gerçekleştirilmesinin sunduğu kolaylıklara ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ele alındığında genel olarak iki noktada birleşildiği görülmektedir. Bu noktalardan birincisi hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bu süreçte dijital ortamı daha iyi tanıdığı ve dijital araçların öğrenme aracı olarak kullanılabileceği üzerinedir. Bu eksende öğretmen adayları *"Dijital ortamı tanıma fırsatı sağladı bize. Bilgisayar ile daha fazla ilgilenme fırsatı verdi (Ö4)", "Bilgisayar ve telefonu çoğu öğrencinin oyun için kullandığı düşünülürse bu sayede öğrenme aracı olarak kullanabileceklerini gördüler (Ö14)"* şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde görüşme formunun uygulandığı Türkçe öğretmeni (ÖĞRT1) de *"Sadece öğrencilerin değil öğretmenlerin de teknolojiyle olan bağını güçlendirdi."* diyerek Türkçe dersinin çevrim içi yürütülmesinin sağladığı yararı ifade etmektedir. Türkçe öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin ve öğretmenlerin mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmalarının ders kapsamında kullanılan öğretim stratejilerini zenginleştireceği ve aynı zamanda öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu yönde etki edeceği düşünülmektedir.

Türkçe dersinin çevrim içi yürütülmesinin sağladığı yarara ilişkin bir diğer baskın görüş ise öğretim sürecinde görsel iletişim araçlarına ve birden fazla kaynağa sıklıkla yer vermeye imkân tanınmasına yöneliktir. Öğretmen adayları, öğrencilere konuyla ilgili birden fazla kaynak sunma (Ö12), güvenilir sitelerden (EBA içerikleri gibi) bilgi alışverişi yapmalarını sağlama (Ö11) ve slayt, video ve görsel işitsel destekli konu anlatım araçlarını kullanma (Ö9) hususlarında düşüncelerini dile getirmişlerdir. Görüldüğü üzere öğretmen adayları Türkçe dersinin çevrim içi yürütülmesinde görsel iletişim araçlarından ve zengin kaynaklardan yararlanma boyutlarını, sürecin sağladığı faydalar olarak belirtmektedirler.

Çevrim İçi Olarak Yapılan Türkçe Dersinin Sınırlılıklarına İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri incelendiğinde çoğunluğunun Türkçe dersinin çevrim içi yürütülmesi sürecinde teknik sıkıntılardan dolayı katılımın zorlaşmasına (bağlantı, ses ve görüntü temelli sorunlar) yönelik düşüncelerini belirttikleri dikkat çekmektedir. *"Derslere girme konusunda bağlantı sorunları yaşanıyor bu yüzden dersin verimli geçmesi zorlaşıyor. Mikrofonlarda sesin netliği konusunda sıkıntılar yaşanıyor. Öğrencilerin yüzünü her an göremiyoruz bu da öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığını ya da konu ile ilgili duygularını anlamak konusunda zorluk yaşatıyor (Ö, 14)."* diyen öğretmen adayını 9 ve 10 numaralı öğretmen adayları da *"En büyük sorun öğrencilerin derse katılım oranının çok az olması. Derslere hiç bağlanamayan öğrencilerin ders durumlarını takip edemiyoruz. Kameralarını açmadıkları için dersi dinleyip dinlemediklerini kontrol edemiyoruz. Ödev kontrollerini sağlıklı bir şekilde yapamıyoruz.", "Kameraların ardındaki öğrenciyi göremiyorsun gerçekten dersi dinliyor mu, anlıyor mu bunu bilemiyorsun."* diyerek desteklemektedir. Öğretmen adaylarının, öğrencilerin yaşadığı bağlantı sorununun dersin verimliliğini olumsuz yönde etkilediğine yönelik ifadeleri görülmektedir. Bu ifadeler katılım, ses ve görüntü temelli yaşanan sorunların, öğrencilerin derste anlatılanlara ilişkin dönütlerini ve duygularını öğretmenlere iletmeleri noktasında ve ders kapsamında verilen ödevlerin takibi noktasında sıkıntılar oluşturduğunu göstermektedir.

Ayrıca öğretmenlerin üzerinde durdukları bir diğer nokta derse katılım sağlamayan öğrencilerin ders durumlarını takip edemedikleri düşüncesidir. Öğretmen adayları ve öğretmenler, tüm sınıfın takibinin iletişim ve etkileşim boyutunda çevrim içi eğitim sürecinde daha zor olduğunu vurgulamaktadır. 1 numaralı aday *"Öğrencilerin sürekli kamera ile takibi mümkün olamayabilir. Göz göze takip, yüz yüze dersin sıcaklığı ve samimiyeti gibi faktörler elbette eksik kalıyor (Ö1)."* diyerek görüşlerini belirtirken Ö4 ve Ö8 de yüz yüze etkileşiminin uzaktan süreçte yakalanmadığını dile getirmişlerdir. Öğrenciyle etkili bir etkileşimin kurulamadığı öğrenme ortamında iletişim noktasında var olan sınırların öğrenme sürecini de olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Çevrim İçi Yapılan Türkçe Derslerinin Süresinin Kısalmasına İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Bu noktada öğretmen adaylarının ders süresinin öğrenme hedeflerinin yetiştirilmesi açısından sorun oluştursa da sağlık açısından düşündüklerinde olumlu karşıladıklarına, ders süresinin kısalmasını dikkat süresi ve dersin verimliliği açısından genel olarak olumlu karşıladıklarına ve ders süresini hazırlık

süreci, odaklanma ve dönütler alma bağlamında olumsuz karşıladıklarına yönelik düşüncelerinin çeşitlendiği görülmektedir.

Ders süresinin kısalmasını sağlık açısından olumlu karşılayanlar *"30 dakika olması öğrenci ve öğretmen göz ve iskelet yapısı açısından olumludur. Ancak bir ders için elbette çok kısa bir süreç (Ö1).", "Bence konuların yetişmesi açısından çok kısıtlı bir süre ama öğrenciyi ekran başında tutabilecek maksimum süre 30 dk olmalıydı bence de (Ö10).", "Dersin azalması hem iyi kötü. Dersleri yetiştirmek çok zor. Sadece derse odaklanıp öğrenciyle sıcak ilişkiler yakalamak daha zor. Ama yarım saatten sonra öğrenciler ekrandan yorulmaktadır (Ö11)."* şeklinde yorumlamışlardır. Görüldüğü üzere öğretmen adayları öğrenme hedeflerinin yetiştirilmesi ve samimi ilişkilerin kurulması noktasında ders süresinin kısalmasını eleştirmekle birlikte göz sağlığı ve odaklanma süresi bakımından ders süresinin kısalmasını olumlu bulmaktadırlar.

Ders süresinin kısalmasını genel olarak olumlu karşılayanlar; dersin verimli ve öğrencinin sıkılmaması yönünde iyi bir etkiye sahip (Ö2) olduğunu ve genel olarak dikkat süresi dikkate alındığında bu yaş grubu için süre arttıkça verimliliğin düşeceğini (Ö8) söylemektedir. Aynı zamanda kazanımlar doğru planlanınca süre az olsa dahi konular yetişmektedir (Ö9) ve süre uzunken dersin sonlarına doğru motivasyon düştüğü için konudan uzaklaşılıp sohbete geçiliyordu (Ö1) gibi açıklamalarla sürenin kısalmasının olumlu taraflarını vurgulamışlardır.

Dersin süresindeki kısalmayı olumsuz karşılayanların en sık dayanağı ise dersin başındaki hazırlık aşaması yapılıp derse tam adapte olunduğunda sürenin bitmesi (Ö3), dersin yarım kalması ve diğer derse geçme sürecinde öğrenci konsantrasyonunun etkilenmesi (Ö4), konunun anlaşıldığına dair dönüt alamadan dersin sonlanması (Ö6) şeklindedir. Öğrenme sürecinin hazırlık çalışmalarıyla başlayıp dikkat çekme ve odaklanmayı sağlama gibi birçok eylemi gerektirdiği bilinmektedir. Bu nedenle ders süresinin yüz yüze eğitim sürecinde gerçekleştirilen ders sürelerine göre daha kısıtlı olmasının, ilgili hedef ve kazanımların öğrenciye kazandırılması sürecinde sınırlayıcı bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

Çevrim İçi Gerçekleştirilen Türkçe Derslerinde Beceri Temelli Ekinliklerin Nasıl Yürütüldüğüne İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Çevrim içi süreçte dört temel dil becerisinin (okuma, dinleme, konuşma, yazma) kazandırılmasına yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin yürütülmesi noktasında varılan ortak kanı; okuma ve dinleme çalışmalarının yüz yüze eğitimde olduğu gibi yürütüldüğü ancak konuşma ve ve yazma becerisine dayalı çalışmaların yütülmesinde birtakım sorunlar yaşandığı yönündedir.

Öğretmen adayları ve öğretmenler dinleme becerisi ile ilgili olarak yüz yüze eğitim sürecinde de görsel ve işitsel iletişim araçları ile ders işlendiğinden söz ederek dinleme becerisinin çevrim içi eğitim sürecine uyumlu olarak işlendiği düşünmektedirler. 6 numaralı öğretmen adayı *"Çocuklar metni dinledikten sonra metinle ilgili sorular sorularak dinlemenin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmeye çalışıyorum." derken 9 numaralı öğretmen adayı "Yüz yüze eğitim de video veya ses kaydıyla dinleme yapılmaktaydı ve soru cevap yoluyla beceri ölçülüyordu."* diyerek sürecin benzerliğinden söz etmiştir. Türkçe öğretmenleri (ÖĞRT1 ve ÖĞRT2) de dinleme becerisi sürecine müdahale edilemediğini ancak sonrasında uygun sorularla dinlenip dinlenmediğinin ölçülebildiğini ifade etmiştir.

Okuma becerisine yönelik öğretmen adayları *"Okuma ekrana yansıtıldığından yüz yüze süreçte olduğu gibi sırasıyla okuma yaptırılabiliyor. (Ö4).", "Bağlantı sorunu yaşanmadığı sürece okuma metinleri sesli okuma ve gerekli yerlerde düzeltme yapılarak işlenmiştir. (Ö8)."* şeklinde düşüncelerini dile getirmektedirler. Okuma ile ilgili Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8 benzer şekilde yorumlar yapmıştır. Görüldüğü üzere okuma becerisinin kazandırılmasına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların bağlantı sorunları olmadığı sürece çevrim içi süreçte, yüz yüze eğitim ortamındaki gibi yürütüldüğü dile getirilmiştir.

Konuşma becerisi ile ilgili ise mikrofonun olmaması, olması durumunda ise açıp kapama da sıkıntı yaşama dışında süre dâhilinde herkese söz hakkının verildiği görüşü hâkimdir (Ö3, Ö4, Ö7). Türkçe öğretmeni (ÖĞRT1) "Konuşma becerisi en çok geliştirilen beceri alanıydı. Öğrenciler kendi yaşam alanında oldukları için duygu ve düşüncelerini rahat şekilde ifade edebiliyorlardı." sözleriyle öğretmen adaylarını desteklemektedir.

Öğretmen adaylarının geneli çalışmaları yürütmenin en zor olduğu beceri alanı olarak yazma becerisini göstermektedirler. Öğretmen adaylar, süre dâhilinde ders içi yazma becerileri vermenin zor olduğu (Ö2), derste yazma etkinliklerini kontrol etmenin fazla zaman aldığı (Ö7) ve kontrol ederken diğer öğrencilerin dersten koptuğu (Ö11) ifade etmişlerdir. Bu nedenle yazma etkinliklerinin en çok ödev olarak verildiği (ÖĞRT1) görüşme cevaplarından anlaşılmaktadır.

Dilin dört temel becerisinin öğretildiği ve iletişim odaklı olan Türkçe dersinin uzaktan eğitimle hiçbir becerisinin tam olarak kazanılmadığını düşünen öğretmen adayları; yazma ödevlerini birebir öğrenci kâğıdından düzeltmeden (Ö3), sınıf önünde konuşma yaparak sınıfça konuşmayı değerlendirmeden(Ö7), farklı okuma türleri uygulamadan ve dinleme kurallarını uygulayıp

uygulamadığını görmeden (ÖĞRT2) sağlıklı bir Türkçe dersinin işleneceğini düşünmemektedirler.

Çevrim İçi Eğitim Sürecinde Avantajlı / Dezavantajlı Olduğu Düşünülen Becerilere İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin kazandırılması sürecinde öğretmen adaylarının ortak kanaatinin okuma ve dinleme becerilerine yönelik yürütülen çalışmalarda daha az sorun yaşandığı, konuşma ve özellikle de yazma becerisinin kazandırılmasına yönelik çalışmaların ise çevrim içi eğitim sürecinde sekteye uğradığı yönündedir.

Dinleme becerisine ait kazanımlarda hem metnin ses veya video ile iletilmesi hem de süreç sonunda soru cevap yöntemiyle metne ilişkin soruların öğrencilere sorulması çevrim içi eğitim sürecine oldukça uygundur (Ö2, Ö4, Ö5). Benzer şekilde okuma becerisine yönelik çalışmaların da çevrim içi eğitim sürecinde sorun oluşmadan gerçekleştirildiği düşünülmektedir. Seçilen yöntem özellikle sesli okuma olduğunda sınıf ortamını yakalamak kolaylaşmaktadır (Ö8), metin yansıtıldığında tüm öğrencilere okuma yaptırılarak sorun yaşanan yerler ekranda gösterilmekte ve metin üzerinde çözümlemeler yapılmaktadır (Ö3) şeklinde düşüncelerini dile getirmektedirler.

Konuşma becerisine yönelik özellikle birden çok kardeşin derse girdiği veya ailenin yanında derse katılmak zorunda kalan öğrenciler açısından sorunlar gözlenmiştir. *"Konuşma dersinde herkes sesini açmak istemiyor, aile ortamı her an müsait olmadığı için öğrenciler ses açmayabiliyor (Ö5)."* diyerek bu görüşü desteklemiştir. Aynı zamanda Ö2, Ö11, Ö12 öğretmen adayları da konuşma becerisine dair kazanımlarda sorun yaşandığı üzerinde durmuştur.

Yazma becerisinde ise ders süresinin kısa olması ve yazma sürecini birebir takip etmemek yazma becerisi için dezavantaj (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10 Ö12) olarak görülmüştür. Öğretmen adaylarından biri bu doğrultuda *"Yazma becerisi genel olarak ödev olarak veriliyor ve sürecin takibi yapılamıyor. Ders esnasında okunup değerlendirilmesinde de süre yetersiz olduğu için her öğrenciye yeterince zaman ayrılmıyor (Ö6)."* diyerek varılan ortak kanıyı desteklemiştir.

Çevrim İçi Eğitim Sürecinde Yürütülen Türkçe Dersinde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Tekniklere İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin, çevrim içi eğitim sürecinde Türkçe derslerinde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklere yönelik düşünceleri incelendiğinde bazılarının yüz yüze eğitimde kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerinin kullanılamadığını ve sınırlar oluştuğunu vurguladığı görülürken

bazılarının ise yüz yüze eğitim sürecinde ihmal edilen dijital araçların kullanımının arttığını vurguladığı görülmektedir.

Derste kullanılan yöntemlerin seçiminde imkânlar daraldı (Ö1), sıklıkla klasik anlatım yöntemi ön plana çıktı (Ö2), sunuş ve buluş yöntemlerinin kullanımı arttı (Ö5), soru cevap tekniğine çokça başvuruldu (Ö8) gibi ifadeler kullanan öğretmen adaylarının genellikle sınıf ortamında kullanılan yöntem, teknik ve stratejileri uygulayamamaktan şikâyet ettikleri görülmektedir. *"Sosyal etkileşimin fazla olduğu, yaparak yaşayarak öğrenmeye imkân tanıyan birçok yöntem/teknik kullanılamaz hale geldi"* diyen 7 numaralı öğretmen adayı ile *"Görsel ve işitsel olan yöntem ve teknikler kullanıldı ancak öğrencilerin bedenen katılması gereken yöntem, teknik ve stratejiler uygulanamadı."* şeklinde kendini ifade eden 10 numaralı öğretmen adayı da konuya benzer yaklaşmıştır. Yine bu konuda Türkçe öğretmenlerinden biri *"Sınıf içinde gruplar oluşturarak gerçekleştirilen birçok yöntem ve teknik tartışma, münazara gibi uzaktan eğitim sürecinde yerini bireysel görevlendirmeye dolayısıyla bireysel uygulanan yöntem ve tekniklere bıraktı (ÖĞRT1)."* diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Görüldüğü üzere öğretmen adayları ve öğretmenler sosyal etkileşimi ve grup etkileşimi gerektiren birçok strateji, yöntem ve tekniği kullanamadıklarını dile getirmektedirler.

Aksi yönde internetin ve bilişim araçlarının daha etkili kullanılması (Ö11), dersin daha etkili geçmesini sağlayacak video, slayt kullanımına olanak sağlaması (Ö12) gibi ifadeleriyle çevrim içi eğitim sürecinde dijital araçların kullanımını avantajlı bulan adaylar da bulunmaktadır. *"Uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitimde kullanılan birçok yöntem, teknik ve strateji kullanılamaz hale gelirken yüz yüze eğitimde ihmal edilen görsel iletişim araçları ile dijital kaynakların kullanımı artmıştır."* ifadeleriyle Ö7'nin yüz yüze eğitim sürecinde kullanımı ihmal edilen dijital kaynakların kullanımını temel alan strateji, yöntem ve tekniklerin önemini vurguladığını söylemek mümkündür.

Çevrim İçi Olarak Yapılan Türkçe Dersinde Sınıf İkliminin Oluşmasına ve Bireysel Olarak Öğrenciler ile Etkili İletişim Kurulmasına İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Bu konuda hem öğretmen adayları hem de görüşme yapılan iki Türkçe öğretmeni farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Sınıf ikliminin ve etkili iletişimin kurulduğunu (Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, ÖĞRT1) düşünen öğretmenler ile derste sınıf iklimini yakalamakta zorlandıklarını ve etkili bir iletişimin olmadığını (Ö3, Ö4, Ö5, Ö11 Ö12, ÖĞRT2) söyleyen öğretmenler bu düşüncelerine birtakım dayanaklar sunmuşlardır.

Bilhassa çeşitli nedenlerle (alt yapı sorunu, bilgisayar olamaması, bağlantı sorunları) derse girilmemesini öne süren öğretmen adaylarından biri *"Uzaktan eğitime katılım özellikle bazı sınıflarda az olduğu için sınıf iklimini yaratmakta zorladım. Aynı zamanda birden fazla kişi konuştuğunda sesler birbirine girdiği için etkili iletişim kuramadık (Ö3)"* diyerek düşüncesini dile getirmiştir. Bu durumu Türkçe *öğretmeni "Katılımın az olması bireysel etkileşimi arttırdı. Herkes katılsa da ders saati yetmeyecekti. Seslerin karışması, ses açmak istemeyen öğrencilerin olması etkili iletişimi sekteye uğrattı. (ÖĞRT2)."* diyerek 3 numaralı öğretmen adayının düşüncesini desteklemiştir.

Etkili iletişimin ve sınıf ikliminin oluştuğuna yönelik düşünce bildiren öğretmen adaylarının çoğu kısa cevaplarla evet diyerek düşüncesini belirtmektedir. ÖĞRT1 *ise "Öğrencilere sorduğum her soru ile ilgili sırasıyla cevap hakkı verdim ve bireysel olarak iletişimde sorun yaşamadık. Sınıf iklimini de ders öncesi çocuklarla sohbet ederek oluşturmaya çalıştım."* diyerek sınıf içi iletişimi ve iklimi nasıl oluşturduğunu anlatmıştır.

Türkçe Dersinin Çevrim İçi Ortamda Daha Etkili Yürütülmesine İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Çevrim içi eğitim sürecinin hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin teknoloji temelli öğrenme ortamına adapte olmalarını hızlandırdığı yönünde fikir birliği oluşturan öğretmen adayları bu sürecin daha etkili olmasında öğretmenlere yönelik eğitim verilmesinin şart olduğunu dile getirmişler ve özellikle öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinden önce kurs almaları gerektiğini (Ö2, Ö3, Ö5, Ö11) belirtmişlerdir.

Çoğunluğun paylaştığı bir diğer husus gerekli altyapı çalışmalarının tamamlanması (Ö3) ve öğrencilerin cihaz eksikliklerinin giderilmesi (Ö8), derse katılımın zorunlu olması ve devamsızlık alınıp aile ile iletişim kurularak katılımın ivedilikle sağlanması (Ö4) konuları üzerinedir.

Dersin içeriği ile ilgili olarak *"Ders dışı teknolojik içerikler ile dersler desteklenmeli, derslerde senkron ve asenkron eğitim videoları kullanılmalı (Ö2)"*, *"İnteraktif kullanılabilecek tahta uygulaması olmalı. Tüm yetkiler dersi yöneten kişide olmalı. Sanal ortamda etkinlikler arttırılmalı (Ö5)."* diyerek görüş bildirmiştir. Aynı zamanda nasıl ki yüzyüze eğitim için kaynak Türkçe kitapları basılıyorsa uzaktan eğitim sürecine yönelik ortak bir Türkçe materyali hazırlanabileceği *"Bence öğrenciyi derste tutabilmek adına konular için sanal eğitsel oyunlar geliştirilmeli, Türkçe dersinde işlenecek müfredat uzaktan eğitimde kullanılabilecek şekilde verilmelidir (Ö10*)." şeklinde ortaya konmuştur.

Sıklıkla kullanılan EBA'nın ise içerik olarak zenginleştirilmesi (Ö9) istenmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde özellikle konuşma ve yazma becerisinin sekteye uğradığını düşünen adaylar bu konuda *"Farklı materyal geliştirilebilir. Mesela konuşma becerisi için öğrenciden ses kayıt istemek, onu derste dinlemek ve eksiklikleri, hataları bulmak. Yazma için öğrenciden yansı yoluyla yazdıklarını sınıfça paylaşmasını istemek (Ö12)."* şeklinde çözüm önermiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çevrim içi eğitim sürecinde Türkçe dersinin yürütülmesine ilişkin düşünce ve genel algının incelendiği araştırmada öncelikle çevrim içi eğitim sürecinin Türkçe dersine sağladığı kolaylıklar ele alınmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe dersinin çevrim içi gerçekleştirilmesinin sunduğu kolaylıklara ilişkin öğretmen adaylarının hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bu süreçte dijital ortamı daha iyi tanıdığı ve dijital araçların öğrenme aracı olarak kullanılabileceği üzerine görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu noktada belirtilen bir diğer görüş ise öğretim sürecinde görsel iletişim araçlarına video kullanımına ve birden fazla kaynağa sıklıkla yer verilmesine olanak sağladığına yöneliktir. Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde benzer şekilde Günaydın'ın (2021) gerçekleştirdiği çalışmada katılımcı olan öğretmenler, salgın sürecinin teknolojik imkânlardan daha etkin ve verimli bir şekilde yararlanmak için güzel bir fırsat olduğunu ifade etmişlerdir. Can ve Alan (2021) da yürüttükleri çalışmaları sonucunda bazı öğretmenlerin, öğrencilerin bu süreçte sorumluluk bilinci kazandıklarını ve teknoloji kullanımı konusunda kendilerini geliştirdiklerini düşündükleri yönünde görüş elde etmişlerdir.

Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerinin alındığı bir diğer husus ise çevrim içi eğitim sürecinin oluşturduğu sınırlılıklara yöneliktir. Türkçe öğretmeni adaylarının bu konuda görüşleri ise Türkçe dersinin çevrim içi yürütülmesi sürecinde teknik sıkıntılardan dolayı katılımın zorlaştığı (bağlantı, ses ve görüntü temelli sorunlar) yönündedir. Ayrıca öğretmen adaylarının üzerinde durduğu bir diğer nokta derse katılım sağlamayan öğrencilerin ders durumlarını takip etmede yaşanan zorluk, çevrim içi ders esnasında tüm sınıfın takibinin yapılamaması ve yüz yüze eğitim ortamındaki gibi etkileşimin sağlanamamasıdır. Benzer şekilde Kaplan ve Gülden (2021) çalışmaları sonucunda teknolojik altyapının yetersizliği, uzaktan eğitim araçlarının eksikliği, öğrencilerin sosyoekonomik durumlarındaki farklılıkların öğrencilerin derslere katılımının önündeki önemli engeller olarak görüldüğünü ifade etmişlerdir. Bayburtlu (2020) bağlantı temelli

sorunlarla derse katılımın olumsuz etkilediğini ifade ederek ayrıca bilgisayar ve bağlantı eksikliği nedeniyle canlı derslere katılım sağlayamayan öğrencilerin çokluğunun, katılan öğrencileri de olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Özer ve Turan (2021) ise internetin sınırlılığı ve bağlantı sorunlarının yaşanmasını pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitimin olumsuz yanları olarak ele almışlardır. Ayrıca çalışmada uzaktan eğitimin en olumsuz yanının samimi bir ortamdan uzak olması olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırma bulgularıyla benzer şekilde Özgül, Ceran ve Yıldız (2020) da çalışmaları sonucunda Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları katılım sorunlarını; iletişimsizlik, internete ulaşamama ve isteksizlik ile açıkladıklarını dile getirmişlerdir. Can ve Alan (2021) çalışmalarında uzaktan eğitim sürecindeki olumsuz deneyimler arasında etkileşim ve iletişim sorunlarının yaşanması, öğrencileri takip etmenin zorlaşması ve hem öğrenciler için hem de öğretmenler için belirsizliğin olması ifadelerine yer vermiştir. Balaman ve Hanbay Tiryaki (2021) araştırmalarında yüz yüze eğitimin güçlü etkileşimi sayesinde öğrencilere verilen eğitsel görevlerin takibi verimli şekilde yapılabiliyorken uzaktan eğitimde bu görevlerin yapılmasının zorlaştığı sonucunu elde etmişlerdir. Aynı çalışmada ders dışı faaliyetlerin öğrenciler tarafından yerine getirilmesinin suiistimale açık olduğu, etkili şekilde yürütülmesinin ve takibinin zor olduğu da vurgulanmaktadır.

Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin ders sürelerinin kısaltılmasına yönelik düşüncelerini belirttikleri de dikkat çekmektedir. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin ders süresinin kısaltılmasına yönelik çoğunluğu olumsuz olmak üzere olumlu görüşler de ifade ettikleri görülmektedir. Bazı öğretmen adayları kazanımların yetiştirilmesi açısından sorun oluştursa da sağlık açısından düşündüklerinde olumlu karşıladıklarını, bazıları ders süresinin kısalmasını dikkat süresi ve dersin verimliliği açısından genel olarak olumlu karşıladıklarını, bazıları ise hazırlık süreci, odaklanma ve dönütler alma bağlamında olumsuz karşıladıklarına yönelik düşüncelerini ifade etmişlerdir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde ders süresinin kısalmasını olumsuz karşılandığına yönelik benzer çalışmaların varlığı dikkat çekmektedir. Kaplan ve Gülden (2021) 30 dakika süren çevrim içi derslerle yüz yüze eğitimdeki etkileşimin sağlanması güç göründüğü sonucunu elde etmiştir. Demir ve Özdaş (2020) gerçekleştirdikleri çalışmada; planlama ile ilgili olarak öğretmenlerin canlı ders sürelerinin kısa olması, canlı ders saatlerinin erken saatlere ayarlanması gibi sorunlarla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Ders süresinin kısalmasının öğrenciler tarafından da olumlu veya olumsuz karşılandığı görülmektedir. Arık, Karakaya, Çimen ve Yılmaz (2021) yürüttükleri çalışmada derslerin daha kısa sürmesi ve evde yapılması dolayısıyla zaman kaybını en aza indirmesinin uzaktan eğitimin olumlu

yanlarından olduğunu ifade etmişlerdir. Aydın (2020) ise yürüttüğü çalışmada öğrencilerin, ders sürelerinin ve soru çözümlerinin yeterli olmadığını düşündüğü sonucunu elde etmiştir.

Çevrim içi süreçte dört temel dil becerisinin (okuma, dinleme, konuşma, yazma) kazandırılmasına yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin yürütülmesi noktasında varılan ortak kanı; okuma ve dinleme çalışmalarının yüz yüze eğitimde olduğu gibi yürütüldüğü ancak konuşma ve yazma becerisine dayalı çalışmaların yürütülmesinde birtakım sorunlar yaşandığı yönündedir. Karacaoğlu, Karakuş, Esendemir ve Ucuzsatar (2021) çalışmaları sonucunda dinleme ve konuşma becerileri gibi daha çok sözlü iletişime yönelik becerilerin uzaktan eğitim sürecinde öne çıktığını buna karşın derslerde yazma becerisine yönelik neredeyse hiç etkinlik yapılmadığını ifade etmişlerdir. Görüldüğü üzere dinleme becerisine yönelik çalışmaların öne çıkması ve yazma becerisinin gerçekleştirilmesine yönelik etkinlik yapamama sorunu gerçekleştirilen çalışmayla benzerlik gösterirken konuşma becerisinin uygulanmasına yönelik düşünceler farklılık göstermektedir. Gerçekleştirilen çalışmadan farklı olarak Kaplan ve Gülden (2021) uzaktan eğitim sırasında öğrencilerle göz teması kurulamadığı ve öğretmenlerin dinleme faaliyetleri sırasında öğrencileri yüz yüze eğitimdeki kadar birebir takip edemediği için dinleme becerilerinin uzaktan eğitimden olumsuz etkilendiği sonucunu elde etmiştir.

Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin kazandırılması sürecinde öğretmen adaylarının ortak kanaatinin okuma ve dinleme becerilerine yönelik yürütülen çalışmalarda daha az sorun yaşandığı, konuşma ve özellikle de yazma becerisinin kazandırılmasına yönelik çalışmaların ise çevrim içi eğitim sürecinde sekteye uğradığı yönündedir.

Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin, çevrim içi eğitim sürecinde Türkçe derslerinde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklere yönelik düşünceleri incelendiğinde kimi görüşler yüz yüze eğitimde kullanılan sosyal etkileşimi ve grup etkileşimi gerektiren yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılamadığı, sınırlar oluştuğu yönündeyken kimi görüşler ise yüz yüze eğitim sürecinde ihmal edilen dijital araçların kullanımının arttığı şeklindedir. Demir ve Özdaş (2020) çalışmalarında öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerini bilgisayar, internet, iletişim araçları ve çeşitli mesajlaşma programlarından yararlanarak, veli ve öğrencilerle iletişime geçerek, öğrencileri yönlendirip takip ederek, EBA ve çeşitli çevrim içi platformları kullanarak gerçekleştirdiklerini vurgulayarak yüz yüze eğitimde kullanılmayan birçok yöntem ve araç gerecin uzaktan eğitim sürecinde kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Balaman ve Hanbay Tiryaki (2021) ise araştırmaları sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitimi yeterli ve tam bir

öğretim yöntemi olarak değil, öğrencilerin dersten uzak kalmamaları, eğitim ortamından soğumamaları, tatil havasına girmemeleri gibi çeşitli sebepler için bir araç olarak gördükleri yönünde görüşler elde etmişlerdir.

Türkçe derslerinin çevrim içi yürütülmesi sürecinde sınıf ikliminin oluşturulması ve etkileşimin sağlanması noktasında öğretmen adayları ve öğretmenler farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Bazıları sınıf ikliminin ve etkili iletişimin kurulduğunu ifade ederken bazıları ise derste sınıf iklimini yakalamakta zorlandıklarını ve etkili bir iletişimin olmadığını ifade etmiştir. Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde iletişimsel boyutta meydana gelen sıkıntılara ilişkin çeşitli sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Karakuş ve Karacaoğlu (2021) uzaktan eğitim sürecinin bireyleri sosyalleşmeden, sosyal ortamlardan, kişiler arası iletişimden uzaklaştırdığını tespit etmiştir. Karacaoğlu, Karakuş, Esendemir ve Ucuzsatar (2021) ise yürüttükleri çalışmalarında uzaktan eğitim sürecinde ortaokul öğrencilerinin sosyal becerilerinin olumsuz yönde etkilendiğini, yüz yüze gerçekleşmeyen bir eğitim türü olması sebebiyle uzaktan eğitimin, öğrencilerin kendi arasında ve öğretmenleriyle olan iletişimlerini büyük ölçüde sınırlandırdığı sonuçlarını elde etmişlerdir. Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin (2020) ise gerçekleştirdikleri öğretmen görüşmeleri sonucunda derslerde yalnızca akademik bilgilere yer verildiği, sürecin tekdüze geçtiği ve öğrenci ile etkileşimin kısıtlı olduğu yönünde görüşlere ulaşmışlardır. Araştırma sonucundan farklı olarak Arık, Karakaya, Çimen ve Yılmaz (2021) çalışmasında öğrencilerin, öğretmenleri ile bu süreçte iletişiminin arttığını, iletişimin daha verimli olduğunu, günün her saatinde öğretmenlerine ulaşabildiklerini ve rahat bir şekilde soru sorabildiklerini ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Çevrim içi eğitim sürecinin hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin teknoloji temelli öğrenme ortamına adapte olmalarını hızlandırdığı yönünde fikir birliği oluşturan öğretmen adayları bu sürecin daha etkili olmasında öğretmenlere yönelik eğitim verilmesinin şart olduğunu dile getirmişler ve özellikle öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinden önce kurs almaları gerektiğini (Ö2, Ö3, Ö5, Ö11) belirtmişlerdir. Farklı çalışmalara katılan öğretmenlere yaşanılan sorunlarla ilgili çözüm önerileri de sorulmuştur. Bu çözüm önerileri içerisinde aile ile iletişim kurulmasının ve aile desteği alınmasının çok önemli bir ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanında altyapı iyileştirmeleri ile birlikte yaşanılan sorunların büyük bir kısmının çözüleceği de belirtilmiştir. Ayrıca bu dönemde öğretmenler, uzaktan eğitim sürecine ilişkin değişik platformlar hakkında hizmet içi eğitim almalarının çok önemli olduğunu dile getirmişlerdir (Günaydın, 2021).

Öğretmen adaylarının çoğunluğun düşüncelerini paylaştığı bir diğer husus gerekli altyapı çalışmalarının tamamlanması (Ö3) ve öğrencilerin cihaz eksikliklerinin giderilmesi (Ö8), derse katılımın zorunlu olması ve devamsızlık alınıp aile ile iletişim kurularak katılımın ivedilikle sağlanması (Ö4) konuları üzerinedir. Benzer şekilde bilgisayar ya da interneti olmayan öğrencilere tablet dağıtılmasının ve internet erişimi sağlanmasının uzaktan eğitim derslerine katılımı arttırıp fırsat eşitliği sağlayabileceği (Bayburtlu, 2020) yönünde çalışmalar görülmektedir. Yine aynı çalışmada araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri uzaktan eğitimde öğrencilerin derse katılım düzeylerini arttırabilmek için veli takibinin önemli olduğunu ve ayrıca bir değerlendirme sisteminin olmasının faydalı olabileceğini ifade etmiştir. Uzaktan eğitime katılan öğrencilere puan verilebileceğini belki de öğrenci karnesinde bununla ilgili bir ibarenin olmasının etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinin amaca ulaşması için veliler ile işbirliği üzerinde duran bir diğer çalışmada ise eğitim – öğretimde disiplinin önemi ön plana çıkmaktadır (Balaman & Hanbay Tiryaki 2021).

Uzaktan eğitim sürecinde özellikle konuşma ve yazma becerisinin sekteye uğradığını düşünen adaylar bu konuda "Farklı materyal geliştirilebilir. Mesela konuşma becerisi için öğrenciden ses kayıt istemek, onu derste dinlemek ve eksiklikleri, hataları bulmak. Yazma için öğrenciden yansı yoluyla yazdıklarını sınıfça paylaşmasını istemek (Ö12)." şeklinde çözüm önermiştir. Dilekçi (2021) de çalışmasında, öğrencilerin biliş ve duyuş gelişimi göz önünde bulundurularak etkinliklerin farklı biliş basamaklarına yönelik hazırlanmasını ve etkinliklerin ilgi çekici ve eğlenceli tasarlanmasını önermiştir. Ayrıca bu etkinliklerin farklı düzeylerdeki öğrenci seviyesine uygun, günlük hayatla ilişki kurulmuş, yeterli görsel ögelerle desteklenmiş ve özgün olması gerektiğini ve farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını kapsaması gerektiğini vurgulamıştır.

Farklı çalışmalarda görülen öneriler söz konusu çalışmayla paralellik göstermektedir. Eğitim fakültelerinde öğretim programlarına uzaktan eğitim konusunda dersler eklenmesi geleceğin öğretmenleri için faydalı olacaktır (Özer & Turan, 2021). Türkçe öğretmenleri salgın sürecine yönelik; derslerin senkron bir şekilde işlenmesi gerektiği, öğrenci ve öğretmenlerle çevrim içi sunumların yapılmasının faydalı olacağı, velilerin bu süreçte öğretmenlere destek olması gerektiği, maddi durumu yetersiz olan öğrencilerin desteklenmesi gerektiği, kitap okuma projelerinin öğrenciler için faydalı olacağı gibi çözüm önerileriyle sürecin iyi değerlendirilmesi gerektiğini düşünmektedirler (Kavan & Adıgüzel, 2021).Öğrencilerin zaman tasarrufu, gereklilik ve deneyimleme gibi nedenlerden dolayı Uzaktan eğitim sonrasında da uzaktan eğitimin devam etmesi gerektiğini belirttikleri çalışmalar da bulunmaktadır. Araştırmada, uzaktan eğitimin yararlı

hale gelmesi için görsel medyanın kullanılması, daha çok soru çözümü, ders saati ve zaman yönetimi gibi konularda iyileştirmelerin yapılması gerektiğine yönelik öğrencilerin önerileri belirlenmiştir (Arık, Karakaya, Çimen, & Yılmaz, 2021).

Çevrim içi eğitim sürecinde Türkçe dersinin yürütülmesine yönelik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin görüşlerinin ele alındığı çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle çeşitli önerilerde bulunulması gerektiği düşünülmektedir. Öncelikli olarak öğrencilerin çevrim içi ortamda gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerine katılım göstermesi için gerekli ekipman desteği sağlanmalıdır. Derse katılım noktasındaki engellerin kaldırılmasının yanı sıra yürütülen ders esnasında yaşanacak teknik problemlerle nasıl başa çıkacağı noktasında gerekli bilgiler ders öncesinde uzman kişiler tarafından hazırlanan çeşitli seminerle öğrencilere ve öğretmenlere sunulmalıdır.

Çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlamak için dijital ortamın sunduğu fırsatlar göz önünde bulundurularak ders içerikleri hazırlanmalıdır. Özellikle bir beceri öğretimi dersi olan Türkçe dersleri, dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik çevrim içi ortamda uygulanabilecek seviyeye uygun ilgi çekici etkinliklerle zenginleştirilmelidir. Yazma becerisine yönelik ifade edilen dönüt verme gibi sorunların ortadan kaldırılması için Web 2.0 araçlarından yararlanarak ders esnasında her öğrencinin yazma sürecine aktif katılacağı ve öğretmenin süreç içerisinde öğrencilere dönütler vereceği uygulamaların aktif olarak kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca konuşma becerisinin sekteye uğramaması adına öğrencilerin ders dışında oluşturacağı video içerikleri ve eses kayıtlarıyla pratikler yapması, hazırladıkları bu ürünleri dijital ortamın sunduğu imkanlar dahilinde arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşması sağlanmalıdır.

Sınıf içi etkileşimin ve iletişimin olumsuz etkilenmemesi adına ders saatleri dışında okul ve veli iş birliği ile dijital platformlarda yürütülen tematik projelerle öğrencilerin bir arada bulunması sağlanmalıdır. Alanyazında yer alan öneriler ve çalışma sonucundan hareketle yukarıda ifade edilen öneriler bütün olarak dikkate alındığında çevrim içi yürütülen Türkçe derslerinde yaşanan sıkıntıların en aza indirgeneceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Arık, S., Karakaya, F., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim hakkında ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *41*(2), 631-659.

Aydın, E. & Erol, S. (2021). The views of Turkish language teachers on distance education and digital literacy during covid-19 pandemic. *International Journal of Education & Literacy Studies*, *9*(1), 60-71.

Aydın, E. (2020). Covid-19 döneminde eba tv üzerinden yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 877-894.

Balaman, F., & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *10*(1), 52-84.

Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covıd-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), 368-397.

Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies, 15*(4), 131-151.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 85-124.

Can, F., & Alan, Y. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik görüşleri: Bir fenomenoloji araştırması. *Journal of History School*, 53, 2530-2552.

Çoban, S. (2012). Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi. http://inet-tr.org.tr/inetconf17/bildiri/26.pdf. Erişim tarihi: 13.02.2022

Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-212.

Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 273-292.

Dilekçi, A. (2021). Türkçe eğitimi açısından eğitim bilişim ağı (Eba). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1-17.

Erol, S. (2020). Dinlemeye yönelik eğitim ortamları. M. N. Kardaş (Ed.) *Dinleme Eğitimi* içinde (s. 221-242). Pegem Akademi.

Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 1-12.

Günaydın, Y. (2021). Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yazma becerisinin geliştirilmesine ilişkin yaşadıkları sorunlar ve çözüm

önerileri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (71), 703-724.

Hamutoğlu, N. Sezen Gültekin, G., & Savaşçı, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları. Yükseköğretim Dergisi, 9*(1), 19-28.

İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Pegem Akademi.

Kaplan, K., & Gülden, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 233-258.

Karacaoğlu, M., Karakuş, N., Esendemir, N., & Ucuzsatar, N. (2021). Uzaktan eğitim üzerine bir araştırma: Türkçe öğretmenleriyle mülakatlar. *International Journal of Language Academy,* 9(1), 124-144.

Karakuş, N, Ucuzsatar, N, Karacaoğlu, M, Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.

Karakuş, N., Karacaoğlu, M. Ö. (2021). Uzaktan eğitime yakından bakış: Bir metafor çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (Ö10), 44-62.

Kavan, N., & Adıgüzel, A. (2021). Türkçe öğretmenlerinin salgın süreci eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences, 10*(19), 138-155.

Kırali, F. N., & Alcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi, 8*(30), 55-83.

Özer, S., & Turan, E. Z. (2021). Öğretmen adaylarının Covid-19 nedeniyle sunulan uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies - Education, 16*(2), 1049-1068.

Özgül, E., Ceran, D., & Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 395-412.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, SAGE.

Şeren, N., Tut, E., & Kesten, A. (2020). Korona virüs sürecinde uzaktan eğitim: Temel eğitim bölümü öğretim elemanlarının görüşleri. *Turkish Studies, 15*(6), 4507-4524.

Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş.* Pegem Akademi.

Ulubey, Ö. (2018). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 480-502.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Genişletilmiş 9. Baskı, Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: In this study, it is aimed to determine the views of teacher candidates who take teaching practice course on online Turkish lecture.

Method: The phenomenology pattern of the qualitative research approach was applied in this study. The phenomenology pattern focuses on phenomena that people are aware of but do not fully comprehend. Phenomenology is the study of phenomena that we are familiar with but do not fully comprehend (Yıldırım and Şimşek, 2013). This design was chosen for the study because it aimed to determine what the teacher candidates think about the experiences they have during the teaching practice course within the content of the online Turkish lecture.

Findings: In general, when the views of the teachers' candidates regarding the convenience offered by the online Turkish course are discussed, it is seen that there are two points of convergence. The first of these points is that both students and teachers are better acquainted with the digital environment in the process and that digital tools can be used as learning tools. When the opinions of Turkish teacher candidates are examined, it is noted that the majority of them have expressed their views on the challenge of participation due to technical difficulties (connection, audio and video-based issues) during the online execution of Turkish course. It is seen that the pre-service teachers' opinions diversified, as they regard the duration of the lesson positively in terms of health, although it poses a problem in terms of rushing learning goals, they generally consider the shortening of the lesson period positively in terms of attention span and the efficiency of the lesson, and they view the duration of the lesson negatively in terms of preparation process, focus and receiving feedback. In the online process, the common opinion at the point of conducting activities aimed at providing four basic language skills (reading, listening, speaking, writing) is that reading and listening work is carried out in the same way as in face-to-face training, but there are some problems in the execution of speech and writing skills. When examining the ideas of the strategies, methods and techniques used

in Turkish courses during online training, teachers and teacher candidates have emphasized that the methods, techniques and strategies used in face-to-face education are not available and that borders are being established, some have emphasized that the use of digital tools neglected in the face-to-face training process has increased. Teachers who agreed that the online training process would accelerate the adaptation of both students and teachers to the technology-based learning environment, expressed that training for teachers is essential in making this process more effective, and in particular, teachers should take courses prior to the remote training process (T2, T3, T5, T11).

Result: The research concluded that teacher candidates for the convenience of conducting the Turkish course online have expressed an opinion that both students and teachers are better acquainted with the digital environment in the process and that digital tools can be used as learning tools. Another point at this stage is that the teaching process allows for frequent visual communication tools, video use and multiple resources. The general opinions of the teachers are that participation is difficult due to technical difficulties (connection, audio and video-based issues) during the online execution of the Turkish course. Another point that teachers' candidates are focusing on is the difficulty in following the course status of students who are not attending the course, the failure to follow the entire class during the online course and the lack of interaction in the face-to-face training environment. Another matter that teachers express their thoughts is to shorten the course times. It is also seen that teachers and teacher candidates express positive views, including the majority negative in reducing the course time. While it poses a problem in rushing learning goals, some teacher candidates have expressed a positive response to what they think about health, some of them are taking a short course time with regard to attention time and the effectiveness of the course, while others have expressed their opinion that they are generally taking a negative impact on the context of preparation, focus and getting feedback. In the course of conducting Turkish courses online, teachers and teacher candidates have shown different opinions in the establishment of the classroom climate and the interaction. While some stated that the classroom climate and effective communication were established, others stated that they had difficulty in catching the classroom climate in the lesson and that there was no effective communication.

The pre-service teachers, who agreed that the online education process accelerates the adaptation of both students and teachers to the technology-based learning environment, stated that it is necessary to provide training for teachers in order for this process to be more effective and that teachers should take a course before the distance education process (T2, T3, T5, T11) stated.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(57), 1210-1224
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.57342
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 21.01.2022 Submitted date
Kabul tarihi 28.02.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Elban, M. & Aslan, S. (2022). Otoktonluk İnançları Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of History School*, 57, 1210-1224.

OTOKTONLUK İNANÇLARI ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI[1]

Mehmet ELBAN[2] & Selçuk ASLAN[3]

Öz

Dünyada çok hızlı artan göç hareketleri ile otoktonluk inançları göç, kimlik, sosyal ve politik psikoloji araştırmalarının odak noktalarından biri haline gelmiştir. Bu araştırma yurtiçi alanyazındaki bu boşluğa bir ölçme aracıyla katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda Martinovic ve Verkuyten (2013) tarafından geliştirilen "Otoktonluk İnançları Ölçeği" (OİÖ) Türkçe'ye uyarlanmıştır. Tek boyuttan oluşan likert tipi ölçek toplam 4 maddeden oluşmaktadır. Uyarlama çalışmasında alanlarında uzman yedi kişinin görüşü alınmıştır. Açımlayıcı faktör analizi çalışması (n=209) toplam varyansın %78'ini açıklayan tek faktörlü yapının oldukça güçlü olduğunu göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizi çalışması (n=324) ile ölçeğin orijinalindeki tek faktörlü model doğrulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı yüksek düzeyde bulgulanmıştır (α= .91, 94). Araştırmada elde edilen sonuçlar, Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Otoktonluk İnançları Ölçeği" nin bireylerin otoktonluk inançlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca sözü edilen ölçeğin yurtiçi yazındaki boşluğu gidererek Türkiye'de pek çok bilim dalında yapılacak araştırmalara önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Otoktonluk İnançları Ölçeği, Otokton, Yerli, Göçmen, Sığınmacı

1. Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde, 23.11.2021 tarih, 23/4 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

2. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, melban111@gmail.com, Orcid: 0000-0002-2764-3968
3. Öğretim Görevlisi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sağlık ve Rehberlik Merkezi PDRM/ Psikiyatri Birimi, selcukaslanpdr@gmail.com, Orcid: 0000-0002-0936-3815

Adaptation of the Autochthony Beliefs Scale to Turkish: A Validity and Reliability Study

Abstract

Increasing global migration movements made autochthony beliefs focal points of migration, identity, social and political psychology research. The current research aimed to contribute to this gap in the national literature with a measurement tool. In this context, the "Autochthony Beliefs Scale" developed by Martinovic and Verkuyten (2013) was adapted into Turkish. The one-dimensional Likert-type scale consists of 4 items in total. In the adaptation study, the researchers took the opinions of seven field experts. The exploratory factor analysis (n = 209) showed that the single factor structure was quite strong, explaining 78% of the total variance. Confirmatory factor analysis (n=324) confirmed the single-factor model as in the original scale. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was high (α= .82). Obtained results revealed that the Turkish version of the "Autochthony Beliefs Scale" is a valid and reliable measurement tool in measuring the autochthony beliefs of individuals.

Keywords: Autochthony Beliefs Scale, Autochthon, Indigenous, Immigrants, Refugees

GİRİŞ

Otokton kavramı, milli devletlerin ortaya çıkış ve dünyadaki insan kitlelerin hareketliliği ile iki defa yükselişe geçmiştir. Ancak sözü edilen süreçlere değinilmeden otokton kavramının tanımlamasını yapmak gerekecektir. Fransızca "autochtone" kelimesi, Türkçede yerli olarak karşılık bulmuştur (Türk Dil Kurumu [TDK], 1988, s.1704). Yerli kelimesi ise Türkçe'de toprak, ikamet edilen mahal, şehir ve ülke anlamlarına gelen "yer" ile bir bütünlük gösterir. "Yerli", Şemseddin Sami'nin Kamus-ı Türkî'sinde "Bir yerin ahalisinden olan, ehl-i belde, sâbit, oynamaz, gayrimenkul" anlamlarında ifade edilmiştir. Cumhuriyetten sonra "mahallî, lokal" gibi manalar için kullanılmıştır (Doğan, 2018). Diğer taraftan "otokton" kavramının Türkçe'de Arapça kökenli bir yerde oturanlar, sakinler anlamında "sekene" ile karşılandığı görülmektedir (Candar, 1935; Dağlıoğlu, 1935).

Her ne kadar Fransızca autochtone kelimesi "yerli" olarak Türkçe'de karşılık bulsa da bizzat Fransızca kelimenin Türkçe yazılışıyla "otokton"un Osmanlı devletinin son dönemleri ve Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana kullanıldığı görülmektedir. Örneğin 1930 tarihli "Türk Tarihinin Anahatları" adlı kitapta "Daha iyi iklimler aramaya çıkan Türkler ayrıldıkları sahalara nazaran en elverişli gördükleri yolları tutarak medeniyetlerinin tohumları ile birlikte dört bucağa yayıldılar… Boş buldukları sahalarda ise beğendikleri yerlere yerleşerek

oraların otokton ahalisi oldular." (Türk Tarihi Heyeti, [TTH], 1930, s.50) denilerek bir bölgeye ilk yerleşen anlamında kullanılmıştır. Bu kullanımın günümüze kadar devam ettiğini söylemek mümkündür. Buna karşın yerlilik ise bugün daha çok millîlik ile beraber kullanılan bir kavram olmuştur.

Batı kökenli olan "otokton" kavramın kökenine bakıldığında ise kökeninin uzun bir geçmişe sahip olduğu görülecektir (Geschiere, 2009). Otoktonluk kavramı ve onunla benzer kullanımlara sahip yerli kavramının izleri Klasik Yunan tarihinde bulunabilir. "Otoktonluk', 'öz' ve 'toprak' anlamına gelir. 'Yerli', kelimenin tam anlamıyla 'içeride doğmuş' anlamına gelir ve klasik Yunanca'da 'evin içinde doğmuş' anlamına gelir." (Ceuppens ve Geschiere, 2005). Bununla birlikte Atinalılar için otoktonluk "topraktan doğmuş/sprung from the earth" anlamındaki "eski zamanlardan beri bir yerde yaşamayı" ifade etmektedir. Bu kavram Atina ideolojisiyle ilişkili olarak kullanmıştır. Buna göre en mütevazı Atinalı yurttaş dahi yurttaş olmayandan üstündür (Rosivach, 1987).

"Otokton"un günümüzdeki kavramsallaştırılmasına bakıldığında Atina ideolojisiyle benzeşen tanımları görmek mümkündür. Örneğin bir tanımda otokton/otoktoni, "bir yerin asıl sakinlerine ait olduğu ve bu nedenle daha fazla hak sahibi olduğu inancıdır". Dolayısıyla otoktonluk bir bölgeyi ilk işgal eden olma duygusuyla şekillenir. Bölgeyi ilk işgal eden olma duygusu mülkiyet duygusu ve bölgeyi yeni gelenlere karşı koruma duygusunu beraberinde getirir (Martinovic ve Verkuyten, 2013). Geschiere (2009) otokton için topraktan doğan vurgusunu "born from the soil" yapar. Diğer tanımlarda da bölgenin ilk sakinleri ile bölgeye daha sonra gelenler arasında haklar bağlamında bir sınır çizilmektedir. Böylesi bir sınır, etnikleştirilmiş bir kimlik olarak otontonluk inancıyla bir araya gelir (Mepschen, 2019).

Otoktonluk kavramının yukarıdaki tanımlarına bakıldığında kavramın çoğu zaman "yerli" kavramıyla birlikte ele alındığı görülmektedir. Çünkü "yerlilik/indigeneity" ve "otoktonluk/autochthony" kavramları birbirinden farklı olduğu kadar birbiriyle ilişkili (Pelican, 2009) çoğu zaman eş anlamlı (Gausset vd., 2011) ya da birbirlerinin başka bir versiyonu olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, otokton kavramının tanımı ve nasıl gerçekleştiği tartışmalıdır (Zenker, 2011). Bu iki terim primo-işgalciliğe, kültürel özgüllüğe ve belli haklara vurgu yapar. Otoktonluk bir bölgenin kaderini tayin etme ve kültürel özgünlüğünü koruma ile ilgilidir. Bununla birlikte antropologlar iki kavramı farklı kullanma eğilimindedir. Buna göre yerli kavramı göçebe toplumları, avcı toplayıcıları ve kabile halkları için kullanılır. Ayrıca Avustralya Aborjinleri gibi sömürgecilerden önce bölgede yaşayan halkları anlatmak için kullanılan bir kavramdır (Gausset vd., 2011). Bununla birlikte sömürge sonrası özgürlük

hareketlerine karışan halklar, kabile ve yerli olarak değerlendirilmek yerine etnik azınlık olarak değerlendirilmiştir (Eriksen, 2004). International Labour Organization'a (ILO) göre yerli halk, kabile halkları, kültürleriyle ulusal ulusal topluluktan ayrılmış topluluklardır. Bir bölgede yaşayan ve ulusal topluluktan ayrılmış halklardır. Bu halklar yaşadıkları bölge fetih, sömürgeleştirme gibi ülke sınırlarının oluşturulmasından önce o bölgede yaşamış veya onların soyundan gelenlerdir. Bu tanımda kabile ve yarı kabile vurgusu vardır (ILO, 1989). Buna rağmen yerli halk kavramı tartışmalıdır (Eriksen, 2004). Diğer taraftan otokton daha çok tarım ve endüstri toplumlarına yönelik kullanılır. Otokton, sözü edilen toplumlarda göçmenlere karşı güç ve kültürlerini korumaya dair inançları ifade eder. Denilebilir ki bu kavram içinde kendi haklarını tehdit eden bir öteki olarak göçmenler vardır (Gausset vd., 2011). Söz konusu alanyazından hareketle özetleyici bir tanım yapılacak olursa, bir bölgeye ilk yerleşen ya da önce gelen halklara otokton halk; bu halkların kendilerini sonradan gelenlere göre imtiyazlı ve ayrıcalıklı olduğunu düşünmelerine ise otoktonluk inançları denilebilir.

Otokton kavramının tanımından sonra bu kavramın yükselişinden bahsedilebilir. Otokton kavramının ilk yükselişi milli devletlerin yükselişiyle beraber olmuştur. Çünkü millî devletlerde yaşayan halklar yaşadıkları topraklara duygusal bağ ile birlikte vatandaş statüsüyle kolektif bir sahiplik inancı geliştirmişlerdir. Dolayısıyla mekân, otantiklik ve otoktonluk gibi unsurlar bir araya gelmiştir. Böylelikle önceleri yalın bir toprak parçası, millet denilen kimliğin sahipliğini, mülkiyetini ve geçmişini içeren vatana dönüşmüştür. Bu durumda millet vatanın önceki ve sonraki sahipleridir. Başka bir ifadeyle milli devlet mantığıyla bu mekânda otoktonluk iddiaları ileri sürülmüştür. Böyle bir iddia, "Burada önce kim vardı?" sorusunu beraberinde getirmiştir (Durgun, 2013). Denilebilir ki milli devletler ve sonrasında kadimlik ve otoktonluk vatan toprağına meşruiyet kazandıran temel unsurlardır. Nitekim Birinci Dünya Savaşı ve daha sonra Yunanlılar gibi milletlerin Anadolu'nun otokton halkı olduklarını iddia ederek Anadolu topraklarından hak iddia etmesi böylesi bir durumu ifade eder. Buna karşılılık ilmi metotlardan taviz verilmeden "Türk Tarih Tezi"yle Türk tarihinin Selçuklu ve Osmanlı devleti değil de Hititlere kadar götürülmesi bir ölçüde kadimlik ve otoktonluk iddialarına cevaptır (Akurgal, 1956). Sonuç itibariyle otoktonluk millî devletlerin vatan dedikleri toprak parçasına olan sahipliğine bir meşruiyet kaynağı olmuştur. Ya da on dokuzuncu yüzyıldan Birinci Dünya Savaşı'na kadar daha saldırgan ve yayılmacı devletlerin yeni toprak talepleri için bir meşruiyet kaynağını ifade etmiştir.

Otokton kavramının ikinci yükselişi İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra olmuştur. Nitekim Birinci Dünya Savaşı ve İkinci Dünya Savaşı sonrası Birleşmiş Milletler (BM) gibi uluslararası kuruluşların oluşması, sömürgeciliğin

sona ermesi ve milli devletlerin sınırlarının kabul edilmesiyle birlikte otoktonluk kavramının yayılmacı ve politik kullanımı giderek azalmıştır. Ancak 1989 Berlin Duvarı'nın çöküşü ve Sovyetlerin yıkılması üzerine George H. W. Bush tarafından kozmopolitliğe dayanan 'Yeni Dünya Düzeni' duyurulmuştur (Geschiere, 2009). Akabinde küreselleşmeyle birlikte otoktonluk ve yerlilik kavramlarının önemi tekrar hız kazanmıştır (Zenker, 2011). Zira Dünya üzerinde zorunlu nedenlerle geniş insan kitlelerinin farklı coğrafyalara hareketlilikleri sığınmacı, mülteci vb. statülerle giderek artmaktadır. Görülüyor ki dünyanın farklı bölgelerinde otoktonluk yeniden yükselen bir kavram olmuştur (Geschiere, 2009). Özellikle Avrupa'da göçmenlere ya da başka bir ifadeyle yeni gelenlere karşı kolektif tepkiler gelişmiştir. Kolektif tepkilere otoktonluk inançları hem kaynak olmuş hem de kolektif tepkilerin bir anlamda meşrulaşmasını sağlamıştır. Nitekim anılan kolektif tepkilerin başat amaçlarından biri "yeni gelenlerin bizim olan toprakları işgal etmesini engelleme" dir (López vd., 2019). Bir başka örnekte Hollanda'da göçmen karşıtı politik hareketlerin yükselişiyle göçmenlerin kültürel ötekiler haline dönüştüğü gözlemlenmiştir. Bu yükselişle gözlemlenen diğer bir değişken otoktonluk inançlarıdır. Buna göre soy ve kültürel olarak o topraktan doğanlar otokton ve sonradan gelenler allokton olarak ikiye ayrılmıştır (Mepschen, 2016). Dolayısıyla Avrupa'ya yeni gelen farklı kültürlere karşı tepkilerin anlaşılması için araştırmacılar dikkatlerini otoktonluk kavramına çevirmiştir (López vd., 2019).

Türkiye dünyada farklı statülerle kitlesel göçlere ev sahipliği yapan ülkelerden biri olmasına rağmen, ulusal alanyazında 'otoktonluk' inançlarını ölçen bir ölçme aracı bulunmamaktır. Bununla birlikte "biz" duygusunun ifadesi olan kolektif kimliği inceleyen pek çok araştırma vardır. Ancak "bizim"in ifadesi olan kolektif mülkiyet inancına yönelik yapılan araştırmalar çok sınırlıdır (Verkuyten ve Martinovic, 2017). Yurtiçi alanyazında ise konuya ilişkin araştırmalara rastlanılmamıştır. Söz konusu araştırmada yurtiçi yazında belirten boşluğu gidermek ve göçe ilişkin yapılacak pek çok araştırmaya kapı aralanmasını sağlamak amacıyla Martinovic ve Verkuyten (2013) tarafından geliştirilen ölçeğin Türk kültürüne adaptasyonu yapılacaktır. Üstelik yurtdışı yazında da ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerini inceleyen araştırmalarda bir boşluk görülmektedir. Bu kapsamda ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılması yurtdışı yazın için de önemli katkı sağlayacaktır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Bu araştırmada kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Temel çalışma açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinden oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi için araştırma grubu yaşları 18-36 ($\bar{x}$=22,18) arasında değişen üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır (n=209). Bir kişi AFA uygulamasına katılmak istememiştir. AFA uygulamasına katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri hazırlık sınıfı ve doktora düzeyi arasında değişmektedir (Hazırlık sınıfı n=1 birinci sınıf n=48; ikinci sınıf n=36; üçüncü sınıf n=53; dördüncü sınıf n=55; yüksek lisans n=12; doktora n=4). İlk uygulamaya katılanların 136'sı (% 65,1) kadın ve 73'ü (% 34,9) erkektir. On üç farklı fakülteden katılım sağlayan öğrencilerin büyük çoğunluğunu eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır (% 86,1).

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için araştırma grubu yaşları 18-38 ($\bar{x}$=22,60) arasında değişen üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır (n=324). Üç kişi DFA uygulamasına katılmak istememiştir. DFA uygulamasına katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri birinci sınıf ve doktora düzeyi arasında değişmektedir (Birinci sınıf n=38; ikinci sınıf n=28; üçüncü sınıf n=122; dördüncü sınıf n=116; yüksek lisans n=14; doktora n=6) katılmıştır. İkinci uygulamaya katılanların 223'ü (% 68,8) kadın ve 101'i (% 31,2) erkektir. On üç farklı fakülteden katılım sağlayan öğrencilerin yine büyük çoğunluğunu eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır (% 69,4).

Veri Toplama Araçları

Otoktonluk Ölçeği: Martinovic ve Verkuyten (2013) tarafından geliştirilen "Otoktonluk İnançları Ölçeği" likert türde dört (4) maddeden müteşekkildir (Smeeks, 2014). Ölçek maddeleri, ekte sunulmuştur. Ölçek, otoktonluk onayını ölçmektedir. Dolayısıyla ölçekten alınan yüksek puan otoktonluk inançlarının yüksekliğini ifade etmektedir (Martinovic ve Verkuyten, 2013). Ölçeğin Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı .94'tür. Smeekes (2014) çalışmasında α = .89 olarak bulunmuştur. López vd., (2019) toplam örnekleminde .94 bulunmuş, ülkeler arasında ise 0.92 -0.95 arasında değişen bir sonuç elde edilmiştir.

İşlem

Araştırmada öncelikle Martinovic ve Verkuyten (2013) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması için gerekli izin alınmıştır. Akabinde araştırmanın yapılabilmesi için gerekli etik izni alınmıştır (Fırat Üniversitesi Etik Kurulu 23.11.2021 tarihli ve 23/4 numaralı karar). Anılan ölçeğin, yedi uzman (1 Psikolog, 1 Halk bilimci, 2 Türk dili uzmanı, 1 Tarihçi ve 2 İngilizce eğitimcisi) tarafından bağımsız olarak Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Daha sonra İngilizcede

uzman başka bir uzmandan dilsel eşdeğerliğine ilişkin değerlendirme alınmıştır. Alınan olumlu değerlendirmeden sonra ölçek çevrimiçi ortamda üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçeğin cevaplama süresi ortalama 3 dakika sürmüştür. Elde edilen verilere açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada uygulamalardan elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizi SPSS 23 ile yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde AMOS 22 programı kullanılmıştır. Ölçek verileri çevrimiçi ortamda cevaplanmamış madde olmasına izin vermediği için veri setinde eksik veri oluşmamıştır. Açımlayıcı faktör analizi için öncelikle verilerin uygunluğuna bakılmıştır. Uygunluk Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testinin anlamlılık derecesi ile test edilmiştir. Ölçeğin faktör yapısına bakıldıktan sonra doğrulayıcı faktör analizi ile faktör yapısı sınanmıştır. Kabul noktasını betimleyecek olan kritik değerler olarak; $\chi 2/sd < 5$; CFI, NFI ve NNFI $\geq .90$; GFI, AGFI $\geq .85$ ve RMSEA $\leq .80$ kabul edilmiştir (Karagöz, 2019; Schumacker ve Lomax, 2004; Kline, 2019). Cronbach Alpa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin güvenirliğini test etmek için kullanılan güvenirlik yöntemidir.

BULGULAR VE YORUM

Ölçek maddelerinin Türkçeye uyarlanmasından sonra elde edilen verilere açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Veri setinde kayıp veri bulunmamaktadır.

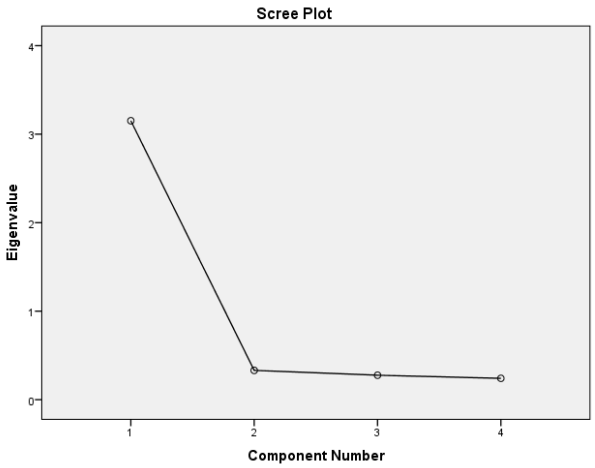
Açımlayıcı Faktör Analizi

AFA için kolayda örneklem tekniği ile seçilen 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde devlet üniversitelerinde öğrenim gören 209 üniversite öğrencisi katılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi Temel Eksen yöntemi (Principal Axis Factoring) ile yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) .85 değeri örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir. Anlamlı bulunan Barlett's testi sonucu ise [$\chi 2 = 548.747$; $p=.000 <0.001$] verilerin çoklu normal dağıldığını göstermiştir (Seçer, 2015). OİÖ'ye ilişkin varyans oranları Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1
Otoktonluk İnanç Ölçeğini Açıklanan Varyans Oranları

	Özdeğer	Varyans (%)	Yığılmalı Varyans (%)
Otoktonluk İnançları	3,15	78,78	78,78

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öz değeri 3,15 olan tek faktörün açıkladığı toplam varyans oranı % 78,78'dir Açıklanan toplam varyans göz önünde bulundurulduğunda, ölçeğin faktör yapısının çok güçlü olduğu düşünülebilir (Seçer, 2015; Büyüköztürk, 2012; Tavşancıl, 2002). OİÖ'nün tek faktörlü yapısını gösteren yamaç birikinti grafiği (Scree plot) Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Modele İlişkin Yamaç Çizgi Grafiği

Şekil 1.'e göre yamaç çizgi grafiğine (Scree Plot) ikinci faktörden sonra yatay bir seyir izlemiştir. Bu durum ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu desteklemektedir. Ölçekte elde edilen maddelerin faktör yükleri aşağıdaki Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2'e göre ölçekte en düşük faktör yükü .87, en yüksek faktör yükünün ise .90'dır. Elde edilen değerler Otoktonluk İnançları Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Nihai olarak açımlayıcı faktör analizinden elde edilen veriler, "Otoktonluk İnançları Ölçeği"nin dört maddeli tek boyutlu yapısının Türkçe versiyonunda da sağlandığını göstermektedir. Ayrıca OİÖ'nün iç tutarlık katsayısı Cronbach alpha değeri, .91'dir. Bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Seçer, 2015).

Tablo 2
Otoktonluk İnançları Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri

Madde	N	Faktör Yükü	Ort	Ss
1	209	.87	5.54	1.64
2	209	.90	5.53	1.68
3	209	.89	5.30	1.79
4	209	.89	4.91	1.78

Ayrıca ölçekteki maddelerin eşkökenlilik değerleri, Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Otoktonluk İnançları Ölçek Maddelerine İlişkin Eşkökenlilik Değerleri

Madde	Eşkökenlilik değerleri
1	.75
2	.82
3	.80
4	.80

Tablo 3'te görüleceği üzere her bir maddenin sahip eş kökenlilik değerleri yeterli düzeydedir (Seçer, 2015). Bununla birlikte araştırmaya katılanların otoktonluk inanç düzeyleri yüksektir ($\bar{x}$=5.32)

Doğrulayıcı Faktör Analizi

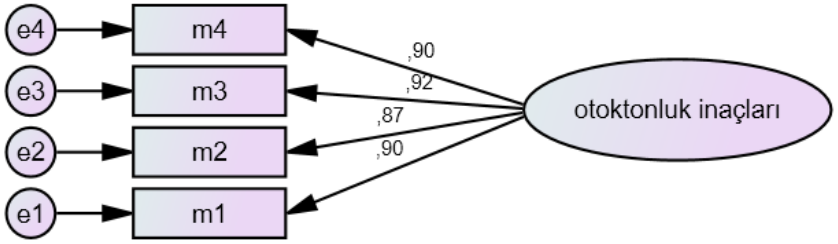
OİÖ'nin dört maddeden oluşan tek faktörlü modelini doğrulamak için ayrı bir örneklemle (*n*=324) doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapmadan önce analizin varsayımları test edilmiştir. İlk olarak çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri, çok değişkenli basıklık değeri için kritik oran değeri (critical ratio, CR) incelenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4
Verilerin Tek Değişkenli ve Çok Değişkenli Normalliğine İlişkin Bulgular

Değişken	Çarpıklık	Basıklık	Kritik oran (CR)
Madde 1	-,884	-,342	-1,257
Madde 2	-,721	-,566	-2,079
Madde 3	-,658	-,693	-2,548
Madde 4	-,320	-1,011	-3,714
Çok Değişkenli			9,107

Tablo 4'e göre çarpıklık değerleri -,884 ile -,320; basıklık değerleri -1,011 ile -,342 arasındadır. Dolayısıyla araştırma verilerinin tek değişkenli normallik varsayımını sağladığı söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2007; Seçer, 2005). Diğer taraftan kritik oran değeri (c.r.=9,107) 10'dan küçük olduğu için çok değişkenli normalliğin problemli olmadığı düşünülebilir (Kline, 2019; Karagöz, 2019). Bu bağlamda veri setinin hem tek değişkenli hem de çok değişkenli normallik varsayımını sağladığı görülmektedir. Gerekli varsayımlar sınandıktan sonra yapılan doğrulayıcı faktör analizi aşağıdaki Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2: OİÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı



Şekil 2'de görüleceği üzere yapılan doğrulayıcı faktör analizi ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir ($\chi 2/df$=2.51; *CFI*=.99; *NFI*=.99; *NNFI*=.99; *GFI*=.99; *AGFI= 96*; *RMSEA*=.06) (Karagöz, 2019; Schumacker ve Lomax, 2004; Kline, 2019). Şekildeki path diagramında görüleceği üzere örtük değişken ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler .87 ile .92 arasında değişmektedir. Diğer taraftan doğrulayıcı faktör uygulamasında ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach alpha değeri, .94'dır (n=324).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, öncelikle otoktonluk ve onunla ilişkili bir kavram olarak yerlilik kavramı kavramsal olarak tartışılmıştır. Otokton kavramı kavramsal düzeyde tartışıldıktan sonra "Otoktonluk İnançları Ölçeği" Türkçeye uyarlanarak ölçeğin psikometrik özellikleri test edilmiştir. Öncelikle söz konusu ölçek Türkçeye çevrilmiştir. Akabinde araştırmacı tarafından toplanan veriler ile ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak modelin uyumu için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler "Otoktonluk İnançları Ölçeği"nin özgün hali gibi tek faktörlü bir yapıyı gösterdiğini ortaya koymuştur.

Otoktonluk kavramı, tarih, antropoloji, sosyal psikoloji gibi pek çok disiplin için önemli bir kavramdır. Bununla birlikte otokton kavramı gerek

Osmanlı gerekse Cumhuriyet aydının gündeminde olmuş bir kavramdır. Aslında otoktonluk iddiaları Birinci Dünya Savaşı öncesi daha çok yayılmacı politikalara bağlı olarak toprak talepleri için kullanılmıştır. İki büyük dünya savaşı ve sömürgeciliğin sona ermesinden sonra genel itibariyle ulusal sınırlar belirlenmiş, kavramın yayılmacı kullanımı düşüşe geçmiştir. Ancak son otuz yılda dünya üzerinde artan kitlesel hareketlilik ve göç olgusu bu kavramı farklı bir konjoktürde çok geçmeden geri getirmiştir. Bu kez kavram ülkenin ilk sakinleri ile göç ile o ülkeye yerleşenler arasındaki haklar bağlamındaki sınırı ifade eder olmuştur. Özellikle Avrupa'ya artan göç hareketleriyle ülke sakinlerinin kolektif psikolojisi olan otoktonluk inancı göç araştırmalarının merkezine oturmuştur. Türkiye dünyada farklı statülerle göç hareketlerine en çok maruz kalan ülke olmasına rağmen göç araştırmalarında bir değişken olarak otoktonluk inancıyla ilişkili yapılan çalışmalarda büyük bir boşluk vardır. Bu bağlamda araştırmanın söz konusu alana büyük bir katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

Nitekim otoktonluk inançlarının milli kimlik, etnik ve sivil aidiyet gibi pek çok değişkenle ilişkileri ortaya konmuştur (Martinovic ve Verkuyten, 2013). Yine antropologlar otoktonluk ile birlikte yerlilik kavramına büyük ilgi göstermektedir (Hodgson, 2002; Gausset vd., 2011). Eğitim, tarih ve tarih ders kitabı araştırmalarında Türk Tarih Tezi kapsamındaki akademik araştırmaların arka planındaki konu otoktonluk olmuştur (Akbayrak, 2009; Alaca, 2017). Dolayısıyla Türkçeye uyarlanan "Otoktonluk İnançları Ölçeği"nin bahsedilen tüm disiplinlerde yapılacak yeni çalışmalara kapı aralayacağı hem yurtiçi hem de yurtdışı yazına önemli katkı sağlayacağı düşünülebilir. Araştırmada bireylerin otoktonluk inançlarını ölçen "Otoktonluk İnançları Ölçeği"nin Türk kültüründe geçerli ve güvenilir olduğu kanıtlanmış ve pek çok disiplini ilgilendiren bu ölçek alanyazına kazandırılmıştır. Söz konusu ölçeğin, sosyal psikoloji alanında ve özellikle göç ve toplumsal kaygı araştırmalarında kullanılması önerilmektedir. Yine eğitim araştırmalarında, politik psikoloji ve antropoloji alanlarında kullanılması da önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Akbayrak, H. (2009). *Milletin Tarihinden Ulusun Tarihine-İkinci Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Ulus-Devlet İnşa Sürecinde Kurumsal Tarih Çalışmaları*. Kitabevi.

Akurgal, E. (1956). Tarih ilmi ve Atatürk. *Belleten*, *XX*(80), 571-584.

Alaca, E. (2017). Cumhuriyet dönemi lise tarih ders kitapları üzerine bir değerlendirme. *International Online Journal of Educational Sciences* 9(4), 988-1007. https://doi.org/10.15345/iojes.2017.04.008

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi.

Candar, A. (1935). *Ege havalisinde: Sardes, Larisse, Yıldıztepe, İzmir*. Ulus Basımevi.

Ceuppens, B., & Geschiere, P. (2005). Autochthony: Local or global? New modes in the struggle over citizenship and belonging in Africa and Europe. *Annual Review of Anthropology,* 34, 385–407.

Dağlıoğlu, H. T. (1935, 2 Haziran). *Sardes - Larisse - Yıldıztepe – İzmir*. Ulus Gazetesi.

Doğan, D. M. (2018). Millilikten yerliliğe, mahallilikten yerelliğe: Yakın dönemde düşünce, edebiyat ve sanat kavram dünyalarının teşekkülü. *Türk Düşüncesinde Yerlilik ve Millilik Sempozyumu 12- 13 Nisan 2018* içinde (s. 17-26). Çanakkale.

Durgun, S. (2013). Siyasi tarih ve mekân. *A. Haluk Ülman'a Armağan* içinde (ss.11-25). Gökhan Erdem, (Ed.). Ankara Üniversitesi Yayınları.

Eriksen, T. H. (2004). *Etnisite ve Milliyetçilik-Antropolojik bir Bakış*. (Çev. Ekin Uşaklı). Avesta

Gausset, Q., Knrick, J., & Gibb, R. (2011). Indigeneity and autochthony: A couple of false twins? *Social Anthropology*, 19, 135–142.

Geschiere, P. (2009). *The Perils of Belonging: Autochthony, Citizenship, and Exclusion in Africa and Europe*. University of Chicago Press.

Hodgson, D. L. (2002). Introduction: Comparative perspectives on the indigenous rights movement in Africa and the Americas. *American Anthropologist*, *104*(4), 1037-1049.

International Labour Organization, (1989). Indigenous and tribal peoples convention, article 1 (No.169). https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p= NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169#A1.

Karagöz, Y. (2019). *SPSS AMOS Meta Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Nobel

Kline, R.B. (2019). *Yapısal Eşitlik Modellemesinin İlkeleri ve Uygulaması*. Nobel.

López, P. H., Martinović, B., Bobowik, M., Chryssochoou, X., Cichocka, A., Ernst-Vintila, A., ... & Žeželj, I. (2019). Support for collective action against refugees: The role of national, European, and global identifications, and autochthony beliefs. *European Journal of Social psychology*, *49*(7), 1439-1455. 10.1002/ejsp.2608

Martinovic, B., & Verkuyten, M. (2013). We were here first, so we determine the rules of the game': Autochthony and prejudice towards out-groups. *European Journal of Social Psychology*, 43, 637–647.

Mepschen, P. (2016). *Everyday Autochthony. Difference, Discontent and the Politics of Home in Amsterdam*. Ph. D. Dissertion, University of Amsterdam.

Mepschen, P. (2019). A discourse of displacement: Super-diversity, urban citizenship, and the politics of autochthony in Amsterdam. *Ethnic and Racial Studies*, *42*(1), 71-88. https://doi.org/10.1080/01419870.2017. 1406967

Pelican, M. (2009). Complexities of indigeneity and autochthony: An African example. *American Ethnologist*, *36*(1), 52-65. https://doi.org/10.1111/j.15 48-1425.2008. 01109.x

Rosivach, V. J. (1987). Autochthony and the Athenians. *The Classical Quarterly*, *37*(2), 294-306.

Schumacker, R.E., & Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modelling*. Lawrence Erlbaum Associates.

Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci*. Anı yayınları.

Smeekes, A. N. (2014). *The Presence of The Past. Historical Rooting of National İdentity and Current Group Dynamics*. Utrecht University.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Allyn & Bacon.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Nobel.

Türk Dil Kurumu (1988). *Türkçe Sözlük 2*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Türk Tarihi Heyeti, (1930). *Türk Tarihinin Ana Hatları*. Devlet Matbaası.

Verkuyten, M., & Martinovic, B. (2017). Collective psychological ownership and intergroup relations. *Perspectives on Psychological Science*, 12, 1021–1039. https://doi.org/10.1177/17456 91617 706514

Zenker, O. (2011). Autochthony, ethnicity, indigeneity and nationalism: Timehonouring and state-oriented modes of rooting individual-territory-group triads in a globalizing world. *Critique of Anthropology*, *31*(1) 63–81. https://doi.org/10.1177/0308275X10393438

EK - *Otoktonluk İnançları Ölçeği*

Her ülke asıl sakinlerine aittir
Bir ülkenin asıl sakinleri, yeni gelenlerden daha fazla hak sahibidir.
Bir ülkenin asıl sakinleri, oyunun kurallarını belirleme konusunda en fazla hakka sahiptir.
'Önce biz buradaydık', bir ülkede olup bitenlere kimin karar vereceğini belirleyen önemli bir ilkedir.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Although Turkey is one of the countries that host mass migrations with different statuses in the world, there is no measurement tool in the national literature that measures autochthony beliefs. Many studies examine the collective identity, which is the expression of the "we" feeling. However, research on the belief in collective ownership, which is the expression of "our," is very limited (Verkuyten & Martinovic, 2017). In the national literature, there were no studies on the subject. In this research, the scale developed by Martinovic and Verkuyten (2013) will be adapted to Turkish culture to fill the gap in the national literature and open the door to many research on migration and related areas. Moreover, there is a gap in the studies examining the exploratory and confirmatory factor analyses of the scale in the foreign literature as well. In this context, the exploratory and confirmatory factor analysis of the scale will also significantly contribute to the foreign literature.

Method: The convenience sampling method was used in the current study. The essential study consists of exploratory and confirmatory factor analysis. For the exploratory factor analysis, the research group consisted of university students (n=209) aged between 18-36 ($\bar{x}$=22.18). For the confirmatory factor analysis (CFA), the research group consisted of university students (n=324) aged between 18-38 ($\bar{x}$=22.60). The exploratory factor analysis of the data obtained from the

samples in the study was conducted with SPSS 23. AMOS 22 software program was used in confirmatory factor analysis.

Findings: Exploratory factor analysis was performed using the Principal Axis Factoring method. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value of .85 indicates a sufficient sample size. Barlett's test result was significant [$\chi 2 = 548{,}747$; $p=.000 <0.001$]. This result showed that the multivariate normality assumption was met. As a result of the exploratory factor analysis, the rate of total variance explained by a single factor with an eigenvalue of 3.15 was found to be 78.78%. The lowest factor load on the scale was .87, and the highest was .90. In the exploratory factor analysis, the Cronbach alpha value of the internal consistency coefficient of the "Autochthony Beliefs Scale" was .91. When considering the total variance, it can be thought that the scale's factor structure is very strong. Confirmatory factor analysis shows that the single-factor structure of the scale was confirmed. The relationships between the latent variable and the observed variables ranged from .87 to .92. On the other hand, in the confirmatory factor, the Cronbach alpha value of the scale's internal consistency coefficient was .94. (n=324).

Conclusion and Discussion: If a brief definition of autochthony and related concepts are made based on the literature, it can be said that the people who settled in a region first or came first are autochthonous people; the belief of these peoples that they think that they are privileged compared to later arrivals can be called autochthony beliefs. The analysis revealed that the "Autochthony Beliefs Scale" showed a single-factor structure like its original version. The concept of autochthony is important for many disciplines such as history, anthropology, and social psychology. The autochthon was a concept that has been on the agenda of both Ottoman and Republican intellectuals. In fact, the claims of autochthony were used for territorial claims due to expansionist policies before the First World War. After the two great world wars and the end of colonialism, national borders were determined in general, and the expansionist use of the concept began to decline. However, the mass mobility and migration phenomenon, which has increased in the last thirty years, has brought this concept back in a different conjuncture. In the research, the "Autochthony Belief Scale," which measures the individuals' beliefs about autochthony, has been proven valid and reliable in Turkish culture, and this scale, which concerns many disciplines, will be contributed to the related literature.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(57), 1225-1248
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51619
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 02.06.2021 Submitted date
Kabul tarihi 12.04.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Özbal, B. (2022). Kendi Kendine Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimi: Complete Turkish Örneği. *Journal of History School*, 57, 1225-1248.

KENDİ KENDİNE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENİMİ: *COMPLETE TURKISH* ÖRNEĞİ

Bayram ÖZBAL[1]

Öz

Bu araştırmanın amacı, İngilizce konuşanlar için hazırlanmış *Teach Yourself* serisinin yayını olan *Complete Turkish* isimli ders kitabının kendi kendine yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi açısından incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu araştırmada kullanılan veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir ve elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak temalar oluşturulmuştur. Bu temalar; ana dil ve hedef dil kullanımı, kendi kendine öğrenme sürecine yönelik tasarım, yöntem, beceri öğretimi, kültür aktarımı, ölçme-değerlendirme ve görseller olmak üzere yedi başlıktan oluşmaktadır. Araştırma sonuçları kitabın birçok özelliğiyle (öğrenme sürecine yönelik ve zorluklarına yönelik öneriler, öz değerlendirme, ek bölümler vb.) kendi kendine Türkçe öğrenme sürecinde kullanıcılara rehberlik ettiğini ortaya koymaktadır. Kitapta, dil bilgisi becerisinin öğretiminde keşfederek öğrenme yönteminden, dinleme ve konuşma becerilerinin öğretiminde ise işitsel-dilsel yöntemden yararlanıldığı görülmektedir. Edebî metinlere yer verilmemesi ve otantik görsel kullanımının sınırlı sayıda olması, yazma becerisi alanında kullanılan alıştırma türlerinin dil bilgisi ve sözcük öğretimine yönelik olması kitabın sınırlı yönleri olarak sıralanabilir.

Anahtar Kelimeler: Kendi Kendine Öğrenme, Kendi Kendine Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimi, Kendi Kendine Türkçe Öğrenimi Ders Kitapları.

[1] Dr,. MEB Kastamonu Göl Anadolu Lisesi, ozbalbayram@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-9054-8963

Bayram ÖZBAL

Self Directed Turkish Learning as a Foreign Language: Example of *Complete Turkish*

Abstract

The purpose of this research is to examine the book *Complete Turkish*, the publication of the *Teach Yourself* series prepared for English speakers, in terms of self-directed learning Turkish as a foreign language. In this study, in which qualitative research method was adopted, the data were obtained through document analysis and formed by subjecting the obtained data to inductive content analysis. These themes consist of seven topics: mother tongue and target language use, design for self-learning process, method, skill teaching, transfer of culture, assessment-evaluation and visuals. The results of the research reveal that the book guides the users in the process of self-learning Turkish with its many features (suggestions for the learning process, difficulties, self-evaluation, appendix etc). In the book, it is determined that the discovery method is used in grammar teaching and the audio-lingual method is used in teaching listening and speaking skills. The lack of literary texts and the limited use of authentic visuals and the types of exercises used in the field of writing skills are oriented towards grammar and vocabulary can be listed as the limited aspects of the book.

Keywords: Self-Directed Learning, Self-Directed Turkish Learning as a Foreign Language, Self-Taught Turkish Textbooks.

GİRİŞ

> Formal öğrenme, otobüse binmek gibidir; sürücü otobüsün nereye gideceğine karar verir, yolcular da yolculuk için bir aradadır. İnformal öğrenme bisiklete binmek gibidir; sürücü hedefi, hızı ve rotayı kendi belirler (Cross, 2011, s. 315).

Yabancı dil öğrenmenin tek yolu, öğretmen rehberliğinde önceden hazırlanmış bir program doğrultusunda çeşitli eğitim kurumları tarafından öğrenme ortamlarında sunulan eğitim-öğretim etkinliklerine katılmakla sınırlı değildir. Yabancı dil öğrenmenin diğer bir yolu da öğretmen desteği olmaksızın bireylerin kendi ilgilerine ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme materyalleri kullanarak zaman ve mekândan bağımsız şekilde yukarıda verilen alıntı da görüldüğü gibi öğrenme sürecinde tüm sorumluluğunu üstlenerek kendi kendine diğer bir ifadeyle bağımsız olarak yabancı dil öğrenmeleridir.

Kendi kendine öğrenmenin yetişkin öğrenimi bağlamında alanyazında en çok kabul gören tanımı Knowles (1975) tarafından yapılmıştır. Knowles (1975, s. 18) kendi kendine öğrenmeyi; bireyler tarafından başkalarının yardımıyla veya yardımı olmaksızın başlatılan; bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını tespit ettiği, bu

ihtiyaçlarından hareketle öğrenme hedeflerini oluşturduğu, öğrenme hedeflerine erişmek üzere gerekli kaynakları bulduğu, uygun öğrenme stratejileri seçtiği, uyguladığı ve öğrenme çıktılarını nasıl değerlendireceğini belirlediği bir süreç olarak tanımlamıştır. Yabancı dil öğrenimi açısından ise kendi kendine öğrenme Holec (1981, s. 3) tarafından "bireylerin öğrenme sorumluluklarını üstlenme becerisi" olarak tanımlamaktadır. Bireylerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi, öğrenme sürecini ilgilendiren tüm kararları almasına anlamına gelmektedir. Kendi kendine öğrenme Dickonson'a (1987, s. 5) göre "doğrudan öğretmen kontrolünün bulunmadığı başkalarıyla veya yalnız başına gerçekleşen bir öğrenme süreci", Benson'a (2001, s. 131) göre ise "öğretmen müdahalesi olmadan öğrenci tarafından başlatılan, planlanan ve yürütülen uzun vadeli bir öğrenme sürecidir". Kendi kendine öğrenme sürecinde öğretmen kontrolünün olmaması bireylerin öğrenme süreçleriyle ilgili tüm kararları almasını zorunlu kılar. Holec (1996) bu kararları; öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, ihtiyaca uygun materyallerin seçimi, öğrenme sürecinde uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi, değerlendirme ve tüm bu süreci yönetme olarak sıralamaktadır. Yukarıda sıralanan tanımlardan hareketle informal yabancı dil öğrenme sürecinde öğretmenin yerini materyallerin aldığı söylenebilir.

İnformal öğrenme için tasarlanan materyaller formal öğrenme ortamlarına göre hazırlanan materyallere göre farklı özelliklere sahiptir (Cooker, 2008; Lockwood, 2017). Tomlinson (2011a) bu materyallerin kullanıcıların bağımsız olarak (kendi kendine, öğretmen veya sınıf erişimi olmaksızın) kullanımı için basılı veya dijital olarak tasarlandığını ifade etmektedir. Kendi kendine yabancı dil öğrenimi için geliştirilmiş ve Türkçeye de uyarlanmış *Duolingo, Memrise* ve *Busuu* mobil uygulamalara; *Rosetta Stone, Tell Me More* ve *Transparent Language* bilgisayar destekli dijital materyallere örnek olarak verilebilir. Ülkemizde ise kendi kendine Türkçe öğrenmek isteyenler için Yunus Emre Enstitüsünün 2017 yılı Şubat ayında kullanıma açtığı *Türkçe Öğretim Portali* dijital materyallerin diğer bir örneği olarak gösterilebilir (bk. Yunus Emre Enstitüsü, 2019). Seviyelere göre hazırlanmış hikâye kitapları, dergiler, belirli bir beceri alanına yönelik hazırlanan kitaplar (dil bilgisi, sözcük öğretimi, okuma vb.), sınavlara hazırlık kitapları ve ders kitapları ise basılı materyallere örnek olarak verilebilir. Dijital ortamlarda kullanılmak üzere hazırlanan materyaller sayısı, son yıllarda bilişim teknolojileri alanında yaşanan gelişmelere paralel olarak artış göstermektedir. Ancak basılı materyallerin, formal öğrenme için hazırlanan dijital materyallere göre aşağıda verilen örnek kitaplar göz önünde bulundurulduğunda daha uzun bir geçmişi olduğu söylenebilir. Bu bağlamda kendi kendine yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi için farklı dillerde hazırlanmış kitaplardan bazıları örnek olarak verilebilir;

- Neueste Grammatik der türkischen Sprache für deutsche zum Selbstunterricht/Almanlar için kendi kendine Türkçenin en yeni dil bilgisi (Von der Berswordt I, 1839).

- Turkish Self-taught or the Dragoman for Travellers in the East, Being a New Practical and Easy Method of Learning the Turkish Language/Kendi kendine Türkçe veya doğudaki gezgin dragamonlar için Türkçeyi öğrenmenin yeni kolay ve pratik bir yolu (Said, 1877).

- Praktische türkisches Lehrbuch zum Gebrauch im Selbstunterricht und Lehranstalten/Kendi kendine ve okullarda kullanım için pratik Türkçe ders kitabı (Bolland, 1916).

- Turkish Self-taught and Grammar/Kendi kendine Türkçe ve dil bilgisi (Ataullah, 1940).

Son yıllarda da kendi kendine yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi için birçok kitap yayımlanmıştır. Aşağıda bir kısmı örneklendirilen kitapların basım yılları göz önünde bulunduğunda basılı materyallerin kendi kendine yabancı dil öğreniminde güncelliğini koruduğu görülmektedir. Kendi kendine yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen Almanca veya İngilizce konuşanlar için hazırlanmış kitaplardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir;

- Praktisches Lehrbuch Türkisch: Der Standardkurs für Selbstlerner B1/Pratik Türkçe ders kitabı: Kendi kendine öğrenenler için standart kurs B1 (Savaşcı, 2008).

- The Delights of Learning Turkish: a self-study course book for learners of Turkish/Türkçe öğrenmenin keyfi: Türkçe öğrenenler için kendi kendine öğrenme kitabı (Kuzucu, 2013).

- Turkish grammar in practice: a self-study reference and practice book for learners of Turkish/Pratikte Türkçe dil bilgisi: Türkçe öğreneler için kendi kendine referans ve uygulama kitabı (Buz, 2016).

- Yabancılar için kendi kendine Türkçe: Başlangıç seviyesi (A1 - A2) (Tunçel, 2016).

- Langenscheidt Türkisch mit System/Langenscheidt sistemli Türkçe (Savaşcı, 2017).

Yukarıda örnek olarak verilen kendi kendine yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi hazırlanmış kitapların yanı sıra *Pimsleur*, *Assimil* ve *Linguaphone* gibi bazı kendi kendine yabancı dil öğrenme yaklaşımlarının Türkçe öğretimi için uyarlandığı da görülmektedir. Kendi kendine yabancı dil öğrenme için hazırlanan

basılı materyallerin kullanıcıların ihtiyaçlarını karşılaması için bazı özellikleri barındırması gerekmektedir.

Alanyazında kendi kendine öğrenme için hazırlanan basılı materyallerin nasıl olması gerektiği konusunda birçok araştırma bulunmaktadır (Jones, 1993; Nunan, 2003; Roberts, 1995; Tomlinson, 2010, 2011b; Yamaguchi, A., Okamoto, E., Curry, N. ve Konno, 2019). Bu araştırmalardan bazıları şu şekilde sıralanabilir. Dickinson (1987) kendi kendine öğrenme materyallerinin sahip olması gereken özellikleri; hedef kazanımların ifade edilmesi, anlamlı dil girdisi sağlaması, uygulamaya yer vermesi, esneklik, öğrenme için yönergeler ve öneriler, geri bildirim-testler, öğrenme sürecine yönelik öneriler, not almaya yönelik öneriler, ek materyaller, dizin ve motive edici unsurlar olarak sıralamaktadır. Sheerin (1989) ise kendi kendine öğrenme materyalleri hazırlarken göz önünde bulundurulması gereken hususları şu şekilde sıralamaktadır; kazanımların açıkça ifade edilmesi, yönergelerin açık ve anlaşılır olması, merak uyandıran bir tasarıma sahip olması, uygulamaya değer etkinlikler, öğrenme özerkliğini teşvik etme, geri bildirim (cevap anahtarı, dinleme metinleri vb.) ve hedef becerilere göre dengeli dağılım. Reinders ve Lewis (2006) ise öğrenci görüşleri doğrultusunda kendi kendine öğrenme materyalleri için bir kontrol listesi hazırlamışlardır. Bu kontrol listesi; açık yönergeler, dil seviyesinin açıkça belirtilmesi, dış görünüm, bol miktarda uygulama içermesi, geri bildirim vermesi, kullanıcının aradığı şeyi bulmasına yardımcı olması, bol miktarda örnek içermesi ve kullanıcıya en iyi nasıl öğreneceğini söylemesi başlıklarından oluşmaktadır. Kendi kendine yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi bağlamında ise yapılan araştırma sayısı sınırlıdır. Tarhan (2005) araştırmasında kendi kendine yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi için bir model önerisinde bulunmuştur. Civelek (2018) ise kendi kendine yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi için hazırlanan kitaplarda kültür aktarımına yer verilmesi, telaffuz öğretimine önem verilmesi, kelime listelerinin eklenmesi ve dil öğrenimine yönelik öneriler sunulması gibi önerilerde bulunmaktadır. Özbal (2020) ise bu bağlamda hazırlanan dersler kitaplarının sahip olması gereken özellikleri *dil, tasarım, hedef dil seviyesi, hedef dil becerileri, organizasyon şeması, öğrenme süreci, kazanımlar, yönergeler, örnekler ve alıştırmalar, öğrenme güçlüklerine yönelik ipuçları, kültür aktarımı, ölçme ve değerlendirme, ekler bölümü* olmak üzere 13 başlık altında ele almıştır.

Alanyazında formal ortamlarda yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi için hazırlanmış kitap setlerinin farklı açılardan incelendiği birçok araştırma bulunmaktadır (Özbal ve Genç, 2019; Şimşek ve Gün, 2021; Ünlü, 2015). Ancak informal öğrenme için hazırlanmış yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi kitaplarının incelendiği araştırma sayısı sınırlıdır. Kendi kendine yabancı dil

öğretimi için hazırlanan ders kitaplarının her birinde öğretmen rehberliğinde kullanılan ders kitaplarından farklı bir yöntem kullanıldığından bu amaçla yazılmış olan kitapların incelenmesi Türkçe öğrenimi açısından önem arz etmektedir. Bu araştırmada, kendi kendine yabancı dil öğreniminde 80 yılı aşkın süredir 65'ten fazla dilin öğrenimi için kitaplar yayımlayan *Teach Yourself* serisinin Türkçe öğrenimi için hazırlanmış olduğu *Complete Turkish* isimli kitap araştırmanın veri kaynağı seçilmiş ve kitabın yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- Ana dil ve hedef dil kullanım durumu nasıldır?
- Kendi kendine yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi için nasıl bir tasarım uygulanmıştır?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nasıl bir yol izlenmiştir?
- Temel ve alt becerilerin öğretimi nasıl yapılmıştır?

YÖNTEM

Kendi kendine yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi için hazırlanmış olan *Complete Turkish* isimli kitabın incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman analizi deseninden faydalanılmıştır. Corbin ve Strauss'a (2008) göre doküman analizi basılı ve elektronik materyallerin incelemesi ve değerlendirmesi için kullanılan sistemli bir yöntemdir ve bu yöntem anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (akt. Kıral, 2020). Araştırmada, bu desene uygun olarak öncelikle araştırmanın problemi belirlenerek problemle ilgili alanyazın taraması yapılmış ve araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Araştırmanın veri kaynağı belirlenerek derinlemesine incelenmiş, veriler toplanmış, yorumlanmış ve analiz edilmiştir.

Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağı, ana dili İngilizce olan veya ikinci/yabancı dil olarak İngilizce bilen bireylerin kendi kendine yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi için hazırlanmış *Teach Yourself* serisi tarafından hazırlanan *Complete Turkish* (2015) isimli kitaptır. Kitap, David Polard ve Asuman Çelen Polard tarafından yazılmıştır. Kitabın ilk baskısı, 1996 yılında İngiltere'de Hodder Education, Amerika'da ise The McGraw-Hill Companies yayınevi tarafından yapılmıştır. Kitap; 2003, 2010 ve 2015 yıllarında gözden geçirilerek tekrar

basılmıştır. Kitabın 2015 yılı baskısı, genişletilmiş ve gözden geçirilmiş olması nedeniyle veri kaynağı olarak kabul edilmiştir. Kitap, dinleme CD'siyle birlikte satılmaktadır. Kitap için hazırlanmış bir alıştırma kitabı bulunmamaktadır. Kitabın dinleme metinleri için hazırlanmış tablet ve telefonlar için uygulaması da bulunmaktadır. Kitabın veri kaynağı seçilmesinde; Teach Yourself serisinin kendi kendine yabancı dil öğrenimi alanında uzmanlaşmış olması, kitabın 2019 yılında Almanya'da Cornelsen Yayınevi tarafından *Lextra Türkisch Sprachkurs Plus: Anfänger: A1-A2 Selbstlernbuch mit CDs* ismiyle Almancaya uyarlanarak yayımlaması ve kitapta dört temel dil becerisinin öğretiminin hedeflenmesi etkili olmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, nitel araştırmalarda veri toplama tekniklerinde birisi olan doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde ise tümevarımsal içerik analizi uygulanmıştır. Tümevarımsal içerik analizinde araştırmacılar; verileri bilgi birimleri şeklinde organize ederek, örüntü, kategori ve temaları aşağıdan yukarıya doğru oluştururlar. Bu süreç kapsamlı bir dizi tema oluşturuncaya kadar tema ve veri kaynağı arasında ileri ve geri çalışan bir inceleme yapmayı gerektirir (Cresswell, 2021, s. 46). Bu doğrultuda ilk olarak veri kaynağının genel yapısı ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın veri kaynağından doküman yoluyla elde edilen verilerden geçici kodlar oluşturulmuştur. Geçici kodlardan hareketle temalar oluşturulmuştur. Bu temalar; ana dil ve hedef dil kullanımı, kendi kendine öğrenme sürecine yönelik tasarım, yöntem, beceri öğretimi, kültür aktarımı, ölçme-değerlendirme ve görseller olmak üzere yedi başlıktan oluşmaktadır. Mayring'e (2014) göre tümevarımsal içerik analizinde oluşturulan temaların güvenirliğinin artırılmasında biçimlendirici ve genel güvenirlik kontrolleri yapılır. Biçimlendirici kontrolde belirlenen temalar yoluyla dokümanın bir bölümü incelenerek temalar yeniden gözden geçirilir. Genel kontrolde ise son şekli verilen temalar altında dokümanın tamamı incelenir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından geliştirilen temalar kullanılarak araştırmanın veri kaynağında yer alan ilk dört ünite detaylı olarak incelenmiştir. Bu incelemeden sonra en son şekli verilen temalar altında veri kaynağının tamamı incelenmiştir. Oluşturulan temalar, veri kaynağından doğrudan alıntılarla betimlenmiş ve alanyazından yararlanılarak bilimsel yayın etiğine uygun olarak yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Kendi kendine yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen bireyler için hazırlanan *Complete Turkish* isimli kitabın genel kurgusunun daha iyi anlaşılması için kitapta yer verilen bölümler bulundukları sayfa aralıklarıyla birlikte Tablo 1'de ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Tablo 1

Kitabın Genel Yapısı

Bölümler	*Sayfa Aralığı*
Contents	v-viii
Acknowledgements	ix-xi
Meet the authors	xi-xii
Introduction	xii-xvii
How this book works	xiv-xv
Learn to learn	xvi-xx
The Turkish language	xxi-xxiii
The alphabet and pronunciation	xxiv-xxvi
Pronunciation practice-survival guide	xxvii-xxix
1.Ünite Ekmek Var Mı? Is there any bread?	2-15
…	
16. Ünite Fiyatları Bilseydim Orada Yemezdik If I had known about the prices, we wouldn't have eaten there	278-299
Answer key	301-334
Grammar reference	335-337
Turkish-English glossary	338-362
English-Turkish glossary	363-384
Index of language points	385-386
Global scale of the Common European Framework of Reference for languages	387-387

Tablo 1'de görüldüğü gibi kitap toplam 387 sayfadan oluşmaktadır. Kitap, üç ana bölüm altında ele alınabilir. Birinci bölümde, daha çok kitabın genel kurgusu, kullanımı ve Türkçe hakkında bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölüm ise Türkçe öğretimi için hazırlanan toplam 16 ünitenin yer aldığı ana bölümdür. Üçüncü bölümde ise kitabın son sayfalarında kullanıcılar için hazırlanmış içerikler yer almaktadır.

Ana Dil ve Hedef Dil Kullanımı

Kitapta, üniteler öncesinde yer alan tanıtıcı bilgiler içeren *Teşekkür, Yazarlarla Tanışın, Tanıtım, Bu Kitap Nasıl Kullanılmalıdır, Öğrenmeyi Öğrenme* bölümlerinin İngilizce yazıldığı görülmektedir. Ünitelerden önce yer verilen *Türk Dili, Alfabe ve Telaffuz, Telaffuz Alıştırmaları* bölümleri ise daha çok hedef dile yönelik bilgi aktarımına ve hedef dilin öğrenime yönelik bilgiler içerdiğinden İngilizce ve Türkçenin bir arada kullanıldığı görülmektedir. Ünitelerde ise; kazanım listeleri, dil bilgisi açıklamaları, yönergeler, kendinizi test edin ve öz değerlendirme bölümleri İngilizce yazılmıştır. Metinlerde, alıştırmalarda ve örneklerde Türkçe kullanılmıştır. Kitapta, bilgi aktarımı içeren bölümlerde İngilizce, uygulamaya yönelik bölümlerde ise Türkçenin kullanıldığı görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle kitapta hedef dil Türkçenin öğretiminde öğretim dili olarak İngilizce ve Türkçenin bir arada kullanıldığı söylenebilir.

Kendi Kendine Öğrenme Sürecine Yönelik Tasarım

Kitabın *Tanıtım* bölümünde kullanıcıların kitabı tamamlamaları durumunda temel seviyeden ortanın üstü (B2) seviyeye ulaşacakları ifade edilerek hedef seviye hakkında kullanıcıların bilgilendirildiği görülmektedir. *Tanıtım* bölümünde ünitelerde yer alan bölümler ve kitabın son sayfalarında yer alan içerik isimlerine de yer verilmiştir (bk. Tablo 1). Söz konusu içerikler incelendiğinde kullanıcılar için; ünlü uyumu, sözdizimi, vurgu, fiil çekimleri ve kısa bilgilendirici dil bilgisi açıklamalarını içeren *Dil Bilgisi Referansı*, kitapta geçen tüm Türkçe sözcükleri içeren *Türkçe-İngilizce Sözlük*, 1000 kullanışlı sözcük içeren *İngilizce-Türkçe Sözlük* ve dil bilgisi konuları için *Dil Dizini* hazırlandığı görülmektedir. Kitabın son sayfalarında yer alan içerikler göz önünde bulundurulduğunda kitabın kullanıcılara Türkçe öğrenme süreçlerinde yararlanabilecekleri zengin bir içerik sunduğu görülmektedir.

Kitapta kullanıcılar için hazırlanan *Bu Kitap Nasıl Kullanılmalıdır?* bölümünde ise kullanıcıların kitaptan en iyi şekilde nasıl yarar sağlayacağı açıklanmıştır. Bu amaçla kullanıcılara ünitelerde yer alan bölümler tanıtılmıştır ve her bir bölümle ilgili öğrenme sürecinde kitabın kullanımına yönelik önerilerde bulunulmuş ve kitapta kullanılan sekiz yönlendirici sembolün tanıtımı yapılmıştır. Bu bölümde yer alan açıklamalar yoluyla kullanıcıların kitaptan azami düzeyde yarar sağlamasının hedeflendiği söylenebilir. Kitapta kullanıcılar için hazırlanan diğer bir bölüm ise *Öğrenmeyi Öğrenme* ana başlığı altında yer alan *Keşfetme Yöntemi, Öğrenme Stilleri* ve *Başarılı Bir Dil Öğrenicisi Olmak* bölümleridir. *Keşfederek Öğrenme Yöntemi* başlığı altında kullanıcılara bu yöntemin kendi kendine öğrenme yaklaşımı olduğu, öğrenme sürecinde zihinlerini meşgul ederek; dili, kalıpları, dil bilgisi kavramlarını, İngilizceye

benzer sözcükleri ve daha fazlasını öğrenecekleri ifade edilmektedir. Herkesin bir dil öğrenebileceğine vurgu yapılarak önemli olanın bunun nasıl yapılacağını bilmekten geçtiği de ifade edilmektedir. Bu bağlamda dil öğrenmenin, sadece hedef dilde okuma yapmaktan veya dil bilgisi kurallarını ve sözcükleri ezberlemeden daha fazlası olduğu belirtilerek önemli olanın öğrenme sürecinde aktif olunması, gerçek dil kullanımının öğrenilmesi ve en önemlisinin de öğrenilenlerin faklı durumlarda kullanılması olduğu ifade edilmiştir. Eğer yabancı dili kendi gayretlerinizle düşünerek çözerseniz büyük olasılıkla daha iyi anlar ve hatırlasınız ifadesiyle keşfetme yöntemi özetlenmiştir. *Öğrenme Stilleri* bölümünde (görerek, işiterek ve kinestetik öğrenenler) kullanıcıların kendilerini tek bir öğrenme şekliyle sınırlandırmamaları, üç farklı öğrenme şeklini de denemeleri ve kendileri için en iyi öğrenme şeklini keşfetmeleri de önerilmektedir. Bu bölümde yer alan diğer bir başlık ise *Başarılı Bir Dil Öğrenicisi Olmak*'tır. Bu başlık altında kullanıcılara *Öğrenmeyi Alışkanlık Hâline Getirmek, Dille İletişimi Genişletmek, Sözcük, Dil Bilgisi, Telaffuz, Dinleme ve Okuma, Konuşma, Hatalarınızdan Öğrenme* ve *Belirsizlikle Başa Çıkabilme* olmak üzere dokuz farklı durum hakkında çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Örneğin; *Dille İletişimi Genişletmek* başlığı altında kullanıcıların kendilerini sadece bu kitapla sınırlandırmamaları, radyo dinlemeleri, televizyon izlemeleri veya çeşitli yazılar ve ağ günlükleri (blog) okumaları önerilmektedir. *Belirsizlikle Başa Çıkabilme* başlığı altında ise kullanıcılara; bir metni okurken bilmedikleri tüm sözcüklerin anlamlarına sözlükten bakmamaları bunun yerine anlamadıkları sözcüklerin altını çizmeleri, metni birçok kez okumaları ve metnin geneline odaklanmaları önerilmektedir. Yine bu başlık altında konuşma becerisi için kullanıcılara; dilde akıcılığı kazanmanın en iyi yolunun bulunan her fırsatta konuşmak olduğu, konuşurken yapılan hatalar için endişelenilmemesi, eğer konuşurken bir sözcüğe takılma durumunda konuşmanın kesintiye uğramasına fırsat verilmemesi bunun yerine bu sözcüğün farklı şekilde ifade edilmesi veya bilinen başka sözcükleri kullanılması önerilmektedir. Yukarıda değinilen bölümler göz önünde bulundurulduğunda kitapta; ünitelerin organizasyon şemasının tanıtılması, kullanılan yöntem hakkında açıklamalara yer verilmesi, kullanıcıların öğrenme sürecinde karşılaşabilecekleri zorlukların üstesinden gelebilmeleri için önerilerde bulunulması ve beceri alanlarına göre kullanılabilecek tekniklere yer verilmesi kitabın kendi kendine öğrenme sürecinde işlevselliğini ve kullanışlılığını artırdığı söylenebilir.

YÖNTEM

Kitabın ön kapak sayfasında "yeni keşfederek öğrenme yöntemiyle başarılı olun, daha fazla öğrenin, daha fazla hatırlayın" arka kapak sayfasında "Türkçe öğrenmenin yeni bir yolunu keşfedin" sloganlarıyla hedef kitlenin dikkatini çekmek amaçlandığı görülmektedir. Kitapta bu yöntemden dil bilgisi öğretiminde yararlanıldığı görülmektedir. *Dili Keşfetme* bölümünde ele alınan dil bilgisi konuları hakkında kullanıcılara doğrudan kurallar listesi sunulmamıştır. Bunun yerine bu bölümden önce yer alan *Diyalog* bölümünde yer alan metinlerde öğretimi yapılacak dil bilgisi kurallarına bağlam içinde yer verilmiştir. *Dili Keşfetme* bölümünde ise öncelikle kullanıcılara diyaloglarda geçen dil bilgisi kurallarını fark etmelerine yönelik sorular sorularak keşfetme süreci yönlendirilmektedir. Diğer bir ifadeyle dil bilgisi kuralları hakkında düşünmeleri, öğretimi yapılan dil bilgisi kuralının diyaloglarda geçtiği sözcük veya cümleleri bulmaları, incelemeleri veya İngilizceyle karşılaştırma yapmaları ve en sonunda öğrenilmesi istenen bilgiyi keşfetmeleri beklenmektedir. Bu bölümde dil bilgisi kurallarının kullanımına yönelik bol miktarda örnek verilerek gerekli durumlarda tablo yardımıyla söz konusu kuralın nasıl uygulandığının farkına varmaları ve alıştırmalar yoluyla kuralları pekiştirerek alışkanlık hâline getirmeleri beklenmektedir. Keşfederek öğrenme sürecinde kullanıcıların zihinsel olarak etkin kılınmaya çalışılması kullanıcıların bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra onların hedef dilde özellikle hedef dilin kurallarını (sözcük ve dil bilgisi) daha etkili öğrenmelerine yardımcı olur (Ellis, 2005). Keşfederek öğrenme yaklaşımıyla kullanıcıların hedef yapıları bağlam içinde keşfetmeleri, hedef yapıların kullanımına yönelik örneklerini inceleyerek ve hedef yapılara yönelik alıştırmaları yaparak öğrenme sürecinde aktif olmalarının beklenildiği görülmektedir.

Beceri Öğretimi

Kitapta dinleme becerisi ünitelerde *Diyalog* ismi verilen bölüm altında ele alınmıştır. Bu bölümde dinleme becerisinin kullanıcılara kazandırılmasında diyaloglardan yararlanılmıştır. Diyaloglardan önce metinlerde geçen durum hakkında İngilizce bilgilere yer verilerek kullanıcıların kendilerini zihinsel olarak hazır hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Kullanıcılardan diyalogları dinleyerek Türkçenin telaffuzuna aşina olmaları, diyalogları yüksek sesle okuyarak taklit yoluyla Türkçe konuşma alıştırmalarının yapılması beklenilmektedir. Dinleme metinlerinin kullanıcılar tarafından yüksek sesle okunması da beklenmektedir. Dinleme anlama becerisinin değerlendirilmesinde ise diyaloglar altında cevabı metinlerde açıkça belirtilmiş 5N1K soruları, evet-hayır soruları ve doğru-yanlış

alıştırma türlerine yer verildiği görülmektedir. Konuşma becerisinin öğretiminde de dinleme becerisi alanında olduğu gibi sadece diyaloglardan yararlanılmıştır. Konuşma bölümlerinde kullanıcılardan öncelikle diyalogları dinlemeleri daha sonra diyaloglarda geçen durumlara uygun rol yaparak diyalogları canlandırmaları beklenmektedir. Kitapta, dinleme ve konuşma becerisinin kazandırılmasında; diyalogların kullanım sıklığı, dinle-tekrar et yönergeleri, diyaloglar yoluyla dil bilgisi kuralı, sözcük öğretimi yapılması ve diyalogları izleyen alıştırma türleri göz önünde bulundurulduğuna işitsel-dilsel yönteme başvurulduğu söylenebilir. Çünkü bu yöntemde; diyaloglar, hedef dilin önemli yapılarının bağlam içinde öğretilmesinin ve örneklendirilmesinin yanı sıra kültür aktarımında önemli rol oynar ve doğru telaffuz vurgu, ritim ve tonlama önemlidir (Richards ve Rodgers, 2014), diyalogların önce dinlenerek sonra taklit edilerek dinleme ve konuşma becerilerinin öğretilmesine önem verilir, sözcükler sınıflandırılarak bağlam içinde öğretilmesi amaçlanır (Demirel, 2016). Ayrıca kitapta temalarda ele alınan konulara uygun olarak kullanıcıların işitsel-görsel algılama becerilerini geliştirmek üzere *Bak bir varmış, bir yokmuş-Ajda Pekkan* (s. 202), *Evlenmeliyiz-Hadise* (s. 238) ve *Hayat bayram olsa-Şenay* (s. 298) gibi şarkıların dinlenilmesi ve televizyon seyredilmesi (s. 167) önerilmektedir. Fernández-Toro ve Jones (2001) *Kendi Kendine Dil Öğrenenler İçin Teknikler* isimli kitabında dinleme becerisi için; film ve televizyon programları izleme, müzik dinleme, dinleme metinlerinin yazılı hâllerinden yararlanma, konuşma becerisi için ise yüksek sesle okuma, hedef dilde şarkı öğrenme, rol yapma, kendi kendine konuşma gibi teknikler önermektedir. İncelenen kitapta dinleme ve konuşma becerilerinin öğrenimi için kullanılan ve önerilen etkinlik türleri göz önünde bulundurulduğunda Fernández-Toro ve Jones'in (2001) önerdiği tekniklerle benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Okuma bölümlerinde; dinleme, konuşma ve diyalog bölümlerinde olduğu gibi sık sık diyaloglardan yararlanılmıştır. Okuma bölümünde yer alan metinleri okuma-anlama becerilerinin gözden geçirilmesinde çoğunluğunu 5N1K sorularından oluşan alıştırma türlerine yer verildiği görülmektedir. Yazma becerisi için kitapta yazma başlığı altında bir bölüme yer verilmiştir. Yazma bölümlerinde; kare bulmacada sözcük arama, çeviri, boşluk doldurma ve cümle tamamlama alıştırmalarına yer verilmiştir. Bu bölümlerde yer alan alıştırma türleri göz önünde bulundurulduğunda kitapta kullanıcıların yazma becerileri geliştirmekten daha çok sözcük ve dil bilgisi öğretimine yönelik alıştırma türlerinden yararlanıldığı görülmektedir. Araştırmanın okuma ve yazma becerilerine yönelik bu bulguları, Saraç'ın (2018) kitapta kullanıcıların yazma becerilerine yönelik etkinliğe rastlamadığı ve okuma becerisi alanında metin kullanımına yönelik bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Yazma becerisinin

geliştirilmesinde kullanılan alıştırma türlerinin niteliği ve niceliği dikkate alındığında kullanılan alıştırma türlerinin yazma becerisini geliştirmekten daha çok kullanıcıların dil bilgisi ve sözcük becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Alıştırma türlerinin; cevabı kişiden kişiye değişmeyen kapalı uçlu alıştırmalardan oluştuğu görülmektedir. Tomlinson'nun (2011a) kendi kendine öğrenme materyallerinin çoğunun; boşluk doldurma, test, eşleştirme gibi kontrollü ve güdümlü alıştırmalarından oluştuğu ve bu tür alıştırmaların da, açık bildirime dayalı bilgilerin (biçim, anlam ve dilin sistemi hakkında bilinçli bilgi) gelişimi için kullanışlı olduğu görüşünü destekler niteliktedir. Okuma bölümlerinde sıklıkla diyaloglardan yararlanılması edebî metinlerin tercih edilmemesi hedeflenen dil seviyesi de göz önünde bulundurulduğunda kitabın eksik yönlerinden birisi olarak değerlendirilebilir. Çünkü Aşcı ve Tecelli'nin (2020) ifade ettiği gibi edebî metinler öğrencilerin söz varlıklarının zenginleşmesine, hedef dilin kültürel, sosyal ve işlevsel boyutuyla karşılaşmalarına olanak sağlamaktadır. Dil bilimci Florio-Hansen (2006) kendi kendine Türkçe öğrenme sürecinde birçok ders kitabından yararlandığını ancak Hepsöyler ve Liebe-Harkort (1995) tarafından yazılan *Şiirle Türkçe Öğrenmek* isimli kitap kadar ilginç bir kitapla karşılaşmadığını ifade ederek dil öğrenmede edebî metinlerin önemine dikkat çekmektedir. Diğer bir dil bilimci Leo Spitzer ise 1934 yılında Varlık Dergisinde yayımlanan *Türkçeyi Öğrenmek* isimli makalesinde Türkçe öğrenimi sürecinde Reşat Nuri Güntekin tarafından yazılan *Olağan İşler* isimli kitabını zevkle okuduğunu, kitabı okuduktan sonra Türkçeyi daha çok sevdiğini ve edebiyatın Türkçenin hayatına dair, söz dizimi çalışmalarından ve sokaktaki insanlarla yaptığı fakir sohbetlerden daha iyi bir fikir verdiğini ifade etmektedir (Atak, 2011).

Kitapta sözcük öğretimi için ünitelerde Türkçe-İngilizce olarak hazırlanan *Sözcük Oluşturucu (Vocabulary Builder)* ve *Ödünç Alınan Sözcükler* (Borrowed Words) olmak üzere iki farklı bölümün yer aldığı görülmektedir. *Sözcük Oluşturucu* bölümlerinde kullanıcılara temalarla ilgili sözcük listelerine yer verilmiştir. Sözcük öğretiminde dinleme ve seslendirme odaklı bir teknik kullanılmıştır. Kullanıcılardan her bir sözcüğü önce okumaları sonra seslendirmeleri ve dinleme metniyle tekrar etmeleri beklenmektedir. Sözcük öğretiminin ele alındığı ikinci bölüm ise sıklıkla dilimize İngilizce başta olmak üzere başka dillerden ödünçleme yoluyla girmiş sözcüklerin yer aldığı *Ödünç Alınan Sözcükler* listeleridir. Bu listeler yoluyla hedef kitlenin hâlihazırda aşina oldukları sözcükleri Türkçeyle karşılaştırarak sözcük öğrenme sürecinin kolaylaştırılmasının hedeflendiği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle bu bölümde, sözcük öğretiminde ana dilde bilinen sözcüklerden hedef dilde bilinmeyen sözcüklere doğru bir teknik uygulandığı görülmektedir. Kitapta, sözcük öğretimi

sadece bu iki bölümle sınırlı değildir. Ayrıca, kullanıcılara çalışmak üzere dinleme ve okuma metinlerinden önce dinlenecek veya okunacak metinlerde geçen sözcüklerin bulunduğu listeler sunulmaktadır. Sözcük öğretiminde değerlendirilecek diğer bir husus ise kalıp sözlerin öğretimine yöneliktir. Diyaloglarda önemli görülen kalıp sözler için diyaloglarda hemen sonra İngilizce bilgi kutucukları hazırlanarak bu sözlerin bağlam içinde kullanımına ve hangi bağlamlarda ne anlama geldiğine dikkat çekilmektedir. Örneğin; garson-müşteri arasında geçen diyaloğun canlandırıldığı dinleme metninde geçen *buyurun* kalıp sözü için hazırlanmış olan bilgi kutucuğuna şu şekilde yer verilmiştir (s. 30):

> *BUYURUN! HERE YOU ARE, GO AHEAD, ETC.*
> *Buyurun is a word you hear all time in Turkey. It is a multi-purpose way of promting someone. In this diyalog it means here you are, but it can also mean go ahead, feel free or what can I do for you? In spoken Turkish you may hear people saying buyurun!*

Yukarıda verilen örnek bölümde görüldüğü gibi kullanıcılara *buyurun* kalıp sözünün bağlam içindeki anlamı ve diğer anlamları hakkında açıklama yapılmıştır. Sözcük öğretiminde izlenen bu yol Aşcı'nın (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı sözcüklerin farklı söylem durumlarındaki işlevleri ve edindikleri anlamlar öğrencilere öğretilerek, hedef dilde anlama ve anlamlandırma becerilerine destek olunmalıdır görüşünü destekler niteliktedir. Kitapta kalıp sözlerin öğretiminde bilgi kutucuklarının yanı sıra alıştırmalardan ve listelerden yararlanıldığı da görülmektedir (ss. 9, 45, 173). Örneğin; içinde Allah sözcüğü geçen; *Allah Allah, Allah aşkına, Allah bilir, Allah korusun, Allahtan, Allaha şükür, Allahaısmarladık, Maşallah, İnşallah* kalıp sözleri liste hâlinde kullanıcılara sunulmuştur. Kitapta kalıp sözlerin öğretimine önem verilmesi kullanıcıların iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve kültür aktarımı açısından dikkate değerdir.

Telaffuz öğretimi, kitapta ilk olarak ünitelere geçmeden önce üç sayfadan oluşan *Alfabe ve Telaffuz* başlığı altında ele alınmıştır. Bu bölümde kullanıcılara Türkçe alfabe tanıtılmıştır. Türk alfabesinde yer alan her bir harfin İngilizcede yaklaşık olarak karşılığı ve telaffuzu örneklerle kullanıcıların bilgisine sunulmuştur. Kullanıcılardan her iki alfabe arasındaki farklılıkları keşfederek öğrenmeleri için iki alfabe arasındaki farklılıkları bulmaları istenmiştir. Alfabe öğretiminde izlenilen bu yol göz önünde bulundurulduğunda Yeşilyurt'un (2016, s. 293) "öğrencinin ana dilinde kullandığı alfabenin durumuna göre alfabe öğretimi yapılabilir" önerisini destekler niteliktedir. Benzer şekilde Ermağan (2021) da kendi kendine Türkçe öğretimi için hazırlanmış 10 farklı kitabı telaffuz öğretimi açısından incelediği çalışmasında kitapların büyük çoğunluğunda Türkçe seslerin İngilizceyle karşılaştırılmalı şekilde öğretiminin yapıldığını tespit

etmiştir. Bu bölümde ayrıca kullanıcılara Türkçe aksan, vurgu ve ritim konularında açıklamalara da yer verilmiştir. Kitapta, telaffuz öğretimi sadece bu bölümle de sınırlı değildir. Ünitelerde de kullanıcıların Türkçe telaffuz becerilerini geliştirmeleri için yeni öğrenilen sözcük listelerini yüksek sesle okumaları ve her bir sözcüğü doğru şekilde telaffuz etmeleri ve daha sonra sözcük listeleri için hazırlanan dinleme metinlerini dinleyerek kendi telaffuzlarıyla karşılaştırmaları ve seslendirmeleri taklit etmeleri beklenmektedir. Benzer durum, dinleme bölümlerinde yer alan diyaloglar için de geçerlidir. Bu bölümlerde de kullanıcılardan diyalogları dinlemeleri ve bürünsel özelliklere dikkat ederek tekrar etmeleri beklenmektedir. Telaffuz öğretiminde izlenen bu yol göz önünde bulundurulduğunda kullanıcıların sözcük ve diyalogları dinleyerek kulak, seslendirerek dil alışkanlığı kazanmalarının beklenildiği söylenebilir. Ayrıca yazarların gerekli gördüğü durumlarda üniteler içinde telaffuz (s. 13), vurgu (ss. 153, 154) bölümlerine de yer verdiği görülmektedir. Örneğin; ğ harfinin öğretimi için (s. 13) telaffuz bölümünde bu harfin nasıl telaffuz edildiği ve dinleme destekli örnek cümleler yoluyla kullanıcılara öğretilmeye çalışılmıştır. Diğer bir bölümde ise *Türkçeye Arapçadan Geçen Sözcükler* (s. 158) başlığı altında *lazım* ve *hâlâ* sözcüklerinin telaffuzları hakkında kullanıcıların bilgilendirildiği görülmektedir. Kitapta telaffuz öğretiminde izlenen yol ve bu beceri için ünitelere gerekli görülen durumlarda bölümlere yer verilmesi göz önünde bulundurulduğunda bu beceri alanının önemsendiği söylenebilir.

Kültür Aktarımı

Kitap, kültür aktarımı açısından değerlendirildiğinde her bir ünitenin *Kültür ve Dil İpuçları* bölümüyle başladığı görülmektedir. Bu bölümlerde; *Ekmek, Doğru Hitap, Yeme, İçme ve Kahve, Türk Halıları ve Kilimleri ve Aile Çay Bahçesi* gibi konu başlıkları altında hedef kitlenin ana dilinde kullanıcılara ilgili konuyla Türk kültürü hakkında aktarımlarda bulunulmuştur. Ayrıca, konuyla ilgili kalıp sözlere de yer verilmiştir.

> Kibarlık
> *Politeness*
> In Ottoman times, very complex kibar (polite) words and phrases were used. Today, Turkish people are much more informal, but vestiges of Ottoman politeness remain.
> Politeness is embedded in the Turkish language. For example, grammatical structures in phrases such as Pencereyi kapar mısın? (*Could you close the window?*) make requests polite without using lütfen (*please*). Intonation is used to further increase increases the politeness of the request.

> Set pleasantries are also embedded in the language and used frequently in every conservation. These include Afiyet olsun! (Bon appetit!), Kolay gelsin! (literally *May it come easy* - said to a person working on a difficult job) and Güle güle giy! (*Enjoy using/wearing it*-said when someone has made a new purchase)
> The most common greeting is the Mediterranean handshake and kiss on both cheeks, even between men. This closeness is very common between Turkish people, who are very warm and hospitable people. Age and authority receives the greatest saygı (*respect).* When greeting elders, it is common to kiss their hand and replace it on your forehead.

Yukarıda örnek olarak verilen bölümde görüldüğü gibi kültür aktarımı doğrudan hedef kitlenin ana dilinde yapılmıştır. Bu bölümde de ele alınan konuyla ilgili olarak kalıp sözlere yer verilmiştir. Kitapta her bir ünitenin Türk kültürünü tanıtıcı bir metinle başlaması kültür aktarımına önem verildiğini göstermektedir.

Ölçme ve Değerlendirme

Kitapta yer alan her bir ünitenin sonunda *Kendinizi Test Edin* bölümlerine yer verilmiştir. Bu bölümde kullanıcılara; Türkçede bir şeyi *nasıl söylersiniz, nasıl istersiniz, nasıl sorarsınız, nasıl önerirsiniz* gibi sorular yöneltilmiştir. Bu bölümde sıklıkla kullanılan diğer bir soru türü de İngilizce verilen bir cümlenin Türkçe nasıl söylenebileceğine yönelik çeviri alıştırmalarıdır. Kullanıcılar, bu bölümde yer alan sorulardan herhangi birine cevap verememeleri durumunda bir sonraki üniteye geçmeden önce ilgili üniteyi gözden geçirmeleri konusunda uyarılmıştır. Bu bölümde yer alan sorular göz önünde bulundurulduğunda kullanıcıların daha çok sözlü iletişim ortamlarında kullanabilecekleri ifadelerin sorgulandığı görülmektedir. Kitapta her bir ünitenin sonunda *Kendinizi Test Edin* bölümünü *Öz Değerlendirme* bölümleri izlemektedir. Bu bölümde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de referans metinlerden biri olarak kabul edilen Diller İçin Avrupa Öneriler Çerçevesinden yararlanılarak dil seviyelerine göre oluşturulmuş *yapabilirim* şeklinde ifade edilen kazanım cümleleri yer almaktadır. *Öz Değerlendirme* bölümüyle kullanıcıların ünitelerde kazanımlara erişi düzeylerinin tespit edilmesi ve öğrenme süreçlerinin gözden geçirilmesi amaçlanmıştır. Öz değerlendirme, kullanıcılara öğrenme süreçlerini gözden geçirmeleri ve öğrenme süreçleri hakkında geri bildirim vermesi açısından kendi kendine öğrenme sürecinin vazgeçilmez bir parçası olarak görülmektedir (Gardner, 2000; Schneider, 1996; Thomson, 1999). Kendi kendine öğrenme sürecinde bireylerin tüm sorumluluğu üstlenmesi kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri anlamına da gelmektedir. Kitapta, ünite sonlarında yer verilen *Kendinizi Test Edin* ve *Öz Değerlendirme* bölümleriyle sürece yönelik

değerlendirme yapılarak kullanıcıların her bir üniteye göre kazanımlara erişi düzeylerini, öğrenme eksiklerini tespit etmeleri ve öğrenme süreçleri hakkında geri bildirim verilmesi amaçlandığı görülmektedir.

Görseller

Kitapta kullanılan görsellere; fotoğraflar, resimler, karikatürize edilmiş insan figürleri, piktogramlar, amblemler, logolar, afişler, reklam panoları ve krokiler örnek olarak gösterilebilir. Kitapta kullanılan tüm görseller siyah-beyazdır. Kitapta, fotoğraflardan daha çok benzer resimler kullanıldığı, benzer resimlerin de kendi arasında bir bütünlük göstermediği, aynı resimden kitabın farklı sayfalarında (ss. 166, 251, 270) farklı amaçlar için yararlanıldığı tespit edilmiştir. Kitapta kullanılan görseller arasında otantik fotoğraf sınırlı sayıdadır. Müze giriş bileti (s. 79), vapur bileti (s. 281) kitapta kullanılan otantik fotoğraflara örnek olarak gösterilebilir. Bu nedenle de kitapta kullanılan fotoğraf seçiminde kültürel boyutun göz ardı edildiği söylenebilir. Kitapta görsel seçiminde daha çok telif hakkı içermeyen benzer çizim ve resimlerin kullanıldığı ve kullanılan görsel sayısının az olduğu bulgusu elde edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ana dili İngilizce olan veya ikinci/yabancı dil olarak İngilizce bilen bireylerin kendi kendine Türkçe öğrenmeleri için hazırlanan *Complete Turkish* isimli kitabın yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi açısından incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Kitapta, hedef dil Türkçenin öğretiminde İngilizce ve Türkçenin bir arada kullanıldığı söylenebilir.

- Kitabın birçok özelliğiyle (öğrenme sürecine, güçlüklerine yönelik öneriler, öz değerlendirme, ek bölümler vb.) kendi kendine yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen bireylerin kullanımı için tasarlandığı görülmektedir. Ayrıca yazarların, kullanıcıları dil öğrenme süreçlerini sadece kitapla sınırlandırmamaları konusunda uyarması, temalarla ilgili konularda farklı materyal kullanımını konusunda kullanıcılara önerilerde bulunması ve kullanıcıları teşvik etmesi kitabın kendi kendine yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi için olumlu yanları olarak görülebilir.

- Kitabın, bilgiye dayalı dil bilgisi öğretiminde keşfederek öğrenme yönteminden ve beceriye dayalı dinleme ve konuşma öğretiminde ise işitsel-

dilsel yöntemden yararlanılarak hazırlandığı görülmektedir. Bu yönüyle kitapta tek bir yabancı dil öğretim yöntemine bağlı kalınmadığı farklı öğretim yöntemlerinin bir arada kullanıldığı görülmektedir.

- Dinleme ve konuşma beceri alanlarına yönelik olarak tüm ünitelerde en az iki tane diyaloğa yer verildiğinden kitapta diyalog temelli dinleme-konuşma öğretimin yapıldığı sonucuna varılmıştır. Kullanıcıların akıcı ve anlaşılır bir dille konuşma becerisinin kazandırılması için telaffuz öğretimine önem verildiği görülmektedir.

- Temel dil becerilerinin desteklenmesi için dil bilgisi ve sözcük öğretimine önem verilmiştir. Bu amaca uygun olarak kitapta her iki alt becerinin öğretimine yönelik birçok alıştırmaya yer verilmiştir.

- Kitabın dikkat çeken özelliklerinin bir tanesi kültür aktarımının göz ardı edilmemesidir. Her bir ünitede, hedef kitlenin ana dilinde *Kültür ve Dil İpuçları* isimli bölümle başlanılarak hedef dilin kültürü hakkında doğrudan aktarım yoluna gidilmiştir.

- Kitapta; edebî metinlere yer verilmemesi, okuma anlama becerisinin gözden geçirilmesinde sınırlı sayıda alıştırma türünün kullanılması, yazma beceri alanında kullanılan alıştırma türlerinin dil bilgisi ve sözcük öğretimine yönelik olması ve görsel kullanımını nitel ve nicel açıdan yetersiz olması kitabın olumsuz yönleri olarak sıralanabilir.

Yukarıda sıralanan araştırma sonuçlarından hareketle öneriler, incelenen ders kitabına yönelik öneriler ve genel öneriler olmak üzere gruplandırılabilir. Kitapta; okuma ve yazma becerisi alanında kullanılan alıştırma türleri çeşitlendirilebilir, kullanılan görsel sayısı artırılabilir ve edebî metinlerden yararlanılabilir. Kendi kendine yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi için hazırlanan benzer kitaplar farklı açılardan incelenebilir ve kullanıcı görüşleri doğrultusunda değerlendirilebilir. Türkçenin daha geniş kitleler tarafından öğrenilmesi için Türkçenin öğretimi alanında faaliyet gösteren kuruluşlar ve bu alanda yetkin yazarlar tarafından kendi kendine yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine yönelik kitaplar hazırlanabilir.

KAYNAKÇA /REFERENCES

Aşcı, Y. (2019). Anlambilimin yabancı dil ve sözcük öğretimindeki yeri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(67), 647–653.

Aşcı, Y. & Tecelli Topçu, N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma ve yazma becerisi geliştirmeye yönelik öykü kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, *Bahar* (32), 203–220.

Atak, T. (2011). Learning Turkish. *Modern Language Association*, *126*(3), 763–779.

Ataullah, F. (1940). *Turkish Self-Taught and Grammar*. Marlborough's Self-Taught Series.

Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Longman.

Bolland, W. B. (1916). *Praktische Türkisches Lehrbuch zum Gebrauch im Selbstunterricht und Lehranstalten*. Wilhelm Violet Verlag.

Buz, Y. (2016). *Turkish Grammar In Practive A Self-Study Reference and Practice Book for Learners of Turkish*. Foxton Books.

Civelek, E. (2018). XIII. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı. *Kendi Kendine Türkçe Öğrenmek Isteyenlere Yönelik Hazırlanan Üç Kitabın Karşılaştırılmalı Analizi-Nasıl bir Yol Izlenmeli?* içinde (ss. 798–809).

Cooker, L. (2008). Self-access materials. B. Tomlinson (Ed.), *English Language Larning Materials A Critical Review* içinde (ss. 110–132). Continuum.

Cresswell, W. J. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (S. B. Demir ve M. Bütün, Çev. Ed.) (6. Baskı). Siyasal Kitapevi.

Cross, J. (2011). *Informal Learning: Rediscovering The Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*. John Wiley & Sons.

Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi* (9. Baskı). Pegem Akademi.

Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge University Press.

Ellis, N. (2005). At the interface: In dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, *27*, 305–352.

Ermağan, E. (2021). Kendi kendine Türkçe öğrenme kitaplarında telaffuz öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *(Ö10)*, 214–237. http://doi.org.tr/10.29000/rumelide.1011393

Fernández-Toro, M. & Jones, F. R. (2001). *DIY Techniques For Language Learners*. Centre for Information on Language Teaching and Research.

Florio-Hansen, I. De. (2006). How to become a succesful language learner learner autonomy, styles and strategies revisited. *Dil Dergisi*, *133*, 29–59. http://doi.org.tr/10.1501/Dilder_0000000057

Gardner, D. (2000). Self-assessment for autonomous language learners. *Links & Letters*, (7), 49–60.

Gürbüz, S. & Şahin, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı). Seçkin yayıncılık.

Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Pergamon.

Holec, Henri. (1996). Self-directed learning: An alternative form of training. *Language Teaching*, *29*(2), 89–93.

Jones, F. R. (1993). Beyond the fringe: A framework for assessing teach-yourself materials for ab initio english-speaking learners. *System*, *21*(4), 453–469.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(15), 170–189.

Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Association Press.

Kuzucu, E. Y. (2013). *The Delights of Learning Turkish: A Self-Study Course Book for Learners of Turkish*. CreateSpace.

Lockwood, F. (2017). *The Design and Production of Self-Instructional Materials*. Routledge.

Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173, Erişim Tarihi: 01.12.2021

Nunan, D. (2003). Nine steps to learner autonomy. *Symposiom,* 193–204.

Özbal, B. (2020). Kendi kendine yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi ders kitapları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, *9*(4), 1602–1615.

Özbal, B. & Genç, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında dinleme becerisi alanında kullanılan alıştırmaların değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (42), 197–212. http://doi.org.tr/10.21497/sefad.675165

Pollard, D. & Pollard Çelen, A. (2015). *Complete Turkish*. Hodder Education.

Reinders, H. & Lewis, M. (2006). An evaluative checklist for self-access materials. *ELT Journal*, *60*(3), 272–278.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches And Methods In Language Teaching* (3. Baskı.). Cambridge University Press.

Roberts, J. T. (1995). An anatomy of home-study foreign language courses. *System*, *23*(4), 513–530.

Said, A. (1877). *Turkish Self-Taught*. Franz Thimm European and Oriental Bookseller and Publisher.

Saraç, Ş. (2018). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine İngiliz Katkısı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Savaşcı, Ö. (2008). *Langenscheidt Praktisches Lehrbuch Türkisch: Der Standardkurs für Selbstlerner B1*. Langenscheidt.

Savaşcı, Ö. (2017). *Langenscheidt Türkisch mit System.* Langenscheidt.

Schneider, G. (1996). Selbstevaluation lernen lassen. *Fremsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, *Özel Sayı-*, 16–23.

Sheerin, S. (1989). *Self-Access*. Oxford University Press.

Şimşek, R. & Gün, M. (2021). A corpus-based research: The vocabulary content and parts of speech of A1 level textbooks used in teaching Turkish as a foreign language. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, *17*(1), 236–267. doi: 10.17263/jlls.903389

Tarhan, B. (2005). *Kendi kendine dil öğrenme modeli ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Thomson, C. K. (1999). Self-assessment in self-directed learning: issues of learner diversity. R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or ve H. D. Pierson (Ed.), *Taking Control: Autonomy In Language Learning* içinde (ss. 77–92). Hong Kong University Press.

Tomlinson, B. (2010). Principles and procedures for self-access materials. *Studies in Self-Access Learning Journal*, *1*(2), 72–86.

Tomlinson, B. (2011a). Glossary of basic terms for materials development in language teaching. B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* içinde (2. Baskı.). Cambridge Scholars Publishing.

Tomlinson, B. (2011b). Access-self materials. *Materials Development in Language Teaching* içinde (2. Baskı., ss. 414–432). Cambridge University Press.

Tunçel, H. (2016). *Yabancılar İçin Kendi Kendine Türkçe: Başlangıç Seviyesi (A1 - A2)*. Cinius yayınları.

Ünlü, N. A. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarından Hitit 1 ve Yeni Hitit 1'deki dilbilgisi sunumu ve alıştırmalarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, *Kış*(2), 137–150.

Von der Berswordt I. (1839). *Neueste Grammatik Der Türkischen Sprache Für Deutsche Zum Selbstunterricht*. F. Dümmler.

Yamaguchi, A., Okamoto, E., Curry, N. & Konno, K. (2019). Adapting a checklist of materials evaluation for a self-access center in Japan. *Studies in Self-Access Learning Journal*, *10*(4), 339–355.

Yeşilyurt, E. (2016). Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla yazılan kitapların dil öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *4*(3), 277–294.

Yunus Emre Enstitüsü. (2019). *Siz De Bu Yazı Fırsata Çevirin, Türkçe Öğrenin!* https://www.yee.org.tr/tr/haber/siz-de-bu-yazi-firsata-cevirin-turkce-ogrenin adresinden erişildi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction and Purpose: Not all foreign language learning takes place in classrooms. Self-directed foreign language which is different from language learning in classrooms in a number respects is another way of foreign language learning in which learners assume all responsibility for directing their own learning process. Learners' responsibilities in self-directed foreign language learning process can be sorted as follows; setting learning goals, searching and selecting materials, deciding where, when, how often to study, selecting techniques, strategies and learning aids, conducting self-assessment and monitoring all this process. In the informal foreign language learning process, it can be said that materials replace the teacher. Tomlinson (2011) defines these

materials designed for learners to use independently (i.e. on their own without access to a teacher or a classroom) and can be paper-based or electronic. Developed for self-directed foreign language learning and adapted to Turkish, *Duolingo*, *Memrise* and *Busuu* are examples of mobile applications; *Rosetta Stone*, *Tell Me More* and *Transparent Language* are examples of computer-aided digital materials. Examples of paper-based materials are graded readers, books prepared for a specific skill area (grammar, vocabulary teaching, reading, etc.), exam preparation books and textbooks. In recent years, the number of electronic materials has increased in parallel with the developments in information technologies. However, it can be said that paper-based materials prepared for informal learning have a longer history (Ataullah, 1940; Bolland, 1916; Said, 1877; Von der Berswordt I, 1839) and are kept up-to-date (Buz, 2016; Kuzucu, 2013; Savaşcı, 2008, 2017; Tunçel, 2016) when the sample books given are considered compared to digital materials. There are many studies in the literature on how paper-based materials prepared for self-learning should be (Dickinson, 1987; Jones, 1993; Reinders ve Lewis, 2006; Tomlinson, 2010). However, the number of researches in the field of self-directed Turkish as a foreign language is limited (Civelek, 2018; Özbal, 2020). For this reason, in this study, it is aimed to examine the book titled *Complete Turkish*, publication of *Teach Yourself* series, which has been publishing books for self-directed learning more than 65 languages for more than 80 years in foreign language teaching, in terms of learning Turkish as a foreign language.

Method: This study aims to examine the book *Complete Turkish*, the publication of the *Teach Yourself* series prepared for English speakers, in terms of self-directed learning Turkish as a foreign language. In this study, in which qualitative research method was adopted, the data were obtained through document analysis. Themes were formed by subjecting the obtained data to inductive content analysis. Themes consist of seven topics: mother tongue and target language use, design for self-learning, method, skill teaching, transfer of culture, assessment-evaluation and visuals.

Findings and Results: In the book, English and Turkish are used together as the languages of instruction in teaching the target language Turkish. It is seen that the book is designed for the use of individuals who want to learn Turkish as a foreign language on their own, with many features (suggestions for the learning process, difficulties, self-evaluation, appendix etc.). In addition, the authors' warning the users not to limit their language learning process only to the book, suggesting and encouraging the users about the use of different materials on themes in the units can be seen as positive aspects for self-directed learning

Turkish as a foreign language. It is also seen that the book is prepared using by discovery method in knowledge-based grammar teaching and the audio-lingual method in skill-based listening and speaking teaching. In this respect, it can be said that different teaching methods are used together in the book, not adhering to a single foreign language teaching method. In order to support basic language skills, emphasis has been placed on grammar and vocabulary teaching. For this purpose, many exercises are included in the book for the teaching of both sub-skills. One of the striking features of the book is that cultural transmission is not ignored. Each unit starts with the section named *Culture and Language Tips* in the native language of the target audience, and a direct transfer is made about the culture of the target language. In the book; lack of literary texts, the use of a limited number of exercises in the review of reading and listening comprehension skills, the fact that the types of exercises used in the field of writing skills are aimed at grammar and vocabulary, and the use of visuals are inadequate in qualitative and quantitative terms can be listed as the negative aspects of the book. Therefore, the types of exercises used in the field of reading and writing skills in the book can be diversified, the number of visuals used can be increased in qualitative and quantitative terms, and literary texts can be used in the book.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(57), 1249-1282
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49896
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 11.03.2021 Submitted date
Kabul tarihi 11.04.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Göçen, A. & Temiz, E. (2022). Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Üzerine Bir İnceleme. *Journal of History School*, 57, 1249-1282

OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME[1]

Ahmet GÖÇEN[2] & Eser TEMİZ[3]

Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmen görüşlerine göre okulda en fazla gözlenen liderlik davranışlarının neler olduğunu belirlemek ve bu davranışları ilgili liderlik stilleri kapsamında açıklamaktır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde resmi eğitim kurumlarında görev yapan 33 öğretmenden toplanmıştır. Katılımcılara "Okulda en fazla gözlediğiniz liderlik davranışları nelerdir? Bu davranışları en çok hangi liderlik anlayış/ları kapsamında değerlendirmektesiniz?" şeklinde sorular yöneltilmiştir. Bu şekilde okul müdürlerinin davranışlarını ve liderlik tiplerini ortaya koyan öğretmen görüşleri incelenmiştir. Katılımcılardan çevrimiçi olarak toplanan 33 yazılı form içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmada öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin "toksik, pasif, otoriter, etik, hizmetkâr, bilge, girişimci, demokratik, uzlaştırıcı, duygusal, odaklı, yenilikçi, idealist, vizyoner, öğrenen, karizmatik, iletişimci, destekleyici, transaksiyonel, paylaşımcı, teknolojik, eklektik ve veri temelli" olmak üzere 23 farklı boyutta davranış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada okul müdürlerinin davranışlarının daha çok olumlu liderlik kategorilerinde değerlendirildiği; olumsuz liderlik kategorilerinde ise toksik, otoriter ve pasif liderlik özelliklerinin vurgulandığı görülmektedir. Bulgular, müdürlerin genellikle olumlu davranışlar sergilediğini gösterse de diğerlerine kıyasla birkaç tür olumlu davranışa az rastlandığını fark edilmiştir. Bu

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı Harran Üniversitesi'nde 08.09. 2020 tarih, 2020/76 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] Doç. Dr., Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, agocen@harran.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9376-2084

[3] Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, esser_temiz@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-6684-0702

davranışlar-veriye dayalı (bilimsel), idealist, vizyoner, teknolojik, öğrenen ve paylaşımcı liderlik stilleri – modern organizasyonlar için gereklidir. Bu nedenle politika yapıcılarına okullarda gözlemlenen liderlik davranışlarının haritasını çıkarmaları ve okul müdürlerinde bu olumlu davranışları geliştirmek için bir eylem planı oluşturmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik Stilleri, Okul Yöneticisi, Öğretmen, Eğitim Yönetimi.

An Investigation of School Administrators' Leadership Behaviors

Abstract

This study aims to determine the most-observed leadership behaviors at school according to the teachers' opinions and explain these behaviors under related leadership styles. The phenomenological design, a qualitative research design, was used in the study. The research data were collected in the fall semester of the 2020-2021 academic year from 33 teachers working in public educational institutions. Researchers asked the teachers leadership-related questions, such as "What are the leadership behaviors that you observe most at your school?" and "With which leadership styles do you associate these behaviors most?" Thus, the researchers examined the teachers' opinions, which revealed their school principals' behaviors and leadership styles. 33 written forms collected from the participants using online tools were analyzed by content analysis. According to the teachers' opinions, the study found that the school principals' leadership behavior fell under 23 categories: "toxic, passive, authoritarian, ethical, servant, wise, entrepreneur, democratic, conciliatory, emotional, focused, innovative, idealistic, visionary, learning, charismatic, communicative, supportive, transactional, sharing, technological, eclectic, and data-driven." The study found that the school principals' behaviors were mostly positive. However, there were also negative behaviors, namely toxic, authoritarian, and passive leadership styles. Even though the responses indicated that the principals exhibited primarily positive behaviors, they did reveal that several types of positive behaviors were rarely observed compared to others. These behaviors – data-based (scientific), idealistic, visionary, technological, learning, and sharing leadership styles – are essential for modern organizations. For that reason, the researchers suggest that policymakers should map the leadership behaviors observed in schools and create an action plan to develop these positive behaviors in their schools' principals.

Keywords: Leadership Styles, School Administrator, Teacher, Education Management.

GİRİŞ

İçerisinde bulunduğumuz yüzyılda her alanda köklü değişimler ile birlikte meydana gelen sosyal, ekonomik, kültürel, siyasal ve teknolojik yenilikler, çağa ayak uydurabilecek insan profilinin de yetiştirilmesini gerekli kılmıştır. Bu

durumda eğitim kurumlarının işleyişinde büyük rol oynayan yöneticilere önemli görevler düşmektedir (Çelik, 2013; Kazancıoğlu, 2018). İçerisinde bulunduğumuz dönemde okul paydaşlarının okul müdürlerinden beklentileri artmış ve müdürlerin görev alanları genişlemiştir; okul idarecilerinin rolü mevcut konumu koruyarak okulu idare etmenin ötesinde, mevcut yapıyı geliştirmek ve değiştirmek olmuştur (Aslan ve Karip, 2014).

Okul müdürlerinden etkin problem çözme becerilerinden, öğretmenleri motive etme becerilerine kadar geniş alanda gelişim göstermeleri beklenmektedir çünkü okul yöneticisinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin performansları arasında yakın bir ilişki vardır (Açıkalın, 1994). Okul müdürlerinin davranışlarının ve liderlik stillerinin hem öğretmen hem de öğrenci çıktılarında önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir. Nitekim Sarıer (2013) meta analiz çalışmasında müdürlerin sergilemiş olduğu demokratik, dönüşümcü, öğretimsel ve kültürel liderlik stilleri ile okul çıktıları arasında güçlü düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu ifade etmiştir.

Okulların belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için okul yöneticisinin bir lider olarak çalışanları etkileyebilme gücüne sahip olması gerekmektedir. Bu okul müdürünün okuldaki etkin varlığı ve bağlama uygun davranışlarının olması ile mümkün olabilir. Bir okul lideri okulun bütün sorumluluğunu üzerine almalı ve bu yolda kendini sürekli olarak iyileştirmeli ve geliştirmelidir (Şahin, 2003, s.21). Bu şekilde lider olan bir okul müdürü izleyicileri olan öğretmen ve öğrenciler üzerinde pozitif yönlü bir etkisi olacaktır (Taş, Çelik ve Tomul, 2007, s.86). Bir lider olarak okul müdürü takipçilerinin ihtiyaçlarını karşılayan, problemlerini çözen, motivasyonlarını ve performanslarını artıran bir takım liderlik özelliklerine sahip olmalıdır (Özkan ve Temiz, 2017). Bir yönetici olarak okul müdürünün sahip olduğu liderlik özellikleri doğrultusunda sergilediği davranışları okulun amacına ulaşması bakımından önem taşımaktadır. Bu nedenle okullarda lider davranışlarının ve stillerinin incelenmesi okul çıktılarının yönü ve düzeyi hakkında yol gösterici olabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada öğretmenler ve okul paydaşlarının üzerinde büyük bir etkiye sahip okul müdürlerinin kurum içi yönetsel ve liderlik davranışlarının incelenmesi amaçlanmış ve bu davranışların en çok hangi liderlik anlayışları/yaklaşımları kapsamında değerlendirilebileceği araştırılmıştır. Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde okul müdürlerinin liderlik davranışlarını inceleyen birçok çalışma mevcuttur (Özdemir vd., 2013; Köybaşı vd., 2017). Bu çalışmada ise katılımcılardan gözlemledikleri tüm liderlik davranışlarını

belirtmeleri, klasikten çağdaş yaklaşımlara ve gözlenen olumlu-olumsuz davranışlara kadar kapsamlı bir değerlendirme yapmaları istenmiştir.

Geçmişten Günümüze Liderlik Tarihi ve Kuramlar

Liderlik kuramlarının tarihsel süreç içindeki gelişimi incelendiğinde liderliğin bazı dönemlerde kendi çağına özgü bakış açılarıyla yorumlandığı görülmektedir. Liderlik tanımlarının yazardan yazara ve zamandan zamana değiştiği gibi konuya ilişkin baskın paradigmaların da uzun yıllar aynı şekilde devam etmeyeceği söylenebilir. Geçmişten günümüze önemli liderlik görüşleri şöyle açıklanabilir:

Özellikler Kuramı: Doğuştan gelen bir durum olarak birer öncü, birer kurtarıcı, birer kahraman kabul edilen "büyük adamlar" düşüncesinden 1900'lü yılların başında "özellikler kuramına" doğru bir gelişim yaşanmıştır (Şahin, 2012). Özellikler kuramına doğuştan gelen liderlik yerine daha çok kişilik, fiziksel özellikler ve yetenekler konu olmuştur. Özellik kuramı liderlik konusunda geliştirilen öncü kuramlardan biridir. Yaşadıkları döneme damgasını vuran liderlerin özelliklerinin araştırılması ile liderlerin belirli özellikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır (Çelik, 2013, s.8).

Davranış Kuramı: Liderlerin bireysel özelliklerinin liderlik kavramını açıklamada yetersiz kaldığı düşüncesiyle, araştırmacılar liderin davranışlarını araştırmışlardır. Böylece liderlerin davranışları analiz edilmiş ve lider davranışlarının temel yönelimleri üzerine odaklanılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucu liderlik davranışlarının görev yönelimli ve ilişki yönelimli olarak iki boyutta ele alınmıştır (Çelik, 2013, s.11). Bu kapsamda önde gelen çalışmalar Ohio State Üniversitesi Araştırmaları, Michigan Üniversitesi Araştırmaları ve Yönetim Gözeneği Kuramı'dır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, s.178).

Durumsallık Kuramı: Bu kuram özellik ve davranışçı kuramların liderliği açıklamada yeterli olmadığını savunmaktadır. Farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden belirlenmesinin zor olduğu düşüncesiyle durumsallık yaklaşımları ortaya çıkmıştır (Hoy ve Miskel, 2012). Bu yaklaşıma göre her ortamda geçerli olacak en iyi ve evrensel bir liderlik biçimi yoktur (Çelik, 2013). Dolayısıyla değişik durumlarda değişik liderlerin ve liderlik biçimlerinin ortaya çıkabileceği ifade edilebilir. Durumsal liderlik kuramları kapsamında yapılan çalışmalar yol-amaç kuramı, Fiedler'in durumsallık kuramı, Vroom ve Yetton'un normatif durumsallık kuramı, Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik kuramı ve Reddin'in üç boyutlu liderlik kuramıdır (Yürek, 2018, s.25).

Çağdaş Liderlik Yaklaşımları: İçerisinde bulunduğumuz çağdaki değişimler doğrultusunda yeni liderlik anlayışları ve odakları belirmeye başlamıştır. Nitekim yeni normal denen süreçte okul liderlerinden "teknolojik, dönüşümsel, çevik ve insan merkezli yönetim" odaklı davranışlar beklenmektedir (Yıldız Şal ve Göçen, 2022). 21. yüzyıl okullarında yöneticilerin farklı liderlik stillerine ve odak fikirlerine hâkim olması okul süreçlerinde kalite sağlayabilir. Bu liderlik stilleri dönüşümcü liderlik, etik liderlik, vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, teknoloji liderliği, karizmatik liderlik, politik liderlik ve hizmetkâr liderlik şeklinde sıralanabilir (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Günümüzde sıkça tartışılan bazı liderlik modelleri aşağıda açıklanmıştır:

Toksik Liderlik: Toksik lider kavramını ilk defa ifade eden Whicker (1996) adlı bilim insanıdır. Bozkurt, Çoban ve Çolakoğlu (2020, s.707) çalışmalarında toksik liderlik ile ilgili farklı tanımlara yer vermiş, bu tanımlardan toksik liderdeki özelliklerin "çalışanların motivasyonunu düşürmesi, yaratıcılığını, özerkliğini engellemesi, örgüt üzerinde olumsuz sonuçlara neden olması, çalışanlara karşı olumsuz tavır sergileyerek kurumda toksik etki bırakması, bilgiyi kontrol ederek ve kendi çevresindekilere korku aşılaması ve bu şekilde karar süreçlerini olumsuz etkilemesi" olduğu görülmektedir. Bu açıdan toksik liderliğin kurumda beklenen çıktılar üzerinde güçlü bir negatif etkiye sahip olması normaldir. Nitekim yöneticilerinin toksik liderlik özellikleri çalışanların örgütsel bağlılıklarını düşürmektedir (Kahveci, Bahadır ve Kandemir, 2019).

Etik Liderlik: Etik liderlik, kültürler arası farklı yorumlanan bir olgudur (Göçen, 2021). Bu açıdan etik liderlik en genel anlamda bir kişinin toplumca ahlaki kabul edilen ve evrensel değerler ile çatışmayan davranışları kapsamında örneklendirilebilir. Etik liderliğin en önemli özelliklerinden birisi de liderliğin güç kaynağının moral güce dayanmasıdır (Konak ve Erdem, 2015). Etik liderlikte lider takipçileri için tavır ve davranışları ile rol model konumundadır. Etik liderlikte doğruluk temel prensiptir. Bu nedenle liderin iyilik ve güveni inşa etmede doğru ve dürüst davranmaları gerekmektedir. Temel olarak etik lider başkalarının itibarı ve haklarına saygı davranışını içerir. Etik liderlik altı boyutta ele alınmaktadır. Bunlar; karakter ve dürüstlük, etiksel farkındalık, toplum ve oryantasyon, motivasyon, cesaret ve yetkilendirme ve etiksel sorumluluk yönetimidir (Uğurlu, 2015, s.58). Etik liderlik dürüstlük, doğruluk gibi özellikler yanında değerlere önem veren ruhsal liderlik kavramını da öne çıkarmaktadır (Tabancalı ve Çakıroğlu, 2017).

Hizmetkâr Liderlik: Hizmetkâr liderlik kavramı ilk olarak 1970'te Robert K. Greenleaf tarafından telaffuz edilmiştir (Spears, 1996). Hizmetkâr liderlik kuramı diğer çağdaş liderlik kuramlarını kapsamakla birlikte "önce insan" ve

"hizmet etmeyi" merkezine almıştır (Dinçer ve Bitirim, 2007). Hizmetkâr liderler çevresindekilere hizmeti görev olarak gören adanmış kişilerdir. Hizmetkâr lider kendini gerçekleştirmiş birisi olarak, başkalarının ihtiyaçlarını karşılamaya öncelik vermiş, kendini insanlığa adamış, onları dinleyen, ahlaklı, hoşgörülü, adil, dürüst, değerleri koruyan, sürekli bir şeyler üretme arzusu olan, çoğaltan, tamamlayan, aşırılıktan uzak duran, değerlerine bağlı, çevresi ile uyumlu, insanların potansiyellerini ortaya çıkarabilen gönül insanıdır (Fındıkçı, 2013, s.306). Greenleaf hizmetkâr liderlikle ilgili çalışmalarında hizmetkar liderliğin 10 özelliğini bulup incelemiştir: kavramsallaştırma, farkındalık, dinleme, ikna etme, empati, iyileştirme, öngörü/önsezi, takım oluşturma, yöneticilik/hizmet etme ve insanların gelişimine bağlılıktır (Spears, 1996).

Karizmatik Liderlik: Bu tip liderler daha çok bunalımlı dönemlerin ortaya çıkardığı liderlerdir. Arkalarından kitleleri sürüklemeyi başarabilmişlerdir. Bu tip liderlerde doğuştan getirilen, insanüstü bazı özelliklerin olduğuna inanılır (Öztekin, 1996). Lider içinde bulunduğu ortama göre öyle davranış kalıpları sergiler ki onu izleyenler bu durumdan çok etkilenir. Böylece izleyenler lidere güvenir ve onun ideallerini kendi idealleri gibi görmeye başlar (Fındıkçı, 2013, s.78). Karizmatik liderler astların davranışlarını doğrudan veya dolaylı etkilemede daha başarılıdırlar. Karizmatik liderler, takipçilerinde yoğun duygusal izlenim bırakırlar. Karizmatik lidere ve onun eylemlerine karşı takipçileri tarafından tanımlanamayan bir inanç vardır. Takipçilerde liderle birlikte tanınma ve önde olma isteği mevcuttur (Aykanat, 2010, s.50). Takipçiler karizmatik lideri başarılı bir rol model olarak görüp onun gibi davranmaya çalışırlar (Bozkurt ve Göral, 2013).

Etkileşimci/Transaksiyonel Liderlik: Transaksiyonel liderler örgütte sürekli iyileştirme, yatay ve dikey iletişim kurma güçlü bir eşgüdüm sağlama, özel hedefler belirleme ve sorun çözme konusunda ciddi çaba sarf ederler (Çelik, 2013). Bu liderlik, takipçiler tarafından övgü, ödül almak veya disiplin eylemlerinden kaçınmak için üzerinde anlaşılan, kabul edilen ya da bunlara bağlı kalınan bağlamı dikkate alır (Alrowwad vd., 2020). Bu liderler yeri geldiğinde koşullu ödüllendirme ile başarıları ödüllendirirler (Çelik, 2013). Transaksiyonel liderlik çalışanların yaratıcı ve yenilikçi yönlerine pek odaklanmaz, genel olarak verimlilik odaklıdır (Barlı, 2008). Bu açıdan dönüşümcü liderliğin, etkileşimci/transaksiyonel liderliğe nazaran içsel ve değişim odaklı bir yönetim stilini temsil ettiği söylenebilir.

Vizyoner Liderlik: Günümüz dünyasında organizasyonlarda gözlemlenen hızlı değişim ve gelişim kurumların geleceğe yönelik kararlarını da etkilemektedir (Çelik, 2013). Vizyoner liderler örgütün geleceğine ilişkin bir

vizyon ortaya koyarlar çünkü lider açıkça vizyon belirleyebilen kişidir. Geleceğin öğrenen ve yaşayan örgütleri olabilmenin en temel yolu vizyon sahibi bir lidere sahip olmaktır (Şahin, 2003). Etkili lider vizyon sahibi olmalıdır. Vizyoner liderlik izleyicilere kendi vizyonları aktararak bunu uygulamaya geçirmeye yönelik çalışmalar yapmaktır (Baltacı, Güçlü ve Çeliker, 2014). Diğer liderlik yaklaşımlarından farklı olarak vizyoner liderler özel bir mesaja sahiptir (Çelik, 2013). Vizyoner lider olarak tanımlanabilen bir okul yöneticisi açık hedefler koyar, okulun geleceğine yönelik plan yapar, gerektiğinde değişimi gündemde tutar.

Teknoloji Liderliği: İnternetin hayatımıza girmesiyle birlikte üretilen yeni teknolojiler hayatımızda önemli değişimler meydana getirmiştir. Yapılan araştırmalar 21. yüzyılda teknolojinin özellikle eğitim sürecine dâhil olmasına rağmen az sayıda öğretmenin teknolojiyi derse entegre ettiğini göstermektedir (Sincar, 2015, s.23). Ancak Covid-19 pandemi süreci ile derslerde teknoloji kullanımı mecburi bir şekilde artış göstermiştir. Okullarda teknoloji kullanımı konusunda uzmanlaşmış çalışanların olması, bu çalışanları yönlendirebilecek ve okulda teknoloji kullanımını özendirebilecek liderlik anlayışına duyulan gereksinim her geçen daha da önem kazanmaktadır. Durumun böyle olması eğitim kurumlarının hızla gelişen ve değişen teknoloji dünyasıyla iç içe olmasına neden olmaktadır (Banoğlu, 2011). Teknoloji liderliği, eğitim sürecinde teknolojinin etkili ve faydalı kullanımına ilişkin eylemleri içermektedir (Anderson ve Dexter, 2000). Dolayısıyla okul yöneticilerinin teknolojiyi iyi bilmeleri ve birer teknolojik lider olarak kendilerini yetiştirmeleri gerekmektedir.

Eğitim sisteminin içerisinde bulunduğumuz yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verebilmesi öğretmen niteliği kadar yönetici etkililiğine ve davranışlarına dayanmaktadır. Okulda çalışanların moral, motivasyon, örgütsel bağlılık ve verimliliği okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik davranışları ile doğrudan ilgilidir. Bu araştırma, okullarda en fazla gözlenen liderlik davranışları ve bu davranışların en çok hangi liderlik anlayışları kapsamında değerlendirildiğinin belirlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu şekilde okullarda arzulanan ve istenmeyen davranışların bir analizi yapılacak ve bu çalışma okulda değişim başlatıcısı liderler için bir rehber olabilecektir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi, inandırıcılık, geçerlik ve güvenirlik konuları açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımıyla oluşturulmuştur. Nitel araştırmanın dünyaya dair yorumlayıcı ve doğal bir yaklaşımı vardır (Creswell, 2013). Nitel araştırma eğitsel konuların daha detaylı olarak açıklanmasında nicelden daha fazla derinlik sunar. Bu nedenle eğitimsel araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Işıkoğlu, 2005).

Bu araştırma, okullarda en fazla gözlenen liderlik davranışlarını öğretmen görüşleri ışığında belirlemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni ile yapılmıştır. Baker, Wuest ve Stern'e (1992) göre olgubilim yönteminin amacı, belirli bir olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek ve araştırmaya katılanların deneyimlediği dünyayı betimlemektir. Olgu bilim araştırmalarında veri analizinin amacı yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaktır. Ayrıca veri kaynağı araştırmanın üzerinde odaklandığı olguyu birebir yaşayıp, bu olguyu olduğu gibi dışa yansıtabilecek kişilerden oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.80).

Çalışma Grubu

Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni ile yapılan bu araştırmanın katılımcılarını amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemiyle seçilen öğretmenler oluşturmaktadır. Ölçüt örneklem daha önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan kişilerin çalışmaya alınmasını ifade eder. Bu ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulacağı gibi daha önceden hazırlanmış hazır ölçüt formları da kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.140). Cropley'e (2002) göre nitel araştırmada örneklem büyüklüğünü belirlemede dikkate alınması gereken ilkelerden araştırmanın odağı, veri miktarı ve kuramsal örneklemedir. Bu bağlamda nitel araştırmanın doğasına uygun olarak bulguların tekrar etmeye başladığı anda araştırmacılar tarafından yeterli sayıda veri kaynağına ulaşıldığına karar verilmiştir.

Araştırmada katılımcıların seçiminde Güneydoğu Anadolu bölgesindeki bir ildeki resmi eğitim kurumlarında öğretmen olması ve eğitim yönetimi alanında tezli veya tezsiz yüksek lisans yapıyor olması şartları dikkate alınmıştır. Katılımcıların öğretmen olarak çalışıyor ve eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapıyor olanlardan seçilmesi okullarda gözlemlenen liderlik davranışlarının katılımcılar tarafından daha detaylı analiz edilmesine yardımcı olmuştur. Eğitim yönetimi alanından liderlik ve yönetimde yeni yaklaşımlar dersi almış öğretmenlerin sorulara daha farkında cevap vereceği düşünülmüştür; katılımcılar okul idarecilerinin davranışlarını teorik açıdan daha etkili şekilde sınıflandırabilmişlerdir.

Araştırmanın çalışma grubu kısaca 2020-2021 eğitim öğretimi döneminde Güneydoğu Anadolu bölgesindeki bir ilde ilgili ölçütlere uyan 33 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmacıların kodlanmasında "K"; katılımcıyı ifade etmektedir. 33 kişinin kodlanmasında katılımcı ifadesi ve sıra sayısı verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılanlar sırasıyla "K-1", "K-2", "K-3"…"K-33" şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda araştırmacı, olayları oluşturan parçaların tümünü kavrayabilmek için ulaşılabildiğince fazla miktarda veri toplamak için uğraşır. Bu çalışmada hedef kitlenin katılımcıların tezli ve tezsiz yüksek lisans eğitimine devam eden öğretmenler olması nedeniyle verilerin toplanması öncesinde yüksek lisans programı dahilinde eğitim veren öğretim elemanlarından destek istenmiştir. Etik kurulu kararı alındıktan sonra öğretmenlere, öğretim elemanları tarafından çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacılar çalışmada yer almayı kabul eden öğretmenlerden veri toplamak için soruları içeren linki mail olarak atmıştır. Gönüllü katılımcılara "Okulda en fazla gözlenen liderlik davranışları nelerdir? Bu davranışlar en çok hangi liderlik anlayış/ları kapsamında değerlendirilmektedir?" soruları açık uçlu olarak sorulmuştur. İlgili veriler öğretmenlerden çevrimiçi olarak yazılı form şeklinde alınmıştır. Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin/liderlerinin davranışları hakkında bilgi vermede kaygı hissedeceği düşünülmüş, bu nedenle çalışmada mail adresi ve takma ad hariç hiçbir bilgi talep edilmemiştir.

Nitel çalışmalarda yazılı veri toplamak yüz yüze görüşmelere nazaran sınırlı bir seçenek gibi görünse de katılımcıların 2-3 sayfa dolu şekilde soruları cevaplaması ve kendi başlarından geçen olayları liderlik davranışlarına birer örnek olarak vermesi bu sınırlılığı en aza indirdiği düşünülmüştür.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramları ve ilişkileri ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi somut veri parçaları ve soyut kavramlar, tümevarım ve tümdengelim arasında, tanımlama ve yorum arasında ilişkiyi içeren karmaşık bir süreçtir. Bu anlamlar ve algılamalar araştırmanın bulgularını oluştururlar. Bulgular betimleyici açıklamalar, temalar ya da kategoriler şeklinde ifade edilir (Merriam, 2013).

Katılımcılardan çevrimiçi araçlar ile toplanan 33 adet görüşme formu analiz edilmeden önce bilgisayar ortamında tablo haline getirilmiştir. Analiz

sırasında kolaylık olması ve etik ilkeler gereği katılımcıların bilgilerinin gizli tutulması açısından öğretmenlere ait görüşme formları "K-1…K-33" şeklinde kodlanmış, görev ili veya ilçe bilgileri verilmemiştir. İçerik analizi sonucunda veriler ile ilgili kodlamalar yapılmış ve frekanslar ortaya konulmuştur. Elde edilen veriler ikinci araştırmacı tarafından bağımsız şekilde incelenip analiz edilerek iki analiz arasında tutarlılığa bakılmıştır. Elde edilen kodlar birbirleriyle ilişkilendirilerek ilgili kategorilere ayrılmıştır. Uzman görüşü almak üzere kodlamalar ve kategoriler alanında uzman bir akademisyen tarafından incelenmiş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Her kategorinin altına ilişkili kodlar bir arada olacak şekilde toplanmış ve kodlara ilişkin frekans değerleri tabloda belirtilmiştir.

Çalışmada bulgu ve sonuçların yorumlanmasında dikkat edilmesi gereken noktalardan biri verilerin analizinde "davranışlar ve frekans" dikkate alınmıştır, aynı müdüre ilişkin öğretmenin farklı ifadeleri farklı kategoriler altında değerlendirilmiştir. Örneğin K-6'nın "*Okuldaki bütün öğretmenlerden yaşça büyük olmanın vermiş olduğu rahatlıkla bazen saygı sınırlarını aşan üslup kullandığı olmaktadır… Bu olumsuz özelliklere rağmen okulda bazen babacan bir tavır sergileyerek öğretmenlerin sempatisini kazanır."* ifadesindeki ilk cümle kaba davranma kodunda; ikinci cümle babacan kodu kapsamında değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin müdürlerine ilişkin her bir davranış ifadesi kodlandıktan sonra ilgili kategoriler altında frekans değerleri ile verilmiştir.

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği

Guba ve Lincoln (1982) nitel araştırmalarda en önemlisi inandırıcılık (trustworthiness) olması gerektiğine vurgu yapmış inandırıcılık için kriterleri inanılırlık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olmak şeklinde sıralamıştır. Alanyazında nitel çalışmalar için kavramsal açıdan daha uygun olan inandırıcılık ve kriterleri yerine bazen geçerlilik ve güvenilirlik ifadeleri de kullanılmaktadır (Başkale, 2016, s.23). Nitel araştırmada geçerlilik, araştırmacının incelediği konuyu olabildiğince yansız bir şekilde gözlemesi demektir (Kirk ve Miller, 1986, akt; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.289). Bu açıdan çalışmada geçerliği sağlamak için katılımcılar, veri toplama ve verilerin analizi sürecinde yapılan işlemler detaylı bir şekilde anlatılmış, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Güvenirlik aynı çalışmanın farklı araştırmacılar tarafından ya da aynı araştırmacı tarafından farklı zamanlarda yapıldığında benzer sonuçlar alınmasıdır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2013, s.344). Bu nedenle güvenirlik çalışmaları kapsamında ham veriler, yapılan kodlamalar ve kategorilerle ilgili uzman görüşü alınmıştır. Eğitim bilimlerinde görevli bir akademisyen tarafından kodlar ve kategoriler incelenmiş, alınan geri

bildirimlerle araştırma şekillendirilmiştir. Bağımsız şekilde ikinci araştırmacı tarafından da farklı zamanda aynı metinler üzerinde kodlamalar yapılmış ve iki kodlama arasında tutarlılık incelenmiştir. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini sağlamak üzere katılımcı teyidi de yapılmıştır. Katılımcı teyidinde araştırmacı tarafından söylenen örnek ifadeler, çıkarılan kodlar ve yapılan yorumlar katılımcılarla yeniden paylaşılarak test edilmiştir. Bu şekilde katılımcıların görüşlerine dayalı olarak oluşan kategorilerin ve yorumların, gerçekten katılımcının ifadelerini yansıtıp yansıtmadığı incelenmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Dolayısıyla yapılan analiz çalışmalarının ardından katılımcılardan rastgele seçilen beş kişiyle yüz yüze görüşülmüş; ifadeleri yeniden incelenerek ilgili kod ve kategorilere ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu şekilde çalışmada yansızlık ve tutarlılık konularına dikkat edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada öncelikle okullarda en fazla gözlenen liderlik davranışlarının ne olduğuna ve bu davranışların en çok hangi liderlik anlayışları kapsamında değerlendirildiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda en fazla görülen liderlik tipi ve davranışları kodlanıp, kategorilere ayrılarak frekans değerlerine ilişkin bulgular Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir. Tüm bulguların tek tabloda gösterimi okunurluğu olumsuz etkileyeceği için ilgili kategoriler tablolara yayılmıştır.

Tablo 1, 2 ve 3'te görüldüğü gibi okullarda en fazla gözlenen liderlik tipi ve davranışlarına ilişkin katılımcıların görüşleri incelendiğinde okul yöneticilerinin "toksik, pasif, otoriter, etik, hizmetkâr, bilge, girişimci, demokratik, uzlaştırıcı, duygusal, odaklılık, yenilikçi, idealist, vizyoner, öğrenen, karizmatik, iletişim, destekleyici, transaksiyonel, paylaşımcı, teknolojik, eklektik ve veri temelli" olmak üzere 23 farklı boyutta davranış gösterdiği görülmektedir.

Okullarda en fazla gözlenen liderlik tipi ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin toksik boyutta en çok ifade edilen davranışlarının duyarsız davranma, taraf tutma, yetersiz olma ve sorumsuz davranma olduğu belirtilirken, en az hırslı olma, ceza verme, dedikodu yapma, muhalif olma, mesafeli olma, sinsi olma, fırsatçı olma, ön plana çıkmaya çalışma, uyanık olma, engel olma ve bencil olma davranışları olduğu görülmektedir. Toksik liderlik özelliklerini taşıyan bir lider örgüt içinde çalışanlara karşı olumsuz davranışlar sergileyerek onların moral, motivasyon ve mesleki verimlerini düşürmektedir.

Tablo 1

Okullarda En Fazla Gözlenen Yönetici Davranışlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kateg.	Kodlar	(f)	Kateg.	Kodlar	(f)
Toksik	Duyarsız davranma	10	**Pasif**	Pasif olma	7
	Taraf tutma	9		Kararsız olma	3
	Sorumsuz davranma	8		Görünmez olma	3
	Yetersiz olma	8		Kaçınma	2
	Politik olma	5		Dışa bağımlı olma	1
	Kaba davranma	5		Korkak olma	1
	Tehdit etme	3		Pasaklı olma	1
	Yalan söyleme	3		Kısa vadeli düşünen	1
	Sıkıcı davranma	2	**Otoriter**	Mevzuatçı olma	10
	İki yüzlü olma	2		Otoriter olma	9
	Kibirli olma	2		Disiplinli olma	5
	Genelleme yapma	2		Gelenekçi olma	4
	Ön plana çıkma iste.	1		Uyarıda bulunma	4
	Sinsi olma	1		Sert mizaçlı olma	3
	Mesafeli olma	1			
	Uyanık olma	1			
	Fırsatçı olma	1			
	Engel olma	1			
	Muhalif olma	1			
	Dedikodu yapma	1			
	Ceza verme	1			
	Hırslı olma	1			
	Bencil olma	1			

Katılımcılar okullarda gözlenen liderlik tipi ve davranışlarına ilişkin toksik kategorisinde en çok duyarsız davranma davranışını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu davranışı çokça ifade etmeleri toksik liderlik özelliği taşıyan yöneticilerin genelde duyarsız davranış sergilediği şeklinde yorumlanabilir.

> *"... duyarsız birisiydi. Bazen basit bir izin yazısı imzası için 45 dakikaya yakın beklediğim olmuştur kapı önünde, bu da tabi işlemlerin çok daha uzun sürmesini dolayısıyla işlerin uzamasına ve aksamasına neden olmaktaydı." (K-12).*

> *"En sık yaptığı davranışlar, müdür odasında oturmaktır ve daha öğretmenler odasında bizlerle oturup konuştuğu çok nadirdir. Toplantılar*

müdür odasında gerçekleşmekte ve ders saatinde olmaktadır. İletişim öğretmenlere mesajlar yazarak gerçekleşmektedir." (K-31)

Araştırmanın katılımcıları okullarda gözlenen liderlik tipi ve davranışlarına ilişkin toksik kategorisinde taraf tutma davranışını da sıklıkla ifade etmişlerdir. Ancak lider ayrım yapmamalı, hep adil olmalıdır. Araştırmanın katılımcılarından biri taraf tutma ile ilgili şunları belirtmiştir:

"...lisede kantinci ile okul idaresi arasında bir problem oluştu. Olaya bakış açısı kimin haklı veya kimin haksız olduğundan ziyade kantincinin arkasındaki isimli olduğu için direkt taraf tuttu." (K-3)

Okullarda yöneticilerin pasif kategorisinde en çok ifade edilen davranışlarının pasif olma, görünmez olma ve kararsız olma olduğu belirtilirken, en az gözlemlenen davranışlar da dışa bağımlı olma, korkak, pasaklı ve kısa vadeli düşünmedir. Pasif idareciler kurumun gidişatında söz sahibi olmaktan kaçınır ve dışa bağımlı şekilde kurumu yönetme eğilimindedirler. Pasif liderlik kategorisinde en fazla ifade edilen pasif olma davranışına ilişkin bazı katılımcıların söylemleri şu şekildedir:

"Yeniliğe açık değil. Katılımcı değil. Yarışma, sergi, vb. durumlarda şimdiye kadar çok pasif durdu." (K-13)

"Koyulan kurallarının arkasında kesin ve net bir şekilde duramaması okul yönetiminde olumsuzluklar doğurmaktadır." (K-32)

Yöneticilerin otoriter kategorisinde en çok ifade edilen davranışlarının mevzuata uygun davranma ve otoriter olma (emir verme-ast üst ilişkisi) olduğu, en az ise sert mizaçlı olma davranışı olduğu görülmektedir. Otoriter liderlik özelliğine sahip idareciler genel olarak karar verme konusunda tüm yetkiyi kendilerinde görürler ve takipçilerinin fikirlerini nadiren dikkate alırlar. Otoriter liderlik kapsamında en fazla ifade edilen mevzuata uygun davranma ve otoriter davranışına ilişkin ifadeler şu şekildedir:

"Her şeyi mevzuata göre yapmak ister. İnsiyatif kullanmaz, ona söylenene ekstra bir şey katmaz. Kendisinden 4 proje istendiyse,4 proje yollar. 5.geleni reddeder, 3 tane gelirse tamamlanması gerektiğini resmi yazı ile yollar." (K-30)

"Okulda alınacak kararlara öğretmenleri çok katmadan çoğunlukla kendisinin aldığı kararları uygulamaktadır. Okulda yapılacak etkinliklere, etkinliklerin tarihlerine, kullanılacak ek kaynaklara kendisi karar vererek öğretmenlere dikte etmektedir." (K-6)

Tablo 2

Okullarda En Fazla Gözlenen Yönetici Davranışlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategori	Kodlar	(f)	Kategori	Kodlar	(f)
Etik	Eşitlikçi olma	7	**Duygusal**	Samimi (içten) olma	7
	Fedakâr olma	6		Neşeli olma	6
	Adil olma	6		Şefkatli (merhametli)	2
	Kararlı olma	5		Duygusal olma	1
	Örnek/Model ol.	4	**Odaklılık**	Takipçi olma	5
	Güvenilir olma	4		Pratik olma	3
	Dürüst olma	3		Başarı odaklı olma	2
Hizmetkâr	Mütevazi olma	8		İş odaklı olma	1
	Değer verme	7	**Yenilikçi**	Problem çözme becerisi	9
	Cömert olma	4		Yenilikçi olma	7
	Yardımsever	4		Zeki olma	1
	Misafirperver	1	**Demokratik**	Demokratik	8
Bilge	İyi bir dinleyici	8		Saygılı olma	3
	Nezaketli olma	6		Farklı bakış açılı	2
	İyi niyetli olma	5		Hoşgörülü olma	1
	Tecrübeli olma	4	**İdealist**	İdealist olma	2
	Babacan olma	4		Prensip sahibi olma	2
	Bilgili olma	3	**Vizyoner**	Vizyon sahibi	5
Girişimci	Risk alabilme	5	**Öğrenen**	Öğrenen	3
	Teşvik etme	3			
	İnisiyatif alma	3			
	Planlı çalışma	2			
	Meraklı olma	1			
Uzlaştırıcı	Uzlaştırma	3			
	Soğukkanlı olma	3			
	Sağduyulu olma	2			
	Anlayışlı olma	2			

Yöneticilerin etik kategorisinde en fazla gösterdiği davranışlarının eşitlikçi olma, adil olma ve fedakâr olma, en az ise dürüst olma davranışı olduğu görülmektedir. Etik liderlik boyutunda yer alan idareciler genel olarak etik karar ve aksiyonlar alırlar. Liderlik ettikleri kişilere de etik açıdan uygun davranışlarda bulunurlar. Etik liderlik boyutunda en fazla ifade edilen eşitlikçi olma davranışına ilişkin bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

> *"Müdürümüz, herkesin görevini eşit bir şekilde dağıtır. Kimseyi zor durumda bırakmaz. İşleri bir kişinin üstüne yığmaz." (K-17)*

"Bana göre okulda onun yanında herkes aynı konumda. 4 tane müdür yardımcısı 60'a yakın öğretmen ve okulda çeşitli projeler kapsamında çalışan Suriyeli öğretmenler olsun veya İşkur elemanları olsun değişmeksizin herkesten bahsediyorum." (K-33)

Araştırmada hizmetkâr lider kategorisinde en çok ifade edilen davranışlar arasında mütevazı olma ve değer verme, en az ise misafirperver olma davranışı olduğu görülmektedir. Hizmetkâr liderlik özellikleri taşıyan idareciler genel olarak bencillikten uzak ve karşılıksız hizmet etmeyi öncelik edinmektedirler. Bu liderler göstermiş oldukları ilgili tavır ve davranışları ile çevresindekileri etkilemeyi başarabilmişlerdir. Hizmetkâr liderlik boyutunda en fazla ifade edilen mütevazı olma davranışına ilişkin katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

"... olaylara hakimiyeti benim onda kurduğum ön yargıyı parçalarcasına yıkıp geçti. Aslında 16 yıllık bir deneyime sahip olup ve onun öncesinde 8 yılda sosyoloji alanındaki öğretmenliğini de sayarsak 24 yıllık bir tecrübenin ne kadar da mütevazı olduğuna birebir tanıklık ediyordum." (K-15)

"... teneffüste koridordan nöbetçi öğrenciye seslenerek paspas ile odasında dökmüş olduğu çayını kendisi temizleyen mütevazı birisidir." (K-23)

Yöneticilerin bilge lider olma kategorisinde en çok ifade edilen davranışlar arasında iyi bir dinleyici olma ve nezaketli olma, en az ise bilgili olma davranışı olduğu görülmektedir. Bilge idareciler genel olarak mesleki bilgi ve beceriye sahip, tecrübeli, tavır ve davranışları takipçileri tarafından takdir edilen iyi niyetli, başarılı liderlerdir. Bilgelik kategorisinde en fazla ifade edilen iyi bir dinleyici olma davranışına ilişkin katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

"Kibirli değildir. Makamına gelen herkesi dinler." (K-3)

"...oldukça mütevazi oturaklı biri kişiliğe sahip ve herkesle randevusuz görüşür... dinler belki sorunların çoğunluğunu yap(a)maz ama dinler" (K-14)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin girişimci olma kategorisinde en çok ifade edilen davranışı risk alabilmedir. Girişimci liderler kendilerini de içinde çalıştıkları ortamları da iyi tanıyan, onları motive eden, sosyal, çevresel ve ekonomik fırsatlar yaratma çabası içinde olan kişilerdir. Girişimci olma kategorisinde belirtilen teşvik edici ve risk alabilme davranışına ilişkin katılımcılardan bazılarının söylemleri şöyledir:

"Risk almayı göze alırdı. Eğer risk almazsan başaramazsın diyerek müdür yardımcılarına ve öğretmenlere öğütlerde bulunurdu. Çevresindeki insanları teşvik ederdi." (K-18)

"... öğretmenlerin ve velilerin zihinsel gelişimini teşvik eder." (K-19)

Yöneticilerin demokratik lider olma kategorisinde en çok demokratik olma davranışı sergiledikleri görülmektedir. Demokratik lider boyutunda yer alan idareciler genel olarak hemen her konuda izleyicilerinin fikirlerini alan iletişim kabiliyeti yüksek kişilerdir. Demokratik olma davranışına ilişkin katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

"Müdürümüz daha çok demokratik liderlik özelliklerini göstermektedir. Okulumuz için çok fazla şey yapmaktadır. Çalışmayı çok seven birisidir." (K-25)

"...karşıdan bakıldığında demokratik bir tutum sergilemeye çalıştığını anlamak çok zor olmuyor." (K-33)

Araştırmada yöneticilerin uzlaştırıcı lider olma kategorisinde en çok ifade edilen davranışları uzlaştırma (orta yolu bulma) ve soğukkanlı davranmadır. Uzlaştırıcı özelliğe sahip olan liderler sorumluluk alarak, çevresinde olan bitenlerle ilgili takipçileri arasında arabuluculuk yaparlar. Böylece çevrelerinde oluşabilecek sorunları daha önceden tahmin ederek, sağduyulu yaklaşıp önlem almış olurlar. Uzlaştırıcı olma kategorisinde belirtilen uzlaştırma (orta yolu bulma) ve soğukkanlı davranma davranışlarına ilişkin katılımcılardan bazılarının söylemleri şöyledir:

"...ansızın olan bir durumdu ama öğretmenimiz çok kaygılandı. Öğrencinin ailesi okula geldi ve öğretmenden şikâyetçi oldu. Bu süreçte müdür bey devreye girdi. Öğretmen ve aile arasında bir uzlaşma sağladı bunun sayesinde iki tarafta memnun bir şekilde ayrıldı." (K-21)

"Müdürümüz işini yaparken soğukkanlıdır. Bu yüzden okul çalışanları günü sakin ve huzurlu bir şekilde tamamlar." (K-17)

Okullarda yöneticilerin duygusal lider olma kategorisinde en çok samimi (içten) olma davranışı sergiledikleri görülmektedir. Duygusal idareciler genel olarak çalıştıkları kuruma gönülden bağlı ve motive olduklarından çalışanlarda olumlu duygular geliştirirler, böylece çalışanlarının performanslarını yükseltirler. Samimi (içten) olma davranışına ilişkin katılımcılardan birinin söylemi şu şekildedir:

"... çok samimi tavırları ile hatırlayacağımdan eminim. Ne zaman bir sorun ile karşılaşsak ona gidebileceğimden ve bu sorunu ne yapıp ne edip bir şekilde halledebileceğinden emindim." (K-22)

Araştırmada yöneticilerin odaklı lider olma kategorisinde en çok ifade edilen davranışı takipçi olmadır. Odaklılık özelliğe sahip olan liderler takipçilerini odaklanmış oldukları başarıya ulaştırmada sorumluluk alarak, takipçilerine en uygun ve pratik yol ne ise onu gösterirler. Böylece yapılan bir işten sonuç almada daha başarılıdırlar. Odaklılık kategorisinde belirtilen takipçi olma davranışına ilişkin katılımcılardan birinin söylemleri şöyledir:

"Okul müdürümüz genel olarak öğretmenlere ve diğer görevlilere bireysel olarak iş verip işin yapılıp yapılmadığını kontrol etmektedir. Örneğin okulda yapılması gereken bir iş var ve o işle ilgili bir branş öğretmenine görevi verip görevin tamamlandığında sistemden yazı olarak gönderilmesini sağlar." (K-26)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin yenilikçi lider olma kategorisinde en çok ifade edilen davranış problem çözme becerisine sahip olmadır. Yenilikçi özelliğe sahip olan liderler sürekli değişen ve gelişen günümüz dünyasında değişime ayak uydurarak kurumlarda arzu edilen değişimi sağlamanın açık ve pratik yollarını öğrenerek uygularlar. Yenilikçi kapsamında belirtilen problem çözme becerisine sahip olma davranışına ilişkin katılımcılardan bazılarının söylemleri şöyledir:

"...Değerlendirme puanlarında defalarca yanlış çıkmasına rağmen "Bu kişileri kim değerlendirdi? Düzenli bir şekilde değerlendirin." şeklinde polemiğine girmeden "Bazı yanlışlıklar olmuş, tekrar değerlendirmemiz gerekiyor." deyip problemi çözmeye yönelik bir durum sergiledi." (K-8)

"Kriz anlarında adeta bir kurtarıcı rolüne giriyor başka bir deyişle Hızır gibi yetişiyor ve o sorunu bir şekilde çözüyordu." (K-23)

Okullarda yöneticilerin idealist bir lider olma kategorisinde ifade edilen idealist olma ve prensip sahibi olma davranışı sergiledikleri görülmektedir. İdealist liderler iletişim becerilerini en iyi şekilde kullanabilen, çalışkan, gerçekçi ve dürüst kişilerdir. İdealist lider olma kapsamında ifade edilen prensip sahibi olma davranışına ilişkin katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

"Müdürümüz prensip sahibi, açık sözlü ve disiplinlidir. Personeline karşı önyargı ve eleştirel tutumdan uzak davranır." (K-2)

"Müdürümüz prensip sahibidir. Kişiliği ve insan ilişkileri iyi olan müdürümüzün bu yönü yönetimde kendisine kolaylık sağlamaktadır." (K-11)

Okullarda yöneticilerin vizyoner lider olma kategorisinde ifade edilen vizyon sahibi olma davranışı sergiledikleri görülmektedir. Vizyoner liderler, geleceği önceden gören ve ekibini büyük hedeflere üstün performansla yönlendirebilen kişilerdir. Vizyoner lider olma kapsamında ifade edilen vizyon sahibi olma davranışına ilişkin katılımcılardan bazılarının söylemleri şu şekildedir:

"Okul müdürümüz okulun vizyonu doğrultusunda öğrencilere sportif tarama yapıp öğrencilerin yetenekli olduğu spor dallarını belirleyerek bu durumu öğrencinin velisinin haberi ve onayı doğrultusunda yetenekli öğrencileri gerekli spor alanlarına yönlendiriyor ve ilerleyen yıllarda okulumuzdan milli sporcu çıkmasını vizyon olarak benimsiyor." (K-1)

"... kendince hedefleri vardı. Hedefleri doğrultusunda birçok proje oluşturdu. Okullarda verimliliği arttırıcı etkinlikler düzenletti. ARGE ile çalışmaları yürütüp takip ederdi." (K-29)

Okullarda yöneticilerin öğrenen lider olma kategorisinde öğrenen olma davranışı sergiledikleri görülmektedir. Öğrenen liderler, kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilerek sürekli yeni bir şeyler öğrenme, en son bilgi teknolojileri konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olma eğilimindedirler. Öğrenen lider olma kapsamında ifade edilen öğrenme davranışına ilişkin katılımcılardan birinin söylemi şu şekildedir:

"Müdürümüz çalışmayı, öğrenmeyi çok seven birisidir, o öğrenen bir liderdir." (K-25)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde yöneticilerin karizmatik lider olma kategorisinde en çok ifade edilen davranış karizmatik olmadır. Karizmatik liderlikte liderin takipçileri etkileyen ciddi bir etkisi söz konusudur. Dolayısıyla lider izleyicilerini ciddi bir şekilde etkilemeyi başarabilmiştir. Karizmatik olma davranışına ilişkin katılımcılardan bazılarının ifadeleri şöyledir:

"...eğitimin tüm unsurlarını inceleyip yönlendirmede adeta bir ustadır. Sürekli şık ve karizmatiktir." (K-1)

"...genel bir değerlendirme yapmak gerekirse, gerek kişilik özellikleri olarak gerek yaşantı biçimi olarak gerekse bana kattıkları açısından her

zaman severek ve saygı duyarak hatırlayacağım karizmatik bir insandı." (K-22)

Tablo 3

Okullarda En Fazla Gözlenen Yönetici Davranışlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategori	Kodlar	(f)	Kategori	Kodlar	(f)
Karizmatik	Karizmatik olma	3	**Destekleyici**	Destek/yardımcı	10
	İlham kaynağı olma	2		İşbirlikçi olma	7
	İkna etme	2		Paylaşımcı olma	2
	Kriz yönetebilme	1	**Transak.**	Ödüllendirme	7
	Güçlü/kuvvetli olma	1		Denetleme/denetim	2
	Temsil etme becerisi	1	**Paylaşımcı**	Görev paylaşımı	3
İletişim	İletişim becerisi	16	**Teknolojik**	Teknolojiyi kullanan	1
	Fikir alışverişi yapma	14	**Eklektik**	Duruma göre	6
	Empati kurma	2	**Veri Temelli**	Bilimsellik	1
	Açık sözlü olma	1			

Yöneticilerin iletişim kategorisinde en çok iletişim becerisine sahip olma ve fikir alışverişinde bulunma davranışı sergiledikleri görülmektedir. İletişim kapsamında idareciler genel olarak çevresindekilerle iyi iletişim kurabilen, onları dinleyen, fikirlerini önemseyen, sorunlarına çözüm üreten, iyi niyetli, başarılı liderlerdir. İletişim boyutunda en fazla ifade edilen iletişim becerisine sahip olma ve fikir alışverişinde bulunma davranışına ilişkin katılımcılardan bazılarının söylemleri şu şekildedir:

"...hem işi yürütme boyutunda dış çevreyle ilişkileri üst düzeyde, hem de yönetici ile lider arasındaki farkları bilen iletişimci bir insandı." (K-22)

"Okula bir şey yapmayı düşündüğünde okul çalışanlarına danışmadan o işi yapmaz. Bir şey yapılacak olduğunda bunu idarecilere ve öğretmenlere sormayı ve onların fikrini almayı yeğlemektedir." (K-26)

Okullarda yöneticilerin destekleyici lider olma kategorisinde ifade edilen davranışları destek/yardımcı olma, işbirlikçi olma ve paylaşımcı olmadır. Destekleyici liderler çalışanlara karşı yapıcı eleştirilerde bulunarak, işlerin daha nitelikli yapılmasını sağlarlar. Ayrıca çalışanların yaptıklarına pozitif dönütler vererek yapılan çalışmaları takdir ederler. Destekleyici lider olma kapsamında en fazla ifade edilen destek/yardımcı olma davranışına ilişkin katılımcılardan bazılarının söylemleri şu şekildedir:

"Okulun müdürünün öğretmenleri karşısına alıp var ise herhangi bir eksiklik veya kusurunun, hatasının düzeltmesi için ya da yanlış yaptığı bir

davranışı onarmak adına herkesin fikirlerine başvurup dinlemesi ve aldığı her fikir ve öneri için öğretmenlere teşekkür etmesi destekleyici liderlik özelliklerinin bir göstergesidir." (K-15)

"...ancak özel hayatımda yaşadığım her türlü iyi veya kötü her konuda yardıma ihtiyacım olduğunda çok büyük destek olacağını iyi biliyorum." (K-33)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde yöneticilerin transaksiyonel lider olması konusunda ifade edilen davranışlar ödüllendirme ve denetleme/denetim yapmadır. Transaksiyonel liderlik kategorisinde belirtilen ödüllendirme ve denetleme davranışına ilişkin katılımcılardan bazılarının söylemleri şöyledir;

"Her hafta temizlik konusunda sınıftaki öğrencileri ve sınıf öğretmenleri ödüllendiriyordu" (K-27)

"Öğretmenleri yeri geldiğinde tebrik etmekten geri durmaz. Başarılı öğrencileri ödüllendirir ancak bunları yaparken biraz diğer öğretmenlerin okul müdürünü bilinçlendirmesi ve harekete geçirmesi gerekir... Diğer personellerin çalışıp çalışmadığını denetlemek sıklıkla yaptığı işler arasındadır." (K-26)

Yöneticilerin paylaşımcı lider olma kategorisinde ifade edilen bir davranışı görev paylaşımı yapma becerisidir. Paylaşımcı liderlik liderliği tek bir kişinin güdümünden çıkararak; kurumlarında paydaş olan tüm kişi ve grupların, sürece aktif bir şekilde katılmasını sağlayan demokratik bir süreçtir. Paylaşımcı liderlik boyutunda belirtilen görev paylaşımı yapma davranışına ilişkin katılımcılardan birinin ifadesi şöyledir:

"...Müdürümüz astlarına iş bölümü yapar. Onlara güvenir ve gerekli bütün desteği sunar." (K-28)

Yöneticilerin teknolojik lider olma kategorisinde ifade edilen bir davranışı teknolojiyi kullanma becerisidir. Teknoloji liderliği eğitim sürecinde ilgili teknolojilerin etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasına ilişkin yapılan çalışmaları ve işlemleri ifade eder. Teknolojik liderlik kategorisinde belirtilen teknolojiyi kullanma davranışına ilişkin katılımcılardan birinin ifadesi şöyledir:

"Teknolojiyi kullanmayı ve öğrenmeyi çok severdi. Teknolojiyi ve bilimi kullanmayı sevdiği için okulumuz laboratuvarlarında çok fazla araç gereç desteği sağlamıştır. Okulumuza katkıları çok büyüktür." (K-18)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin eklektik lider olma kategorisinde ifade edilen bir davranışı duruma göre davranma

becerisidir. Eklektik liderler farklı uygulamalardan kendisine göre en iyisini alıp bunu başarıya ulaşmada bir basamak olarak kullanır. Eklektik boyutunda belirtilen duruma göre davranma davranışına ilişkin katılımcılardan bazılarının söylemleri şöyledir;

> *"Okulumuzun müdürünün sıklıkla gösterdiği davranışları genelde olaylara duruma göre yaklaşıp ona göre müdahale etmesidir." (K-15)*

> *"Genelde duruma ve olaya göre karar veren bir müdürümüz var." (K-28)*

Okullarda en fazla gözlenen liderlik tipi ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; yöneticilerin veri temelli lider olma kategorisinde bilimsellik özelliği taşıdıkları görülmektedir. Veri temelli liderler, kurumsal bir karar alacakları zaman karara yönelik objektif ve yeterli verileri toplayarak değerlendirir ve ona göre karar alırlar. Veri temelli lider olma boyutunda ifade edilen bilimsellik kavramına ilişkin katılımcılardan birinin ifadesi şu şekildedir:

"Müdürümüz bilimselliğe gereken önemi verir, ona göre davranırdı." (K-24)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadaki öğretmenlerin görüşleri analiz edildiğinde okullarda en fazla gözlenen liderlik davranışları belirlenmiştir. Yapılan araştırmada, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının "toksik, pasif, otoriter, etik, hizmetkâr, bilge, girişimci, demokratik, uzlaştırıcı, duygusal, odaklılık, yenilikçi, idealist, vizyoner, öğrenen, karizmatik, iletişim, destekleyici, transaksiyonel, paylaşımcı, teknolojik, eklektik ve veri temelli" başlıkları altında toplandığı görülmektedir. Tek kategori altında toksik liderlikle ilgili gösterilen davranışların örneklem bağlamında fazla olduğu göze çarpmaktadır. Bu davranışları otoriter, etik, iletişim, bilge, hizmetkâr, pasif, destekleyici, yenilikçi, duygusal, girişimci, demokratik, odaklılık, karizmatik, uzlaştırıcı, transaksiyonel, eklektik, vizyoner, idealist, öğrenen, paylaşımcı, teknolojik, veri temelli kategorileri takip etmektedir.

Araştırmadaki katılımcı görüşlerine göre toksik liderlik kategorisinde okul müdürlerinin duyarsız davranma, taraf tutma, sorumsuz davranma ve yetersiz olma davranışlarının daha fazla söylenilmesi dikkat çekmektedir. Alan yazında toksik liderlikle ilgili birçok araştırma yapılmış ve toksik liderliğin öğretmen performansını olumsuz yönde etkilediği üzerine durulmuştur. Bozkurt vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada MEB yöneticilerinin toksik liderlik davranışları sergilediği, personelin orta düzeyde örgütsel bağlılığa sahip olduğu ve örgütsel güven düzeylerinin düşük olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde Eğinli ve

Bitirim (2008, s.124) tarafından yapılan araştırmada kurumlarda dedikodu, söylenti, sözsüz iletişim unsurları ve davranışlar ile ortaya konulan toksik iletişimin çalışanları ve yöneticileri olumsuz olarak etkilediği ifade edilmiştir. Toksik liderler tavır ve davranışları ile takipçilerinin performansını olumsuz olarak etkilemekte ve olumsuz etkileri olan bir liderlik tarzı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler okul müdürlerinin pasif/kaçınmacı liderlik davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu kategoride katılımcılar, okul müdürlerinin pasif, kararsız, kaçınan, dışa bağımlı, görünmez, korkak, pasaklı ve kısa vadeli düşünen davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Tosunoğlu (2014) okul yöneticilerinin sergiledikleri pasif liderlik davranışlarının çalışanların örgüte olan güvenlerini negatif yönde etkilediğini; dolayısıyla örgütsel bağlılıklarını azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Dilek (2005) serbest bırakıcı liderlik davranışı sergileyen okul yöneticilerinin, örgütün işleyişi konusunda pasif, kararsız, dışa bağımlı ve karar almaktan kaçınan davranışlar sergilediklerini belirtmiştir. Aslında bu tip davranış sergileyen liderlerin, takipçilerine liderlik edip etmedikleri de ayrı bir tartışma konusudur. Dolayısıyla okul yöneticilerinin pasif liderlik davranışlarının çalışanların motivasyonlarını ve performanslarını olumsuz yönde etkilediğinden bu yöneticilerin çalışanları daha birleştirici ve bütünleştirici, onları daha aktif bir şekilde sürece dâhil edici davranışlar sergilemeleri gereklidir.

Araştırma kapsamında katılımcılar bazı okul müdürlerinin etik liderlik kategorisine uygun davranış sergilediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler okul müdürlerinin etik liderlik kategorisinde eşitlikçi, fedakâr, adil, kararlı, örnek/model, güvenilir ve dürüst davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Özkan ve Temiz (2017) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin âdil olma, fedakâr olma ve dürüst olma gibi bir takım etik değerlere sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir. Gülcan, Kılınç ve Çepni'nin (2012) araştırmalarında öğretmenlerin, okul müdürlerini etik liderlik davranışlarını gösterme konusunda genel olarak yeterli buldukları ifade edilmiştir. Boyacı ve Börü (2016) tarafından yapılan araştırmada etik lider olarak okul yöneticisinin yönetim süreçleriyle ilgili davranışları karar alma; hesap verme ve şeffaflık, motivasyon (sinerji, ödül); kurallar ve yaptırımlar, iletişim; insana verdiği değer, adalet; eşitlik, ayrımcılıktır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin etik davranışlar sergileyerek çalışanları motive etmeleri ve böylece performanslarını artırabilecekleri ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler okul müdürlerinin otoriter liderliğe uygun davranışlarda bulunduklarını belirtmişlerdir. Otoriter liderliğe ilişkin okul müdürlerinin mevzuata uygun davranma, emir verme, disiplinli olma, gelenekçi

olma, uyarıda bulunma ve sert mizaçlı olma şeklinde davranışlar sergiledikleri ifade edilmiştir. Taş, Çelik ve Tomul (2007) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin nadiren otoriter liderlik davranışları sergiledikleri ifade edilmiştir. Sezer ve Akan (2018) tarafından okul müdürlerinin yönetsel özellikleri üzerine yapılan araştırmada okul müdürlerinin %13,9'unun otoriter, mevzuatçı ve kuralcı oldukları ifade edilmiştir. Dolayısıyla okul müdürlerinin otoriter olmaktan ziyade günümüz örgütlerinin sürekli gelişmesi ve iyileşmesi için temele aldığı insan ilişkilerine daha fazla önem vererek etkili iletişim becerisine sâhip olmayı beceri haline getirmelidir.

Araştırma kapsamında hizmetkâr liderlik kategorisinde okul müdürlerinin mütevazı olma, değer verme, cömert olma, yardımsever olma ve misafirperver olma şeklinde davranışlar sergiledikleri ifade edilmiştir. Balyer ve Gündüz (2011), Ekinci'nin (2015) araştırmalarında da okul yöneticilerinin mütevazı olma, değer verme ve yardımsever olma gibi birtakım değerlere sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir. Kısaca yapılan çalışmalarda okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik özelliklerine uygun davranışlar sergilemeleri ile çalışanların performanslarının olumlu yönde artacağı vurgulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler okul müdürlerinin karizmatik liderliğe ilişkin karizmatik olma, ilham kaynağı olma, ikna etme, kriz yönetebilme, güçlü/kuvvetli olma ve temsil yeteneğine sahip olma gibi liderlik davranışlarına sahip oldukları belirtilmiştir. Benzer şekilde Arabacı, Alanoğlu ve Doğan (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin okul müdürlerinin göstermiş oldukları karizmatik liderlik davranışlarına ilişkin vizyon belirleme, çevresel duyarlılık gösterme, sıra dışı davranışlar sergileme ve risk üstlenme davranışları vurgulanmıştır. Ayrıca Çankaya (2019) çalışanların ilham kaynağı olma, kriz yönetebilme, ikna etme, güçlü ve kuvvetli olma gibi karizmatik liderlik özellikleri ile çalışanların iş tatmini arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla karizmatik liderlik özelliklerini taşıyan okul müdürlerinin okul çalışanlarını etkileyerek, performanslarını arttırdıkları ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında transaksiyonel liderlik kategorisinde okul müdürlerinin ödüllendirme ve denetim yapma şeklinde davranışlar sergiledikleri ifade edilmiştir. Çelik'e (2013) göre transaksiyonel liderler yüksek performansa dayalı ödül vermekte, yani başarıları ödüllendirmektedir. Bunu da ortaya koyarken liderlerin çalışanları etkili bir şekilde denetledikleri vurgulanmıştır. Dolayısıyla örgütlerin gelişmesi, iyileşmesi ve varlığını sürdürebilmesi için okul müdürlerinin bazı transaksiyonel liderlik özelliklerini de taşımaları gerektiği ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler okul müdürlerinin vizyoner birer lider olmaları gerektiğini de belirtmişlerdir. Sabancı (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler tarafından okul müdürlerinin orta düzeyde vizyoner lider oldukları ifade edilmiştir. Acar (2006), Aksu (2009), Fettahlıoğlu, Özay ve Akdoğan (2018) yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin birer vizyoner lider olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca çalışmalarda okullarda vizyoner liderlik davranışlarının artması sonucunda okullarda eğitim ve öğretim kalitesinin de artacağı belirtilmiştir. Dolayısıyla okul müdürlerinin vizyoner bir lider olmaları, bu bağlamda vizyoner liderlik özelliklerine uygun davranışlar sergilemeleri önemlidir.

Araştırma kapsamında teknolojik liderlik kategorisinde okul müdürlerinin teknolojiyi kullanma şeklinde davranışlar sergiledikleri ifade edilmiştir. Sincar ve Aslan (2011, s.571) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin, teknoloji liderliği rollerinden "insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği rollerini kısmen, destek rolünü yeterince" gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Irmak (2015) tarafından yapılan çalışmada ise okul müdürlerinin teknoloji liderliği davranışlarını yüksek düzeyde gösterdikleri, ilkokul okul müdürlerinin ortaokul okul müdürlerine göre teknoloji liderliğini daha fazla gösterdikleri ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarını yüksek düzeyde göstermelerinin öğretmenlerin performansları üzerinde doğrudan olumlu etkileri olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler okul müdürlerinin iletişim, girişimci, demokratik, uzlaştırıcı, duygusal, odaklılık, yenilikçi, destekleyici, idealist, paylaşımcı, eklektik ve veri temelli kategorilerinde davranışlar sergilediklerini de belirtmişlerdir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Aksoyalp (2010) 21.yüzyıl okul yöneticisinin iletişim temelli, girişimci, öğretimsel odaklı, yenilikçi, destekleyici ve paylaşımcı özellikler taşıması gerektiği ifade edilmiştir. Yine Akyüz (2002) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin iletişim becerisine sahip, demokratik, yenilikçi, destekleyici ve paylaşımcı olması; Özden (2005) tarafından yapılan eğitimde yeni değerler başlıklı çalışmada okul müdürlerinin paylaşımcı, vizyon sahibi, öğrenen, odaklı, yenilikçi, demokratik, saygılı, olmaları; Bektaş (2016) tarafından yapılan araştırmada liderin adaletli, doğru sözlü, güvenilir, iletişimci ve vermesi ve personeli destekleyip güçlendirici olması gerektiği ifade edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında çalışma kapsamındaki okullarda olan mevcut liderlik davranışlarının alanyazın tarafından desteklenen ve arzulanan davranışlar olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Aslan ve Karip'e (2014) göre okul müdürlerinin sahip olması gereken liderlik yeterlilikleri karar alma, strateji geliştirme, veri temelli, vizyon geliştirebilme, etik olma, etkili iletişim ve iş birliğidir. Yine Akçakoca ve Bilgin (2016) tarafından yapılan

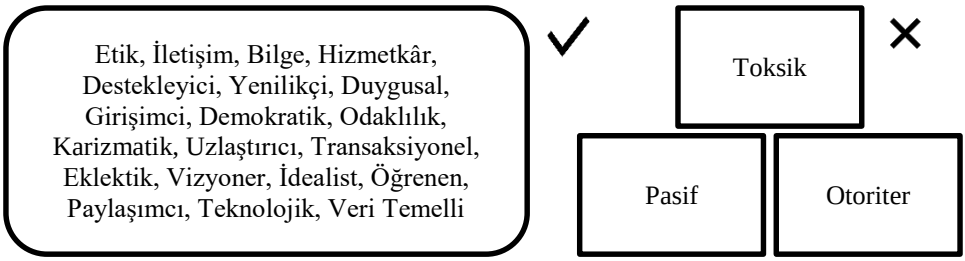
araştırmada okul müdürlerinin etik, dönüşümcü, kültürel, veri temelli, teknolojik, yenilikçi, vizyoner, paylaşımcı ve iletişim becerisine sahip olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Dolayısıyla yapılan çalışmalar ve arzulanan liderlik özellikler bu araştırmada ifade edilen liderlik davranışlarını destekler niteliktedir.

Eğitim kurumlarında görev yapan ve eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapıyor olan öğretmenlerin görüşleri analiz edildiğinde okullardaki müdürlerin liderlik davranışlarının toksik, pasif, etik, otoriter, hizmetkâr, bilge, karizmatik, iletişim, girişimci, demokratik, uzlaştırıcı, duygusal, odaklılık, yenilikçi, destekleyici, transaksiyonel, idealist, paylaşımcı, vizyoner, teknolojik, öğrenen, eklektik ve veri temelli liderlik kapsamında değerlendirildiği görülmektedir. Okul müdürlerinin toksik liderlik kategorisindeki davranışları en çoktan en aza doğru sırasıyla duyarsız davranma, taraf tutma, sorumsuz davranma, yetersiz olma, politik olma, kaba davranma, tehdit etme, yalan söyleme, sıkıcı davranma, iki yüzlü (güvensiz) olma, kibirli olma (kendini üstün görme), genelleme yapma (ön yargılı olma), ön plana çıkmaya çalışma, sinsi olma, mesafeli olma, uyanık olma, fırsatçı olma, engel olma, muhalif olma, dedikodu yapma, ceza verme, hırslı olma ve bencil olma şeklinde sıralanabilir. Katılımcılar hizmetkâr, girişimci, demokratik vb. kategoriler kapsamında da mevcut okullarda arzulanan birçok olumlu davranışı sıralamıştır. Nitekim çalışmada okul müdürlerinin liderlik davranışlarının daha çok olumlu liderlik anlayışları kapsamında değerlendirildikleri, olumsuz liderlik anlayışları kapsamında sadece toksik, otoriter ve pasif liderlik özellikleri taşıdıkları görülmektedir.

Çalışmada en az vurgu vizyoner, idealist, öğrenen, paylaşımcı, teknolojik ve veri temelli liderlik stillerine yapılmış olup katılımcıların idarecilerde bu kapsamdaki davranışları çok az gözlemledikleri ifade edilebilir. Çalışmada genel olarak idarecilerin hizmetkâr, etik, demokratik, bilge, karizmatik ve uzlaştırıcı vb. olumlu yönlerine vurgu yapılmıştır. Eğitimin temeli olan okullarımızda görevli okul müdürleri üstlenmiş oldukları olumlu liderlik davranışlarını etkili bir şekilde sergilemeye devam etmelidir. Şekil 1 incelendiğinde kategoriler bazında öğretmen algılarına göre olumsuz ve olumlu liderlik stilleri görselleştirilmiştir; bu açıdan örneklem dahilindeki okul yöneticileri tarafından olumlu liderlik özelliklerinin daha fazla gösterildiği ifade edilebilir. Bunun yanında katılımcılar tarafından olumsuz şekilde ifade edilen toksik, pasif ve otoriter özelliklere de vurgu yapılmıştır.

Şekil 1'e genel açıdan bakıldığında öğretmenler açısından okullarda en çok şahit olunan yönetici ve liderlik davranışlarının 23 kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu çalışma 33 öğretmen gözünden yöneticilerinin davranışlarının

analizini içeren bir formatta yapılmıştır, sonuçlar okullarda mevcut durumun resminin çekilmesi yönüyle politika yapıcılar için yol göstericidir. Bu açıdan çalışmada önemli çıkarımlardan bir tanesi okullarda en fazla gözlenen olumlu davranışların neler olduğunun belirtilmesinden çok 21. yüzyılda görmeyi en çok arzuladığımız hangi olumlu davranışların eksik olduğudur. Örneğin, modern örgütler için çokça vurgulanan veri temelli (bilimsellik), teknolojik, vizyoner, idealist, öğrenen ve paylaşımcı liderliğe ilişkin davranışlar sadece 1-5 kez ifade edilmiştir. Gelişen teknoloji ve hızlı bilgi akışın varlığı göz önüne alındığında yöneticiler için bilimsel düşünme, teknolojiye hâkim olma, iş birliği yapabilme, sürekli kendini geliştirme ve iyileştirme becerisi gibi bazı becerilerin acil olarak kazandırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.



Şekil 1. Okullarda gözlemlenen olumlu ve olumsuz yönetici davranışları.

Bu sonuçlara dayanarak arzulanan liderlik özelliklerinin geliştirilmesi için vaka analizi odaklı çalıştaylar, çevirim içi simülasyonlar ve araçlar ile okul yöneticilerinde istenen yönetsel beceriler geliştirilebilir. Okul yöneticilerinden beklenen liderlik davranışlarının geliştirilmesi için az gözlemlenen olumlu liderlik boyutları güncel eğitimlere entegre edilmelidir. Toksik, pasif/kaçınmacı ve otoriter davranışların azalması için eğitim programları eşliğinde eylem araştırmaları yapılabilir. Bu araştırmanın benzeri farklı illerde ve kurumlarda da yapılarak kurumlar/bölgeler arası sonuçlar incelenebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin liderlik davranışları öz-değerlendirme şeklinde kendi görüşlerine göre de belirlenebilir ve gelişim alanları ortaya konabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Acar, S. (2006). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Elâzığ İli Örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Açıkalın, A. (1994). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Pegem Akademi

Akçakoca, A. & Bilgin, K.U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 1-23

Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: Öğretim liderliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 140-150.

Aksu, A. (2009). İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi ve vizyoner liderlik. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 34*(153), 99-116.

Akyüz, M. Y. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi, 1*(2),109-119.

Alrowwad, A., Masa'deh, R., & Abualoush, S.H. (2020). Innovation and intellectual capital as intermediary variables among transformational leadership, transactional leadership, and organizational performance. *Journal of Management Development, 39*(2), 196-222.

Anderson, R. E., & Dexter, S. L. (2000). *School Technology Leadership: Incidence and Impact. Teaching, Learning, and Computing: 1998 National Survey, Report#6.* Center for Research on Information Technology and Organizations

Arabacı, İ.B., Alanoğlu, M. & Doğan, B. (2014). Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies, 1*(1), 192-221.

Aslan, H. & Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. *Educational Administration: Theory and Practice, 20*(3), 255-279

Aykanat, Z. (2010). *Karizmatik Liderlik ve Örgüt Kültürü ilişkisi Üzerine bir Uygulama.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baker, C., Wuest, J., & Stern, P. N. (1992). Method slurring: The grounded theory/ phenomenology example. *Journal of advanced nursing, 17*(11), 1355-1360.

Baltacı, F., Güçlü, A. & Çeliker, A. (2014). Liderlik davranışının örgütsel adalet algısı ve işten ayrılma niyeti üzerine etkileri: Konaklama işletmelerinde bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *15*(3), 143-166.

Balyer, A. & Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitim Bilim, 4*(2), 182-197.

Banoğlu, K. (2011). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(1), 199-213.

Barlı, Ö. (2008). *Davranış Bilimleri ve Örgütlerde Davranış,* Aktif Yayınevi.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9*(1), 23-28.

Bektaş, Ç. (2016). Liderlik yaklaşımları ve modern liderden beklentiler. *Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksekokulu Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 43-53

Boyacı, A. & Börü N. (2016). Okul yöneticileri açısından etik liderlik. *Turkısh Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(14), 75-100.

Bozkurt, O., & Göral, M. (2013). Modern liderlik tarzlarının yenilik stratejileri ne etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(4),1-14.

Bozkurt, S., Çoban, Ö. & Çolakoğlu, M.H. (2020). Örgütsel güven düzeyi ve toksik liderlik davranışları ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı etkisi. *H. U. Journal of Education, 35*(3), 704-719.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (Çev. Ed. Bütün M. & Demir). Siyasal Kitabevi.

Cropley, A. (2002). *Qualitive Research Methods. An Introduction for Students of Psychology and Education.* University of Latvia: Zinatne.

Çankaya, B.Ö. (2019). *Yöneticilerin Karizmatik Liderlik Özellikleriyle Çalışanların İş Tatmini Arasındaki İlişkiyi İncelemeye Yönelik bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelik, V. (2013). *Eğitimsel Liderlik*. (7. Baskı). Pegem Akademi.

Dilek, H. (2005). *Liderlik Tarzlarının ve Adalet Algısının; Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerine Etkilerine Yönelik Bir Araştırma.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü.

Dinçer, M.K. & Bitirim, S. (2007). Kurum kültürü çalışmalarında hizmetkâr liderlik anlayışı ile değer yaratmak. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi,* 28, 61-72.

Eğinli, A.T. & Bitirim, S. (2008). Kurumsal başarının önündeki engel: Zehirli (toksik) iletişim. *Journal of Selcuk Communication, 5*(3), 124-140.

Ekinci, A. (2015). Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ölçeğinin geliştirilmesi ve hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *40*(179), 341-360.

Fettahlıoğlu Ö., Özay, E. & Akdoğan, Z. (2018). Vizyoner liderlik tarzının örgütsel destek algısı üzerindeki etkisi. *Atlas International Referred Journal on Social Sciences, 4*(8), 183-199.

Fındıkçı, İ. (2013). *Bir Gönül Yolculuğu Hizmetkâr Liderlik*. (Cep Boy 1. Baskı). Alfa Yayıncılık.

Göçen, A. (2021). Ethical leadership in educational organizations: A cross-cultural study. *Turkish Journal of Education, 10*(1), 37-57.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal, 30*(4), 233-252.

Gülcan, M.G., Kılınç, A.Ç., & Çepni, O. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(1), 123-142

Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. & Taşğın, S. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (1. Baskı), Seçkin Yayıncılık.

Hoy, K. W., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama* (S. Turan, Trans. Ed.). Nobel Yayıncılık.

Irmak, M. (2015). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin, Yöneticilerinin "Teknoloji Liderliği" Düzeylerine İlişkin Algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kahveci, G., Bahadır, E., & Kandemir, İ. K. (2019). Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 52*(1), 225-249.

Kazancıoğlu, Ş. (2018). *Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Kişilik Özelliklerinin Benimsedikleri Liderlik Tarzları Üzerindeki Rolünün İncelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Konak M. & Erdem, M. (2015). Öğretmenlerin görüşlerine göre ilkokul yöneticilerinin etik liderlik davranışları çatışma yönetme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21, 69-91,

Köybaşı, F., Beycioğlu, K., Uğurlu, C. T., & Özer, N. (2017). Müdürlerin okul liderliği davranışları: Öğretimsel destek, ilişki ve açıklık düzeyleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(24), 781-808.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic İnquiry*. Beverly Hills: Sage.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için bir Rehber.* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayınları.

Özdemir, S., Karadağ, N., & Kılınç, A. Ç. (2013). Öğrenen örgütlerde liderlik: Okul müdürleri üzerine nitel bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 17-34.

Özden, Y. (2005). *Eğitime Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm*. (5. Baskı). Pegem Akademi.

Özkan, M. & Temiz. E. (2017). İlkokul yöneticilerinin sâhip olması gereken hizmetkâr liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *7*(2), 319-352.

Öztekin, A. (1996). Yönetim ve liderlik. *Bilig-Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi,* 1, 183-194

Sabancı, A. (2007). Müdürlerin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin müdürlerin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, *36*(174), 333-343.

Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (1998). *Örgütsel Psikoloji*. Alfa Yayıncılık.

Sarıer, Y. (2013). *Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Okul Çıktıları Arasındaki İlişkilerin Meta-Analiz Yöntemiyle İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sezer, Ş. & Akan, D. (2018). Okul müdürlerinin yönetsel özellikleri, kültüre bağlı yönetsel değerleri ve kendilerinden beklenen evrensel liderlik değerleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 8*(3), 729-737.

Sincar, M. & Aslan, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(1), 571-595

Sincar, M. (2015). Teknoloji liderliği. N. Konan, (Ed.). *Eğitim Yönetiminde Yeni Liderlik Yaklaşımları* (s. 21-41). Pegem Akademi.

Spears, L. (1996). Reflections on Robert K. Greenleaf and servant-leadership. *Leadership and Organization Development Journal, 17*(7), 33-35.

Şahin, F. (2012). Büyük adam düşüncesinden liderlikte özellikler kuramına kavramsal bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 13*(1), 141-163.

Şahin, S. (2003). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler.* Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tabancalı, E. & Çakıroğlu, K. (2017). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 392-417.

Tahaoğlu, F. & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *58*, 274-298.

Taş, A., Çelik, K. & Tomul E. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22(2), 85-98.

Tosunoğlu, H. (2014). *Liderlik Tarzı Algısının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisinde Örgüte Güvenin Aracı Rolü: Bir Örnek Olay İncelemesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uğurlu, C.T. (2015). Etik liderlik. N. Konan, (Ed.). *Eğitim Yönetiminde Yeni Liderlik Yaklaşımları* içinde (s. 43-73). Pegem Akademi.

Whicker, M.L. (1996). *Toxic Leaders: When Organizations Go Bad.* Quorum Books.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı), Seçkin Yayıncılık.

Yıldız Şal, S., & Göçen, A. (2022). Teachers' views on leadership in the new normal. *Asian Journal of Distance Education, 17*(1), 1-16. https://doi.org/10.5281/zenodo.5979709

Yürek, U. (2018). *Yöneticilerin Öz Yeterlik Algıları ile Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki (Tatvan İlçesi Örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The social, economic, cultural, political, and technological innovations in every field in the 21st century require that leaders adopt specific behavioral styles. To enable this new transformation, school principals, who play a significant role in the function of educational institutions, must model these behaviors (Çelik, 2013; Kazancıoğlu, 2018). Currently, the expectations for principals from the schools' stakeholders have increased, and the principals' duties have expanded beyond management into driving change in the schools' existing structure (Aslan & Karip, 2014).

For schools to reach their goals, principals must have the power to influence their employees through excellence in leadership. This change can be possible if the principal models behaviors appropriate to the context. School leaders should bear all the responsibility for the school, constantly improving and developing their leadership skills (Şahin, 2003, p.21). Using this strategy, school principals who have adopted essential leadership skills will have a positive effect on the teachers and students under their leadership (Taş, Çelik, & Tomul, 2007, p.86). As a leader, a school principal should model leadership that meets the needs of his or her followers, solve their problems, and increase their motivation and performance (Özkan & Temiz, 2017). For this reason, the examination of school leaders' behaviors, characteristics, and styles can guide the direction and level of school outcomes.

Purpose of the Study: In this study, the researchers aimed to examine the managerial and leadership behaviors of school principals. Principals have a massive influence on teachers and other school stakeholders, so their behavior is well worth investigating to guide policy making process.

Method: This study was carried out using a phenomenological design, one of the qualitative research designs. The purpose of the study was to determine the most-observed leadership behaviors in schools according to the teachers' opinions. In selecting the participants for the study, researchers considered two criteria: 1) people who were pursuing a master's degree in educational administration and 2) being a teacher in a public school or another educational organization. The researchers thought that choosing participants from schools and master's degree programs would provide participants who were better qualified to classify the behavior of school principals theoretically and practically. The study group consisted of 33 teachers in a city in Southeast Turkey during the 2020-2021 academic year. The participants in the research were coded as "K-1", "K-2", "K-3"..."K-33," respectively. The researchers used a semi-structured interview technique, asking leadership-related questions, such as "What are the leadership behaviors that you observe most at your school?" and "With which leadership understandings do you associate these behaviors most?" Finally, the researchers used content analysis to analyze the obtained data.

Findings: The study was carried out in a format that includes the analysis of the behaviors of school principals from the perspective of the 33 participants. When the teachers' opinions were analyzed, researchers observed that the leadership behaviors of the principals in schools fell under the categories of "toxic, passive, authoritarian, ethical, communicative, wise, servant, supportive, innovative, emotional, entrepreneur, democratic, focused, charismatic, conciliatory, transactional, eclectic, visionary, idealistic, learning, sharing, technological, data-driven." The study found that the leadership behaviors of school principals were primarily positive, but some teachers also reported negative leadership styles, namely toxic, authoritarian, and passive leadership. In addition, teachers rarely observed the following positive styles: idealist, visionary, learning, sharing, technological, and data-based leadership.

Conclusion: When the researchers examined all the results, they observed that the leadership behaviors witnessed by the teachers differ under 23 categories: "toxic, passive, authoritarian, ethical, communicative, wise, servant, supportive, innovative, emotional, entrepreneur, democratic, focused, charismatic, conciliatory, transactional, eclectic, visionary, idealistic, learning, sharing, technological, data-driven." These categories range from toxic behaviors to eclectic, data-based leadership behaviors. Please see Figure 1 for all behavior groups.

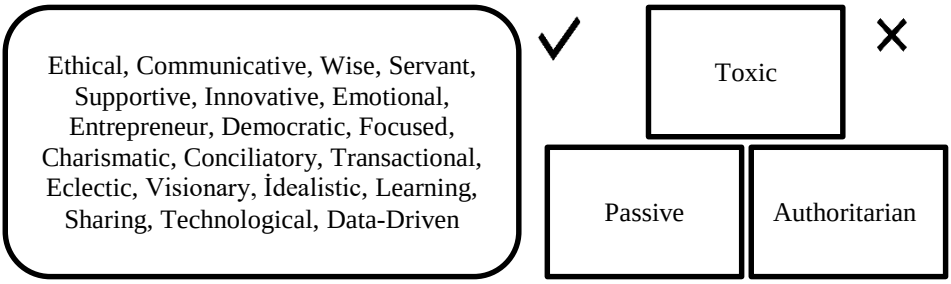


Figure 1. Positive and negative school administrator behaviors observed in schools.

The most notable observation was that the idealist, visionary, learning, sharing, technological, and data-based (scientific) aspects of leadership were expressed only 1-5 times among the 33 participants. These leadership characteristics, however, are essential for modern organizations. Considering today's developing technology and rapid flow of information, principals must acquire new skills, such as technological competency, cooperation, and continuous self-development. Another notable observation was that there were several different types of negative behaviors witnessed by several teachers under the themes of toxic, passive/avoidant, authoritarian leadership styles.

Based on these results, the desired managerial skills in principals can be developed with case study-based training, online simulations, and tools. Relevant leadership skill training should be integrated into the Ministry of National Education's leadership certificate programs for principals to help them develop their positive behaviors.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(57), 1283-1314
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49466
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 16.02.2021 Submitted date
Kabul tarihi 15.03.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Tarhan, M., & Gülmez, A. (2022). Japonya Eğitim Sistemi İçerisinde Girişimcilik Becerisinin Yeri ve Önemi: Öğretim İçerikleri ve Örnek Uygulamalar. *Journal of History School*, 57, 1283-1314.

JAPONYA EĞİTİM SİSTEMİ İÇERİSİNDE GİRİŞİMCİLİK BECERİSİNİN YERİ VE ÖNEMİ: ÖĞRETİM İÇERİKLERİ VE ÖRNEK UYGULAMALAR[1]

Murat TARHAN[2] & Ahmet GÜLMEZ[3]

Öz

Ülkeler girişimcilik eğitimini ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirmekte ve eğitim sistemi içerisine dâhil etmektedirler. Sosyokültürel, ekonomik, demografik nedenlerden kaynaklanan sorunlara çözüm yolu bulmak için politika yapıcılar tarafından girişimcilik eğitimi bir araç olarak kullanılmaktadır. Özellikle bu problemlerin inovatif bir şekilde eğitim odaklı çıktıları insanların gelecek yaşantısı için önem arz etmektedir. PISA ve TIMSS gibi uluslararası araştırmalarda ilk sıralarda yer alan Japonya araştırmaya konu edilmiştir. Bu bağlamda Japon toplumu, sosyokültürel yaşantısı, ekonomisi, teknolojik yapılanması ile dünyada dikkat çekici bir yapıya sahiptir. Ülkede karşılaşılan problemlerin çözümüne ilişkin önemli bir araç olarak görülen girişimcilik eğitimi adeta ülkenin genel kültürüne dönüşmüştür. Bu nedenle kültüre ait özelliklerin eğitim öğretim ortamına yansıması ve eğitimde girişimcilik uygulamalarının neler olduğu araştırmacılarda merak uyandırmıştır. Araştırmada Japonya'daki eğitim-öğretim faaliyetleri girişimcilik eğitimi bağlamında ele alınmış "Japonya'da girişimcilik eğitiminin yeri ve neden önemli olduğu? Girişimcilik eğitiminin nasıl gerçekleştirildiği? Girişimcilik becerisinin kazandırılmasında hangi yöntemlerin uygulandığı?" gibi sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır. Araştırma süresince nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan döküman incelem yöntemi tercih edilmiştir. Verilerin elde edilmesinde döküman

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %52, 2. yazar: %48.

[2] Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, murattarhan@ibu.edu.tr, ORCİD: 0000-0001-8262- 8130
[3]Öğr. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, agulmez@comu.edu.tr, ORCİD: 0000-0002-0607-7450

incelem formu kullanılmıştır. Araştırmanın analiz süreci betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak tamamlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Japonya, Japonya eğitimi, girişimcilik, Japonya'da girişimcilik eğitimi, girişimcilik becerisi.

The Place and Importance of Entrepreneurship Skills in the Japanese Education System: Teaching Contents and Sample Applications

Abstract

Entrepreneurship training is shaped in line with the needs of countries and included in the education system. Entrepreneurship education can be used as a tool by policy makers to find solutions to problems arising from sociocultural, economic and demographic reasons. In particular, the innovative education-oriented outputs of these problems are important for the future life of people. Japan, which is among the pioneers of international studies such as PISA and TIMSS, has been the subject of the research. In this context, Japan is a remarkable country in the world in terms of its socio-cultural life, economy and technological structure. Entrepreneurship education, which is seen as an important tool for solving the problems encountered in the country, has almost turned into the culture of the country. The reflection of this culture on the educational environment and the entrepreneurial practices in education aroused curiosity. Japan is a remarkable country in the world in terms of its socio-cultural life, economy and technological structuring. In this research, education-training activities in Japan are discussed in the context of entrepreneurship education. Answers to the following questions were sought. What is the place and importance of entrepreneurship education in Japan? How is entrepreneurship training carried out? Which methods are used to gain entrepreneurship skills? During the research process, document analysis was preferred among the qualitative research methods and the data were obtained through the document review form. Descriptive analysis and content analysis were used to analyze the data.

Keywords: Japan, Japan education, entrepreneurship, entrepreneurship education in Japan, entrepreneurship Skill.

GİRİŞ

Ülkelerin eğitim sistemi genellikle demografik, sosyokültürel, ekonomik ve coğrafi unsurlardan etkilenmektedir. Ülkeler sorunların çözümünde eğitimi bir araç olarak kullanabilir. Nitekim eğitim programları bahsi geçen unsurlardan hareketle devletin/milletin ihtiyaçları ve problemleri doğrultusunda yapılmakta ve revize edilmektedir. Bu bağlamda Japonya eğitim sisteminin Japonya'nın demografik özellikleri, sosyokültürel özellikleri, ekonomik özellikleri

bağlamında ele alınması faydalı olacaktır. Günümüzde Japonya'nın bir problem olarak gördüğü ve eğitim sistemi içerisinde planlamayı etkileyici önemli bir sorun nüfustur. Japonya'nın demografik yapısı ile ilgili güncel veriler, Japonya İstatistik Kurumunun (Statistics Bureau of Japan [SBJ]) web sitesinden elde edilerek yorumlanmıştır. İlgili web sitesinde nüfus ile ilgili tahmini bilgiler sürekli güncellenmektetir. 2009 yılında elde edilen verilere göre Japonya nüfusu 127.5 milyon kişi olarak görülmektedir (SBJ, 2010). Ocak 2021 tarihi itibariyle Japonya'nın tahmini güncel nüfusu 125.5 milyon kişi olarak güncellenmiştir (SBJ, 2021). Bu bağlamda geçen on yıllık süreç içerisinde Japonya nüfusu 2 milyon kadar eksilmiş çocuk, genç ve orta yaş nüfus hızla düşüş yaşarken yaşlı nüfusun sayısı artmıştır. Toplam nüfusun 2050 yılında 100 milyonun altına düşeceği öngörülmektedir (National Institute Population and Social Security Research, 2002). Yeni doğan bebek sayısına bakıldığında sorun daha iyi anlaşılacaktır. Japon Sağlık, Çalışma ve Refah Bakanlığı'nın (Ministry of Health, Labour and Welfare [MHLW]) açıkladığı verilere göre yeni doğan bebek sayısı 2016 yılında 976.979 ile ilk defa 1 milyonun altında kalmış, sonrasında bu sayı hızla azalmaya devam ederek 2019 yılında 865.234'e kadar inmiştir. Bu sayı istatistiksel kayıtların tutulmaya başlandığı 1899 yılından beri görülen en düşük sayı olarak kayda geçmiştir (MHLW,2017; SBJ, 2020). Bu durum genç nüfusun azalması ve geleceğe yönelik önleyici tedbirlerin alınması, artan yaşlı nüfus ile birlikte yaşlı bakımı sorununa çözüm üretmek amacıyla farkındalık eğitimlerinin yapılması gibi uygulamaların eğitim sistemi içerisinde yer almasına neden olmuştur.

Japonya İstatistik Kurumu (Statistics Bureau of Japan) tarafından açıklanan verilerde nüfus, "çocuk nüfus, üretken nüfus ve yaşlı nüfus" olmak üzere üç kategoride (SBJ, 2020) ele alınmaktadır. Üretken nüfus ifadesinin kullanımı "orta yaş/genç nüfus" kavramlarına göre girişimcilik eğitimi açısından daha yapıcı ve kapsayıcıdır. Aynı zamanda bu durum üretim odaklı bir toplum yapısına verilen değerin ifade edilmesi açısından önemli bir göstergedir. Japonya İstatistik Kurumu'nun verilerine göre nüfus içerisinde yaş gruplarının dağılımı yüzde %13.3'ü çocuk (0-14), yüzde %63.9'u üretken nüfus (15-64), yüzde %22.7'si de yaşlı nüfusu olarak bulgulara yansımıştır (SBJ, 2021**).** Nitekim süreç içerisinde çocukların toplam nüfusa oranı yüzde 12.1'e, üretken nüfusun toplam nüfusa oranı yüzde 59.5'e düşerken bunun aksine yaşlıların toplam nüfusa oranında artış yaşanarak 28.4 olarak ifade edilmiştir (SBJ, 2021). Sonuç olarak kırsal bölgelerde bulunan birçok yerleşim yerinde yaşlıların çoğunlukta olduğu bir demografik yapı oluşmuş, hane sayısının az olduğu yerleşim yerleri tamamen yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kalmıştır. Gençler ve çocuklu aileler ise eğitim olanakları, iş olanakları, sosyokültürel nedenlerden dolayı bulundukları yerleri

terk etmek durumunda kalmışlardır (MAFF, 2021). Japonya açısından bu durum problem olarak görülmüş, eğitim sistemi içerisinde sorunun çözümüne yönelik alternatif faaliyetler değerlendirilmiş ve uygulamaya konulmuştur. Birçok vilayette yerel yönetimler tarafından okullarla işbirliği yapmak suretiyle uygulanan Memleket Eğitimleri (Furusato Kyooiku) buna örnek gösterilebilir. Memleket eğitimlerinin genel amaçları şu üç madde ile özetlenebilir (Shimane Prefectural Board of Education, 2021; Gifu Prefectural Board of Education, 2020).

- Memleketinin iyi yönlerini keşfederek öğrenmek,
- Memleketini daha iyi anlamak,
- Memleketi için neler yapabileceğini düşünmek.

Üretken nüfustaki azalma ve yaşlı nüfustaki artış, bunun yanı sıra globalleşme ve teknolojik gelişmelerin meydana getireceği değişimlerin şu anki çocuk nüfus için gelecekte olumsuz etkilerinin olacağı düşünülmektedir. Örneğin, yapay zekâ ve robotik alanında meydana gelen gelişmelerin gelecekte istihdamı olumsuz etkileyeceği, günümüzde bile robot krallığı olarak adlandırılan Japonya'da iş alanlarının daha da azalmasına yol açacağı öngörülmektedir. Buna benzer gelişmelerin istihdam ve çalışma ortamında hızlı ve ani değişimlere yol açacağı, değişimlerin insan hayatını beklenmedik bir şekilde etkileyeceği tahmin edilmektedir. Bu çerçevede ilkokul eğitiminden beklentiler yeniden ele alınmış, Japon Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı aşağıdaki hedefler doğrultuusnda programını güncellemiştir (MEXT, 2017);

- Kendi ayakları üzerinde durabilen,
- Zorluklar karşısında işbirliği yaparak çözüm üretebilen,
- Bilgiye ulaşabilen,
- Bilgiyi kavramsal olarak çözümleyebilen ve bunun bir neticesi olarak mevcut bilgilerini yeniden düzenleyerek yeni bir değer üretebilen,
- Karmaşık değişimlerin meydana geldiği ortamlarda amaçlarını yeniden düzenleyebilen bireyler yetiştirmek.

Bu bağlamda 2008 yılından itibaren Eğitim öğretim hedeflerinde *"Yaşama Becerisi (İkiru Chikara)"* müfredatta ağırlık kazanmış, *"Genel Öğrenme Zamanı* (Soogoogakushuu no Jikan)*"* gibi yeni dersler konulmuştur (MEXT NIER Database, 2021). Bütün bunlara ek olarak bu hedeflere ulaşmak için çeşitli uygulamalar geliştirilmiştir. Bu uygulamaların başında girişimcilik eğitimine yönelik projeler yer almıştır. Bu projeler hem yerel vakıflar hem de özel teşebbüsler tarafından finanse edilerek eğitim ortamlarında ve kentlerde desteklenmiştir. Özellikle ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda

girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine yönelik birçok proje uygulamaları gerçekleştirilmektedir (経済産業省［Keizaisangyooshoo］, 2015). Japonya'da girişimciliğe yönelik uygulamaların her geçen gün fazlalaştığı ve bu bağlamda gençlere yönelik istihdam teşviklerinin sayısının arttırıldığı görülmektedir (Erol, 2013).

Diğer taraftan Japonya'nın sosyokültürel faaliyetleri ile girişimcilik becerisi arasında önemli bir bağ kurulabilir. İmparatorun vefatı ya da herhangi bir nedenden dolayı tahtını bırakması durumunda yerine geçen imparatorun kendi dönemini yeniden adlandırması bu duruma verilebilecek basit bir örnektir. Örneğin, 2020 yılında (Heisei 30 yılı) İmparator Akihito, tahtı oğlu Naruhito'ya bıraktığında Heisei dönemi (30 yıl sürmüştür) sona ermiş, Reiwa dönemi başlamıştır. Resmi evraklarda tarih hanesi Reiwa ilk yıl olarak ifade edilmiştir. Nitekim Japon halkı yeni başlangıçların önemli olduğuna inanmaktadır. Girişimcilerin en önemli özellikleri arasında yenilikçi olma, proaktif olma, geleceğe yönelik düşünme ve yeni oluşumlarda bulunma gibi özellikler Japon kültürünün bu özellikleri ile örtüşmektedir.

Japonya'daki ekonomik veriler incelendiğinde 2019 yılı verilerine göre kişi başına düşen milli gelir 48.556 Amerikan Doları iken enflasyon oranının %1 ve işsizlik oranının ise %2.4 olduğu görülmektedir (SBJ, 2020). Japonya'nın içerisinde bulunduğu bu ekonomik durum ile eğitim öğretim faaliyetleri arasında bir bağlantı kurulabilir. Nitekim girişimcilik becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik ve uygulamaların ilkokuldan itibaren gerçekleştirilmeye çalışılması bunun önemli bir kanıtıdır. Üretim odaklı yetiştirilen nesillerin oluşturduğu ekonomik ekosistem Japonya açısından önemlidir. Buna örnek olarak "Fukunishi İlköğretim Okulunu" verebiliriz. Fukunishi İlköğretim Okulunda "Çocuk Kasabası Fukunishi" ismiyle bir etkinlik geçekleştirilmiştir. Etkinliğin olduğu gün okul bir şehir olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda çocuklara mağaza memuru, servis ofisi, banka yöneticisi, banka memuru gibi roller verilerek ekonomik hayata yönelik becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra yapılan etkinlik maaş alma, vergi ödemesi yapma gibi sorumlulukların öğretildiği bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer taraftan bu etkinlikte çocuklar, alışveriş yaptırılarak, üretim, pazarlama, para yönetimi ve tasarruf konularında bilgilendirilmektedirler (杉本厚夫(Sugimoto) ve diğerleri, 2008; 吉安司 (Yoshiyasu), 2004). Japonya eğitim sitemi 1989 yılında öğretim programları kapsamında revize edilmiş ve bu bağlamda "İlkokul birinci ve ikinci sınıfların eğitim programına "Seikatsuka (Hayat Bilgisi) dersi" konulmuştur. Lise düzeyindeki okullarda kızlara zorunlu olan "Kateika (Ev ekonomisi)" dersi erkek öğrencilere de zorunlu hale getirilmiştir (MEXT NIER Database, 2021). Bu dersler girişimcilik becerisinin geliştirilmesi ile doğrudan ilişkili derslerdir. Bu

bağlamda ülkelerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde girişimcilik becerisinin geliştirilmesine verdikleri önem ile ekonomik gelir ve refah seviyeleri arasında doğrudan bir ilişki olduğu söylenebilir.

Bir okyanus ülkesi olan Japonya Pasifik sahili boyunca uzanan adalardan oluşmaktadır. Japonya'da 6.852 ada bulunmaktadır. Sonuç olarak Japonya'nın doğal bir şekilde kara bağlantısı yoktur. Japonya, 4.470.000 km²'yi kaplayan bir adalar ülkesidir. Ülke topraklarının yaklaşık %73'ü ormanlık, ya da dağlıktır (SBJ, 2021). Dolayısıyla ülke, tarımın geliştirilmesi, endüstriyel alanların genişletilmesi ve konut yerleşkeleri bağlamında sıkıntı yaşamaktadır. Bunun sonucunda insanların çoğunlukla kıyı kesimlerde yerleşmeye uygun kısıtlı alanlarda yaşadığı görülmektedir. Bu nedenle Japonya, dünyanın en yoğun nüfuslu ülkelerinden birisidir. Coğrafyanın getirmiş olduğu bu endemik durum özellikle tarım alanlarında ve tarımsal uygulamalarda ülke açısından önemli bir problem olarak değerledirilmiştir. Japonya'nın içerisinde bulunduğu bu durum ile ilgili farkındalığın arttırılması ve alternatif çözümlere ilişkin becerilerin kazandırılmasına yönelik olarak eğitim öğretim sürecinde çocuklara etkinlikler yaptırılmaktadır. Bu bağlamda "Memleket eğitimleri" başlığı altında gerçekleştirilen uygulamaları Japonya Tarım Bakanlığı desteklemektedir. Nitekim girşimcilik eğitiminin bu sorunların çözümünde aktif bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda okullarda uygulamalar gerçekleştirilmekte ve projeler yapılmaktadır. (Kanto Tarım İdaresi Ofisi, 2012).

Yukarıda yer alan bilgilerden hareketle Japonya demografik, ekonomik, sosyokültürel ya da fiziki coğrafya şartlarından kaynaklanan herhangi bir problemin üstesinden gelmek için eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde girişimcilik eğitimine yönelik uygulama ve etkinlikleri bir çıkış yolu olarak görmüştür. Bu bağlamda 1989 yılında öğretim programları revize edilmiş ilkokul birinci ve ikinci sınıfların eğitim programına "Yaşam (Seikatsuka)" dersi konulmuştur. Lise düzeyindeki okullarda ise kızlara zorunlu olan "Kateika (Ev Ekonomisi)" dersi erkek öğrenciler için de zorunlu hale getirilmiştir. 1998-99 yıllarına gelindiğinde ders programlarında yeni bir düzenleme yapılmış ve bu bağlamda "Soogooteki na Gakushuu no Jikan (Genel Öğrenme Zamanı)" ismiyle çocukların yaşam ile entegrasyonunu kuvvetlendirecek yeni bir uygulama müfredata eklenmiştir. Lise düzeyindeki okullarda ise "Joohooka (Enformasyon, Bilişim)" dersi öğretim müfredatına konulmuştur. 2008-2009 yılına gelindiğinde ise "Gaikokugo Katsudoo (Yabancı Dil Faaliyetleri)" ismiyle ilkokul 5 ve 6. sınıflarda uygulamalar oluşturulmuştur. 2015 yılında "Dootoku (Ahlak Dersi)" adı altında müfredat içerisinde kısmi bir şekilde düzenleme yapılarak eğitim öğretim faaliyetleri sürdürülmüştür. İsimleri farklı olarak karşımıza çıkan bu derslerin içerikleri girişimcilik eğitimi ile doğrudan ilişkilidir. Bu dersler ile

çocukların yaşantılarına yönelik kişisel gelişim, kültür, küreselleşme, teknoloji, bilim gibi konularda üretim odaklı beceri ve değerlerin kazandırılması amaçlanmıştır (MEXT NIER Database, 2021). Bu bağlamda yapılan araştırma Japonya eğitim sistemi içerisinde girişimcilik eğitimine yönelik uygulamaların neler olduğunu tespit etmek amacıyla oluşturulmuştur. Bu ana amaçtan hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Japonya eğitim sistemi içerisinde girişimcilik becerisinin kazandırılmasına yönelik ilkokul düzeyindeki ders içerikleri ve örnek uygulamalar nelerdir?
- Japonya eğitim sistemi içerisinde girişimcilik becerisinin kazandırılmasına yönelik ortaokul düzeyindeki ders içerikleri ve örnek uygulamalar nelerdi?
- Japonya eğitim sistemi içerisinde girişimcilik becerisinin kazandırılmasına yönelik lie düzeyindeki ders içerikleri ve örnek uygulamalar nelerdi?
- Japonya eğitim sistemi içerisinde girişimcilik becerisinin kazandırılmasına yönelik yükseköğretim faaliyetleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada nitel yöntemler tercih edilmiştir. Bu bağlamda nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine başvurulmuştur. Mevcut çalışmada amaçlı örneklem çeşitlerinden birisi olan kolay ulaşılabilir örneklem kullanılmıştır. Bu araştırmada amaçlı örneklimin tercih edilmesinin nedeni zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân tanımasıdır. Kolay ulaşılabilir örneklem ise araştırmacılara hız ve pratiklik kazandırmakta, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumun seçilmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu durumda Japonya'ya ait genel bilgiler girişimcilik eğitimi ve girişimcilik becerisinin kazandırılması bağlamında ele alınmış ve dokümanlar bu kapsamda incelenmiştir. Japonya'daki ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyindeki örnek öğretim içerikleri ve uygulamalar girişimcilik eğitimi ve girişimcilik becerisinin kazandırılması bağlamında seçilmiştir. Konu ile ilgili olan Japonya'nın resmi kurumlarına ait mevzuatlar, resmi web siteleri, sınıf düzeylerine yönelik öğretim programları ve projeler araştırma sürecinde incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gurubunu 2021 yılı itibari ile Japonya'da faaliyet gösteren ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde seçilen örnek okullar ve

örnek proje etkinlikleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda konu ile ilgili öğretim programları, istatiksel veri kaynakları ve proje metinleri de bu çalışma grubuna dâhil edilebilir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde verilerin elde edilmesinde doküman inceleme formundan yararlanılmıştır. Doküman inceleme formu herhangi bir konuda derinlemesine araştırma yapmak amacıyla incelenecek dokümanların nasıl değerlendirileceğine yönelik belirli standartları içeren form örneğidir. Bu doğrultuda araştırma verilerinin elde edilmesinde iki adet doküman inceleme formu oluşturulmuştur. Bu formlar şunlardır:

Form 1: Bu form girişimcilik eğitimi ve girişimcilik becerisinin kazandırılmasına yönelik bilgi ve uygulama içeren dokümanları incelemek amacıyla oluşturulmuştur. Formun hazırlanmasında girişimcilik eğitimine yönelik unsurlardan (girişimciliğin iş fikri, finansman, ürün, ürün tanıtımı, yatırım, tarihsel süreç vb.) yararlanılmıştır.

Form 2: Bu form Japonya'da yer alan eğitim kurumlarında girişimcilik becerisinin kazandırılması sürecinde yapılan etkinlik ve uygulama içeriklerinin belirlenmesi kapsamında hazırlanmıştır. Bu doğrultuda ilgili form hazırlanırken eğitim öğretim içerikleri, girişimcilik becerisi ile iligili dökümanların çocuğa görelik, uygulanabilirlik, dil ve seviye uygunluğu ilkeleri, etkinlik içeriği gibi unsurlar göz önünde bulundurulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde veri toplama araçları doğrultusunda elde edilen bilgilerin değerlendirilmesinde iki yöntem kullnılmıştır. Bunlardan ilki betimsel analiz yöntemi ikinici ise içerik analizi yöntemidir. Betimsel analiz türünde araştırmacı çalışmasına konu olan bilgi kaynağına yönelik olarak elde ettiği bilgileri dikkat çekici bir şekilde dorğudan alıntılara yer vererek aktarabilmektedir. Betimsel analizin temel hedefi okuyucuya bulgulara ait özet ve yorum bilgilerinin ulaştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Diğer taraftan içerik analizini ise kaynağa ait özelliklerin nesnel ve sistematik bir şekilde aktarılması şeklinde açıklamak mümkündür. İçerik analizi genellike doğrudan ölçülemeyen ve çıplak gözle gözlemlenemeyen çalışmalarda tercih edilmektedir. Bu durum konu ile ilgili detaylı bilgilerin sunulmasına ve ilgili özelliklerin okuyucuya aktarılmasına imkan sağlamaktadır (Cavitt, 2006; Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu bağlamda araştırma sürecinde girişimcilik eğitimi ve girişimciliğe yönelik temalar doğrultusunda verilerin kategorize edilmesinde betimsel analiz

yöntemi, araştırmaya konu olan program ve etkinliklere ait dokümanların ve projelerin detaylı bir şekilde değerlendirilmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin değerlendirilmesinden sonra bulgular ***"****Japonya'da ilkokul düzeyinde girişimcilik becerisinin geliştirilmesine yönelik ders içerikleri ve örnek uygulamalar ile ilgili bulgular; Japonya'da ortaokul düzeyinde girişimcilik becerisinin geliştirilmesine yönelik ders içerikleri ve örnek uygulamalar ile ilgili bulgular; Japonya'da lise düzeyinde girişimcilik becerisinin geliştirilmesine yönelik ders içerikleri ve örnek uygulamalar ile ilgili bulgular; Japonya'da yükseköğretim düzeyinde girişimcilik becerisinin geliştirilmesine yönelik bulgular"* olmak üzere dört başlık altında yorumlanmıştır.

Japonya'da ilkokul düzeyinde girişimcilik becerisinin geliştirilmesine yönelik ders içerikleri ve örnek uygulamalar ile ilgili bulgular

İlkokullarda girişimcilik becerisine yönelik etkinlik ve uygulamalar 2008 yılından itibaren "Genel Öğrenme Zamanı" dersi kapsamında zorunlu olarak yapılmaktadır. Bu bağlamda çocuklara girişimcilik becerilerini kazandırmak için eğitim öğretim hedeflerinde *"Yaşama Becerisi (İkiru Chikara)"* ağırlık kazanmıştır (MEXT NIER Database, 2021). Bu ders kapsamında çeşitlik projeler geliştirilmiştir. Yapılan etkinliklerin sınıf düzeylerine göre ilşkilendirilmesi ve ilgili temalar Tablo 1'de verilmiştir (柳沼［Yaginuma, 2010):

Tablo 1'de yer alan bilgilerden hareketle her sınıf seviyesinde belirli temalarda girişimcilik becerisine yönelik etkinlikler hazırlandığı görülmektedir. Japonya'da ilkokul düzeyinde girişimcilik eğitimi ile öğrenme temaları "Kyoto Belediyesi Fukunishi İlköğretim Okulu" örneğinde birinci sınıftan altıncı sınıfa kadarki eğitim öğretim sürecinde ele alınmıştır. Bu kapsamda her yıl "Çocuk Şehri Fukunishi" adlı etkinlik düzenlenmektedir. Okul bir şehir olarak kabul edilmekte, öğrenciler ise şehir halkı şeklinde tasarlanmaktadır. Öğrencilere etkinlik sürecinde dükkan/mağaza görevlisi, bankacı, memur, servis sorumlusu vb. görev dağılımları yapılmaktadır. Üst sınıf öğrencilerinin yönettiği resmi daireler ve bankalar da mevcuttur. İlk olarak öğrenciler resmi dairelere giderek kayıt yaparlar. Bankalardan maaaşlarını çektikten sonra vergilerini öderler. Para birimleri "Çocuktur (キッズ)". Vergilerini ödedikten sonra alışverişe gider ve etkinliklere katılırlar. Girişimciliğe yönelik becerilerin geliştirilmesi amacıyla uygulanan farklı projeye yönelik bir diğer örnek aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.
İlkokul Programında Girişimcilik Becerisinin Kazandırılması ile İlişkilendirilebilir Temalar

Seviye	Tema	İçerik
İlkokul 1. Sınıf	Kış eğlenceleri ülkesi (ふゆのあそびランド)	Bu tema bağlamında çeşitli oyun aktiviteleri düzenlenmektedir. İletişim, sosyalleşme vb gibi becerileri geliştirmek amacıyla çocuklar tarafından etkinlikler düzenlenmektedir.
İlkokul 2. Sınıf	Waku Waku Festivali (わくわくフェスティバル)	Bu tema içeriklerinde çocukların girişimciliktik ve sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla okulda mini festivaller düzenlemektedir.
İlkokul 3. Sınıf	Letro Operasyonu (レトロ大作戦)	Bu temada ziyaretçiler için eski dönem oyuncaklarını kullanarak keyifli bir mağaza etkinliği oluşturmak.
İlkokul 4. Sınıf	Yaşanabilir Şehir Oluşturmak (住みよいまちづくり)	
İlkokul 5. Sınıf	Obento (Kumanya) Festivali (お弁当フェスタ)	Çocuklar tarafından satılabilir ürünler hazırlamak. Bu bağlamda malzeme satın alma, servis etme, fiyat belirleme ve pazarlama gibi becerilerin geliştirilmesine yönelik içerikler verilmektedir. Anketler yaptırılmaktadır.
İlkokul 6. Sınıf	Eğlenceli Geri Dönüşüm Faaliyeti (エンジョイ・リサイクル)	Bu ders bağlamında geri dönüşüm yoluyla kazandırılabilecek şeyler ve bunların satışlarına yönelik eğlenceli etkinlikler yapıtırılmaktadır. Örneğin: herhangi bir nedenden dolayı atık durumunda olan malzelemerden süs eşyası yapmak.

Örnek Uygulama:

Şekil 1. "Hem kendini hem de çevrendeki insanları mutlu etmek için bir şeyler üret" isimli etkinlik Örneği. Kaynak: (経済産業省［Keizaisangyooshoo］, 2015).

Şekil 1'de yer alan etkinlik 5. Sınıf öğrencileri için hazırlanmıştır. Proje Osaka vilayeti İzumi şehrinde ***"Saiwai Elementary School"*** okulunda dokuz şubede yirmi saatlik bir uygulama ile gerçekleştirilmiştir. Projeye 161 öğrenci katılmış ve 19 öğretmen görev almıştır. Uygulama yapılan okul 140 yıldan fazla eğitim öğretim tarihine sahip köklü bir eğitim kurumdur.

Etkinliğin Amacı: Girişimcilik eğitimi bağlamında etkinlikte şu amaçların gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir: 1.) Çocukların arkadaşları ile birlikte bir ürün ortaya koymalarını ve satış faaliyetinde bulunmalarını sağlamak. Aynı zamanda çocukların kendilerini ve arkadaşlarının iyi yönlerini keşfederek arkadaşlıklarını ilerletmelerine yardımcı olmak. 3.) İletişim becerilerini geliştirmek. 4.) Çalışmanın, üretmenin insana mutluluk verdiğini aynı zamanda zor bir süreç gerektirdiğini kavramalarını sağlayarak öğrenme isteklerini arttırmak. 5.) Farklı yaşam biçimlerini öğrenerek kendi yaşantılarına ve gelecek yaşantıları hakkında düşünce üretmelerine yardımcı olmak.

Etkinlik Süreci

Piyasa araştırması: Önce piyasa araştırması yapılır. Önceden belirlenen üç adet mekâna gidilerek planlanan satış saati üzerinden o saatte oradan geçen kişilere sorular yönlendirilir.

Analiz: Piyasa araştırması sonucunda elde edilen bulgular analiz edilerek bu süreç sonucunda nasıl bir ürünün oluşturabileceği düşünülür.

Ürün geliştirme ve değerlendirme: Analiz süreci sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle ürüne yönelik fikirlerin üzerinde tartışma yapılır. Ürünün geliştirilmesi noktasında karar verilir. Gerçekleştirilmesi istenen ürüne yönelik prototipin oluşturulması için ilgili firmalar ile görüşme yapılır.

Firma kurmak: Ürün geliştirme departmanının oluşturulması, üretim departmanının oluşturulması, tanıtım departmanının oluşturulması, maliye departmanı gibi benzer departmanların oluşturulması.

Finansman: Ürünün geliştirilmesine yönelik para ihtiyacı öğretmenlerden ve velilerden temin edilebilir.

Tanıtım faaliyetleri: Ürün satış günü ve ürün bilgilerinin yer aldığı posterlerin hazırlanması ve bu posterlerin sunulması. İlgili posterlerin şehir içerisinde dağıtılması. Arkadaşlardan ve esnaflardan yardım talebi.

Satış: Bu aşamada çocuklar önceden pazar araştırtması yapılan bölgelerdeki istasyon, mağaza ve marketlerden ürünlerini satabilecekleri küçük bir alan isterler. Ürünlerini buralarda satarlar.

Gelir gider hesabı/Kar finansmanı: Finansman olarak toplanan paranın, maliyet hesabının, giderlerin düşülmesinden sonra elde edilen kârın belirlenmesi. Destek sağlayan kişilere teşekkür ziyaretlerinin yapılması. Borçların ödenmesi. Yapılan kâr ile edindikleri bir ürünün ya da paranın okula bağışlanması.

Şekil 2. "Girişimcilik eğitiminin çocuklar üzerindeki etkileri" başlığı altında etkinlik uygulama görüntüleri. Kaynak: (経済産業省 [Keizaisangyooshoo, 2015).

Şekil 2'de proje sürecinde yapılan etkinliklere yönelik uygulama içerikleri yer almaktadır. Anderson, (2016) girişimciliğin insanların algısını işlevsel hale getirdiğini, her zaman yenilik ile ilgili olduğunu, işlerin farklı bir şekilde gerçekleştirilmesine yardımcı olduğunu ve değişim getirdiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda araştırma sürecinde elde edilen bulgular içerisinde projenin amaçlarında yer alan "Çocukların arkadaşları ile birlikte bir ürün ortaya koymalarını ve satış faaliyetinde bulunmalarını sağlamak, Farklı yaşam biçimlerini öğrenerek kendi yaşantılarına ve gelecek yaşantıları hakkında düşünce üretmelerine yardımcı olmak" ifadesi Anderson'nun bulguları ile örtüşmektedir. Bunun yanı sıra Peters (1998) girişimciliği yeni şeylerin meydana gelmesinin süreci, risk ve kazançların tahmini; kârlı fırsatlar ile girişimci bireylerin varlığı arasındaki ilişki olarak tanımlanmıştır. Proje sürecinde "Gelir-Gider Hesabı" başlığı altında "Finansman olarak toplanan paranın, maliyet hesabının, giderlerin düşülmesinden sonra elde edilen kârın belirlenmesi. Destek sağlayan kişilere teşekkür ziyaretlerinin yapılması" yapılan açıklama ve hedeflerin gerçekleştirilmesi durumu elde edilen bu bulguyu destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra Tarhan (2019) girişimcilik eğitiminin unsurları bağlamında "gelir-gider kontrol etme becerisi, maliyet hesabı becerisi, finansman desteğinin farkındalığı becerisi, broşür hazırlama ve reklam tasarımı becerisi" gibi becerilerden bahsetmiştir. Proje sürecinde bu becerilerin geliştirilmesine

yönelik yönerge ve uygulamaların yer alması yapılan eğitimin alan yazında desteklendiğini göstermektedir.

Japonya'da Ortaokul Düzeyinde Girişimcilik Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Ders İçerikleri ve Örnek Uygulamalar ile İlgili Bulgular

Japonya'da ortaokulun ilk yılından itibaren "Soogooteki Gakushuu no Jikan (Genel Öğrenme Zamanı)" isminde bir ders bulunmaktadır. Bu ders kapsamında çocuklara yaşantılarına yönelik bilgi, beceri ve deneyimlerin kazandırılması hedeflenmektedir. Ders içerisinde girişimcilik eğitimi ve girişimcilik becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar bulunmaktadır. Ortaokul düzeyinde girişimcilik eğitimine yönelik sınıf seviyesi ile ilgili uygulamaları şu şekilde ifade etmek mümkündür (柳沼［Yaginuma］, 2010):

- Birinci sınıf "Bölgeyi tanımaya yönelik aktiviteler"
- İkinci sınıf: "Japonya'yı tanıma etkinlikleri"
- Üçüncü sınıf: "Dünyayı tanıma etkinlikleri"

Bunun yanı sıra Japonya'da girişimcilik eğitimi bağlamında ortaokul düzeyinde gerçekleştirilen eğitim öğretim içerikleri Yamaguchi Üniversitesi'ne bağlı "Yamaguchi Ortaokulu (2008)" örneğinde ele alınmıştır. Bu bağlamda aşağıda yer alan becerilerin süreç içerisinde bireylere kazandırılması hedeflenmiştir (柳沼［Yaginuma］, 2010):

İlişki kurma yeteneği: Başkalarının ve kişinin bireyselliğini göz önünde bulundurarak çeşitli insanlarla birlikte çalışmak, iletişimi geliştirerek bir şeyler üzerinde çalışma yapabilme.

Bilgi kullanım yeteneği: Öğrenme/çalışmanın anlam ve rolünü kavrayıp çok geniş kapsamlı bilgiyi kullnarak kariyer planlaması yapmak ve yaşam biçimini belirlemek.

Gelecek tasarım yeteneği: Geleceğe yönellik kendi tercihlerini toplumun gerçekleri ile bağdaştırarak kendi geleceğini belirleme becerisi.

Karar verme yeteneği: Kendi iradenize ve sorumluluk alarak seçim yapabilme becerisi.

Problem çözme yeteneği: bireylerin kendi iradeleri doğrultusunda karşılaştıkları sorunlara yönelik özüm üretme becerisi.

Aynı zamanda Yamaguchi Ortaokulu'nda yer alan yukarıda genel prensipleri verilen ve girşimcilik eğitiminide kapsayan "Genel Öğrenme Zamanı" dersi üç basamakta ele alınmıştır(柳沼［Yaginuma］, 2010):

Ortaokul birinci sınıfta "Size yakın insanlarla ilişki" teması: Bu temada yaşama yönelik talepler, bireysel ilişkiler ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

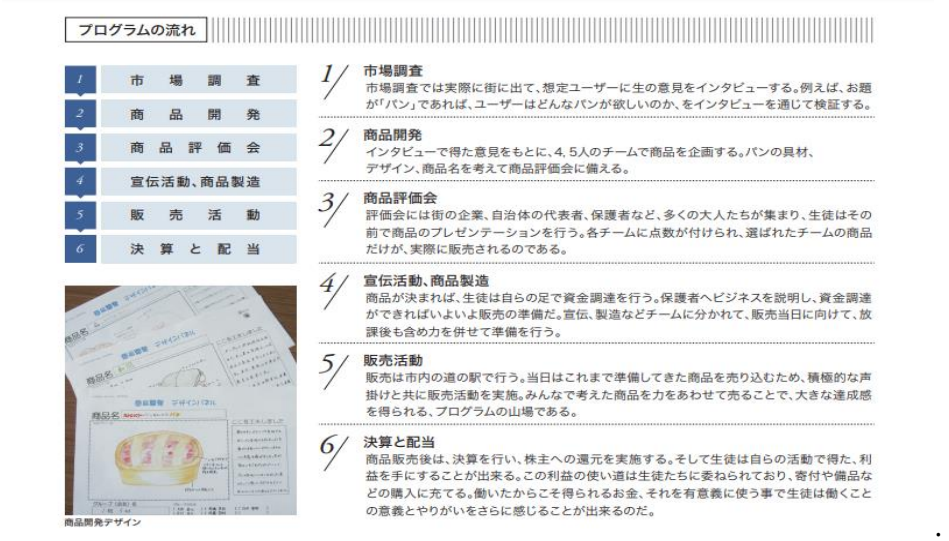
Ortaokul ikinci sınıf "Uzaktaki insanlarla etkileşim" teması: Bu temada iş yeri deneyimi yapılmaktadır. Çocuklardan kedi ilgileri ve özellikleri doğrultusunda meslekleri araştırmaları ve bu meslekler hakkında bilgi sahibi olmaları istenmektedir. İlgi duydukları mesleklere yönelik, neden o mesleği seçtiği, mesleğin çekiciliği, niteliği ve bu mesleğe yönelik yeteneklerin neler olduğunu araştırmaları ve açıklamaları istenir. İlgi duydukları mesleklere yönelik iş yeri ziyaretleri yapılır.

Ortaokul üçüncü sınıf "Profesyonellerden öğrenin" teması: Bu temada ise çocukların ilgi duydukları meslek alanlarında profesyonel kişilerden fikir alışverişinde bulunmaları talep edilebilir.

Yukarıda yer alan bilgilerin yanı sıra Japonya'da girişimcilik becerisinin kazandırılması bağlamında ortaokul düzeyinde bir çok proje uygulamasının yapıldığı gözlemlenmiştir. Konu ile iligli örnek projeye ait uygulama süreçlerine yönelik bilgiler Şekil 3'te verilmiştir.

Örnek Uygulama

Bu proje 2013-2014 yılında ***"Motosu Shiritsu Motosu Junior High School"*** okulunda ortaokul ikinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Proje okul içerisindeki sekiz şubede yirmi saatlik bir zaman sürecinde 203 öğrenci ve 18 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Projenin ilk yılında Japon tatlıları ikinci yılında fırın/unlu mamuller konu edilmiştir



Şekil 3. “Bireysel faaliyetlerle bölgede kendi ürününü geliştirme” ismiyle uygulanan etkinlik örneği ve yönergesi. Kaynak: (経済産業省［Keizaisangyooshoo］,2015).

Etkinliğin Amacı: Çocukların arkadaşları ile birlikte çeşitli zorlukların üstesinden gelmelerine, toplumsal bir kimlik kazanmalarına, kendilerine olan özgüvenlerini arttırmalarına yardımcı olmak bu etkinliğin amacını oluşturmaktadır. Okulu destekleyici bir varlık olarak çocukların kendilerini gerçekleştirmeleri beklenmektedir.

Etkinlik Süreci

Piyasa Araştırması: Bu aşamada öğrenciler bulundukları yerleşke merkezine çıkıp piyasa araştırması yaparlar. Rastladıkları bireylerle röportaj ve görüşme gerçekleştirirler. Bunun yanı sıra esnafa tüketicinin “ekmekle” ilgili beklentilerini sorarlar. Aynı zamanda bireylere de ekmekle ilgili beklentileri sorulur.

Ürün geliştirme: Tüketicilerden ve esnaflardan elde edilen bilgilerden hareketle ihtiyaç doğrultusunda çocuklar dört ya da beş kişilik guruplara ayrılır. Elde ettikleri bilgiler doğrultusunda bir ürün geliştirme ye çalışırlar. Üretilecek ürün için gerekli malzemelerin temini, ürün isminin hazırlanması, formlar üzerinde örnek resimlerin çizilerek geliştirilmesi işleri gruplar içerisinde paylaşılır. Her grup kendi ürününü tasarlar.

Ürün değerlendirme: Geliştirilen ürünün değerlendirilmesine yönelik toplantılar yapılır. Bu toplantılara şehirde alanında üretim yapan üreticiler, o bölgeyi temsil eden yerel yöneticiler ve veliler davet edilir. Öğrenciler geliştirdikleri ürünler ile ilgili sunum yaparak tanıtırlar. Sunumlar puanlanarak seçilen ürünler satışa sunulur.

Tanıtım ve üretim: Üretilecek olan ürün belirlendikten sonra çocuklar finansman kaynağı aramaya başlarlar. Burada çocuklar velilere yapmak istedikleri girişimlerle ilgili açıklamada bulunur ve yeterince finans kaynağı bulunduktan sonra üretim aşamasına geçilir. Sonrasında ise geliştirilen ürünler satışa sunulur. Grup içerisinde üretim, tanıtım, satış vb alanlarla ilgili özel gruplar oluşturulur. Satış gününe yönelik gerekli hazırlıklar yapılır. Bu hazırlıklar ders saatinin yanı sıra okul saati dışında da devam eder.

Satış: Satışlar şehir içindeki istasyonda yapılır. Satış gününe kadar hazırlığı yapılan ürünler pazarlanır. Bu süreçte çocuklar aktif bir şekilde insanlara seslenerek ürünlerini satmaya çalışırlar. Birlikte ürettikleri ürünü iş birliği yaparak sattıklarında başarının doyumunu hissedecekler.

Muhasebe: Satışlar bittikten sonra gelir gide hesabı yapılır. Paydaşlara gerekli ödemeler yapılır. Öğrenciler kendi imkânları ile elde ettikleri kârı paylaşılabilirler ya da istedikleri gibi tasarruf edebilirler. İsterseler okula bağışlayabilir ya da okulun ihtiyacı olan ürünü alabilirler. Emek harcayıp kazandıkları parayı anlamlı bir şekilde kullanmaları için teşvik edilirler. Bakınız Şekil 4.

Şekil 4. "Girişimcilik eğitiminin çocuklar üzerindeki etkileri" başlığı altında etkinlik uygulama görüntüleri. Kaynak: (**経済産業省**［Keizaisangyooshoo］, 2015).

Japonya ortaokul sürecinde giirşimcilik ile ilişkili olarak elde edilen bulgular alan yazınla karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda Morris (1998) girişimcilerin özelliklerini "*Fırsatı görmek ve tanımlamak, Fikir geliştirmek, Gerekli kaynakları tespit etmek, Gerekli kaynakları temin etmek, Fikri uygulamaya sokmak ve yönetmek*" başlıkları altında ele almıştır. Araştırma sürecinde elde edilen bulgularda proje yönergelerine ait süreçler incelendiğinde *"Piyasa Araştırması, Ürün geliştirme, Ürün, Değerlendirme, Tanıtım ve üretim, Satış ve Muhasebe"* başlıkları altında verilen yönergeler/uygulamalar Morris tarafından verilen özelliklerle doğrudan uyum içerisindedir. Bunun yanı sıra Ethemand (2004) girişimsel faaliyetlerin özelliklerine değinmiş ve girişimci faaliyetler sonucunda *"bölgesel büyüme ve kalkınma, zenginlik yaratma, istihdam ve sosyo-ekonomik dinamizm"* gibi sonuçların oluşabileceğini ifade etmiştir. Örnek proje uygulamasında bu bilgileri destekler nitelikte bulgulara ulaşılmıştır. Uygulama sürecinde çocuklar tarafından Japonya'ya özgü tatlı çeşitleri ve unlu ürünler geliştirilmiş, bu ürünler şehir merkezinde pazarlanmıştır. Küçük (2015) girişimcilerin sahip oldukları özellikleri doğuştan gelen özellikler ve sonradan kazanılan özellikler olarak iki kategoriye ayırmıştır. Bu bağlamda *"Finans eğitimi almak, İyi bir iletişim kurmak, Muhasebe eğitimi almak, Karamsarlığa düşmemeyi öğrenmek"* girişimcilerin eğitim öğretim faaliyetleri

ile kazanabilecekleri özellikler olarak açıklanmıştır. Proje sürecinde çocuklardan, elde ettikleri bilgiler doğrultusunda bir ürün geliştirmelerinin istenmesi, gurupların oluşturulması, insanlar ile iletişime geçerek görüşme yaptırmak, satış gerçekleştirmelerini ve satışlar bittikten sonra gelir gider hesabı yapmalarının istenmesi bu becerilerin geliştirilmesine yönelik bulgular arasında yer almaktadır. Tarhan (2019) girişimcilik eğitiminin unsurlarını *"İş fikri, Finansman, Ürün Tasarımı-Üretim, Tanıtım-Pazarlama, Yatırım"* olmak üzere beş ana boyutta ele almıştır. Proje süreçleri doğrultusunda elde dilen bulgularda süreç içerisinde etkinlikte *"Piyasa Araştırması, Ürün geliştirme, Tanıtım ve üretim, Satış, Muhasebe"* olmak üzere beş boyutun yer aldığı gözlemlenmiştir.

Japonya'da Lise Düzeyinde Girişimcilik Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Ders İçerikleri ve Örnek Uygulamalar ile İlgili Bulgular

Japonya'da lise düzeyinde eğitim öğretim faaliyetlerinde bulunan okullarda girişimcilik becerisiyle ilişkisi olan ve kız öğrencilere zorunlu olan "Kateika (Ev ekonomisi)" dersi erkekler için de 1989 yılında zorunlu hale getirilmiştir. Aynı zamanda "Joohooka (Enformsyon)" dersi öğretim müfredatına 1998/1999 yılında eklenmiştir.

Japonya'da lise düzeyinde eğitim veren okullardan birisi olan Özel Jonan Shizuoka Lisesi'nde 2001 yılında Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı ile Japonya İçişleri ve Haberleşme Bakanlığı'ının hedefleri doğrultuusnda bir proje geliştirilmiştir. Okulda yeni nesil bilişim teknolojilerinin kullanıldığı, futuristik düşünme tekniklerinin öğretildiği online araştırma ve geliştirme uygulaması yapılmıştır. Bu doğrultuda lise öğrencileri tarafından "Gakubisha" çevrimiçi alışveriş merkezi kurulmuştur. Bu proje, öğrencilerin bilişim teknolojileri kapsamında online çevreye alışmaları amacıyla başlatılmış ve online alışveriş merkezinin işletilmesi öğrencilere bırakılmıştır. İş ahlakı, ana sayfa oluşturma, iş çıkarlarının geliştirilmesi noktasında becerilerin kazandrıılması sağlanmıştır. Bu uygulama sürecinde aşağıdaki becerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir (柳沼［Yaginuma］, 2010):

Bilgi işlem gücü: Bu süreçte 24 saat işleyen arama motoru, ürün kategorizasyonu, ürün özelliklerinin tanıtımı, bağlantı(link) içeriklerinin oluşturulması gibi becerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Müzakere gücü: Yerel firmalarla iş birliği kaçınılmazdır. Bu bağlamda "Gakubisha" adlı bir şirket kuruluşunun bir üyesi olarak insanlardan mağaza açma taleblerinin alınması, iletişim becerileri ve pazarlık yapabilme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Yasal güç: İnternetteki ticari işlemler için site kullanım sözleşmesinin ne olduğu ve nasıl kabul edileceği, telif hakkı yasasını ve kişisel bilgileri koruma yasasını anlamaya yönelik becerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Hayal gücü: Shizuoka'daki yaklaşık 90 mağazanın tanıtıldığı "Managuru" öğrenci fikirlerine dayanmaktadır. Bu örneklerden hareketle bireylerden hayal güçlerini kullanarak geliştirmeleri istenmektedir.

Tasarım gücü: dikkat çekici içeriklerin nasıl oluşturulabileceği, görüntü, video ve görsellere yönelik işleme teknolojileri (web yazılımı vb) bağlamında becerilerin arttırılması hedeflenmektedir.

Yukarıda yer alan öğretim içeriklerinden farklı olarak Japonya'da lise seviyesindeki okullarda uygulanan girişimcilik becerisinin kazandırılmasına yönelik bir çok proje bulunmaktadır. Bu bağlamda örnek projenin uygulama süreçlerine yönelik bilgiler değerlendirilmiştir (Bkz. Şekil 5).

Örnek Uygulama

Şekil 5 "Kendi kişisel deneyimlerimi gözden geçiriyorum" ismiyle uygulanan etkinlik örneği ve yönergesi. Kaynak: (経済産業省 [Keizaisangyooshoo],2015).

Bu proje Tokyo yakınlarında Chiba vilayetinde yer alan *"Shibuya Makuhari Junior and Senior High School"* isimli okulda ortaokul ve lise

öğretmenleri tarafından 27 şubede gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikte 197 öğretmen görev almış ve 1051 öğrenci katılmıştır. Uygulama üç saati kapsamaktadır. Proje workshop olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden kendi deneyimlerini temel alarak toplumun sorunlarına yönelik çözüm yolları bulmaları istenmiştir. Bir "sosyal girişimcilik" projesidir.

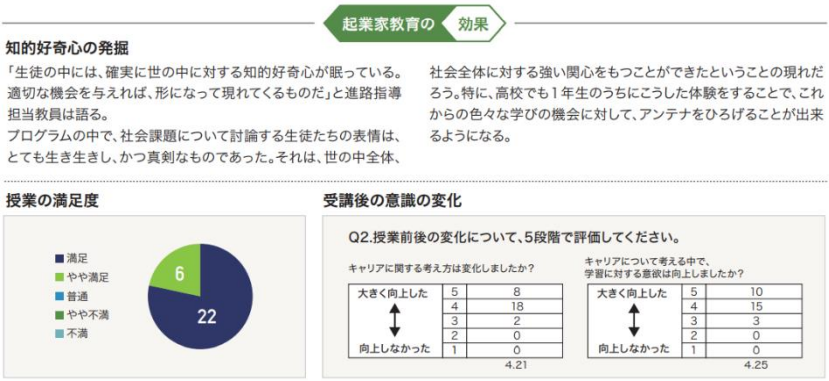
Etkinliğin Amacı: Öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyaya karşı var olan ilgi ve meraklarını uyandırıp daha geniş bakış açıları kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu proje liseyi bitirdikten sonraki hayatlarında kariyerleri hakkında kararsızlık yaşayan öğrencilerin yönlendirilmesi açısından önemli görülmüştür.

Konsept Açıklaması: Ortaokul ve lise kademesinde eğitim görmekte olan genç kuşağın bundan sonraki yaşantıları, gelecek devir çok değişken olacaktır. Şuan var olan bir meslek ne kadar süre kalacak, bu mesleğin ne kadar ömrü var herhangi bir garantisi yoktur. Bu nedenle öznel olarak bir sorunu keşfedip bu sorunu çözebilecek nitelikteki insan kaynağı yeni dönemde rağbet görecektir. Bu sorunu etkileyici bir şekilde tanımlayabilecek, ifade edecek ve alternatif çözüm önerisi getirebilecek kişiler (yani girişimciler) hayatlarında başarılı olacaktır.

Girişimci Konferansları: Günümüzde webservis(internet) üzerinde girişimcilik yapan insanlar bulunmaktadır. Webservis girişimciliği yapan o okuldaki mevcut girişimci öğrenciler tarafından "kariyer planı nedir" başlığı altında bu proje gerçekleştirilmiştir. Sınıf içerisinde bu girişimciler tarafından küçük paneller düzenlenmiştir. Bu panelistlerden workshop konusu (kariyer planı nedir?) ile kendi girişimlerini eşleştirerek deneyimlerinden hareketle belirledikleri sorunlara yönelik çözüm önerilerini sunmaları istenmiştir. Öğrencilerden ise kendileri gibi aynı okulda okuyan ve girişimci olan arkadaşlarının yaşantılarından etkilenerek gelecekteki kariyerlerine yönelik olumlu bir şekilde etkileşimde bulunmaları beklenmektedir.

Workshop: Bu kısımda öğrencilerden kendi yaşamlarında deneyimledikleri sorunları ve bu sorunlara çözüm önerilerinde bulunmaları, fikir üretmeleri ve nasıl bir uygulamada bulunulabileceklerine yönelik alternatif fikirler geliştirmeleri istenmektedir. Bunun yanı sıra bu çözüm fikirlerini eyleme dönüştürmeleri beklenmektedir.

Geriye Dönük Düşünme (Değerlendirme): Mevcut girişimciler üzerinden öğrencilerin gelecek yaşantılarına yönelik düşünceleri, sorunlar üzerine sunmuş oldukları çözüm önerileri tekrar değerlendirilerek genel bir çıkarım yapılır. Bunun sonrasında ise bir sonraki aşamaya (üretim ve uygulama) nasıl geçilebileceğine yönelik değerlendirme yapılır. Süreç ile ilgili olarak Bkz. Şekil 6.



Şekil 6. “Girişimcilik eğitiminin çocuklar üzerindeki etkileri” başlığı altında etkinlik uygulama görüntüleri. Kaynak: (経済産業省［Keizaisangyooshoo], 2015).

Japonya’da girişimcilik becerisi ile ilişkli olarak lise eğitim içerikleri alan yazın ile karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda Fidan (2012) eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla öğrenmenin gerçekleşeceğinden bahsederek günümüzde okulların beceri ve değer kazandırmada eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda girişimcilik becerisinin geliştirilmesi ile ilgili ekinlikler okul sürecinde oldukça önemlidir. Japonya’da eğitim sürecinde giirşimcilik becerisni kazandırmak amacıyla bir çok proje uygulaması yapılmıştır. Nitekim örnek proje ile iş fikrinin geliştirilmesi, kişisel gelişim, ürün tasarımı ve gerçekleştirme, sorunlara alternatif çözümler üretme gibi birçok becerinin okullarda kazandırıldığı görülmektedir. Guzman ve Linan’a (2005) göre girişimcilik eğitimi eğitim sistemi içerisinde çeşitli faaliyetlerle girişimci davranışları sergileyen ve gerçekleştiren katılımcılar yetiştirmeyi hedeflenmektedir. Girişimcilik eğitimi girişimci niyeti olumlu yönde etkileyerek bireylerdeki girişimcilik bilgisini ve girişimci olma istekliliğinin arttırılmasını amaçlamaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirilen proje ile ilgili bulgular bu bilgileri desteklemektedir. Webservis girişimciliği yapan o okuldaki mevcut girişimci öğrenciler tarafından “kariyer planı nedir” başlığı altında yapılan faaliyetler sınıf içerisinde bu girişimciler tarafından küçük panellerle düzenlenmiştir. Bu panelistlerden workshop konusu (kariyer planı nedir?) ile kendi girişimlerini eşleştirerek deneyimlerinden hareketle belirledikleri sorunlara yönelik çözüm önerilerini sunmaları istenmiştir. Öğrencilerden ise kendileri gibi aynı okulda okuyan ve girişimci olan arkadaşlarının yaşantılarından etkilenerek gelecekteki kariyerlerine yönelik olumlu bir şekilde etkileşimde bulunmaları beklenmiştir.

Raposo ve Paço (2011) girişimciliği nitelikli bireylerin yetişmesinde ve insanların yanlış işler yapmamaları bağlamında yapıcı bir etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra girişimciliğin kaynakların daha verimli kullanılmasını gerçekleştirmede yardımcı olduğuna değinmişlerdir. 1051 öğrencinin katıldığı bu proje toplumsal ve bireysel yaşantı sürecinde sorunlardan hareketle girişimci fikirlerin geliştirilmesine yönelik oluşturulmuştur. Sorunların çözümünde alternatif olanakların öğrenciler tarafından geliştirilmesinin istenmesi daha duyarlı bir neslin yetiştirilmesinde girişimcilik eğitiminin kullanıldığını göstermektedir.

Japonya'da Yükseköğretim Düzeyinde Girişimcilik Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bulgular

Japon eğitim sistemine yönelik olarak OECD 2009 yılında bir rapor düzenlemiştir. Bu bağlamda Japonya eğitim sistemi içerisindeki sorunlar şu başlıklar halinde dile getirilmiştir (OECD, 2009):

- Mezun olduktan sonra gençler için ömür boyu istihdam sorunu,
- Eğitim fırsatlarının azaltılması,
- Genel eğitime verilen önem nedeniyle işgücü kapasitesi talebi ve eğitim sistemi,
- Uyumsuz genişleme,
- Okula giderken yetersiz iş deneyimi.

Bu başlıklar incelendiğinde 2009 yılında okula giden öğrencilerin iş deneyimi ve eğitim ortamının fırsat sunmada yetersiz kaldığına yönelik tespitler yapılmıştır. Bu bağlamda geçen on bir yılda Japonya eğitim faaliyetleri incelendiğinde özellikle proje merkezli uygulamalarla bu eksikliklerin giderilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Özellikle "Hannan Üniversitesi" örneğinde yapılan uygulamalara göz atıldığında üniversite de kendine özgü bir girişimcilik uygulamasının geliştirildiği gözlemlenmiştir. Üniversitenin hedefinin dünyaya açılmaya istekli, uluslararası ticaret yapabilecek becerilere sahip insan yetiştirmek amacını taşıdığını da ifade etmiştir. Bu anlamda üniversitenin 1965 yılında 1Ticaret Fakültesi ile eğitim öğretim hayatına başladığını ve günümüzde 5 fakülte ve bir yüksekokuldan oluşan şehir üniversitesi haline geldiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda üniversite içerisinde 2001 yılında "Girişimcilik okulu" kurulmuş ve bu okulda girişimcilik becerisinin kazandırılmasına yönelik uygulamalar yapılmıştır. Girişimcilik eğitimi uygulamaları simulatif bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda öğrenciler fikirleri doğrultusunda girişimcilik faaliyetinde bulunmuş, şirket kurup iş planı geliştirerek paydaşlar ile genel bir değerlendirme yapabilecek becerileri kazanmak amacıyla uygulamalara dahil olmuşlardır. Bu süreç

içerisinde bir şirketi organize etmeyi simule bir şekilde "iş kurma" bağlamında ele almışlardır. Bu süreç iki aşamada (iki ders kapsamında) gerçekleştirilmiştir. Birinci aşaması "Girişimci Okulu 1" olarak isimlendirilmiş ve bu kısımda girişimciler ve alanında uzaman kişiler davet edilmiştir. Bireyler girişimci faaliyeti hayata geçirmek için düşünce biçimi geliştirime, personel, emek, pratik pazarlama yöntemleri, finansal analiz gibi konularda bilgilendirilmişlerdir. İkinci aşama ise "Girişimcilik Okulu 2" şeklinde ifade edilerek bu kısımda iş planlarının hazırlanma sürecine yönelik bilgiler verişmiştir. Bu iki ders toplamda yıllık dört kredi olarak verilmekte ve farklı farklı dönemlerde bireyler tarafından alınabilmektedir. Ancak birçok öğrenci aynı yıl içinde paralel dersler almayı tercih etmektedir (加藤 ［Katoo］, 2019).

Girişimcilik okulu yaklaşık 20 yıldır eğitim öğretim hayatına devam etmektedir. Özellikle Son zamanlarda, çeşitli alanlarda yapılan girişimler ve girişimciler halkın dikkatini çekmektedir. Bu nedenle öğrenciler arasında girişimciliğin tanınması ve girişimci motivasyonun arttırılmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Ancak bazı zorlukların bulunduğu görülmektedir. Bu zorlukları şu şeklde ifade etmek mümkündür (加藤［Katoo］, 2019):

- 2015 yılından beri "Girişimcilik Okulu'na giden öğrenci sayısında düşüş yaşanmaktadır.
- İş verilse de güçlü bir "hayır" duygusuna sahip birçok öğrencinin bulunduğu görülmektedir.

Sonuç olarak bu tür öğrenciler için "Kendi işinizi yaratma" bilincini teşvik etmek de zorlaşmaktadır. Diğer taraftan işletme okulu öğrencilerinden çeşitli iş fikirleri kapsamında uygulamalar oluşturulmaktadır. Öğrenciler ile bu süreç kampüste simüle bir girişim faaliyeti olarak uygulanmaktadır. Gelecekte gerçek dünyada pratik yapma fırsatlarının sunulması düşünülmektedir. Bunun yapılması da bir gereklilik olarak ortaya konulmuştur. Özellikle boş mağazaların kullanımı, yerel alışveriş merkezleri ve caddelerdeki boş mağazaların kullanımına yönelik olarak mezunlar ağı ile işbirliği yaparak kampüs dışı üslerin oluşturulması önemli bir durum olarak görülmüş ve bunun da bir zorluk oluşturacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda zorlukların girişimcilik eğitiminin daha da geliştirilerek güçlü bir meydan okuma becerisine ve girişimci ruha sahip bireylerin yetiştirilmesiyle aşılacağı düşüncesine inanılmıştır (加藤 ［Katoo］, 2019).

Bunun yanı sıra çeşitli üniversitelerde girişimcilik eğitimine yönelik uygulamamlar yapılmaktadır. Günümüzde toplumun yaşlanması ve genç nüfusun azalması nedeniyle rekabet gücünün düşecek olması Japonya adına bir problem olarak görülmekte ve buna alternatif çözümler düşünülmektedir. Bunun

neticesinde yeni değerler üretebilen insan kaynağının ve girişimcilik faaliyetlerinin desteklenmesi adına "Girişimci Eğitimini Destekleme Fonu" Kanazawa Üniversitesinde kurulmuş ve faaliyete geçirilmiştir (Kanazawa Üniversitesi, 2021).

SONUÇ

Araştırma sürecinde Japonya eğitim sistemi içerisinde girişimcilik eğitiminin yeri ve önemi ile ilgili öğretim içerikleri değerlendirilmiş ve örnek uygulamalardan yararlanılmıştır. Araştırmanın alt amaçları kapsamında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İlkokul düzeyinde yer alan eğitim öğretim içerikleri değerlendirildiğinde girişimcilik eğitimi bağlamında "Kyoto Belediyesi Fukunishi İlköğretim Okulu" örneğinde beş temanın ilişkisi kurulmuştur. Bu temalar *"Kış eğlenceleri ülkesi, Waku Waku Festivali, Letro Operasyonu, Yaşanabilir Şehir Oluşturmak, Festivali Eğlenceli Geri Dönüşüm Faaliyeti"* şeklinde belirlenmiştir. Toplam altı sınıfta birer tema örneği ele alınmıştır. Bu bağlamda *"Yaşama Becerisi (İkiru Chikara)"* hedefi kapsamında *"Genel Öğrenme Zamanı"* dersi içerisinde girişimcilik becerisine yönelik uygulamaların gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu ders 2008 yılında müfredata eklenmiştir. Ders kapsamında çeşitli projeler geliştirilmiştir. Bu bağlamda *"Fukunishi İlkokulunda"* okul bir şehir olarak düşünülmüş ve girişimci becerilerine yönelik faaliyetler gerçekleştirilmiştir. *"Okulum girişimci şehrim"* etkinlik uygulamalarında çocuklar, maaş almış, vergi ödemiş, alım satım faaliyetlerinde bulunmuş ve girişimci fikirleri doğrultusunda ürün geliştirmişlerdir. *"Saiwai Elementary School"* isimli ilkokul örneğinde ise çocuklar girişimci fikirleri bağlamında bir ürün geliştirerek bunu şehir içinde önceden belirledikleri noktalarda satmışlardır. Etkinlikler okullara göre farklılık gösterse de genellikle girişimci fikrîlerin oluşturulması, ürünün geliştirilmesi, pazarlanması ve hesap işlerine yönelik becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Projenin her aşaması farklı derslerle de ilişkilendirilmiştir.

Japonya'da ikinci kademe eğitim sisteminde yer alan ortaokul seviyesindeki eğitim kurumlarında girişimcilik becerisinin kazandırılması genellikle *" Genel Öğrenme Zamanı "* ismi verilen ders kapsamında yapılmaktadır. Aynı zamanda uygulama kapsamında *"tasarım eğitimi"* de verilmektedir. Ortaokullarda yapılan proje uygulamalarına bakıldığında girişimcilik eğitimi süreçlerinin "*Piyasa Araştırması, Ürün geliştirme, Ürün değerlendirme, Tanıtım ve üretim, Satış ve Muhasebe*" olmak üzere altı aşamada gerçekleştirildiği görülmüştür. Öğrenciler ilkokuldan farklı olarak bu

uygulamada gerçek kişilerle projeyi gerçekleştirilmişlerdir. Ürün geliştirme aşamasında esnaflar ve vatandaşların fikirleri alınmış, yardımları istenmiştir. Şehir içerisinde (okul dışında) satış süreci tamamlanmıştır. Bu durum çocukların sorumluluk bilinçlerinin oluşturulması ve öz güvenlerinin arttırılması bakımın önemli bir uygulamadır.

Japonya'da yer alan lise düzeyindeki okullar zorunlu eğitim kapsamında değildir. Bu bağlamda *"Kateika (Ev ekonomisi)"* ve *"Joohooka (Enformsyon)"* dersleri kapsamında girişimcilik becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Eğitim öğretim sürecinde *"Bilgi işlem gücü, müzakere gücü, yasal güç, hayal gücü, tasarım gücü"* gibi becerilerin bireylere kazandırılması önemli görülmüştür. Bunun yanı sıra proje örneğinden hareketle lisede öğrenim gören girişimci öğrencilerin örnek olması bağlamında çalışmalar yapılmış ve toplumun sorunlarından yola çıkarak girişimci fikirlerin geliştirilmesine önem verilmiştir. Bu süreç içerisinde öğrencilerin sosyal girişimcilik faaliyetinde bulunmaları teşvik edilirken özellikle dijital araç ve uygulamamaların kullanılmasıyla girişim faaliyetlerinin çeşitliliği ele alınmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin gelecek yaşantıları noktasında kariyer planlarında kararsızlık yaşamamaları için girişimcilik eğitiminin eğitici bir araç olarak kullanıldığı görülmüştür.

Yükseköğretim kurumları Japonya'da girişimcilik eğitimi açısından daha özgün ve kapsamlı uygulamaların gerçekleştirildiği yerler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda 2001 yılından bugüne yirmi yıldır girişimcilik eğitimi veren ve bünyesinde girişimcilik uygulama okulu bulunduran "Hannan Üniversitesi" örnek olarak verilebilir. Bireylerin girişimci fikrîlerini geliştirmeleri ve gerçekleştirmeye simülatif bir imkan sunması açısından bu eğitimler önemlidir. Japonya'da girşimcilik faaliyetleri desteklenmektedir. Nitekim girişimci faaliyetleri desteklemek için bağış esasına dayalı olarak Kanazawa Üniversitesinde oluşturulan "Girişimci Eğitimini Destekleme Fonu" bunun önemli bir kanıtıdır. Özellikle üniversitelerde girişimcilik eğitimi sürecinde birtakım zorlukların yaşandığı tespit edilmiştir. Bu zorlukları girişimcilik bölümlerine gelen öğrenci sayılarının azalması, öğrencilerde girişimci isteğinin kaybolması ve gerçek yaşantıya dönük uygulamaların sayısının arttırılması olarak ifade etmek mümkündür. Ancak bu zorlukların üstesinden girişimcilik eğitimi aracılığı ile gelinebileceği düşüncesi de Japon toplumunda hâkimdir. Buna ek olarak Japonya, gerek genç nüfusun azalması, gerek ekonomik gelecek kaygısı, istihdam, yaşlı nüfusunun artmasıyla yaşlı bakım meselesinin çözümüne yönelik alternatif durumların oluşturulması, coğrafi zorluklar nedeni ile ortaya çıkan olumsuzlukların giderilmesi noktasında girişimcilik eğitiminden yararlanmaktadır.

ÖNERİLER

Araştırma sürecinde yapılan değerlendirmeler sonucunda yapıldığı takdirde alan yazına katkıda bulunacak önerilere örnek olarak şunlar verilebilir:

Japonya'da eğitim öğretim süreci içerisinde girişimcilik eğitimi bağlamda proje merkezli etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda yapılan projelerin detaylı olarak ele alınması ve proje merkezli öğrenme yaklaşımı ile değerlendirilerek ortaya çıkacak bulguların alan yazına dahil edilmesi Japonya'daki girişimcilik eğitimine yönelik uygulamaların daha iyi anlaşılması açısından yararlı olacaktır.

Diğer taraftan süreç içerisinde dijital araç-gereclerin oldukça sık kullanıldığı ve geleceğe yönelik olarak yapay zekanın, robotların, dijital uygulamaların kısaca dijital çağın getireceği yeniliklerin bazı mesleklerin kaybolmasına ve gelecekte genç insanların ise istihdamına yönelik endişelere yol açacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda etkinlik uygulamaları ile gençlerin farkındalığı arttırılmaktadır. Kişisel gelişim, kariyer planlama, fütüristik düşünme gibi unsurlardan yola çıkarak Japonya eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik yapılacak çalışmaların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Japonya'da eğitimin her kademesinde gerçekleştirilen projelerde beceri ve değerlerin sıkça yer aldığı görülmüştür. Bu bağlamda girişimcilik eğitimine yönelik olarak Japonya eğitim içerikleri ve proje uygulamalarının beceri öğretimi ve değerler eğitimi bağlamında ele alınmasına yönelik çalışmalar alan yazın açısından önemli bir kaynak olacaktır.

KAYNAKÇA /REFERENCES

Alberti, F., Sciascia, S., & Poli, A. (2004). Entrepreneurship education: notes on an ongoing debate. In Proceedings of the 14th Annual IntEnt Conference. *University of Napoli Federico II*, 4(7).

Anderson A. R. (2016). The Economic Reification of Entrepreneurship: Re-Engaging with the Social, *Rethinking Entrepreneurship* (Ed: A. Fayolle ve P. Riot, s: 44), Routledgge Published.

Cavitt, M. E. (2006). A content analysis of doctoral research in beginning band education, 1958-2004. *Journal of Band Research*, 42(1), 42.

Erol, S.I. (2013). Gençlere yönelik aktif istihdam politikalari Japonya, Kore, Çin ve Türkiye örnekleri. *TÜHİS İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 6-24.

Etemand H. (2004). International Enterprenurship as a Dynamic Adaptive System. *Journal of International Entrepreneurship*, 2(1-2), 5-59.

Fidan N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Gifu Prefectural Board of Education (2020). *Furusato Kyoiku Jissenshu*. https://www.gifu-net.ed.jp/gec/furusato_gifu/03_kyouikujissensyuu/H29 jissensyuu.pdf, Erişim tarihi: 28.01.2021.

Guzmán, J. and Liñán, F. (2005). Perspectives on Entrepreneurial Education: A US-Europe Comparison, Jean Monnet European Studies Centre, Universidad Antonio de Nebrija. *Seville*, 1-34.

Japonya Sanayii Bakanlığı (2015). İlkokul, ortaokul ve liselerde uygulamali eğitim örnekleri: Ilk, orta ve lise eğitimi aşamalarinda girişimcilik eğitimini yayginlaştirma kurulu. [“小学校・中学校・高等学校における実践的 な教育の導入例”. 初等中等教育段階における起業家教育の 普及に関する検討会]. https://ashitane.edutown.jp/schoolapplication/entrepreneur/dl/jireisyu.pdf, Erişim tarihi: 28.01.2021.

Kanto Tarım İdaresi Bürosu (2012). *Tarım etkinlikleri* (小学校における農業体験活動の実施に向けて［Shoogakkoo ni Okeru Noogyootaiken Katsudoono Jisshi ni Mukete ］ https://www.maff.go.jp/kanto/syo_an/seikatsu/shokuiku/pdf/ 23kyouikufamuzen2.pdf, Erişim tarihi: 28.01.2021.

Katoo K. [加藤 清孝] (2019). Hannan üniversitesinde girişimcilik eğitimi [阪南大学における起業教育]. *Hannan Üniversitesi Kurum Dergisi Üniversite Eğitimi ve Enformasyon” (JUCE), 3.* 27.01.2021 tarihinde http://www.juce.jp/LINK/ journal/2002/pdf/0205.pdf, Erişim tarihi: 28.01.2021.

Küçük O. (2015). *Girişimcilik ve Küçük İşletme Yönetimi.* Seçkin Yayıncılık.

MEXT (2017). *Japonya İlkokul Öğretim Programı* (学習指導要領平成 29 年告示［Gakushuu Shidoo Yooryoo Heisei 29 nen Kokuji］ https://www. mext.go.jp/content/1413522_001.pdf, , Erişim tarihi: 28.01.2021.

MEXT NIER (National Institute for Educational Policy Research) Database (2021). *Müfredat Değişiklikleri ve Ders Bilgileri ile Ilgili Dokümanlar*. https://erid.nier.go.jp/guideline.html, Erişim tarihi: 28.01.2021.

Ministry of Agriculture, Forestry and Fisheries (2021). *Tahmini Gelecek Nüfusu*. https://www.maff.go.jp/e/, Erişim tarihi: 28.01.2021.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2021). https://www.mext.go.jp/en/, Erişim tarihi: 28.01.2021.

Ministry of Health, Labour and Welfare (2017). *Handbook of Health and Welfare Statistics 2017*. https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11359172?tocOpened=1

Morris M. H. (1998). *Entrepreneurial Intensity: Sustaintable Advantages for Individuals, Organizations and Societies.* Greenwood Publishing Group.

National Institute Population and Social Security Research (2002). *Population Projections for Japan: 2001-2050*. http://www.ipss.go.jp/webj-ad/Web Journal.files/population/20034/ps03044.pdf, Erişim tarihi: 28.01.2021.

Peters B. G. (1998). Managing horizontal government: the politics of coordination. *Public Administration,* 76, 295–311.

Raposo M. & Paço, A. (2011). Entrepreneurship education: Relationship between education and entrepreneurial activity. *Psicothema Journal*, 23(3), 453-457.

Shimane Prefectural Board of Education (2021). *Furusato Kyooiku Kihonhooshin*. https://www.pref.shimane.lg.jp/education/kyoiku/syougai/furusato_jigyo/gaiyo.data/01_H31kihonhoushin.pdf, Erişim tarihi: 28.01. 2021.

Statistics Bureau of Japan (2010). *Statistical Handbook of Japan*. https://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2009all.pdf, Erişim tarihi: 28.01. 2021.

Statistics Bureau of Japan (2017). *Statistical Handbook of Japan.* http://116.91.128.50/english/data/handbook/pdf/2017all.pdf, Erişim tarihi: 28.01.2021.

Statistics Bureau of Japan (2020). *Statistical Handbook of Japan.* https://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2020all.pdf, Erişim tarihi: 28.01.2021.

Statistics Bureau of Japan (2021). *Japonya Nüfus*u. https://www.stat.go.jp/english/, Erişim tarihi: 26.01.2021.

Sugimoto A., Takashiro H., & Mizuyama M. [杉本厚夫、高城秀明、水山光春] (2008). Kyooiku no 3C Jidai: İgirisu ni Manabu Kyooyoo- Kyaria Shitizunshippu Kyoiku. Sekai Shisoosha [教育の 3C 時代：イギリスに学ぶ教養・キャリア・シティズンシップ教育」. 世界思想社].

Tarhan M. (2019). *Girişimcilik Pedagojisine Giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri.* Epsilon Yayınevi.

Yaginuma, H. [柳沼久] (2010). Kigyooka Nooryoku to Kyooiku. Hosei University Journal for Regional Policy Studies [起業家能力と教育. 法政大学地域研究センター紀要「地域イノベーション], (3), 63-77. Tokyo https://hurin.ws.hosei.ac.jp/wp-content/uploads/2019/11/vol3_063077.pdf, Erişim tarihi: 28.01.2021.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yoshiyasu, T. [吉安司] (2004). Kigyooka Kyooiku wo Toriireta Chuugakkoo Soogootekina Gakushuu no Jikan ni Kansuru Kenkyuu. Yamaguchi Shiritsu Yuda Chugakkoo.Yamaguchi Soogoo Kyoiku Senntaa. [起業家教育を取り入れた中学校総合的な学習の時間に関する研究.山口市立湯田中学校.山口総合教育センター], http://www.ysn21.jp/introduction/organ/h15pdf/yoshiyasu.pdf, Erişim tarihi: 28.01.2021.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: In this research, education-training activities in Japan are discussed in the context of entrepreneurship education. The following questions have been sought. "What is the place and importance of entrepreneurship education in Japan? How is entrepreneurship training carried out? Which methods are used to gain entrepreneurship skills? In order to overcome any problem arising from economic, sociocultural, demographic or physical geography conditions, Japan regarded the practices and activities for entrepreneurship education as a way out. In this context, the curriculum was revised in 1989, and the “home economy” lesson was included in the education program of the first and second grades of primary school. In 2015, education and training activities were continued by making a partial arrangement in the form of “Doutoku (Lesson of Morality)". The contents of these courses, whose names are different, are directly related to entrepreneurship education. With these courses, it is aimed to gain production-oriented skills and values in subjects such as personal development, culture, globalization, technology, science for children’s lives. In this context, the research was created in order to determine the applications for entrepreneurship education in the Japanese education system. Based on this main purpose, the following questions were sought:

• What were the course contents and sample applications at primary school level for gaining entrepreneurship skills in the Japanese education system?

• What were the course contents and sample applications at secondary school level for gaining entrepreneurship skills in the Japanese education system?

• What were the course contents and sample applications at lie level for gaining entrepreneurship skills in the Japanese education system?

• What are the higher education activities aimed at gaining entrepreneurship skills in the Japanese education system?

Method: The use of qualitative research methods was preferred in the study. In this context, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. In the present study, easily accessible sampling, which is one of the purposeful sampling types, was preferred. The reason why my purposeful sample was preferred in this study is that it allows for in-depth study of situations that are thought to have rich information. An easily accessible sample, on the other hand, gives researchers speed and practicality, and enables the selection of a situation that is close and easy to access. Document review form was used to obtain data during the research process. The document review form is a sample form that includes certain standards for how to evaluate documents to be examined for in-depth research on any subject. Descriptive analysis and content analysis were used to evaluate the information obtained through data collection tools during the research process. In this context, descriptive analysis method was used in categorizing the data in line with the themes of entrepreneurship education and entrepreneurship, and content analysis was used in the detailed evaluation of documents and implementation projects.

Findings: After evaluating the data obtained during the research process, the findings were discussed under four headings. Findings about course contents and sample applications for the development of entrepreneurship skills at primary school level in Japan. Findings about course contents and sample applications for the development of entrepreneurship skills at secondary school level in Japan. Findings about course contents and sample applications for the development of entrepreneurship skills at high school level in Japan. Findings regarding the development of entrepreneurship skills at higher education level in Japan.

Discussion and Conclusion: Although the activities vary according to schools, it is generally aimed to develop entrepreneurial ideas, develop and market the product and gain skills for accounting. Each phase of the project has also been associated with different lessons. Gaining entrepreneurship skills in secondary school level education institutions in the second level education system in Japan is usually done within the scope of the lesson called "Life". This course in Turkey "Life Science" can be expressed as the reciprocal of course. At the same time,

"design training" is given within the scope of the application. Considering the project implementations carried out in secondary schools, entrepreneurship education processes were carried out in the following stages: “Market Research, Product development, Product evaluation, Promotion and production, Sales and Accounting”. Unlike primary school, students carried out the project with real people in this application. It has been deemed important to provide individuals with skills such as “information processing power, negotiation power, legal power, imagination, design power” in the education process at the high school level. In addition, based on the project example, studies were carried out to set an example for entrepreneur students studying at high school, and emphasis was placed on developing entrepreneurial ideas based on the problems of the society. On the other hand, it has been observed that entrepreneurship education is used as an educational tool so that students do not experience indecision in their career plans regarding their future lives. Higher education institutions appear as places where more original and comprehensive practices are carried out in terms of entrepreneurship education in Japan. In this context, "Hannan University", which has been providing entrepreneurship education for twenty years since 2001 and has an entrepreneurship practice school, can be given as an example. These trainings are important in terms of allowing individuals to develop and realize their entrepreneurial ideas. As a matter of fact, the "Entrepreneur Education Support Fund" established at Kanazava University on the basis of donations to support entrepreneurial activities is an important proof of this. Japan benefits from entrepreneurship training in terms of creating alternative situations for solving the elderly care issue with the decrease in the young population, economic future concerns, employment, increase in the elderly population, and eliminating the negativities that arise due to geographical difficulties.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(57), 1315-1338
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.57637
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 16.02.2022 Submitted date
Kabul tarihi 30.03.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Yaman, F. (2022). Sekülerleşmeyi Türkiye Modernleşmesi Üzerinden Okumak. *Journal of History School*, 57, 1315-1338.

SEKÜLERLEŞMEYİ TÜRKİYE MODERNLEŞMESİ ÜZERİNDEN OKUMAK

Fatih YAMAN[1]

Öz

Sosyal bilimler alanında sekülerleşme ile ilgili tartışmalar genel olarak modern öncesi ve sonrası şeklinde yapılan tarihsel dönemlendirme ve bu dönemler arasında yapılan karşılaştırmalarla gündeme gelmiştir. Karşılaştırmanın doğası gereği bir çatışma/karşıtlık üzerine ikame olunduğu aşikârdır. Nitekim batı siyasi tarihinin şekillenmesinde kurucu bir rol üstlenen modernleşme sürecinin toplumsal etkilerine yönelik açıklamalar, çoklukla bir hegemonya yahut vesayet alanı olarak görülen din kurumundan özerkleşme temelinde ele alınmıştır. Buna göre söz konusu dönemlerin ayracı olarak imlenen modern "akıl"a yüklenilen anlamla birlikte, sürecin işlerlik kazanmasında *kutsal*ın yerini onun karşıtı biçiminde konumlanan *profan* (din dışı) almaktadır. Zira öte dünya ve bu dünya arasında oluş(turul)an *çatışma* ilişkisinin gerilimli doğası, sekülerlik bağlamında *bu dünya* lehine yeni parametreler üretmektedir. Bu durumun toplumsal hayatta, dinin karar alma süreçlerinde bir referans noktası olmaktan çıkması ve pratikte dini tezahür biçimlerinin niceliksel olarak azalması türünde gözlemlenebilir yansımaları bulunabilmektedir. Ancak bu durum evrensel bir izlek sunmadığı gibi farklı toplumlardaki sekülerleşme süreçlerini açıklamaktan yoksundur. Bu bağlamda, batı dışı modernleşme örneklerinden biri olarak Türkiye'de sekülerleşme, batının deneyimlediği ekonomik, siyasal ve sosyo-kültürel tedrici süreçte toplumsal taleplerle değil, yönetsel erkin benimsediği modernleşmeye dayalı ideolojik yönelimin bir ürünü olarak varlık bulmuştur. Dolayısıyla, bu çalışma, sekülerleşme teorisine yönelik eleştirel bir değerlendirmeyi hedeflediği gibi, modernleşmenin doğrusal bir sonucu olarak ele alınan sekülerleşmenin Türkiye toplumunun kendine özgü modernleşme serüvenindeki değişimselliğini tartışmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sekülerleşme, Modernleşme, Din, Toplumsal Değişme.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, fatih.yaman@medeniyet.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2001-7865

Fatih YAMAN

Examining Secularization through the Modernization of Turkey

Abstract

In the field of social sciences, discussions about secularization have come to the fore with historical periodization, which is commonly shaped as pre-and post-modern, and the comparisons made between these periods. The fact that the nature of comparison is a substitute for conflict/opposition is obvious. In fact, the explanations for the social effects of the modernization process, which has a constitutive role in shaping Western political history, are discussed on the basis of gaining autonomy independently of the religious institution often regarded as an area of hegemony or tutelage. In this sense, the *sacred* is replaced by *the secular* that is opposite to the former in bringing the entire process into effect in conjunction with the meaning attributed to the modern "wisdom," which has been implied as to be the separator of said periods. Because the high-tension nature of the *conflicting relationship* resulting/resulted between the hereafter and this world produces new parameters in favor of *this world* in the context of secularism. This situation has visible effects on social life, meaning that religion has been estranged from being a reference point in decision-making processes and that the forms of religious manifestations have quantitatively decreased in practice. However, this situation does not provide a universal form and also lacks an explanation of the secularization processes in different societies. In this context, secularization in Turkey, as one of the examples of non-Western modernization, came into existence as a product of the ideological orientation based on modernization adopted by the administrative power, not with social demands in the economic, political and socio-cultural gradual process experienced by the West. Therefore, this study not only aims at a critical evaluation of secularization theory, but also discusses the changeability of secularization, which is considered as a linear result of modernization, in the unique modernization adventure of Turkish society.

Keywords: Secularization, Modernization, Religion, Social Change.

GİRİŞ

Seküler kavramının etimolojik kökenine dair başlıca iki görüş öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki kavramın Latince "*saeculum*" kelimesinden türetildiğine yöneliktir. Buna göre zaman ve mekân çağrışımlarını bir arada tutan kavram, zamansal olarak şimdiye ve hazır bulunuşluğa; mekânsal olarak da içinde bulunulan dünyaya gönderme yapmaktadır.[2] Diğer görüşe göre ise seküler kavramı cinsellik anlamına gelen Latince "*sexus*" kelimesinden türetilmiştir. Bu da Hıristiyan inancında nefse karşı özgürlüğün sembolü olarak görülen ve ruhban sınıfça uygulanan bekâreti koruma ve cinsellikten uzak durma pratiğine verilen

[2] Larry E. Shiner, "The Concept of Secularization in Empirical Research", *Sociology of Religion*, 4/2 (1967), 207; Muhammed Nakib El-Attas, *İslam, Sekülerizm ve Geleceğin Felsefesi*, çev. Mahmut Erol Kılıç (İstanbul: İnsan Yayınları, 1995), 40.

tepkisel bir kavramlaştırma biçimi olarak anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle seksüel dürtüyü asli günahın devamiyetinin sağlanmasına aracılık ettiğinden ötürü dışlayan Hıristiyan kelamı, ruhbanın söz konusu cinsel hazdan uzak durma pratiğiyle aynı zamanda tüm dünyevi eylemlerden uzak oluşunu da kayıtlamaktadır. Seküler düşüncenin, tam da sözü edilen biçimde dünyadan uzaklaşma tavrına karşı geliştirdiği bu itiraz, başta evlilik olmak üzere dünyevi alanda kurulabilecek tüm ilişkileri olumlamaktadır.[3] Birbirinden farklı köklerden türediği ileri sürülse de bir biçimde dine gönderme yaparak anlamını bulan sekülerleşme, özellikle modern sanayi toplumlarında dinsel inançların, pratiklerin ve kurumların toplumsal önemlerini yitirdikleri süreci[4] ifade etmeye yönelik kullanılan bir kavram olagelmiştir. Türkçede "*dünyevileşme*" kavramı ile konumlanan sekülerleşme, dinin artık, insanın anlam arayışlarına doyurucu cevaplar üretemeyen bir sistematik olduğu ve kamusal alandaki etkisinin giderek azaldığı yönündeki iddiasıyla kendi çerçevesini oluşturmaktadır.[5] Nitekim bu düşüncenin ideolojik formülasyonu ile üretilen "sekülerizm" kavramı da başlangıçta kutsallık gizemine sahip pek çok şeyin zaman içinde kutsalla olan bütünlüklü ilişkisini kaybederek dünyalaştığını ifade etmektedir.[6]

Sekülerleşmeyle ilgili dolaşımda olan kavramlardan biri de kuşkusuz laiklik kavramıdır. Sekülerliğin daha çok yönetsel ve siyasal yapıyla olan ilintisinde öne çıkan laiklik, dinin devlet organizasyonunda ve idaresinde referans kabul edilmemesi anlamıyla şekillenmektedir. Başka bir ifadeyle, bir yönetim prensibi olarak ele alınması uygun olan laiklik, yönetsel erk olan devlet mekanizmasıyla anlam kazanırken; sekülerleşme bireyi de kapsayan bütünlüklü bir kavramdır. Buradan hareketle kimi tartışmalarda bireylerin dünya görüşlerini nitelemek için kullanılan "laik" ifadesinin doğru bir kullanım olmadığı teslim edilmelidir. Zira bu tanımlamaya göre laik devlet yahut devletlerden, bunun yanında "seküler" bireylerden söz etmek mümkündür.

İlerlemeci bir tarihsel anlayışla ele alınan sekülerleşme, kutsal içerikli bir toplumsal sistemden dünyevi olana doğru geçirilen süreci imlemektedir. Söz konusu geçişte hareket ettirici ve dönüştürücü temel unsurun bilimsel düşünce olduğu dikkate alındığında, bilimin gelişimine paralel olarak aşkın ve doğaüstü

[3] David Ray Griffin, *Sacred Interconnections*, (New York: State University Press, 1990), 114.
[4] Gordon Marshall, *Sosyoloji Sözlüğü*, çev. Osman Akınhay-Derya Kömürcü, (Ankara: Bilim Sanat Yayınları, 1999), "Sekülerleşme", 645.
[5] Charles Taylor, *Seküler Çağ*, çev. Dost Körpe, (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2009), 20.
[6] Mehmet Aydın, "Modernleşme Bağlamında Din ve Sekülerleşme", *Din ve Toplum* (Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2013), 185.

olana dair inancın kademeli olarak ortadan kalkacak olduğu beklenilmektedir.[7] Bu çerçevede, her ne kadar farklı düşüncelere sahip olsalar da Durkheim, Marx ve Weber gibi klasik kuramcıların dini düşünce ve ritüellerin gelişen rasyonalizm ve modernleşmeyle birlikte önemini yitirerek ortadan kalkacağı beklentisinde[8] ortaklaştıkları görülmektedir. Pozitivist düşünceyi sistematikleştiren Comte'dan bu yana süregelen bu beklenti, çağdaş sosyoloji kuramcıları tarafından da farklı biçimlerde paylaşılmaktadır. Örneğin Giddens da[9] sekülerleşmenin modernleşmeyle yakın ilişkisine odaklanarak, dinin toplumsal hayatın çeşitli alanlarında etki ve önemini yitirmesine işaret etmektedir.

Batı toplumlarında sekülerleşme olgusunun kaynağı hususunda çeşitli fikirler ileri sürülmüştür. Bunlardan ilki sekülerleşmenin Hıristiyanlığın bizzat iç dinamiklerinden kaynaklandığını ifade ederken, bir diğeri sekülerleşmenin kaynağını Antik Yunan'daki Aristo ve Platon'un insanın rasyonalitesine dair düşüncelerinden aldığını belirtmektedir. Bir diğer görüş ise batı toplumlarında yaşanan modernleşme süreçleriyle, özellikle de aydınlanmayla başlayan dönemde yaşanan değişimin kaçınılmaz olarak dini düşünce ve pratikleri de kuşatıcı bir biçimde etkisi altına aldığına dayanmaktadır.[10]Geleneksel toplumlarda dinin belirleyici etkisi göz önüne alınacak olduğunda, batının içinden geçtiği bilimsel, kültürel ve siyasal devrim süreçlerinin -akıl ve bireysel özgürlüğü merkeze alarak- söz konusu dini belirleyicilik alanlarından gerek düşünsel gerekse kurumsal manada önemli bir kopuşu gerçekleştirdiğini söylemek mümkündür. Bu noktada batılı sekülerleşme formunun aydınlanma düşüncesiyle karakterize olan ve aklı mutlaklaştırarak aşkın olarak görülen hemen her unsuru öteleyen modern bir düşünce sistemi olarak karşımızda durduğu söylenebilir.

Türkiye'de sekülerleşmenin serencamının ortaya konması ise Türkiye toplumunun kendine özgü şartlarla içinden geçtiği modernleşme sürecinin irdelenmesiyle mümkündür. Bu bağlamda, Türkiye modernleşmesi tarihsel olarak iç dinamiklerden ziyade dış gelişmelerin etkisiyle başlayan ve genişleyen kapsamlı bir dönüşüm sürecini işaret etmektedir. Nitekim Türkiye, batıda tecrübe edilen reform, aydınlanma ve Fransız devrimiyle hayat bulan dini ve siyasi

[7] Rodney Stark, *Tek Gerçek Tanrı-Tektanrıcılığın Tarihsel Sonuçları,* çev. Çiğdem Özüer, (İstanbul: Literatür Yayınları, 2005), 196.
[8] Anthony Giddens, *Capitalism and Modern Social Theory: An Analysis of the Writings of MArx, Durkheim and Max Weber* (Cambridge: Cambridge University Press, 1971), 206.
[9] Anthony Giddens, *Sosyoloji,* çev. Emine Arzu Kayhan, (İstanbul: Kırmızı Yayınları, 2012), 580.
[10] Mehmet Özay, *Sekülerleşme ve Din*, (İstanbul: İz Yayıncılık, 2007), 120.

otoritenin birbirinden ayrıştığı bir süreç geçirmemiştir.[11]Diğer deyişle, Türkiye'de sekülerleşme, batının deneyimlediği ekonomik, siyasal ve sosyo-kültürel tedrici süreçte toplumsal taleplerle değil, yönetsel erkin benimsediği modernleşmeye dayalı ideolojik yönelimin bir ürünü olarak varlık bulmuştur. Dolayısıyla, Türkiye'de sekülerleşmenin doğru tahlili, modernleşen batı toplumlarında görülen somut yansımaların karşılaştırılması üzerinden kurulacak lineer bir değerlendirmeyle değil, Türkiye toplumunun kendine özgü modernleşme serüveninde din ile kurulan ilişkinin değişimselliği üzerinden anlaşılabilir bir çerçeve sunmaktadır.

1. Sekülerleşme Teorisi

Modernleşmeye bağlı bir olgu olarak ortaya çıkan sekülerleşme üzerine gelişen alan yazın incelendiğinde, kuramcıların modern toplumlarda dini inanç ve düşüncenin toplumsal ve siyasal alandaki etkinliğinin ortadan kalkacağını; bireysel planda da dini ritüel ve pratiklere katılımın giderek gerileyeceğine dair bir öngörüyü paylaştıkları anlaşılmaktadır. Düşünsel köklerini aydınlanmadan alan bu yaklaşımı sosyolojinin öncü isimleri de çeşitli formlarda işlerler. Örneğin pozitivizmin kurucusu olarak görülen Auguste Comte'un teolojik, metafizik ve pozitif aşama olarak isimlendirilen üç hal yasasıyla dini düşünceden aşamalı bir kopuşla geçilen nihai noktada insanın ve aklın merkezileştiği *yeni* kutsalı "insanlık dini", sosyologları da bu dinin rahipleri olarak konumlaması[12]oldukça manidardır. Dinin tanrı, melekler ve ruhlar gibi içeriğine aldığı kavramlardan ziyade işlevselliği açısından toplumun biraradalığını sağlayan yönüyle ele alınması gerektiğini ve esasen kutsalın toplumsal yapıyla özdeşleştiğini ortaya koyan Durkheim[13] da benzer bir yaklaşımı benimsemektedir. Ona göre[14] dini pratiklerin kaynağı kolektif bilinç olduğu gibi din de toplumun "kendine tapması" olarak tariflenir. Nitekim Durkheim, *Toplumsal İşbölümü*[15] adlı eserinde sanayileşmeyi tarihsel bir ayraç olarak kullanarak geliştirdiği mekanik ve organik toplum ayrımında, sanayileşen modern (organik) toplumun dini karakteristiğini seküler bir bağlama konumlar. Buna göre mekanik dayanışmaya dayalı sanayi öncesi toplumda geleneklerin, değerlerin ya da dinin oluşturduğu kolektif bilinç durumundan işbölümüne ve karşılıklı bağımlılığa dayalı bir dayanışma durumuna geçilir. Modernleşmeyi rasyonelleşme ve buna bağlı olarak gelişen

[11] Küçükcan, "Modernleşme ve Sekülerleşme Kuramları Bağlamında Din, Toplumsal Değişme ve İslam Dünyası", 116.
[12] Alan Aldridge, *Religion in the Contemporary World: A Sociological* Introduction, (Cambridge: Polity Press, 2000), 58.
[13] Emile Durkheim, *Dini Hayatın İlkel Biçimleri*, çev. Fuat Aydın, (Ataç Yayınları, 2005), 434.
[14] Émile Durkheim, (İstanbul: Ataç Yayınları, 2005), 226-235.
[15] Émile Durkheim, *The Division of Labour in Society*, çev. W. D. Halls, (MacMillan, 1984).

bürokratikleşme ekseninde açıklayan Weber[16]ise, Protestanlığın dünya ile kurduğu ilişkinin nitelikleri üzerinden Katolik çileci anlayışın ürettiği kurumsal dindarlıktan kopuşu işaret eder. Buna göre, rasyonelleşmenin bir getirisi olarak çalışma ve servet birikiminin Protestanlıkla dini formasyona dahil edilmesi, nihai anlamda modern fikriyatın sunumladığı dönüştürücü çerçevenin dini alanda da sekülerleştirici etkisini ortaya koyar. Materyalist tarih anlayışını benimseyen ve toplumsal dönüşümleri üretim ilişkileri temelinde ele alan Karl Marx[17] da *alt yapı* olarak sunumladığı ekonomik durumun bir *üst yapı* formu olarak değerlendirdiği din olgusunun temel belirleyicisi olduğunu ifade etmektedir. Buna göre din, üretim araçlarını elinde tutanların lehine sınıflar arası sömürüye dayalı sistemin devamiyeti adına önemli bir işlevsel görev yüklenmiştir. Bu bağlamda, modernleşmenin bireyi kurumsal din karşısında değerlemesi, gücünü modernleşmeyle devşiren sınıf olarak burjuvazinin de söz konusu kurumsal din algısını besleyen dindarlık anlayışını ortadan kaldırmasına[18] zemin oluşturmuştur.

Sekülerleşmeye ilişkin benzer yaklaşımları, sosyolojinin kurucularından ilham alan yakın dönem düşünürlerin çalışmalarında da gözlemek mümkündür:

> *"Dünya bir zamanlar düşünce, pratik ve kurumsal form alanlarında kutsal ile doluydu. Reformasyon ve Rönesans'tan sonra modernleşme güçleri bütün dünyayı sardı ve modernleşme ile eşzamanlı tarihsel süreç olan sekülarizasyon kutsalın baskınlığını gevşetti. Özel alan hariç, kutsal, zamanla bütünüyle yok olacaktır."*

Mills[19] tarafından kaleme alınan "*Toplumbilimsel Düşün"*adlı çalışmada yer verilen yukarıdaki ifadeler sözü edilen yaklaşımı kayıtlar niteliktedir. Casanova[20] ise sekülerleşme paradigmasını üç temel maddeyle özetlemektedir. Buna göre I) Bilim, ekonomi ve eğitim gibi toplumsal kurumlar dinin belirleyiciliğinden uzaklaşacak, II) Din tedrici olarak gerileyecek, III) Din, kurumsal etkinlik ve gücünü kaybederek yalnızca bireylere ait özel alanda varlığını sürdürebilecektir.

---

[16] Max Weber, *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu*, çev. Zeynep Gürata, (İstanbul: Ayraç Yayınları, 2008), 30-31,158.
[17] Karl Marx, *1844 Felsefe Yazıları*, çev. Murat Belge, (Ankara: V Yayınları, 1986), 110.
[18] Karl Marx ve Friedrich Engels, *Komunist Manifesto*, çev. Tanıl Bora, (İstanbul, İletişim Yayınları, 2018), 55.
[19] Charles Wright Mills, *Toplumbilimsel Düşün*, çev. Ünsal Oskay, (İstanbul: Der Yayınları, 2007), 32-33.
[20] Jose Casanova, *Public Religions in the Modern World*, (Chicago: The University of Chicago Press, 1994), 19-20.

Modern dönem sekülerleşme kuramlarının temel olarak iki kategoride incelenmesi mümkün görünmektedir. Buna göre ilkini "rasyonalizm ve inanç kaybı yaklaşımı", diğerini ise "işlevsel evrim ve amaç kaybı yaklaşımı"[21] oluşturmaktadır. Peter Berger, David Martin ve Bryan Wilson gibi isimlerin temsilciliğini yaptıkları *rasyonalizm ve inanç kaybı yaklaşımı*na göre, aydınlanmayla birlikte evrenin incelenmesinde bilimsel yaklaşım hâkim paradigmayı belirlemiş ve rasyonaliteye dayalı yeni bir dünya görüşü oluşturulmuştur. Buradan hareketle bir taraftan aşkın anlatıya dayalı kilisenin hakikati elinde tutma iddiası yerinden edilmiş, diğer taraftan da akılcılığın (rasyonalizm) etkisiyle toplumsal planda inanç kaybı yaşanmıştır. Söz konusu inanç kaybı bireysel anlamda dini ritüellerin düzenli takibinin bozulmasına, kimlik belirlenimlerinde dini etkinin azalmasına, kurumsal anlamda dini bağlılıkların niceliksel olarak düşüş göstermesine işaret etmektedir.[22] Kısaca sekülerleşme, dini inanca dayalı pratikler ve kurumsal işleyişin bütünsel bir çöküş sürecini[23] ifade etmektedir.

Karel Dobbelaere, Steve Bruce ve Thomas Luckmann'ın çalışmalarıyla öne çıkan *işlevsel evrim ve amaç kaybı yaklaşımı*na göre ise dini düşüncenin toplumsal alanda etki potansiyelini yitirmesine sebep olan temel unsur, sanayileşmeyle birlikte gelişen işlevsel ayrışmadır.[24] Buna göre sekülerleşme, esasen modernizasyonun doğrudan hedeflemediği bir sonuç olarak gelişmişse de otonomisini kazanan birey için geri dönüşsüz bir süreci[25] ifade etmektedir. Zira rasyonalizasyon dini inancın kutsallıkla örüntülenmiş atmosferini eritirken, öne çıkan bireysellik de dinin cemaat yapılanmasını hükümsüzleştirmiştir. Benzer şekilde, modern toplumda iş yaşamında ortaya çıkan uzmanlaşmanın uzun yıllar kilise tarafından yürütülen işlerin el değiştirmesine, başka bir deyişle kilisenin söz konusu alanlardaki hegemonyasına son verilmesine sebep olduğu görülmektedir. Din sosyolojisi disiplini içinde görece popüler konulardan biri olan sekülerleşmeye ilişkin ortaya konan yaklaşımlara ilave olarak konuyu

[21] Talip Küçükcan, "Modernleşme ve Sekülerleşme Kuramları Bağlamında Din, Toplumsal Değişme ve İslam Dünyası", *İslam Araştırmaları Dergisi* 13 (2005), 110.
[22] Pippa Norris - Ronald Inglehart, *Sacred and Secular: Religion and Politics Worlwide*, (Cambridge: Cambridge University Press, 2004), 7.
[23] Bryan Wilson, "Sekülerleşme", çev. Ali Bayer, *Sekülerleşme: Klasik ve Çağdaş Yaklaşımlar*, (ed.) İhsan Çapcıoğlu ve M. Ali Kirman, (Ankara: Otto Yayınları, 2015), 10.
[24] Karel Dobbelaere, "Testing Secularization Theory in Comparative Perspective", *Nordic Journal of Religion and Society*, 20(2),139; Erhan Atiker, *Bireyselleşme ve Toplumsal Farklılaşma,* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 1995), 73.
[25] Steve Bruce, "Sekülerleşme: Sistematik Bir Betimleme", çev. İhsan Çapcıoğlu, *Sekülerleşme: Klasik ve Çağdaş Yaklaşımlar*, (ed.) İhsan Çapcıoğlu ve M. Ali Kirman, (Ankara: Otto Yayınları, 2015), 44.

kurumsal düzlemde tedrici olarak dinden uzaklaşma şeklinde ele alan B. Turner ve B. Wilson'un yanısıra sekülerleşmeyi *dindarlığın azalan göstergeleri üzerinden bireysel düzlemde* anlaşılması gereken bir süreç olarak inceleyen Andrew Greeley ve Roland Richardson gibi isimlerin de bulunduğu belirtilmelidir.[26]

Sekülerleşmeyi birçok alanı etkisine alan çok katmanlı bir tipolojiyle ifade eden Larry Shiner ise altı tip sekülerleşme biçiminden söz etmektedir.[27] Buna göre, ilk sekülerleşme biçimi modernleşmenin de etkisiyle dinin sembolik alanında gerçekleşmekte ve doktrinel anlamda dinin prestij kaybına uğramasına sebep olmaktadır. İkinci biçim, toplumsal alanda, yaşanılan dünya ile uyumun gerçekleştiği ve dini grupların ayırt edici özelliklerinden uzaklaşarak aşkınla olan bağının dönüşüme uğradığı süreci açık etmektedir. Gelişerek devam eden üçüncü tip sekülerleşmede, toplum-din ilişkisinin bütünüyle koparak bağımsız bir gerçeklik alanının oluşması ve dini inancın yalnızca bireysel düzlemle sınırlanması; dördüncü tipte ise bilgi üretimi ve kurumsal işleyişin tamamen dünyevi bir karaktere bürünmesi söz konusu edilmektedir. Beşinci tip sekülerleşmede, rasyonel düşüncenin baskınlığının hissedilmesine koşut olarak dünyanın kutsalla ilişkili karakterinden arınması gerçekleşmekte ve doğaya ilişkin açıklamalar bütünüyle determinist bir hüviyet hazanmaktadır. Böylece rasyonel toplumun kurulduğu altıncı ve son aşamada ise seküler topluma geçişin tamamlandığı, toplumdaki tüm karar alma süreçlerinin akılcılık ve faydacılık eksenli işlediği bir döneme geçiş yapılmaktadır.

2. Sekülerleşmenin Boyutları

Sekülerleşme tek yönlü bir süreç olmayıp toplumsal, kurumsal ve bireysel düzlemde gerçekleşen üç farklı boyuta sahiptir. Buna göre, toplumsal sekülerleşme aşkın ve kutsala dayalı dini düşüncenin toplumsal etki ağırlığını kaybetmesini ifade ederken; kurumsal sekülerleşme, dinin -özelde kilisenin- modern öncesi döneme ait sosyo-kültürel hâkimiyetinin ve hegemonyasının yerinden edilmesi ve buna bağlı olarak faaliyet alanının sınırlandırılmasına işaret etmektedir. Bireysel sekülerleşme ise insan teki özelinde dini etkinliklerin niceliksel düşüşünü; ibadet ve ritüellere katılımın giderek azalmasını ifade etmektedir.

Geleneksel ve kutsal kozmosun çözülüşü[28]olarak tanımlanan toplumsal sekülerleşme, modernleşmenin etkisiyle birlikte dinsel düşüncenin toplumsal

[26] Shiner, "The Concept of Secularization in Empirical Research", 207.
[27] Shiner, "The Concept of Secularization in Empirical Research", 209-220.
[28] Peter Berger – Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality: A Treatise in Sociology of Knowledge*, (Harmondsworth: Penguin Books, 1967), 122.

alanda etkisini yitirmesini ifade etmektedir. Bu aynı zamanda dini ilkeler ve ahlak ile ilişkilenerek varlık kazanan bir yapılanma formu olan *cemaat*ten profesyonel ilişkiler ağıyla anlamını bulan *toplum* modeline geçişi de kayıtlamaktadır.

Din, insanlık tarihinin önemli bir bölümünde (modern öncesi) toplumsal yapının belirleyici bir kurumu olarak devlet mekanizmasıyla ortak bir yaşam alanına sahipken, modernleşme ve sekülerleşmeyle birlikte etki alanı giderek daralan yeni bir sürece girmiştir. Söz konusu yeni süreçte toplumsal zihin, eyleme biçimlerini artık, dini referanslara dayandırmamakta; kendine özgü zaman ve mekân algısıyla örülü ekonomik ve sosyo-kültürel alanı yeniden oluşturmaktadır. Dobbelaere'a göre[29]toplumsal sekülerleşmenin önemi, onun kurumsal ve bireysel düzlemde gerçekleşen sekülerleşmeye kaynaklık etmesinden gelmektedir. Zira modern öncesi dönemde dinsel düşünce her şeye etkiyen yapısıyla toplumsal olanı kuşatmaktayken, modern döneme gelindiğinde rasyonalite bilişsel ve entelektüel fonksiyonlarıyla hemen her yerde dinin yerini almaktadır. Durkheim'ın ifadesiyle[30] "maddeyi 'din dışı' kabul eden Hıristiyanlık, dünyayı insanın değerlemesine terk etmiştir." Buradan hareketle, tarihsel akış içinde siyasal, ekonomik ve bilimsel alanların özerkleşme yoluyla kendi işlevlerinde özgünleşerek kilise ile ilgisi olmayan bir niteliğe büründükleri söylenebilir.

Toplumsal sekülerleşmeye bağlı olarak ele alınması gereken kurumsal sekülerleşme ise, özelde kilisenin modernlik öncesi dönemde elinde tuttuğu güce dayalı toplumsal etkisini yitirmesiyle anlam kazanmaktadır. Buna göre dini kurumsallaşmanın modern dönem öncesinde var olan toplumsal işlevleri, modern dönemle birlikte her biri özerk yapıya sahip devlet, ekonomi, hukuk, eğitim, sağlık vb. kurumlar tarafından paylaşılmıştır. Ortaya çıkan bu farklılaşmanın sonucu olarak din, diğer kurumlar gibi yalnızca bir alt sistem olarak kendi sınırları içinde işlev görmektedir.[31]Esasen batıda din kurumunun diğer toplumsal kurumlardan önce rasyonel bir hüviyet kazandığı ifade edilebilir. Zira resmi kilisenin ve buna bağlı ruhban sınıfının varlığı, dünyevi ve gündelik işlerden uzak durulması, kendini dine adama şeklinde ifadesini bulan öz kontrolü güçlendirme çabaları, ruhban sınıfa ait düzenlenen çalışma programı ve planlamalar rasyonel bürokratikleşmenin nüveleri olarak görülebilmektedir.[32]Öte taraftan reformasyon sürecinde Protestanlığın ortaya çıkışıyla, Katolik inancının büyüsel özelliklerinden arındırılması da kurumsal anlamda rasyonelleşmenin önemli bir

[29] Karel Dobbelaere, *Secularization: An Analysis at Three Levels*, (Brussels: Peter Lang, 2002), 24-30.
[30] Durkheim, *Dini Hayatın İlkel Biçimleri*, 502.
[31] Özay, *Sekülerleşme ve Din*, 146.
[32] Weber, *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu*, 132-136.

boyutunu oluşturmaktadır.[33] Zira modern öncesi dönemin yetki ve işlev olarak tartışmasız hâkimi olan kilise, sekülerleşmeyle birlikte başta ekonomi olmak üzere, siyaset, eğitim, sağlık vb. hemen hemen tüm alanlarda yerinden edilmiştir. Bunun pratik karşılığı ise siyasal olarak Fransız devrimi sonrasında hayat bulan modern ulus devlet yapılanması, ekonomik planda kilise mülkiyetinde olan toprak ve malların önemli bir bölümüne el konularak vergi toplama yetkisinin elinden alınması, eğitim alanında ise rasyonalite merkezli gelişen bilim anlayışına dayalı seküler kurumsallaşmalara gidilmesi şeklinde seyretmiştir.

Toplumsal sekülerleşmenin birey üzerindeki etkisine işaret eden bir kavram olarak bireysel sekülerleşme ise bireyin eylemlerini gerçekleştirmede dini referanslara ne denli başvurduğu ile ilgilenmektedir. Zira söz konusu sekülerleşme sürecinin, bireysel planda dinden düşünsel uzaklaşmayla başlayarak ritüellere katılım ve ifada gözlemlenebilir bir düşüşe yol açtığı düşünülmektedir.[34]Başka bir deyişle, bireyler yeni süreçte cemaat ve kilisenin normatif yaptırımından bağımsız ve özerk olarak eylemlerde bulunmaktadırlar.

Bireysel sekülerleşme söz konusu edildiğinde, bireyin dini inanç ve düşünceyle olan irtibatının anlık bir kopuşla değil tedrici olarak deneyimlenen bir uzaklaşma şeklinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü modernleşme ve sekülerleşme süreçlerinde öne çıkan *bireycilik* anlayışı öncelikle bireyin kurumsal dini otoriteyle olan ilişkisini yeniden tanzime girişmektedir. Bununla birlikte toplumsal kurumların kendi özerkliklerini kazanarak kutsalla örüntülenen çatıdan ayrılması, aynı zamanda bireyi de toplumsal eylemlerini sergilerken izlediği ilkeler anlamında önemli değişikliklere yöneltmiştir. İçinde bulunduğu toplumsal yapıyla uyumlu bir birliktelik kurma durumundaki birey, kurumsal yapıdaki *farklılaşmayı* öznel bağlamda deneyimlemeye başlamıştır. Dolayısıyla birey, kendi dünya görüşünü inşa etmenin, dini alanı da kuşatacak bir aktiflik biçimiyle ortaya konmasında başat rol oynamıştır.[35]Buradan hareketle bireysel sekülerleşmenin uğrağı olarak görülebilecek dinsel bireycilik, "bireyin tanrıyla olan ilişkisinin, devlet yahut başka kurumlar tarafından değil, bireyin bizzat kendisi tarafından belirlendiği, bireyin dini konularda özgürce düşünme ve tartışma hakkının bulunduğu"[36]bir çerçeveyle kendini sunumlamaktadır. Dolayısıyla kendi otonomluğunu kazanan birey için artık, geleneksel toplumlarda görülen cemaat ve dini otoritenin tek geçerli anlam dünyasını oluşturması beklenemez. Bu durumda birey kendi öznel dünyasına yönelerek varoluşu için gerekli anlamı kendi bireyselliğinden üretmeye çalışacaktır. Anlaşıldığı üzere

[33] Weber, *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu*, 31.
[34] Dobbelaere, *Secularization*, 25.
[35] Özay, *Sekülerleşme ve Din*, 167.
[36] Ahmet Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, (İstanbul: Paradigma Yayınları, 1999), "Bireycilik", 151.

bireysel düzlemde yaşanan sekülerleşme özellikle bireyin dini otoritelere ve bunların kurumsal karşılıklarına (kilise) yönelik mutlak itaat eğilimini yerinden etmekte, bunun yanında bireysel ifadelendirme pratiğine, "Bana göre...", "Ben böyle düşünüyorum" şeklinde dökülen birey merkezli bir dini bakış çerçevesini ortaya koymaktadır.

Sonuç itibariyle, batı modernleşmesi bağlamında sekülerleşmenin, kutsalın ve kutsalla ilişkili olanın gündelik hayatta bireysel, kurumsal ve toplumsal düzeydeki etkinliğini aşamalı olarak kaybetmesi şeklinde tanımlanabilmesi mümkündür. Bu çerçevede genel olarak batı toplumlarının belirli bir tarihi kesitte yaşadığı toplumsal ve politik tecrübe söz konusu teoriye dayalı açıklamaları önemli oranda desteklemektedir. Ancak teorinin evrensele taşınması, gerek uzamsal olarak batı toplumsal tarihi gerekse Türkiye gibi batı dışı modernleşme örnekleri bağlamında sorgulamaya açık bir iddia olarak önümüzde durmaktadır.

3. Türkiye Modernleşmesi Ve Sekülerleşme İlişkisi

Modernleşmeyle başlayan epistemik faaliyette bilgi *bu dünya*ya ilişkin vurgusuyla ve insanın *fayda*sına odaklanmasıyla belirginlik kazanmıştır. Buna bağlı olarak gelişen toplumsal örgütlenme ise genel olarak batı dışı modernleşme örneklerinin yaşandığı toplumların kendine özgü "ben bilinci"nin geleneksel köklerinden koparak[37] dönüşüme uğramasına sebep olmuştur. İslam dünyasının özellikle on dokuzuncu yüzyıldan başlamak üzere batıdan gelen güçlü meydan okumanın etkisinden bugüne kadar kurtulamamış olması bu bağlamda değerlendirilebilir.[38] Nitekim on dokuzuncu yüzyıl batı dünyasının teknik ve bilimde katettiği mesafeyle öne çıktığı, bunun karşısında İslam dünyasının söz konusu mesafeyi hızla kapatma refleksi olarak seküler batılı değerlerin "üstün" addedilerek ithal edilme düşüncesinin geliştiği dönemi imlemektedir. Yirminci yüzyılın başlarını da kapsayan bu dönem, aynı zamanda eğitim amacıyla batıya gönderilen ve sonrasında seküler batılı değer ve kültür setini kendi toplumları için bir toplumsal dönüşüm projesi olarak sunumlayan kuşak faaliyetlerinin yaşandığı dönemdir.

Türkiye'de modernizasyon ve sekülerleşmenin gelişimi, buna bağlı kurumsallıkların oluşumu yaygın olarak Cumhuriyet tarihiyle özdeşleştirilmekteyse de esasen söz konusu süreçlerin Osmanlı Devleti'nin geç dönemlerinde başladığı ifade edilmelidir. Özdalga[39]Türkiye sekülerizmini genel olarak üç dönemde incelemenin mümkün olduğunu belirtmektedir: 1) On

[37] Abdurrahman Arslan, *Modern Dünyada Müslümanlar,* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2015), 194.
[38] Arslan, *Modern Dünyada Müslümanlar*, 183.
[39] Elisabeth Özdalga, *Kimlik Denklemleri*, çev. Sevgi Tuncel, (İstanbul: İletişim Yayınları, 2014), 180.

dokuzuncu yüzyılın sonlarından 1908'deki Jön Türk devrimine kadar olan geç Osmanlı dönemi, 2) II. Meşrutiyet döneminden 1950'deki serbest seçimlere kadar olan dönem ve 3) Çok partili dönem. Bu bağlamda ilk dönem sekülerizmi, devlet ve kurumsal yapıda öngörülen *modernleştirme hareketi* olarak, ikinci dönem sekülerizmin toplumun her alanına erişme niyetiyle kendi başına bir amaç halini aldığı *yüksek sekülerizm dönemi* ve üçüncü dönem de sivil toplum yapılanmalarının devreye girmesiyle gelişen *çok seslilik dönemi* biçiminde anlaşılmaktadır. Erkilet[40] ise, modernleşme üzerinden Türk toplumunun seküler yapısallıkla kurduğu ilk temasın askeri kaygılarla gerçekleştiğini belirtmektedir. Buna göre III. Selim döneminden başlayan söz konusu temas, yeniçeriliğin kaldırılması ve askerlere Avrupa tipi üniformalar giydirilmesi şeklinde pratiğe dökülmüştür. Dolayısıyla 1830'larda askeri alanın modernizasyonu ile başlayan bu sürecin Tanzimat'ın ilanı, 1876'da Kanun-i Esasi'nin kabulü ve sırasıyla I. ve II. Meşrutiyet'in ilanı süreçleriyle geliştiği söylenebilir. Söz konusu gelişmeler hukuki ve siyasal alanda geleneksel yapıdan kopuşu kayıtlamaktayken, sekülerizmin toplumun bütün kesimlerini içine alacak şekilde genişlemesi Cumhuriyet dönemi ile gerçekleşecektir. Zaten Osmanlı sonrası kurulan Cumhuriyet, devrim sonrası Fransa'sında görülen, devletin kiliseyi sıkı bir biçimde denetim altına alması biçiminde gelişen *agresif laisizm* modelini[41] kendine örnekleyerek laik temeller üzerine ikame olunmuştur. Buradan hareketle, geleneksel siyasi otoritenin temsilcisi olan saltanatın kaldırılması (1922), Cumhuriyetin ilanı (1923), dini otoriteyi temsil makamı olarak görülen hilafetin meclise bağlanması, medreselerin kapatılarak seküler eğitim sisteminin önünün açılması bağlamında Tevhid-i Tedrisat kanunun çıkarılması (1924), şeri mahkemelerin kapatılması, şer'iyye ve evkaf nezaretinin kaldırılması ve şeyhülislamlık makamının lağvedilmesi (1924), tekke ve zaviyelerin varlığına son verilmesi (1925), her türlü dini toplantı ve ayinin ve dinsel kıyafetin yasaklanması (1925) türünden uygulamalarla dinin siyasi ve hukuki alanda referans kaynağı olma özelliğine son verilmiştir. İlerleyen süreçte 1924 Anayasası'nda yer bulan "devletin dininin İslam olduğu" ilkesi çıkarılarak (1928) bunun yerine devletin laik olduğunu kayıtlar bir ilke konulmuştur (1937). Anlaşılacağı üzere yukarıda dile getirilen düzenlemeler, dini temeller üzerine inşa olunan ve monarşiye dayalı devlet yapısından halk yönetimi yahut cumhuriyete dayalı bir siyasal yapılanmaya geçilmesini açık etmektedir. Bu aynı zamanda toplumsal kurum ve ilişkilerin meşruiyetini sağlayan ve onları birbirine bağlayan

[40] Alev Erkilet, *Ortadoğu'da Modernleşme ve İslami Hareketler*, (İstanbul: Büyüyenay Yayınları, 2015), 144.
[41] Özdalga, *Kimlik Denklemleri*, 178-179.

temelin İslam olmaktan çıkarılarak, yerine "millet" ve "halk" nosyonlarına dayalı dünyevi bir anlam sistemi yerleştirilmesi anlamına gelmektedir.[42]

Gerçekleştirilen siyasi ve toplumsal hamlelerle, cumhuriyetin kurucu felsefesinin ve ülkeye hükümet eden kadroda öne çıkan isimlerin batının aydınlanma anlayışını oluşturan pozitivist düşünceden ilham alan bir vizyona sahip olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Ziya Gökalp'in "Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak" formülünden ikincisinin dışarıda bırakılarak uygulamaya konulan modernleşme projesi, uzun asırlar boyu siyasal, toplumsal ve kültürel alanda hâkimiyetini sürdüren dinin etkisini kırarak seküler bir toplum oluşturmayı hedeflemiştir.[43]Bununla birlikte, Gökalp'in hars ve medeniyet arasındaki ayrımı, yönetici eliti, modern medeniyetin maddi öğelerinin alınmasının toplumun kültürü olarak da adlandırılabilecek manevi yapısının sürdürülmesine engel olmayacağına ikna etmiştir. Böylece öteden beri zihinleri meşgul eden modernleşme ile toplumun değerlerini kaybedeceği yönündeki endişeler bertaraf olmuş, radikal bir biçimde modern kurum ve uygulamaların transfer edilmesinin önü açılmıştır.[44]Ancak yine de yukarıdan aşağıya yayılması planlanan modernleşme projesinin[45]uygulamaları, yaklaşık 1950'lere kadar halk tarafından kimi zaman tepki kimi zaman da çekimserlikle karşılanmıştır. Farklı bir biçimde ifade edilecek olursa, toplumun baskıcı yollarla modernleşmeye katılmasını sağlamaya çalışmak, modernize edici bir güç olarak devletin hedeflerine varmasını geciktirmiş hatta devleti sık sık toplumla karşı karşıya getirmiştir. Bu bağlamda uzunca bir süre devam edecek olan cumhuriyetin kurucu sekülarist ilkelerine tutunanlar ile kamusal hayatta dinsel göstergeler taşıma hakkını savunanlar arasındaki gerilim, okullar, üniversiteler ve resmi törenler dâhil olmak üzere çeşitli kamusal sahnelerde nüksetmiştir.[46]

Türkiye halkının modernleşme sürecine aktif katılımı ise üç alanda ve üç kurumsal yapı aracılığı ile mümkün olmuştur.[47]Bunlardan ilki politik alanda Demokrat Parti'nin siyasi arenaya çıkması, ikincisi eğitim alanında imam hatip okullarının varlık kazanması ve üçüncüsü de ekonomik alanda İslami finans kurumlarının oluşumuyla gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle, Türkiye'de

[42] Erkilet, *Ortadoğu'da Modernleşme ve İslami Hareketler*, 147.
[43] Ahmet Yaşar Ocak, *Türkler, Türkiye ve İslam*, (İstanbul: İletişim Yayınları, 2012), 113-114.
[44] Kemal H. Karpat, "Ziya Gökalp'te Korporatifçilik, Millet-Milliyetçilik ve Çağdaş Medeniyet Kavramları Üzerine Bazı Düşünceler", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce,* (ed.) Mehmet Ö. Alkan, C.1, (İstanbul: İletişim Yayınları, 2002), 328-329.
[45] Andrew Davison, *Türkiye'de Sekülarizm ve Modernlik*, çev. Tuncay Birkan, (İstanbul: İletişim Yayınları, 2006), 215.
[46] Nilüfer Göle, *Seküler ve Dinsel: Aşınan Sınırlar*, çev. Erkan Ünal, (İstanbul: Metis Yayınları, 2017), 84.
[47] Arslan, *Modern Dünyada Müslümanlar*, 161.

muhafazakâr toplumsal taban ve kırsalda yerleşik dini gruplar[48] Demokratik Parti aracılığı ile politik modernizasyona, modernleşmeye muhalefet sürecinin kurumsal bir temsili olarak görülen imam hatip okullarıyla modern eğitim sürecine ve sözü edilen finans kurumları aracılığı ile de ekonomik modernizasyon süreçlerine dâhil olmuştur. Her ne kadar 1950 seçimleri, halkın büyük ölçüde geleneksel kimliğine bağlı kalarak devlet eliyle gerçekleştirilmek istenen modernizasyonu bütünüyle tasvip etmediğini göstermekteyse de,[49] Demokrat Parti iktidarıyla birlikte başlayan dönem toplumun yeni bir siyasi sosyalleşme sürecine girdiğini[50] işaret etmektedir.

Türkiye modernleşmesinin temelde siyasi bir süreç olarak işlemesine bağlı birçok mesele gibi sekülerleşmenin en önemli boyutlarından biri siyasi bir mesele olarak gelişmesidir.[51] Bu çerçevede, 1970'lere gelindiğinde Milliyetçi Hareket Partisi ve Milli Selamet Partisi gibi muhafazakâr değerlere sahip partilerin Türk siyasi hayatına girmesiyle birlikte sekülerizmle ilişkide inisiyatifin grupsal aktörlerden kitle tabanlı kuruluşlara geçtiği ifade edilebilir.[52]Anavatan Partisi ve Özal'ın *dengeli* muhafazakâr tutumu ve görece liberal politika uygulamalarıyla geçilen 1980'lerden sonra süreçteki önemli dönüm noktası 1994'teki yerel seçimler ve ardından 1995'teki genel seçimlerde Refah Partisi'nin Türk siyasetinin başlıca aktörü olarak belirlenmesi olmuştur. Zira dini değerlerin siyasal kamusal alanda güçlü bir biçimde temsil edilmeye başlanması, modernleşmeden bir taviz olarak görülüp irtica söylemleri ile beslenen bir tehdit fikrinin gelişmesiyle neticelenmiştir. Bu dönemdeki çatışmacı siyaset ile dini alanın kontrol edilme çabaları ise esasen Cumhuriyet tarihi boyunca modernleşme ile muhafazakâr değerleri birbirine karşıt konumlandırma yaklaşımını perçinlemiştir.[53]Diğer taraftan bu kutuplaş(tır)ma deneyimleri, İslami alanın heterojenleşmesinde, din ve siyaset algısı arasındaki sıkı bağların esnemesinde de kayda değer bir rol oynamıştır. Nitekim bu dönemde Türkiye'de

[48] Abdülkadir Yeler, *Sivil Toplumdan Siyasi Partilere Alevi Kurumsallaşması*, (Çizgi Kitabevi, 2019), 160.

[49] Ocak, *Türkler, Türkiye ve İslam,* 114; Sekülerleşmeyi "çağdaşlaşma" ile özdeş gören Berkes'e göre ise Demokrat Parti iktidarı ile sekteye uğrayan Türkiye'nin çağdaşlaşma sürecinin radikal bir biçimde sürdürülmesi gerekmektedir. Bkz. Niyazi Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, (Yapı Kredi Yayınları, 2007), 23-24.

[50] Ensar Yılmaz, "1950 Seçimlerinin Önemi, Öne Çıkan Özellikleri ve Siyasal Sonuçları", *Bartın İ.İ.B.F. Dergisi,* 1(2), (2010), 43.

[51] Mahmut Hakkı Akın, "Türkiye Modernleşmesi Karşısında Dini Gruplar", *İnsan ve* Toplum, 2017, 7(1), 13.

[52] *Özdalga, Kimlik Denklemleri, 193.*

[53] Lütfi Sunar ve Yunus Kaya, "Toplumsal Yaşamda Değerler: Modernleşme, Muhafazakarlaşma ve Kutuplaşma", *Türkiye'de Toplumsal Değişim*, (ed.), Lütfi Sunar, (Nobel Yayıncılık, 2014), 338-339.

İslami hareketin kazandığı ivme, "islami aktör" ile "modern aktör" arasındaki kaçınılmaz etkileşimin bir çıktısı olarak da anlaşılabilir. [54] Başka deyişle, bu dönem İslami kesimin "modern alan"la mücadelesi kadar modern dünya ile temasını kuşatan, kuşattığı oranda deneyimler üzerinden bir dizi etkileşime ve onu takip eden sorgulamaya yol açan bir kesiti olarak değerlendirilebilir. Bayramoğlu, söz konusu değişimselliği göstermesi bakımından dört deneyim alanını öne çıkmaktadır:[55]

Bunlardan birincisi 28 Şubat dönemi ve sonuçlarıdır. Zira 28 Şubat yalnızca muhafazakâr kitle için bir takip ve soruşturma dönemini değil, Refah Partisi üzerinden gelişen iktidar deneyimini de kuşatmaktadır. İslami hareket bu çerçevede kendi dışındaki sorun ve yapılarla tanışarak hem bir dışa açılma; hem de ekonomiden sendika ve derneklere, siyasetten belediyelere uzanan, kültürel ve sosyal unsurları dini şemsiye altında toplayan bir ruh halini içselleştirerek içe kapanma süreci yaşamıştır. Farklı yollarla da olsa her iki süreç, bir dizi yırtılma, değer sistemlerinde sürtüşme ve bunu izleyen bir değişime sebep olmuştur. İkinci deneyim alanı, kar ortaklığı modeli üzerinden yaşanan din-ekonomi ilişkilerini; üçüncü deneyim alanı gerek ülke içinde gerekse uluslararası düzeyde şiddeti merkez alan örgütlerin öne çıkmasıyla İslami aktörler tarafından İslami hareketin farklılaştırılarak algılanmasına ve bu çerçevede din-siyaset ilişkilerinin gözden geçirilmesine tekabül etmektedir. Dördüncü deneyim alanı ise Türkiye'de İslami hareketin 1980'lerden itibaren kitleselleşerek yeniden yapılanmasında belirleyici rol oynayan İran modeline alınan mesafedir. Söz konusu mesafe üzerinden küreselleşmeci, gelenek karşıtı İslam anlayışı kırılarak yeniden önemli ölçüde bir yerlilik özelliği öne çıkmaya başlamıştır. Bu deneyim alanlarının her biri, din, ekonomi ve siyaset arasındaki bağı gevşeterek her bir parçanın iç dinamikleriyle farklı algılanması eğilimini doğurmuştur. Kendi içinde ayrımı ve heterojenleşmeyi ifade eden bu sekülerleşme hali, İslami kesimin maruz kaldığı baskılar ve deneyimlediği etkileşim neticesinde demokrasi, laiklik ve insan hakları gibi "modern" değerlerle yakınlaşmasına ve bunları içselleştirmesine öncülük etmiştir. Nitekim 2000'lerin başında batıya açık ve uyumlu muhafazakâr bir hükümetin iktidara gelmesiyle başlayan süreçte yukarıda konu edilen alanlardaki modernleşmeye dayalı değişimin yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum uzunca bir süre devlet eliyle sürdürülen sert ve baskıcı sekülerist anlayıştan görece yumuşak bir sekülerleşmeye geçildiğini ortaya koymaktadır.

[54] Ali Bayramoğlu, "Çağdaşlık Hurafe Kaldırmaz": Demokratikleşme Sürecinde Dindar ve Laikler, (Tesev Yayınları, 2006), 41.
[55] Bayramoğlu, "Çağdaşlık Hurafe Kaldırmaz", 42.

Bununla birlikte Türkiye'de muhafazakâr değerleri temsil ettiği düşünülen partilerin özellikle de Milli Görüş geleneğinden doğan aktörlerin nüfuzunun 1960'ların sonundan itibaren doğrusal yükselişi, kimi araştırmacılarca[56] sekülerleşme tezinin aksine "modernleşen" Türkiye'de dinin kültürel ve politik bir kaynak olarak konumlandığı şeklinde anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, sivil toplum ve sosyal politika alanında inanç bazlı örgütlerin ve yardım kuruluşlarının hızla gelişmesi, eğitim alanında özellikle imam hatip liselerinin sayıca artışı, katılım bankalarının Türkiye bankacılık sektöründeki artan payı ve siyasi aktörlerin söylemlerinde başvurdukları argümaların giderek dinselleşmesi gibi hususlar bu yaklaşımın göstergeleri olarak ele alınmaktadır.[57] Dini tezahürlerdeki değişimi inceleme konusu edinen farklı çalışmalarda[58] ise, toplumsal işleyiş ve iletişimin temelinde yer alan gündelik dildeki dini argümanların kullanımındaki düşüşten ibadet ve ritüellerin anlam yüklerinden boşalmasına, zaman ve mekân algısının farklılaşarak nihayetinde sekülerleşme lehine zihniyeti de kuşatan bütüncül bir değişime evrildiği ortaya konulmaktadır. Ancak her ne şekilde olursa olsun modernleşmenin toplum tarafından çok boyutlu bir biçimde tecrübe edildiğini ve toplumda yerleşik değerlerin bu süreçte çeşitli değişimler geçirerek yeni formlar kazandığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla seküler ve muhafazakâr kesimlerin modernliği tecrübe etme biçimleri farklı olsa da gittikçe birbirine yakınlaştıkları görülmektedir.[59]Bu değişim süreci, Türkiye özelinde seküler ve dindar/muhafazakâr olarak kategorilendirilen kesimlerin yoğun bir etkileşim içine girmesi ile kendi ve öteki algılarının yeniden kurulmasıyla anlaşılabilir görünmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Toplumsal işleyişte sekülerleşme yahut dindarlaşma türünden yönelimlerin ölçülebilmesi daima netameli bir doğaya sahip olmuştur. Zira dinin toplumsal algılanma biçimlerinde görülen farklılaşmayla ortaya çıkan tezahürlerdeki değişimler her zaman dinden bir kopuşu yahut dindarlaşmayı temsil etmez. Başka bir deyişle, sekülerleşme veya dindarlaşmayı, örneğin dini inancın görünür formları olarak salt ritüel ya da ibadetlere katılım oranlarındaki

[56] Yasin Aktay, *İslam ve Sekülerleşmenin Kaynakları*, (Tezkire Yayıncılık, 2017).
[57] Fatih Çağatay Cengiz, "Sekülerleşme Kavramını Türkiye Üzerinden Sorgulamak", *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 2020, 23(2), 51-58.
[58] Mustafa Tekin, "Türkiye'de Sekülarizmin Eski ve Yeni Tezahürleri", *Türkiye'de Toplumsal Değişim*, (ed.), Lütfi Sunar, 2014, 314-321. Nobel Yayıncılık.
[59] Sunar ve Kaya, "Toplumsal Yaşamda Değerler", 354.

değişim üzerinden ele almak oldukça tartışmalı bir yaklaşımdır.[60]Buradan hareketle, çeşitli toplumsal değişimlerin kesitsel gözleminden hareketle oluşturulan sekülerleşme teorisinin evrenselliği iddiası kadar bu teorinin tamamen çöktüğüne yönelik iddialar da çeşitli problemler içermektedir.

Her şeyden önce, sekülerleşme teorisinin özellikle batı Avrupa'nın deneyimlediği modernleşme sürecinde önemli oranda açıklayıcı olduğu ifade edilebilirse de farklı modernlik deneyimlerine sahip olan toplumlardaki benzeri süreçlerin anlaşılmasında yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Diğer deyişle, sekülerleşme teorisinin Avrupa merkezli bir bakış açısıyla örüntülenmiş olması ve bu anlamda batı dışı toplum tecrübelerini açıklamaktaki yetersizliği söz konusu teorinin kırılganlığını ve eleştiriye açıklığını göstermektedir.[61] Zira sekülerleşmeye ilişkin batı Avrupa'nın içinden geçtiği modernlik tecrübesi örneğin Amerika, Asya ülkeleri, Hint yarımadası ve İslam toplumlarında farklı şekillerde işlerlik kazanmaktadır. Hatta söz konusu toplumlarda Avrupa tecrübesinin tersine, çeşitli dönemlerde dinin görünür yansımalarının görece arttığı görülebilmektedir.[62] Dolayısıyla sekülerleşme ve dindarlaşma gibi olguların evrimsel bir çizgi üzerinden değil, gerek insan teki özelinde gerekse toplumsal düzlemde tarih boyunca tekrarlanan bir geçişkenlik içinde görülmesi[63] daha makul bir yaklaşımdır. Diğer taraftan, teoride birbirine karşıt konumlandırılan din ve dünya ikilemi sorunlu görünmektedir. Zira Eliade'nin[64] ifade ettiği gibi, din alanının yahut *kutsal*ın karşıtı dünyevi olan değil *profan* (din dışı)dır. Başka bir deyişle dünyevi olanın dindışı olarak anlamlandırılması yanlış bir eşleştirmedir, zira dünyevi olan bir şey dini olabileceği gibi dini olarak görülen bir husus durumun kendi öznelliği içinde din dışı kalabilir.[65] Nitekim insan, yüklediği anlam ve değerle eylemini dini ya da dünyevi kılmaktadır. Bu anlamda, en dini görülen bir eylemin çeşitli maddi menfaatler elde etmek için amacıyla gerçekleştirildiğinde *din dışı*, buna karşın dünyevi sıradan bir eylemin metafizik bir gaye için gerçekleştirildiğinde *kutsal*laşabildiği sonucuna varılabilir.

[60] Volkan Ertit, *Sekülerleşme Teorisi: Sekülerleşen Türkiye'nin* Analizi, (Liberte Yayınları, 2019), 236.
[61] Grace Davie, *Religion in Modern Europe: A Memory Mutates*, (Oxford University Press, 2000), 26.
[62] Küçükcan, "Modernleşme ve Sekülerleşme Kuramları Bağlamında Din, Toplumsal Değişme ve İslam Dünyası", 113.
[63] Aktay, *İslam ve Sekülerleşmenin Kaynakları*, 15.
[64] Mircea Eliade, *Kutsal ve* Dindışı, çev. M. Ali Kılıçbay, (Gece Yayınları, 1995), VIII.
[65] Rene Guenon, *Modern Dünyanın* Bunalımı, çev. Nabi Avcı, (Ağaç Yayınları, 1991), 68.

Yukarıda yer verilen eleştirilerden hareketle sekülerleşme teorisinin analitik anlamda değer kaybettiği anlaşılmaktadır. Kaldı ki 1960'larda "The Secular City" çalışmasıyla sekülerleşmenin güçlü teorisyenlerinden biri olarak öne çıkan Harvey Cox,[66] "The myth of the twentieth century: The rise and fall of secularization" adlı makalesinde, beklenenin aksine, dünyanın her yerinde dini bir canlanma görüldüğünü, dolayısıyla sekülerleşme paradigmasının çöktüğünü ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Peter Berger[67] de içinde bulunulan zamanın teoride yer verildiği gibi *sekülerleşmiş bir dünya* olmadığını, hatta bazı istisnalar dışarıda tutulacak olursa "dünyanın en az eskisi kadar dindar" olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla sekülerleşme teorisinde iddia edildiği gibi dinin bütünüyle ortadan kalkması değil, ancak bazı dini kurumsal yapıların zayıfladığını kabul etmek görece doğru görünmektedir. Özetle ifade etmek gerekirse, sekülerleşme kuramında olduğu gibi farklı coğrafyalardaki özgün toplumsal yapılar dikkate alınmaksızın din olgusunun bütüncül bir analizinin ortaya konması mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla dini yönelim ve sekülerleşme ilişkisine dönük tekil, genel ve kapsayıcı bir sosyoloji teorisi oluşturma girişimi yanıltıcı sonuçlar üretmektedir. Bu sebeple, farklı modernleşmelerin farklı sekülerleşme formlarını doğurduğunu ifade etmek isabetli bir yaklaşım olacaktır.[68] Türkiye modernleşmesi de modern ile yerel biçim ve değerlerin melez bir karışımını sunması[69] bakımından özgünlük sunmaktadır.

Diğer taraftan, sekülerleşmenin izleği, farklı toplumlarda görülen maddi çıktı yahut yansımaların karşılaştırılması üzerinden değil, toplumların kendine özgü tarihi serüvenlerinde din ile kurdukları ilişkinin değişimselliği üzerinden ele alınmalıdır. Bu yönüyle, özellikle küreselleşme kapsamında toplumsal etkileşimin yoğunlaştığı dünyada farklı formlarda yaşanan bir sekülerleşmeden söz etmek mümkündür. Başta Türkiye olmak üzere halkının çoğu Müslüman olan toplumlarda da, dinin tarih boyunca toplumsal hayatı biçimlendiren kurucu gücünü görece kaybettiği ifade edilebilir. Bu durumun oluşmasında, son yüz yılda yaşanan kapsamlı modernleşme hamlelerinin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Nitekim Avrupa dışı birçok toplumda, idari ve hukuki mekanizmalardan siyasi ve ekonomik kurumlara değin toplumsal işleyişin büyük oranda seküler normlarla örülen bir yapısallıkla konumlandığı aşikârdır. Diğer taraftan, farklı

[66] Harvey Cox – Jan Swyngedouw, "The Myth of the Twentieth Century: The Rise and Fall of Secularization", *Japanese Journal of Religious Studies* 27,1/2 (2000).
[67] Peter L. Berger, "Sekülerleşme Yanlışlandı", çev. Mehmet Ali Kirman, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (2008), 271.
[68] Özay, *Sekülerleşme ve Din*, 257.
[69] Nilüfer Göle, *Melez Desenler,* (Metis Yayınları, 2007).

inanç ve etnilerin daha önce hiç olmadığı kadar bir arada bulunduğu, birbiriyle iletişim kurduğu günümüz sosyal hareketliliğinde kültürel etkileşimler de önemli bir yer tutmaktadır. Kimliklerin iç içe geçmesi ve kamusal alanda farklılıklara karşı toleransın öne çıkmasıyla anlam kazanan bu zemin, bireysel ve toplumsal kimliklerin gelişiminde de yegâne belirleyici olarak dinin etki gücünü sınırlamaktadır. Bununla birlikte, yalnızca epistemoloji üretiminin değil aynı zamanda toplumsallaşmanın da önemli araçlarından biri olan eğitim kurumunun seküler yapılanması, dinin sosyal ilişkileri düzenleyici gücünü zayıflatmaktadır. Son tahlilde, Türkiye'nin dini manzarası ne seküler kesimleri kaygılandıracak ne de dindar çevreleri sevindirecek bir mahiyetle değişmektedir.[70] Hayatın koordine edilmesinde öne çıkan neredeyse tüm toplumsal kurumların bireysel özerklik temelinde yapılanması, dinin mutlak belirleyiciliğinden uzak, açık ve örtük bir sekülerleşmenin varlığını gözler önüne sermektedir.

KAYNAKÇA /REFERENCES

Akın, M. H. (2017). Türkiye modernleşmesi karşısında dini gruplar. *İnsan ve* Toplum, *7*(1), 1-24.

Aldridge, A. (2000). *Religion in the Contemporary World: A Sociological Introduction.* Polity Press.

Amman, M. T. (2010). Türkiye'de ailenin açık ve örtük sekülerleşmesinin sosyolojik analizi. Mehmet Faruk Bayraktar (Ed.), *Aile ve Eğitim* içinde s. 41-70. Ensar Neşriyat.

Arslan, A. (2015). *Modern Dünyada Müslümanlar.* İletişim.

Atiker, E. (1995). *Bireyselleşme ve Toplumsal Farklılaşma.* İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Aydın, M. (2013). Modernleşme bağlamında din ve sekülerleşme. *Din ve Toplum* içinde, Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Bayramoğlu, A. (2006). *Çağdaşlık Hurafe Kaldırmaz: Demokratikleşme Sürecinde Dindar ve Laikler*. Tesev.

Berger, P. L. ve Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in Sociology of Knowledge.* Penguin Books.

[70] M. Tayfun Amman, "Türkiye'de Ailenin Açık ve Örtük Sekülerleşmesinin Sosyolojik Analizi", (ed.), Mehmet Faruk Bayraktar, *Aile ve Eğitim*, (Ensar Neşriyat, 2010), 42.

Berger, P. L. (2008). Sekülerleşme yanlışlandı (M. A. Kirman, Çev.). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 271-281.

Berkes, N. (2007). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. Yapı Kredi.

Bruce, S. (2015). Sekülerleşme: Sistematik bir betimleme (İ. Çapcıoğlu, Çev.). İhsan, Çapcıoğlu ve Mehmet Ali, Kirman (Ed.), *Sekülerleşme: Klasik ve Çağdaş Yaklaşımlar*, Otto.

Casanova, J. (1994). *Public Religions in the Modern World.* The University of Chicago Press.

Cevizci, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü*. Paradigma.

Cox, H. ve Swyngedouw, J. (2000). The myth of the twentieth century: The rise and fall of secularization. *Japanese Journal of Religious Studies, 27* (1/2).

Davie, G. (2000). *Religion in Modern Europe: A Memory Mutates.* Oxford University Press.

Davison, A. (2006). *Türkiye'de Sekülarizm ve Modernlik* (T. Birkan, Çev.). İletişim.

Dobbelaere, K. (2007). Testing secularization theory in comparative perspective. *Nordic Journal of Religion and Society*, *20*(2), 137-147.

Dobbelaere, K. (2002). *Secularization: An Analysis at Three Levels.* Peter Lang.

Durkheim, E. (2005). *Dini Hayatın İlkel Biçimleri* (F. Aydın, Çev.). Ataç.

El-Attas, M. N. (1995). *İslam, Sekülerizm ve Geleceğin Felsefesi* (M.E. Kılıç, Çev.). İnsan.

Eliade, M. (1995). *Kutsal ve Dindışı* (M.A. Kılıçbay, Çev.). Gece.

Erkilet, A. (2015). *Ortadoğu'da Modernleşme ve İslami Hareketler.* Büyüyenay.

Ertit, V. (2019). *Sekülerleşme Teorisi: Sekülerleşen Türkiye'nin Analizi.* Liberte.

Giddens, A. (1971). *Capitalism and Modern Social Theory: An Analysis of the Writings of Marx, Durkheim and Max Weber*. Cambridge University Press.

Giddens, A. (2012). *Sosyoloji* (E. A. Kayhan, Çev.). Kırmızı.

Göle, N. (2007). *Melez Desenler*. Metis.

Göle, N. (2017). *Seküler ve Dinsel: Aşınan Sınırlar* (E. Ünal, Çev.). Metis.

Griffin, D. R. (1990). *Sacred Interconnections.* State University Press.

Guenon, R. (1991). *Modern Dünyanın Bunalımı* (N. Avcı, Çev.). Ağaç.

Küçükcan, T. (2005). Modernleşme ve sekülerleşme kuramları bağlamında din: Toplumsal değişme ve İslam dünyası. *İslam Araştırmaları Dergisi,13*, 109-128.

Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü* (O. Akınhay ve D. Kömürcü, Çev.). Bilim Sanat.

Marx, K. (1986). *1844 Felsefe Yazıları* (M. Belge, Çev.). V Yayınları.

Mills, C. W. (2007). *Toplumbilimsel Düşün* (Ü. Oskay, Çev.). Der Yayınları.

Norris, P. ve Inglehart, R. (2004). *Sacred and Secular: Religion and Politics Worlwide.* Cambridge University Press.

Ocak, A. Y. (2012). *Türkler, Türkiye ve İslam*. İletişim.

Özay, M. (2007). *Sekülerleşme ve Din.* İz.

Özdalga, E. (2014). *Kimlik Denklemleri* (S. Tuncel, Çev.). İletişim.

Shiner, L. (1967). The concept of secularization in empirical research. *Sociology of Religion 4* (2), 207-220.

Stark, R. (2005). *Tek Gerçek Tanrı: Tektanrıcılığın Tarihsel Sonuçları* (Ç. Özüer, Çev.). Literatür.

Sunar, L. ve Kaya, Y. (2014). Toplumsal yaşamda değerler: Modernleşme, muhafazakarlaşma ve kutuplaşma. Lütfi, Sunar (Ed.), *Türkiye'de Toplumsal Değişim* içinde s. 327-360. Nobel.

Taylor, C. (2009). *Seküler Çağ* (D. Körpe, Çev.). Türkiye İş Bankası.

Tekin, M. (2014). Türkiye'de sekülarizmin eski ve yeni tezahürleri. Lütfi, Sunar (Ed.), *Türkiye'de Toplumsal Değişim* içinde s. 303-326. Nobel.

Weber, M. (2008). *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu* (Z. Gürata, Çev.). Ayraç.

Wilson, B. (2015). Sekülerleşme (A. Bayer, Çev.). İhsan, Çapcıoğlu ve Mehmet Ali, Kirman (Ed.), *Sekülerleşme: Klasik ve Çağdaş Yaklaşımlar* içinde, Otto.

Yeler, A. (2019). *Sivil Toplumdan Siyasi Partilere Alevi Kurumsallaşması*. Çizgi.

Yılmaz, E. (2010). 1950 Seçimlerinin önemi, öne çıkan özellikleri ve siyasal sonuçları. *Bartın İ.İ.B.F. Dergisi, 1*(2), 31-45.

EXTENDED ABSTRACT

The present study aims to address the understanding of secularization, which has been a matter of discussion in social sciences for a long time, and its reflections in Turkey based on its close relationship with modernization. Therefore, it is anticipated that, in addition to the strong defenses for the general validity of the secularization theory, a ground that allows discussion of claims that the theory has collapsed or is no longer applicable will be reached.

The concept of secularization, which is reinforced with the idea of enlightenment in Western social history, refers to gaining autonomy independently of the religious understanding in individual, institutional, and political aspects. At the same time, it also provides a structure that implies the transition from traditional society, which has developed based on collective will, to the modern society based on individual thought and freedom. In the pre-modern society, manners, and customs were articulated with a strong religious belief and appeared as a supervisory mechanism on community members; whereas modern thought displaced the ontological fiction of the traditional society based on the divine and transcendent authority and centralized the individual and reason.

When the literature on secularization emerging as a phenomenon associated with modernization is examined, it is understood that theorists agree that the effectiveness of religious belief and thought in the social and political spheres will disappear in modern societies and that the participation in religious rituals and practices will gradually decline in the individual plan. It has been seen that the founders of the discipline of sociology have processed this approach with intellectual roots stemming from the enlightenment in various forms. For example, Auguste Comte's positioning of the *new* sacred in which human and mind are centralized as the "religion of humanity" and the sociologists as the *priests* of this religion at the final point, which is reached through a gradual abandonment of religious thought, is [71]quite noteworthy. Weber highlights the rationalization and the bureaucratization, which develops as a result of the former, [72]and points out that the transformative framework presented by modern thought will have an impact on the religious field as well. Karl Marx, adopting a materialist understanding of history and dealing with social transformations based on production relations, [73]claims that the economy, which is a constructive

[71] Alan Aldridge, *Religion in the Contemporary World: A Sociological* Introduction, (Polity Press, 2000), 58.
[72] Max Weber, *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu,* trans. Zeynep Gürata, (Ayraç Yayınları, 2008), 30-31,158.
[73] Karl Marx, *1844 Felsefe Yazıları*, trans. Murat Belge, (V Yayınları, 1986), 110.

part of the *infrastructure*, is also the main determinant of the phenomenon of religion being a *superstructure* form. Accordingly, religion has taken on a significant functional role in favor of those who hold the means of production, and in the continuation of the system based on inter-class exploitation.

Similar approaches to secularization can be found in the works of recent philosophers inspired by the founders of sociology, which can be basically divided into two categories. The first of these categories is "rationalism and loss of religious faith approach", and the other is "functional evolution and loss of purpose approach"[74]. According to *the rationalism and loss of religious faith approach* represented by scholars such as Peter Berger, David Martin, and Bryan Wilson, the scientific approach determined the dominant paradigm in analyzing the universe as well as the enlightenment, and a new conception of the world based on rationality was formed. Thus, while the claim of the church to hold the truth, which was based on the transcendent narrative was displaced, on the other hand, a loss of religious faith occurred at the social plan with the effect of rationalism. Such a loss of belief indicates degradation in the regular follow-up of religious rituals in the individual sense, a reduction in the impact of religion on identity determinations, and a quantitative decline in religious commitments in the institutional sense.[75] According to the *functional evolution and loss of purpose approach*, which became prominent with the works of Karel Dobbelaere, Steve Bruce, and Thomas Luckmann, the main factor causing religion to lose its potential impact in the social area is the functional separation resulting from industrialization.[76] Finally, while rationalism harmed the environment of religious belief patterned with holiness, prominent individualism nullified the community structure of religion. Moreover, the division of labor and specialization observed in modern countries caused the jobs performed by the church for many years to pass into other hands; in other words, it ended the hegemony of the church in these areas.

Analogous to how secularization produces different indicators at the individual, institutional, and social levels, the consequence of the different societies that comprise the Islamic world has been formed by the subjective qualities of the societies. Turkey, which is discussed in the study, has its own modernization practices. However, Turkey agrees upon the nationalization of these

[74] Talip Küçükcan, "Modernleşme ve Sekülerleşme Kuramları Bağlamında Din, Toplumsal Değişme ve İslam Dünyası", *İslam Araştırmaları Dergisi* 13 (2005), 110.
[75] Pippa Norris - Ronald Inglehart, *Sacred and Secular: Religion and Politics Worlwide*, (Cambridge: Cambridge University Press, 2004), 7.
[76] Erhan Atiker, *Bireyselleşme ve Toplumsal Farklılaşma,* (İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 1995), 73.

modernization processes with a vertical construction at the axis of administrative management. In this context, it has been understood that it will be appropriate to trace *secularism*, which is the more visible form of secularization in the political field, and its practical factors. As known, secularism in Turkey is a practice that began because of external incidents rather than internal dynamics. Because Turkey has not experienced a gradual process of social transformation that would create a basis for the separation of religious and political authority like the reformation and enlightenment experienced in Europe.[77] Unlike, secularism appeared as an ideological product of European expansionism in Turkey.

On the other hand, measuring the secularization or religiosity tendencies in social functioning has always had a controversial nature. Because the changes in the manifestations that occur with the differentiation observed in the social perception of religion do not always represent an abandonment of the religion or becoming more religious. In this context, it would be a highly controversial approach to address secularization as apparent forms of religious belief only based on the changes occurring in the rate of participation in rituals or worship practices.[78] Moreover, asserting that this theory has completely been controverted has as problematic aspects as the claim for the universality of secularization theory which is constructed based on the social changes peculiar to the West.

[77] Küçükcan, "Modernleşme ve Sekülerleşme Kuramları Bağlamında Din, Toplumsal Değişme ve İslam Dünyası",116.
[78] Volkan Ertit, *Sekülerleşme Teorisi: Sekülerleşen Türkiye'nin* Analizi, (Liberte Yayınları, 2019), 236.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(57), 1339-1357
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.57552
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 09.02.2022 Submitted date
Kabul tarihi 13.03.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Toprak, N. G. (2022). "Peace in The World": On Turkey's Alliance Strategy in the Interwar Period. *Journal of History School*, 57, 1339-1357 .

"PEACE IN THE WORLD": ON TURKEY'S ALLIANCE STRATEGY IN THE INTERWAR PERIOD

Nuri Gökhan TOPRAK[1]

Abstract

The Interwar Period between 1918 and 1939 is one of the exceptional periods in which the alliance strategy was intensively used by the states. The fact that the treaties that officially ended the First World War had exceptionally severe conditions for the defeated, paved the way for the gradual emergence of this exceptional period. As a matter of fact, the states that failed to achieve success against Turkey's overriding of the onerous conditions of Sevres with the Treaty of Lausanne and the states that did not achieve the desired results in World War I intentionally turned to cooperation in the axis of revisionism while states that favored the continuation of the status quo in various parts of the World. Therefore, it is significant to understand both the international political atmosphere of the historical period and the conditions under which the essential principles of Turkish foreign policy were constituted during the Interwar Period.

Keywords: Alliance Strategies, Interwar Period, Turkish Foreign Policy, Ataturk Era.

"Cihanda Sulh": Türkıye'nin İki Savaş Arası Dönem İttifak Stratejisi Üzerine

Öz

İki Savaş Arası Dönem olarak nitelenen 1919 ile 1939 arası dönem ittifak stratejisinin devletler tarafından en yoğun şekilde kullanıldığı istisnai dönemlerden biridir. I. Dünya Savaşı'nı resmi olarak bitiren antlaşmaların savaşın mağlupları açısından oldukça ağır şartlar taşıması, bu istisnai dönemin tedrici şekilde ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Nitekim Türkiye'nin Lausanne Antlaşması ile Sevres'in ağır koşullarını geçersiz

[1] Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Uluslararası İlişkiler Bölümü, Siyasi Tarih Anabilim Dalı, ngtoprak@gmail.com, Orcid: 0000-0002-9792-7448

kılmasına mukabil bir başarı elde edemeyen devletler ile I. Dünya Savaşı'ndan arzu ettiği sonuçları elde edemeyen devletler taammüden revizyonizm ekseninde iş birliklerine yönelirken, dünyanın çeşitli bölgelerinde kurulu mevcut düzenin devamından yana olan devletler de statükonun korunması ekseninde iş birlikleri kurmuştur. Sonuç olarak ittifak kurma stratejilerinin aşırı yoğun bir şekilde gözlemlendiği bu istisnai dönemde Türkiye'nin ittifak stratejisine nasıl yaklaştığını anlamak, hem dönemin uluslararası siyasal ortamını anlamak hem de Türk dış politikasının temel ilkelerinin hangi şartlarda oluştuğunu anlamak açısından önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: İttifak Stratejileri, İki Savaş Arası Dönem, Türk Dış Politikası, Atatürk Dönemi.

INTRODUCTION

The anarchic structure of the modern international system offers state-level international relations actors a considerably broader autonomy in determining their own foreign policy strategies than in previous periods. On the other hand, the asymmetry in the influence capacities of the actors makes it necessary to achieve compromises in varying proportions from this broad autonomy, and therefore to establish alliances. The first of these conditions that lead to the realization of alliance-building behavior is that states have insufficient resources or capacities to achieve their determined objectives (Vasquez & Elman, 2003). Where these objectives are shared by other actors, states cooperate and increase the likelihood that alliances with other international relations actors will emerge. The Holy Alliance formed by the Holy Roman Empire, the Habsburg Monarchy, Poland, Lithuania, Russia, the Republic of Venice, Montenegro and many local elements against the Ottoman Empire's Siege of Vienna (1683-1699) are examples of these kinds of Alliances.

Even if their own resources or capacities are sufficient to achieve the objectives, they have determined, it is noted that states may seek an alliance to reduce the costs of achieving their goals, to confer legitimacy to their goals before the international public opinion, or to share responsibility for their actions (Sönmezoğlu, 2014, pp. 428-429). The United States (US) presented its military operation against Afghanistan in 2001 to the international public with a counterterrorism argument, and its cooperation with Britain, Canada, Australia, and Germany in this operation is an example of such alliances.

It is observed that states with high capacity for influence also tend to form alliances to increase their influence or control over other states with relatively limited capacity (Müller, 2013, p. 610). In the immediate aftermath of World War II, the cooperation between the superpowers with other states turned into an

alliance during the Cold War can be explained within the framework of the formation of this alliance.

Alliances can be classified according to the subject and the limits of cooperation that lead States to cooperate. In this context, coalition-type alliances are often defined as short-lived alliances with a considerable number of participating states, conducted for a particular purpose (Odell, 2013, p. 386). In addition to the limited purpose, the vast number of participants can significantly restrict the movement of coalitions. The Global Coalition to Defeat ISIS (Islamic State of Iraq and Syria), which was formed on 10 September 2014 under the leadership of the US and is part of seventy-six states and four international organizations, is an example that can be given to such alliances.

States in an alliance may clarify by a written treaty how long the alliance will last, under what conditions, and how states will treat each other or non-alliance states. These treaties, which clarify the framework of alliances, constitute the types of alliances defined as pacts (Carter, 2012, pp. 3-4). The alliance established by eight socialist countries in response to NATO's increased military activities and armament was transformed into the Warsaw Pact by the Treaty of Friendship, Cooperation and Mutual Assistance signed by these countries in Warsaw on 14 May 1955.

Another type of alliance, such as pacts, whose framework is drawn in writing by states and such as coalitions, whose scope is relatively narrow, is ententes. The scope of ententes is typically limited to military or political areas only (Snyder, 2007, pp. 346-347). Once more, narrowly in times of crisis, Little Entente can be given as an example of entente which provides consultation about the crisis or cooperation between the parties to overcome the crisis. Formed by the bilateral treaties adopted between Yugoslavia, Czechoslovakia and Romania between 1920 and 1922, The Little Entente established a mechanism of consultation and cooperation between the three states during times of military and political crisis that could threaten the status quo in the Danube River and its basin.

Coalitions, pacts and ententes occur when cooperation between states is carried out in the short term and specific areas. Unlike these types of alliances, there are bloc-type alliances that extend the areas of interstate cooperation as much as possible, in other words, that most strain the sovereignty of states within the international system (de Keersmaeker, 2017). Although there have been periods in history when the tendency of states to act together in many areas has become quite evident, the concept of the bloc has started to be routinely used in international relations literature, especially during the Cold War Period.

Alliances can be classified as identical, complementary or incompatible with different aims at the point of similarity of objectives; mutual or one-sided at the point of their obligations to the parties and as zero-sum or non-zero-sum alliances at the point of distributing the benefits derived from cooperation. Therewith in some alliances, the principle of Pacta Sunt Servanda (agreements must be kept) is adopted while in some alliances the principle of Rebus sic stantibus (things thus standing) is accepted at the point of variability according to the conditions (Sönmezoğlu, 2014, pp. 429-439).

In their academic studies on alliances, George Liska highlighted the "optimal size" of the alliances to indicate the importance of the total number of states participating in the alliance while William H. Riker emphasized the "size principle" (Liska, 1977, p. 6; Riker, 1962, pp. 32-33). According to the insights that deal with alliances in this respect, increasing the number of states participating in the alliance offers the opportunity to reduce the burden and increase international legitimacy to achieve the objectives while in addition containing threats that could make the alliance awkward or reduce the benefits of the alliance in decision-making and action. Therefore, the size of the alliance is one of the essential points for participating states to consider.

In addition to all these assessments, alliances need to be evaluated in the context of the security dilemma, which is one of the crucial issues in International Security Studies. While the state, as a legitimate authority above the citizens at the national level, can ensure trust by establishing order among the citizens, in interstate relations, order between them can nothing but be achieved in a climate of mutual trust unless the states build an authority above them. In this respect, alliances are arranged to deter the disruptive state from its behavior in situations where the atmosphere of mutual trust is broken. However, just as in the armament cases, it can create a deterrence effect as well as a provocation effect (Snyder, 2007, pp. 192-195).

METHOD

In this academic study, which aims to evaluate Turkey's approaches to the alliances as a foreign policy strategy in the Interwar Period, which is also called the Atatürk era in Turkish foreign policy, the agreements signed at the interstate level during the period were examined. The specific conditions under which the treaties were made have been taken into account with the examinations made on the secondary sources reached as a result of the comprehensive literature review. However, in order to objectively evaluate the explicit contents of the

treaties and what kind of terms and conditions they create for the parties in the alliance, primary sources, original versions of the treaty texts, have been reached. All these collected data were handled by using qualitative analysis methods of social sciences, and finally, the findings and interpretations presented in detail below were reached.

FINDINGS AND INTERPRETATION

There are several differences and similarities between the international system of the Interwar Period and the earlier existing international system. When the two systems are compared, the first thing that draws attention represents the changes in the system's outlook. In fact, until World War I, the international system provided a largely Euro-centric and homogenous outlook. However, while the US and Japan's involvement in the system with World War I changed the Euro-centrality and the realization of the Bolshevik and fascist revolutions in Europe greatly changed the homogeneity of the system.

The second difference between the international systems before World War I and the Interwar Period is to whom the responsibility for maintaining international peace belongs. This responsibility, which belonged solely to sovereign states prior to World War I, was assigned to an international organization, the League of Nations, which was established by these sovereign states again during the Interwar Period.

Despite the above-mentioned differences between the Interwar and pre-World War I international systems, there are also some similarities that lead the world to a second total war. First of all, aside from the change in the outlook of the international system, there has been no significant change in the foreign policy behavior of the newly introduced states and regimes compared to the previous system. Agreement signed at Rapallo, on April 16, 1923, by the USSR and the Weimar Republic and the “Molotov - Ribbentrop Pact” established on August 23, 1939, between the USSR and Germany constitute examples that can be evaluated in this context.

Furthermore, within the international system of both periods, high tension between those is satisfied with the status quo and the revisionist states. As a result of this polarization between the actors, the League of Nations, which had just assumed responsibility for maintaining international peace, developed into an institution where the interests of the victorious states of World War I were represented. In addition to the fact that the US never became a member of the society, especially with the abandonment of Germany and Japan in 1933, the

society completely lost its international representative feature. This has reignited the view that international peace and order can be achieved through alliances based on pre-World War I bilateral agreements or regional collaborations, whose sustainability depends entirely on the enjoyment of participating states, and where mostly secret diplomacy is practiced, rather than institutional organizations, with relatively high in representation and open diplomacy.

National Political Atmosphere in Turkey during the Interwar Period

The legislative and executive authority in Turkey was convened in the Turkish Grand National Assembly (TBMM) in accordance with the Constitution adopted on April 20, 1924, in place of the Constitution of 1921 (T.C. Resmî Gazete, 1924, pp. 491-492). However, since only the People's Party ("Republican" People's Party in 1924 - CHP) is represented, except for the two parties, the Progressive Republican Party (TCF) and the Liberal Republican Party (SCF), which were briefly represented in the Assembly during the tenure of the first president, Mustafa Kemal Atatürk, the legislative and executive authority is naturally gathered in CHP. In this context, although the formation and implementation of Turkish foreign policy in the Interwar Period were mainly carried out by the government and the Assembly, Atatürk, who was the president and the leader of the only party in this process, was in a very effective position. Thus, the opening speeches of the Assembly held by Atatürk during the opening ceremonies of the parliament held on 1 November each year were closely monitored both inside and outside regarding the general foreign policy preferences to be followed during the next period (T.B.M.M. Zabıt Ceridesi, 1924, p. 1).

It would be inaccurate to assess that the Turkish foreign policy of the Interwar Period was monopolized by Atatürk and the members of the government appointed by him, just by looking at the structural features mentioned above. The fact that the president or governments have brought foreign policy issues to the agenda of the Assembly during the term and have taken care to take steps on foreign policy after the evaluations carried out there, supports the contrary of this claim (T.B.M.M. Zabıt Ceridesi, 1926, pp. 90-95).

When we look at the psychological elements that shaped the behavior of Turkish foreign policy in the period, we see the preferences were based on geopolitical perceptions and security concerns. The territory of Anatolia is surrounded by the Balkans, Eastern Mediterranean, Middle East and the Caucasus. Located at the crossroads of many areas of geopolitical importance,

Anatolia has been the scene of various migration and invasion movements throughout the centuries. From the 19th century onward, nationalist movements supported by the Great Powers of Europe in this critical geography initiated the war years that would result in great territorial losses from the Ottoman Empire. Although Turkey's own executive positions were also influenced by idealistic and nationalist movements, the great territorial losses experienced in only a century have resulted in a realistic and pragmatic nationalism rather than an irredentist, expansionist or idealistic nationalism in the foreign policy of the newly established Turkey (Oran, 2009, pp. 46-47,53; Sönmezoğlu, 2015, pp. 255-257).

Basic Characteristics of Turkish Foreign Policy in the Interwar Period

In the context of the dynamics of the international system of the Interwar Period, there were two methods that states substantially follow in the face of a markedly superior actor in the capacity of influence. The most widely adopted method by states, whose level of influence is relatively low, is to develop alliances against the opponent in question. In cases where alliances cannot be achieved, the second option of the states was to maintain the overall situation, taking into account some acceptable desires of the opponent with a high capacity (Sönmezoğlu, İki Savaş Sırası ve Arasında Türk Dış Politikası: 1914-1945, 2015, p. 255).

Maintaining the overall situation by taking into account some acceptable desires of the opponent risks turning into an easily vertical relationship between the states, hence the one-sided dependency relationship that Turkish foreign policy has particularly avoided during this period. In the face of this risk, Bulgaria, Italy, Germany and the USSR, which have intimidated various attempts to transform the current situation in the near abroad of Turkey, are more likely to try to operate the first of these options, the strategy of forming an alliance.

Turkey's Interwar Period alliance strategy was predominantly based on benefiting from the rivalry between the USSR and the Western powers, especially Britain, as well as from the polarization process between the Western powers. The signing of the "Soviet-Turkish Treaty of Friendship and Neutrality" on December 17, 1925, with the USSR during the Mosul Issue with Britain or the "Anglo-French-Turkish Treaty" on October 19, 1939, against Stalin's forces, who wanted to transform the bilateral relations with the USSR from an equality-based basis to a dependency relationship, supported this claim (Sönmezoğlu, 2015, p. 259).

With their presence, Italy in the Dodecanes Islands, Britain in today's Iraq and France in today's Syria, these states became neighbors of Turkey during the period. The fact that these three powers of Europe remain on the opposite side of Turkey during World War I and Turkish War of Independence constituted a significant obstacle to the establishment of trust-based relations with these three countries. The ruling cadres of the New Turkey, who formerly was at various levels in the bureaucracy of the Ottoman Empire, were consciously aware of how the great colonial Western powers such as Britain, France or Germany had established dominance over the Ottoman Empire and how they had led the Empire to collapse as a result of this process. For this reason, they were not particularly eager to take part in the associations of the great powers, and when necessary, they acted cautiously and skeptically in this process and preferred associations based on concrete interests. After all, relations with these neighbors have been differentiated over time, and Italy has started to be perceived as a heightened threat while the roads have been traversed in cooperation with Britain and France.

As a result, Turkey's realistic foreign policy approach has enhanced one of the essential principles of Turkish foreign policy not only in the struggle to defend its territory against the occupying powers but also in the establishment and development phase of the republic.

It is widely believed that this principle embodied by the expression "Peace a home, peace in the world" (C.H.F. Nizamnamesi ve Programı, 1931, p. 38) in the foreign politics section of the party program published by Republican People's Party represents an idealism that rejects the use of military instruments for offensive purposes while emphasizing the peaceful use of political instruments in foreign policy. In fact, this discourse, which seems to be in stark contrast to the international political developments of the period, but is also remarkably consistent with the diplomatic idealism of the period, has enabled President Atatürk and his friends, many of whom had served actively in the military before their political careers, to prepare the ground for solutions based on diplomacy or international law rather than the use of armed force from the agenda, except for legitimate defense. Within this framework, the outcomes of Turkey's alliance strategy are not expansionist or groupings aimed at establishing dominance over other countries, but examples supporting the country's own security, in line with Turkey's understanding of protecting the status quo. The Soviet-Turkish Treaty of Friendship and Neutrality of 1925, the Balkan Entente of 1934 and the Sadabat Pact of 1938 represent some examples that can be given in a manner related to the issue.

Outcomes of Turkey's Alliance Strategy in the Interwar Period

The Ottoman-Russian wars, which took place every twenty years between the 16th and 20th centuries, only ended with the revolutionary transformation of one of the parties, the Russian Tsardom, and the parties were able to sign a treaty that served the mutual interests of the parties only as a result of the revolutionary transformation of both sides. Although amicable relations between the Republic of Turkey and the USSR were officially established during the Turkish War of Independence by the Treaty of Moscow (T.B.M.M. Zabıt Ceridesi, 1921), there are external reasons that push the parties to sign a treaty of friendship and neutrality.

Initially, Turkey understood the balance of power could change in a way that would be against it again in a short period of time in the international negotiation processes carried out in the context of its struggle for establishment. The failure to resolve the remaining issues of the Lausanne treaties and the ultimate decision on Mosul within the borders of Misak-ı Milli (National Oath) to be left to the League of Nations (T.B.M.M. Zabıt Ceridesi, 1924, p. 5), in which its rival Britain played a leading role, have been factors affecting Turkey's preference for the strategy of forming an alliance against its Western rival.

Second, similar to Turkey in this period, the USSR began to consider the concern that the international balance of power could change considerably in favor of the Western powers. In point of fact, the Locarno Treaties settled the border disputes of Belgium and France with Germany, providing certainty to the western borders of this country, but did not contain any guarantees about the eastern borders, which the USSR followed very closely (League of Nations Treaty Series, 1926-1927, pp. 291-297). On the assumption that European powers would consider Germany's expansion towards its eastern borders legitimate in this context, the USSR was eager to introduce a new dimension to its relations with its southern neighbor Turkey.

The Soviet-Turkish Treaty, which would further the relations between the USSR and Turkey, was signed in Paris on December 17, 1925 (T.C. Resmî Gazete, 1926, p. 1011), immediately after the entry into force of the Locarno Treaties (League of Nations Treaty Series, 1926-1927, p. 299) and the decision to refer the Mosul issue to the League of Nations. However, in line with the policy of balancing relations with Britain and the USSR, one of the essential characteristics of Turkish foreign policy in the interwar period, Turkey did not enact this agreement until the ultimate solution of the Mosul Issue, which is likely to disturb Britain. Finally, the Soviet-Turkish Treaty came into force on June 26, 1926 (T.C. Resmî Gazete, 1926, p. 1729), immediately following the Ankara

Treaty, which was signed by Turkey and Britain on June 05, 1926 and was far from meeting Turkey's demands for Mosul.

The first two articles of the Soviet-Turkish Treaty emphasize the friendship of the parties to the treaty and the commitment to "remain neutral" in the face of possible aggressive behavior of any third party towards the signatory states. The third article of the agreement states that the duration of the agreement is extended by one year each year by itself, but that the parties may renounce their commitments in the agreement on the condition that they give six months' notice.

The second article of the extension protocol, which was signed on December 17, 1929, and came into force on 28 July 1930, goes beyond the neutrality principle of the 1925 treaty, stating that both states would not engage in alliance talks with their own neighbors without each other's knowledge and approval (T.C. Resmî Gazete, 1930, pp. 8739-8740). Therefore, the treaty started to generate mutual legal obligations since 1930. While Turkey took into account the position of the USSR during the Balkan Entente and Sadabat Pact (T.B.M.M. Zabıt Ceridesi, 1934, p. 15), in line with the nature of this bilateral treaty and its foreign policy considering the balance of power, the USSR did not act mutually in its negotiations with France and Bulgaria. In this context, rather than an alliance, it can be claimed that the parties have determined each other's positions within the international dynamics, which is consistent with another characteristic of Turkish foreign policy that has been in place for most of the Interwar Period: Not to form an alliance with European states with a high capacity for influence.

Along with the USSR, Locarno Treaties, with the guarantees they issued and did not, have equally disturbed the Balkan states in the east of Germany, who were satisfied with the order established after the First World War. The idea of an "Institute of Balkan Entente", which would construct an environment of cooperation by addressing the problems of Balkan states, was adopted by the Balkan states with the proposal of Greece, which felt this discomfort deeply and hosted the 27th Universal Peace Congress organized by the Geneva-based International Peace Bureau between October 06-10, 1929. With the support of the International Peace Bureau, Albania, Bulgaria, Romania, Turkey, Greece and Yugoslavia hosted conferences, first in Athens between October 05-13, 1930, then in Istanbul between October 20-26, 1931, in Bucharest between October 22-29, 1932, and finally in Thessaloniki between November 05-11, 1933 (Jankovic, 1988, pp. 154-157). However, as a result of meetings held at the level of foreign ministers, it was observed that the Balkan states diverged into three separate groups rather than meeting on common ground.

The first of these groups among the Balkan states is the group formed by Turkey and Greece, who are satisfied with the status quo in the Balkans. The other group formed by Bulgaria, which is dissatisfied with the terms of the Neuilly Treaty, and Albania, which, with the support of Fascist Italy, has turned to the Greater Albania project again, can be described as revisionists (Jankovic, 1988, pp. 153-155). The third group was assembled by Romania and Yugoslavia, who felt they had strengthened their reservations about security first through the bilateral agreements reached with Czechoslovakia under the Little Entente and then with France (Jankovic, 1988, pp. 150-151).

The Balkan states came together in the first three conferences, assuming that successful cooperation in the economic, technical, and cultural fields would reduce differences in security over time. However, the differences could be unresolved, especially since the views of Bulgaria on minorities were unadopted by other states, and eventually, the Entente Agreement was signed on February 09, 1934, which excluded the revisionist group (T.C. Resmî Gazete, 1934, p. 3527).

The second article of the Additional Protocol of the Entente shows that the belief that the primary threat to the present order in the Balkans will come from a Balkan state that can cooperate with the revisionist states rather than directly from a state with a high capacity of influence, such as Germany or Italy, is adopted by the Entente parties. On the other hand, it is observed that the Entente does not impose an obligation on its members against their territory, which is not in the Balkans, or against attacks from a state other than the Balkan states (League of Nations Treaty Series, 1934, p. 157). We can conclude Turkey was a party to this Entente in response to an invasion that Bulgaria would launch on behalf of itself, especially with the support of Italy or Germany, because of its reservations in the Entente agreement not to take any aggressive action against the USSR or from its insistence that Bulgaria is included in the pact (Les Documents Politiques, 1934, p. 252).

As much as the polarization about the continuity of the status quo in Europe, the border disputes in the Middle East have remained another issue that has threatened international peace in the Interwar periods. The fact that the political boundaries drawn by interstate reconciliation within the framework of the nation-state understanding do not coincide with the cultural and historical boundaries of the "tribal type" social organizations living in the border regions, which can be easily manipulated by other states, has constituted a danger of turning into a conflict, especially between Turkey, Iran and Iraq in the UK mandate.

Revisionist movements in Europe, which threaten the western borders, have encouraged Turkey to reduce these risks on its eastern borders. For the other states that are likely to participate in the pact, this pact would be an attractive offer that would bestow them prestige internationally, as it would be the first international organization to become a founding member.

Turkey wanted to include the USSR as a result of their bilateral agreement and Britain as a result of its influence in the region before a possible alliance with Iran and Iraq. Britain refused to join the pact, citing its responsibilities in the League of Nations and the Briand-Kellogg Pact, recommended that Iraq; the USSR, which hitherto has a non-aggression pact with the states in the pact and whose presence in a pact that Britain does not take part in may worry Britain, recommended that Afghanistan join the pact instead (Sönmezoğlu, 2015, p. 364).

After the first certain talks between the parties in Geneva on October 02, 1935, the establishment of the pact was delayed due to two reservations by Iraq. One of those reservations is Iraq insists on resolving its border dispute with Iran before it becomes a member of the pact. The other reservation of Iraq is that despite the rising Arab nationalism within the country, the first international cooperation will be carried out with Turkey, Iran and Afghanistan instead of the Arab world (Khadduri, 1951, pp. 247-248). However, the treaty establishing the pact was signed by the parties on July 08, 1937, at the Sa'dabad Palace in Tehran (League of Nations Treaty Series, 1938, p. 23), both after the settlement of the Iran-Iraq border issue with Turkish mediation and the guidance of the military coup against the Arab nationalism movement in Iraq.

The third article of the Nonaggression Treaty outlining the Sa'dabad Pact stated the parties would exchange ideas with each other in international matters relating to their general interests while the fourth article stated the parties would not engage in any aggressive behavior against each other, either individually or in any alliance (League of Nations Treaty Series, 1938, p. 25). Since the obligation of the other parties in any attack against one state party is limited to referring the matter to the League of Nations, it would be more appropriate to consider the pact as a treaty of friendship and neutrality rather than a military alliance.

RESULTS

It is widely believed that Turkish foreign policy represents an idealism that rejects the use of military instruments of influence for offensive purposes while emphasizing the peaceful use of political instruments of influence with the

principle of "Peace at Home, Peace in the World". On the contrary, when the intrinsic properties of the alliance strategy implemented by Turkish foreign policy during Atatürk's period are evaluated, this principle bears the scars of a realistic alliance strategy developed against the actions of many international actors, especially the revisionist powers in Europe, who tend to expand their capacity to influence. Indeed, the expansionist trend observed in the foreign policies of Italy in the first decade of the Republic and Germany in the second decade clearly threatened the order established after World War I in Turkey's near abroad. The foreign policy behavior of Albania, which thinks it can expand its influence in the Balkans with the support of Italy and the foreign policy behavior of Bulgaria, which was defeated in World War I, have been indications of this clear threat in the region.

As mentioned in the study, one of the strategies that Turkey could implement in its foreign policy represents the strategy that the Ottoman Empire had to adopt in the last few centuries to maintain the overall situation by taking into account some acceptable desires of the opponent. The second strategy was to develop alliances against the threat that the Ottoman Empire had attempted to implement since the middle of the 19th century. In the context of the alliances discussed throughout the study, the newly established Republic of Turkey resorted more frequently to the second strategy. However, there is a general difference between the alliance strategies established by the Ottoman foreign policy and the Turkish foreign policy.

The Ottoman Empire formed various alliances with Britain, France, Russia, or Germany in order to carry out a more active/autonomous role in the international system or to assure the security of its borders against various internal/external threats. However, as a predictable consequence of the asymmetry in the capacity of influence between the Ottomans and their allies, these alliances soon evolved from a horizontal ally relationship to a kind of vertical dependency relationship. Having successfully observed this type of relationship that led to the dissolution of the Ottoman Empire, the founding bureaucrat cadres of the Republic, especially Atatürk, directed Turkey to alliances in which its sovereignty would not be restricted under any circumstances and the principle of independence was emphasized. In this context, Turkey seems to have adopted a much more skeptical approach to alliances with the Great Powers of Europe than the Ottoman Empire or the revisionist Balkan states of the post-World War I. The alliance agreements with the Soviets against Britain's position on the Mosul Issue and with Britain and France against the Soviet-German Non-Aggression Pact can be given as exceptions to this general attitude in Turkish foreign policy. These exceptional agreements with the Great

Powers stem from another more distinctive property of the alliance strategy of the Atatürk period: The protection of political borders drawn up in Eastern Europe, the Balkans and the Middle East after World War I.

The realization and continuity of alliances in which the ideals of Turkish foreign policy such as "…Peace in the World" and "full independence" can be maintained could be achieved by a realistic and sensitive assessment of the international dynamics beyond the balance between the other states participating in the alliance and Turkey's capacity for influence. In this context, it can be claimed that Turkey remains true to its ideals by not focusing solely on its own interests in the alliances it participates in, or by preventing the transformation of these alliances into military cooperation. Together with this, the awareness of the revisionism of Germany and Italy, as well as the Early Cold War beginning to set between Britain and the USSR in the Interwar Period managed to co-operate with a very precise and realistic assessment without threatening the Great Powers of Europe.

REFERENCES

C.H.F. Nizamnamesi ve Programı. (1931). T.B.M.M. Matbaası.

Carter, C. (2012). Introduction. M. P. Yeager, & C. Carter (Ed.), in *Pacts and Alliances in History: Diplomatic Strategy and the Politics of Coalitions* (p.1-10). I. B. Tauris.

De Keersmaeker, G. (2017). *Polarity, Balance of Power and International Relations Theory: Post-Cold War and the 19th Century Compared*. Palgrave Macmillan.

Jankovic, B. M. (1988). *The Balkans in International Relations*. (M. Milosavljevic, & B. Milosavljevic, Trans.). The Macmillan Press (The original work was published in 1988).

Khadduri, M. (1951). *Independent Iraq: A Study in Iraqi Politics Since 1932*. Oxford University Press.

League of Nations Treaty Series. (1926-1927). *Treaty of Mutual Guarantee done at Locarno, October 16, 1925; Final Protocol of the Locarno Conference of the same Date and Collective Note to Germany dated London, December 1, 1925, regarding Article 16 of the Covenant of the League of Nations, LIV (1292)*, (p. 289-301). https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/LON/Volume%2054/v54.pdf, Access date: 26.04.2019.

League of Nations Treaty Series. (1934). *Greece, Roumania, Turkey and Yugoslavia: Pact of Balkan Entente, and Protocol-Annex, CLVIII (3514)*, (p.153-160). https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/LON/Volume%20153/v153.pdf, Access date:29.04.2019.

League of Nations Treaty Series. (1938*). Afghanistan, Iraq, Iran and Turkey Treaty of Non-Aggression, CXC (4402)*, (p.21-28). https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/LON/Volume%20190/v190.pdf, Access date: 30.04.2019.

Les Documents Politiques. (1934, May 1). *Le Pacte Balkanique: Un Second Protocole Secret. Les Documents Politiques Diplomatiques et Financiers*. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k54305757/, Access date:30.04.2019.

Liska, G. (1977). *Quest for Equilibrium: America and the Balance of Power on Land and Sea*. Johns Hopkins University Press.

Müller, H. (2013). Security Cooperation. W. Carlsnaes, T. Risse, & B. A. Simmons (Ed.), in *Handbook of International Relations* (2. ed., p.607-634). Sage Publications.

Odell, J. (2013). Negotiation and Bargaining. W. Carlsnaes, T. Risse, & B. A. Simmons (Ed.), in *Handbook of International Relations* (2. ed., p.379-400). Sage Publications.

Oran, B. (2009). TDP'nin Temel İlkeleri. B. Oran (Ed.), in *Türk Dış Politikası: Kurtuluş Savaşından Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar* (15. ed., Vol. I, pp. 46-53). İletişim Yayınları.

Riker, W. H. (1962). *The Theory of Political Coalitions*. Yale University Press.

Snyder, G. H. (2007). *Alliance Politics*. Cornell University Press.

Sönmezoğlu, F. (2014). *Uluslararası Politika ve Dış Politika Analizi*. Der Yayınları.

Sönmezoğlu, F. (2015). *İki Savaş Sırası ve Arasında Türk Dış Politikası: 1914-1945*. Der Yayınları.

Vasquez, J. A., & Elman, C. (2003). *Realism and the Balancing of Power: A New Debate*. Prentice Hall.

TURKISH PARLIAMENT'S PARLIAMENTARY MINUTES JOURNAL

(1921, July 21). Türkiye - Rusya Muahedesi Hakkında Kanun. Türkiye Büyük Millet Meclisi Tutanak Dergisi, pp. 315-346. https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d01/c011/tbmm01011053.pdf, Access date: 25.04.2019.

(1924, October 18). *Türkiye Büyük Millet Meclisi Tutanak Dergisi*, 9(Birleşim: 45), p.2-24 https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d02/c009/tbmm02009045.pdf, Access date: 26.04.2019.

(1924, November 1). Atatürk'ün Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin II. dönem 2. yasama yılını açılış konuşmaları. *Türkiye Büyük Millet Meclisi Tutanak Dergisi*, II(10), p.1. https://www.tbmm.gov.tr/tarihce/ataturk_konusma/2d2yy.htm, Access date: 23.04.2019.

(1926, January 6). *Türkiye Büyük Millet Meclisi Tutanak Dergisi*, 2(Birleşim: 21), (p.73-102). *Türkiye Büyük Millet Meclisi Tutanak Dergisi*, https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/td_v2.sayfa_getir?sayfa=90:94&v_meclis=1&v_donem=2&v_yasama_yili=3&v_cilt=21&v_birlesim=038, Access date: 24.04.2019.

(1934, March 6). Türkiye Cumhuriyetile Yunanistan Cümhuriyyeti ve Romanya ve Yugoslavya krallıkları arasında aktedilen balkan anlaşma misakının tasdikine dair 1/887 numaralı kanun. *Türkiye Büyük Millet Meclisi Tutanak Dergisi*, (p.13-36). https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d04/c020/tbmm04020024.pdf, Access date: 25.04.2019.

OFFICIAL GAZETTES

Resmî Gazete, 24 May 1924, No: 71, p.489-521. http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/71.pdf, Date of Access: 23.04.2019.

Resmî Gazete, 03 July 1926, No: 410, p.1729-1732. http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/410.pdf, Date of Access: 24.04.2019.

T.C. Resmî Gazete. (1926, February 24). Türkiye Cumhûriyyeti ile İctimâ'î Şûralar Cumhûriyyetleri İttihadî Hükûmeti Arasında İmzâ Olunan Mu'âhedenâmesiyle Merbûtu Olan Üç Protokolün Tasdîki Hakkında 736 Sayılı Kânun. (306), pp. 1011-1014. http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/306.pdf, Date of Access: 25.04.2019.

T.C. Resmî Gazete. (1930, February 27). Türkiye Cümhuriyet ile Soviyet Hükümeti Arasında İmza Olunan Dostluk ve Bitaraflık Muahedenamesinin Mer'iyet Müddetinin Temdidi Hakkında 1566 Sayılı Kanun. (1435), pp. 8737-8742. http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/1435.pdf, Date of Access: 27.04.2019.

T.C. Resmî Gazete. (1934, March 12). Balkan Anlaşma Misakının Tasdikına Dair 2381 Sayılı Kanun. (2651), pp. 3527-3530. http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/2651.pdf, Date of Access: 28.04.2019.

EXTENDED ABSTRACT

Establishing an alliance has been one of the most basic foreign policy strategies implemented by international relations actors in many different places and times throughout political history. The Interwar Period is one of the exceptional periods in history when the alliance strategy was used most intensely by state-level actors. The relative disintegration of the balance of power in the international system and the fact that the treaties that officially ended the First World War had terribly severe conditions for the losers of the war, paved the way for the emergence of this exceptional period. As a matter of fact while the states that could not achieve the desired results for both the various regions of the world and Turkey as a result of the First World War, tended to cooperate on the axis of revisionism, the states that favored the continuation of the international order established cooperation on the axis of the preservation of the status quo. As a result, it is significant to comprehend how Turkey approached this strategy in the period in question, both to make sense of the international political environment of the period and to figure out the conditions under which the essential principles of Turkish foreign policy were built.

There is a general belief that the principle of "Peace at Home, Peace in the World", which is one of these basic principles of Turkish foreign policy, represents an idealism that rejects the use of military influence tools for aggressive purpose while emphasizing the peaceful use of political influence tools in foreign policy. However, when the basic characteristics of the alliance strategy implemented by the Turkish foreign policy during the Atatürk period are evaluated, this principle also bears the traces of a realistic alliance strategy developed against the behavior of many international actors, especially the revisionist powers in Europe, who tend to expand their influence capacity. As a matter of fact, the expansionist tendency observed in the foreign policies of some of the states in Central and Southeast Europe in the first twenty years of the

republic openly threatened the order established after the First World War in Turkey's close geography.

Aim: In this academic study, which aims to evaluate Turkey's approaches to the alliances as a foreign policy strategy in the Interwar Period, the agreements signed at the interstate level during the period were examined.

Method: The specific conditions under which the treaties were made have been taken into account with the examinations made on the secondary sources reached as a result of the comprehensive literature review. However, in order to objectively evaluate the explicit contents of the treaties and what kind of terms and conditions they create for the parties in the alliance, primary sources, original versions of the treaty texts, have been reached. All these collected data were handled by using qualitative analysis methods of social sciences, and finally, the findings and interpretations presented in detail below were reached.

Findings: In the context of all alliance theories discussed and all treaties reviewed throughout the study, it has been observed that the newly established Republic of Turkey frequently resorted to the strategy of developing alliances against external threats, which its predecessor, the Ottoman Empire, also tried to implement. However, the alliance strategies established by Ottoman foreign policy and Turkish foreign policy in the aforementioned periods show a significant difference.

Results and Discussion: The Ottoman Empire established various alliances with European states in order to have a more active/autonomous role in the international system or to protect the security of its borders against various internal/external threats. However, as a natural consequence of the asymmetry between the Ottoman Empire and its allies in terms of capacity for influence, these alliances soon turned from a horizontal alliance into a vertical dependency relationship. The founding bureaucrats of the republic, especially Atatürk, who successfully observed this type of relationship that led to the disintegration of the Ottoman Empire, turned Turkey towards cooperation in which its sovereignty would not be restricted in any way and the principle of independence was emphasized. In this context, it has been observed that Turkey adopts a much more skeptical approach to alliances with the great powers of Europe compared to its predecessor or the revisionist Balkan states of the period. The alliances in which the ideals of Turkish foreign policy such as "...Peace in the World" and "complete independence" can be preserved have been achieved by evaluating international dynamics with a realistic and sensitive approach. In this sense, it has been demonstrated by this study that while Turkey remained true to its ideals by not focusing only on its own interests in the alliances it participated in, or by avoiding

the transformation of these alliances into military cooperation, with the awareness of the early Cold War, it managed to cooperate with a very sensitive and realistic evaluation without threatening the great powers of Europe.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(57), 1358-1382
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.57543
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 08.02.2022 Submitted date
Kabul tarihi 05.04.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Bilginer Kucur, A. (2022). Dijital Yerlilerde İkinci Ekran Kullanımı: Alan Araştırması, *Journal of History School*, 57, 1358-1382.

DİJİTAL YERLİLERDE İKİNCİ EKRAN KULLANIMI: ALAN ARAŞTIRMASI[1]

Ayşe BİLGİNER KUCUR[2]

Öz

Kullanıcıları televizyon izleme anında ikinci ekrana yönlendirme eğilimi son yıllarda artış göstermektedir. Televizyon ekranında izlenenle ilgili metinsel bilgi, interaktif oyun, video, sosyal medya içerikleri vs. tamamlayıcı içerikler yayın öncesi, yayın boyunca ve yayın sonrası izleyiciye sunulmaktadır. İzleyicinin dijital ortamlarda gezinebilmesi televizyonla olan bağını güçlendirmiş bu durum izleyiciye akışkan ve özgür bir ortam sağlamıştır. Dijitalleşen dünya ile birlikte izleyici pasif izleyiciden aktif izleyiciye ve katılımcıya dönüşmüştür. Medya yakınsaması televizyon ve diğer araçlar arasında doğrudan ve dolaylı bağlantılar kurmuş televizyonda kısıtlı zaman diliminde yayınlanan içerikler farklı araçlarla yeniden dolaşıma girmiştir. Dijital araçları geleneksel medya ile birlikte hızlı ve senkronize kullanabilen dijital yerliler aktif ve katılımcı izleyici olma bakımından dikkate değer bir izleyici grubu oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı ikinci ekran uygulamalarında kullanılan dijital araçları, bireylerin ikinci ekran kullanımında tercih ettiği program türlerini ve katılımın gerçekleşme şekillerini tespit etmektir. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Atatürk Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo Televizyon ve Sinema bölümü 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma neticesinde dijital yerlilerin büyük bir kısmının televizyon izleme esnasında çeşitli amaçlarla internete bağlandığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İkinci ekran, Yakınsama, İnteraktivite, Televizyon, İzleyici

[1] Bu makalenin etik kurul onayı Atatürk Üniversitesi'nde, 22.01.2020 tarih, 88656144-000.E.2000020348 sayı ve 1/3 toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi İletişim Fakültesi, Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü, Sinema Anabilim Dalı, ayse.bilginer@atauni.edu.tr, Orcid: 0000-0002-3237-8927

Using The Second Screen In Digital Natives: Field Research

Abstract

The tendency to direct users to the second screen while watching television has been increasing in recent years. Complementary content s such as textual information about what is watched on the television screen, interactive games, videos, social media content, etc., are presented to the audience before, during, and after the broadcast. The viewer's ability to navigate in digital environments has strengthened his connection with television, providing the viewer with a fluid and free environment. The digitalized world has transformed from a passive audience to an active audience and participant. Media convergence has established direct and indirect connections between television and other means, and the content broadcasted on television in a limited time has been recirculated through different means. Digital natives, who can use digital tools quickly and synchronously with traditional media, constitute a remarkable audience in terms of active and participatory audiences. This study aims to determine the digital tools used in second screen applications, the types of programs individuals prefer in second screen use, and the ways of participation. A descriptive survey method was used in the research. The research sample consists of students studying in the 1st and 2nd grades of Atatürk University, Faculty of Communication, Radio, Television, and Cinema in the 2019-2020 academic year. As a result of the study, it was concluded that most of the digital natives were connected to the internet for various purposes while watching television.

Keywords: Second Screen, Convergence, Interactivity, Television, Audience

GİRİŞ

Gelişen teknolojik alt yapı ile insanların teknolojik aygıtları eskiye oranla daha fazla kullandığı bir gerçektir. Ekonomik, toplumsal, siyasi hayatta, eğitim hayatında ve daha birçok alanda dijital aygıt kullanımı etkisini hissettirmektedir. İletişim teknolojilerinde ortaya çıkan hızlı gelişmeler dijital araçların toplumda hemen herkes tarafından kullanılmasına neden olmaktadır. Özellikle sosyal medya platformlarının doğuşu, hızlı yükselişi ve günlük hayatın rutinleri arasına girişi, toplumda önemli bir kesimi cep telefonu ve tabletlere yönlendirmiştir. Telekomünikasyon alt yapısındaki gelişmeler sayesinde neredeyse tüm medya araçları birbiriyle entegre şekilde kullanılabilir hale gelmiştir. Televizyon, akıllı telefon, tablet, bilgisayar gibi cihazlar sayesinde evler çok ekranlı bir ortama dönüşmüştür. Birbirleriyle birlikte kullanım zorunluluğu olmamasına rağmen günümüz koşullarında kişisel tercihlere bağlı olarak bu cihazların etkileşimli olarak aynı anda kullanıldığı görülmektedir. Özellikle televizyon izleme esnasında internet bağlantılı araçlara yönelme durumunu Google (2012), Nielsen

(2013), Çetinkaya vd. (2015), Geerts vd. (2014) yaptıkları araştırmalarla tespit etmişlerdir. Çünkü internet, görsel, işitsel ve yazılı ürünleri çok düşük maliyetle yaymayı, ürünlerin tüketimini artırmayı ve bunlarla ilgili bilgi edinmeyi mümkün kılmaktadır. Böylece televizyonda belli bir zaman diliminde yayınlanan içerikler farklı cihazlar sayesinde yeniden yayınlanabilirlik özelliği kazanmakta ve üretimler birkaç kez dolaşıma sokulmuş olmaktadır. Bu nedenle internet sayesinde birtakım kısıtlamaların geride kaldığını içeriğe ulaşmanın zaman ve mekân açısından daha esnek hale geldiğini söylemek mümkündür.

Yeni medyanın gelişme hızı ve geleneksel medyanın yeni medyaya verdiği hızlı tepki, her ikisinin de kendilerini ve birbirlerini yeniden inşa etmelerine neden olmaktadır. Bu durum hem yeni medyanın hem de geleneksel medyanın dijital kültürdeki statülerini tekrar tekrar teyit etmektedir. Yaşanılan teknolojik dönüşümle birlikte iletişim araçları ile medya araçları arasındaki sınırlar bulanıklaşmış bu durumu Henry Jenkins (2006) medya yakınsaması olarak tanımlamıştır. Böylece yakınsama ile izleyici kitlenin medyayla olan ilişkisi genişlemiş, medya içeriğinin akışı hızlanmıştır. Hedef kitle ile içerik üreticinin iletişime geçmesine veya bir araya gelmesine olanak tanıyan yakınsama sayesinde eski pasif izleyici haber yazabilen, canlı yayın yapabilen, izlediği programa yönelik eleştirilerini senkronize bir şekilde ilgili yerlere yöneltebilen vb. aktif bir izleyiciye dönüşmüştür. Yeni medya araçları sayesinde her zaman her yerde deneyimlenebilen bu eylemler izleyiciye bir nevi yöneticilik, eşik bekçiliği, editörlük, eleştirmenlik gibi görevler vererek onları onore etmiştir. Bilhassa dijital dünyaya doğup bu dünyanın araçlarını deneyimleyen dijital yerliler Jenkins'e göre (2006), çoklu eylemleri gerçekleştirmede, bilgiye erişmede dijital araçları aktif olarak kullanabilmektedir. Geleneksel araçlarla yeni medyaları çok çeşitli şekillerde ve çok amaçlı kullanabilen bu nesil dijital çağın adımlarını hızla takip edebilmektedir. Çevrimiçi alanlarda eş zamanlı olarak çoklu medya kullanabilen dijital yerliler, geleneksel medya ile yeni medyanın birlikteliğine eşlik etmektedir.

Televizyon yayıncılığının geleneksel yapısındaki değişim, onu diğer araçlarla eşgüdümlü kullanılabilen bir platforma dönüştürmüştür. 20.yüzyılda başlayan televizyon yayıncılığı internetle entegre kullanıma geçinceye kadar bilgiyi üreten merkez konumundaydı. Merkezi hiyerarşik yapıdaki televizyonun karşısında kitleler pasif izleyiciler olarak tanımlanmaktaydı (Taşdelen ve Kesim, 2014, s.269). 21.yüzyılda hala gücünü koruyan televizyon, yaşanan iletişim çağına koşut olarak internete bağlı bir yayın sürdürme pratiği geliştirmek zorunda kalmıştır. Çünkü medyanın üretim yapma biçimi ve medya ürünlerinin tüketilme biçimi artık katılımcılık ekseninde şekillenmektedir.

Telekomünikasyon alt yapısındaki değişim ve dönüşümler neticesinde interaktivite (etkileşimlilik), televizyon izleme sürecinde enformasyon aktarımı bakımından merkezi konumda olan televizyonun temel döngüsünü yavaşlatmıştır. Döngünün kırılmasıyla kaynak alıcı rolüne alıcı da kaynak rolüne geçebilmiştir (Taşdelen ve Kesim, 2014, s.269). İnteraktivite, medya metinleriyle daha güçlü bir etkileşim duygusu, bilgi kaynaklarıyla bağımsız bir ilişki, bireyselleşmiş medya kullanımı ve çok daha fazla kullanıcı seçimi anlamlarına gelmektedir. İnteraktif medya araçları ile katılımcı tercihleriyle oluşan hayal edilmesi zor bir yolla sabit ve tek yönlü akış iki yönlü hale gelmiştir (Lister ve arkadaşları 2009, s.21-22).

Televizyonu çevreleyen teknolojik cihazların çeşitliliği ve kullanım özellikleri izleyicilerin izleme alışkanlıklarında değişime yol açmıştır. İzleyiciler izlediği programın uzantıları şeklinde düşünülebilecek araçlara erişmeyi giderek daha fazla benimsemiştir. Bu değişimin ve eğilimin farkında olan televizyon endüstrisi de yayınlara ek bilgi sağlamak için tasarlanan ikinci ekran uygulamalarının geliştirilmesi için çalışmaktadır. Bu araştırmanın amacı dijital yerlilerin televizyon izlerken ikinci ekran olarak kullanılabilen tablet, cep telefonu, masaüstü bilgisayar ya da diğer akıllı cihazları kullanım amacını tespit etmeye çalışmaktır. İkinci ekranla ilgili az sayıda var olan araştırmanın yanı sıra bu çalışma dijital yerliler ve ikincil ekran ilişkisini tespit edeceği düşüncesiyle gerçekleştirilmiş ve literatüre katkı sağlaması hedeflenmiştir.

Dijital Yerliler

Dijitalle kuşatılmış dünyada internet bağlantılı cep telefonu, tablet, bilgisayar, akıllı saat, giyilebilir teknolojik araçları, video oyunları vb. çok erken yaşlarda deneyimlemiş yeni nesiller kendilerinden önceki kuşaklardan birçok bakımdan farklılık göstermektedir. Erken yaşlarda tüm cihazları ustaca kullanabilen bu nesli Prensky dijital yerliler olarak nitelendirmektedir. Dijital yerlilerin bilgisayarları, video oyunlarını ve internetin dilini anadili gibi bildiklerini belirtmektedir. Dijital dünyaya doğmamış, hayatının bir noktasından sonra teknoloji ile tanışmış olanları ise Prensky dijital göçmenler olarak adlandırmaktadır (2001a, s.1-2).

Dijital yerliler kavramı literatürde dijital yerliler (digital natives) (Prensky, 2001a); (Palfrey ve Gasser, 2008), Google Nesli (Google Generation) (Rowlands, Nicholas, Williams, vd. 2008), zaplayan insan (homo zappiens) (Veen ve Vrakking, 2006), çekirge zihin (grasshopper mind) (Pedro, 2006) gibi farklı kavramlarla tanımlanmaktadır. Bu farklı kavramlara, yeni teknolojilerin gençlerin yaşamlarındaki önemini vurgulamaya istinaden başvurulmaktadır (Gibbons, 2007). Yapılan literatür taramasıyla dijital yerlilerin hangi yılda

doğduğu hakkında bir fikir birliği olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmalar genel olarak ilk dijital yerlilerin doğuşu için 1995 ile 2003 yılları arasına işaret etmektedir. Bu belirsizliğe istinaden Helsper ve Eynon (2010, s.503), dijital yerli kavramını destekleyen temel özelliğin son yıllarda doğan gençlerin yeni teknolojilerle çevrili olması ve bu teknolojilerle etkileşime girmesi ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Prensky'ye (2001a); (2001b) göre, temel farklılık; gençlerin eski nesillere kıyasla bilgi üzerine farklı şekillerde düşünmesi ve bilgiyi farklı yöntem ve araçlarla işlemesi anlamına gelen varsayımsal bir değişikliğin ortaya çıkmasından kaynaklanmaktadır. Yeni teknolojilerle çevrili bir dünyada büyüyen beyinlerin, yetişkin beyinlerinden farklı şekilde gelişebileceği, varsayımın temelini oluşturmaktadır.

Dijital yerliler bilgiye erişim, iletişim kurma, sosyalleşme, öğrenme gibi pratiklere eski kuşaklara göre farklı bir bakış açısı ile yaklaşmaktadır (Helsper ve Eynon, 2010, s.503). Araçları ustaca kullanabildikleri için erişmek istedikleri her türlü içeriğe hızlıca ulaşabilmektedirler. Prensky dijital yerlilerin vasıflarından bahsederken "hızlı bilgi almaya alışkın, çoklu görevleri seven, metinlerdense grafikleri, ciddi işlerdense oyunları ve rastgele erişimi tercih eden nesil" ifadelerini kullanmaktadır (2001a, s.2). Prensky (2001b, s.4) öncekilerden çok farklı bir bilişsel beceriler karışımına sahip olan dijital yerlilerin dikkat sürelerinin çok kısa olduğunu ve etkileşime açık bir yapıda olduklarını ifade etmektedir. Video oyunlarının ve internetin hız dünyasına alışmış olan dijital yerliler, kısa bir zaman diliminde internet tabanlı araçlarla birçok işi yapabilmektedir. Jenkins (2006, s.16), yakınsama kültürünün topluma yansımasından söz ederken bu çağda yaşayan bir gencin ödevini yaparken aynı anda müzik dinleyebildiğini, arkadaşlarıyla sohbet edebildiğini, e-postalarına yanıt verip internet taraması yapabildiğini belirtmektedir. Veen ve Vrakking (2006, s.30) benzer ifadelerle homo zappiens'i tanımlarken bu neslin istedikleri bilgiye, her yere ve herkese bir tıkla erişebildiklerini, siber alemde multimedya araçları hızlıca kullanabildiklerini belirtmektedir.

Elihu Katz, Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı'nda insanların medya ile ne yaptığı sorusuna cevap aramaktadır. Yaylagül (2006, s.62), izleyicilerin ihtiyaçlarını gidermek için medya içeriklerini kullandığını belirterek kullanım sonucunda bireyin doyuma ulaşmasının temel hedef olduğunu belirtmektedir. Günümüz teknolojik gelişmeleri ışığında bu sorunun dijital yerliler bağlamında genişletilmesi mümkün görünmektedir. "Dijital yerliler medya ile ne yapıyor" sorusuna tüm dijital araçlar göz önünde bulundurularak cevap verilmelidir. Ünal (2018, s.315), dijital yerlilerin hayatının temel biçimlendiricisinin bu araçlar olduğunu ifade etmektedir. Web 2.0 araçlarını ve bu alandaki gelişmeleri yakından takip eden dijital yerliler, sanal ortamları gerçek ortamlar gibi

yaşayabilmekte ekran başından neredeyse istedikleri tüm eylemleri gerçekleştirebilmektedir. Prensky, dijital araçları ustaca kullanan bu neslin, dijital yenilikleri takip etmede ve kabul etmede önceki nesillere göre daha açık ve yenilikçi bir yaklaşım geliştirdiğini belirtmektedir. Dijital yerliler, kendilerinden önceki kuşakların (dijital göçmenler) yaptıkları işleri ve günlük rutinleri genelde dijital ortamlar aracılığıyla gerçekleştirmeyi tercih etmektedirler (Prensky, 2001a, s.2).

Dijital yerliler etkin kullanabildikleri araçlar vasıtasıyla günün büyük bölümünde çevrimiçi olabilmektedir. Bu nedenle dijital yerliler için dijital araçlar hayatı daha hızlı ve eğlenceli hale getiren bir araç olmanın ötesinde bedenin bir uzantısı olarak işlev görmektedir. Yukarıda "dijital yerliler medya ile ne yapıyor" sorusuna dijital yerlilerin medya ile neredeyse tüm ihtiyaçlarını karşıladıkları ve medyadan bekledikleri doyuma fazlasıyla ulaştıkları cevabı alınabilmektedir.

İkinci Ekran ve İzleyicinin Dönüşümü

Televizyon, yayın yaptığı toplumun sosyalleşmesine ve düşünme biçimine katkıda bulunan, kültürel yapısını etkileyen bir araçtır. Kısa sürede geniş kitlelere ulaşan televizyon, çok çeşitli araçlar icat edilmesine rağmen hala dünyadaki en etkili iletişim araçlarından biridir. Yeni medyanın bilhassa sosyal medyaların ortaya çıkışı, daha önce var olan geleneksel medya ile birlikte kitle iletişimini çeşitlendirmiştir. Dergi, gazete, radyo gibi kitle iletişim araçlarında olduğu gibi televizyonda da yeni medyanın etkileri görülmeye başlanmıştır (Kuyucu, 2014, s.47). Birçok dergi, gazete ve radyo yalnızca internet yayıncılığı yapma yöntemine başvurmasına rağmen televizyon bu durumdan kötü yönde etkilenmemiş aksine yeni medya ile entegre bir sistem kurarak varlığını güçlendirmiştir. Kuyucu'ya göre; (2014, s.47) sosyal medyadan önce televizyon izleyicileri işyeri, okul ve arkadaş sohbetlerinde önceki gün veya günlerde yayınlanan programın kritiğini yapardı. Fakat yeni medya özellikle sosyal medya platformları ile kritikler, programın yayınlandığı anda yapılmaya başlanmıştır. Bu gerçeklik, geleneksel medya ile yeni medyanın eşzamanlı tüketilmesine ve birbirine yakınlaşmasına neden olmaktadır.

Teknik altyapının hızlı gelişimi ve yeni medya ile geleneksel medyanın uyumlu birlikteliği zengin medya içeriğinin kullanımı konusunda ortam çeşitliliğine sebebiyet vermektedir. Medya yakınsaması geleneksel televizyona yeni işlevler ekleyerek onu geliştirmekte ona hibrit bir kullanım şekli kazandırmaktadır. Televizyon yayıncıları, çevrimiçi görüntülemeyi, reklam gelirlerini, izleyici katılımını ve bağlılığını artırma gibi çeşitli nedenlerle çoklu ekran kullanımı için izleyiciye çeşitlilik sunmaktadır. Farklı teknikler, kullanıcın içerik paylaşmasına ve yanında olmayan kişilerle iletişim kurmasına fırsat

sunmaktadır (Hess vd. 2011, s.1-2). İletişim kurmanın bu şeklini Burt (2005) "sosyal sermaye" kavramı ile açıklamaktadır. Yani bireylerin çevresinden duygusal destek alması, çeşitli fikirlerle karşılaşması, hayati öneme sahip olmayan bilgilere erişimi, çevre edinmesi gibi durumlar sosyal ve toplumsal yaşam içinde oldukça sıradandır. İşte bireyin bu kazanımlarının sosyal ilişkilerinden ve etkileşimlerinden elde edilmesi sosyal sermaye kapsamında değerlendirilmektedir. Çünkü sosyal sermaye reel sermayenin, maddi gelirin önüne geçmektedir. Sosyal sermaye artık yalnızca yüz yüze gelinen ortamlarda değil birbirini belki hiç görme ihtimali olmayacak bireylerin buluştuğu çevrimiçi veya çevrimdışı platformlarda da değerlidir. Bu platformlarda kullanıcı deneyimleri en temel iki etken olarak sayılabilecek sosyal ilişkiler ve etkileşim paralelinde tecrübe edilmektedir. Bunlar dışında demografik durum, yaşam tarzı eğilimleri, tüketici tutumları gibi sosyal faktörler kullanıcı deneyimini derinden etkilemektedir. Televizyon yayıncılığının çeşitli açılardan bir değişim sürecinden geçtiği göz önüne alındığında analog yayıncılıktan dijital yayıncılığa, programlı yayıncılıktan isteğe bağlı yayıncılığa, pasif izlemeden aktif katılıma, yalnız izleyiciden sosyal ağların ve toplulukların parçası olan izleyiciye gibi daha genişletilmesi mümkün birçok izleyici modelleri de ortaya çıkmaktadır (Medina vd. 2015, s.158-159). Televizyon izlemek bir odada tek bir ekrana bakarak gerçekleştirilen bir eylem olmaktan çıkmış tüm izleyicilerin birbirleriyle etkileşimde bulunabildiği sosyal bir araç olma konumuna geçmiştir. Bu etkileşim gerçekleştirilirken kimi zaman Facebook kimi zaman Twitter veya Instagram gibi sosyal medya uygulamalarına başvurulmaktadır. Puanlama sistemleri, beğeni butonları, sohbet odaları, dizi veya filmlerin sitelerine açılan izleyici görüşü panelleri, haber sitelerine görüntü yükleme uygulamaları ve daha sayılabilecek birçok araç sayesinde ikinci ekran kullanımı teşvik edilmektedir. Bu nedenle kitle iletişim aracı olan televizyonun kitlesel ve bireysel izlenme biçimi sanal kitleselliğe evrilmeye başlamıştır.

Web 2.0 la birlikte yayıncılık ve internet, endüstriyel uygulamalardan ziyade kültürel uygulamalarla birbirine bağlanmıştır. Kültür endüstrisinin diğer öğelerinden farklı olarak televizyon, kullanıcı türevli içeriğin ve çevrimiçi iletişimin önemli bir parçası haline gelmiştir. Özellikle sosyal medya uygulamalarının çok rağbet görmesiyle izleyiciler, izledikleri televizyon programı hakkında hashtaglar oluşturmakta veya diğer özellikler sayesinde hiç tanımadıkları izleyicilerle bağlantı kurabilmekte, aynı program hakkında yorum yapabilmektedir (Stauff, 2015, s.128). İkili ekran etkileşiminden yararlanma ve televizyonun kullanıcı deneyimini (UX) geliştirme arzusu, içerik sağlayıcıların yardımcı içerikler geliştirmesine yol açmaktadır. Hem prodüksiyon hem de izleyici açısından bakıldığında televizyon yayıncılığı kavramının önemli bir

değişim geçirdiği fark edilmektedir. Değişmez bir blok gibi canlı, senkronize veya post prodüksiyon düzenlemeli programlara rağbet azalmaktadır. Kullanıcı deneyimi (UX) geliştirme trendi, herkes için hazırlanmış aynı içerikli programların izlenme oranlarını düşürmektedir (Neate vd. 2015, s.128). Bu yeni iletişim türü eş zamanlı bir kitlesel bir iletişimi ortaya çıkarmaktadır.

Burt'un (2005) sözünü ettiği sosyal sermayenin genişletilmesi amacıyla dijital çağ izleyicisi televizyon izleme şekline yenilik eklemiş, izleyici ikinci ekranlara yönelmiştir. Bilginin merkezden dağıtıldığı dönemin en önemli araçlarından biri olan televizyon, izleyicilerine uzun yıllar aktif bir geri bildirim kanalı sunamamıştır. Fakat dijitalleşen dünya ile birlikte bu durumda değişiklik yaşanmaya başlamıştır. Hem izleyiciler sevdikleri programlara katılımcı olmayı eskisinden daha çok istemeye başlamış, hem de televizyon kanalları dijital ortamın avantajlarından maksimum düzeyde faydalanmayı temel amaçlarından biri haline getirmiştir. Çünkü diğer araçlarla rekabet edebilmek için televizyon, medya yakınsaması çağında izleyiciyi kazanma ve onları elde tutma mücadelesine girmek mecburiyetinde kalmıştır. Televizyonun ve interaktif medyaların birlikte kullanımı ile second screen (ikinci ekran) ortaya çıkmıştır. İkinci ekran, bireylerin televizyon izlerken senkronize olarak iki veya daha çok sayıda cihazı televizyonla birlikte kullanımı esasına dayanmaktadır. İkinci ekran olarak nitelendirilebilecek cihazlar internet donanımlıdır, çünkü etkileşim için interaktivite en önemli bileşendir. Bir tablet, bilgisayar veya bir akıllı telefon ikincil ekran olma özelliği taşımaktadır. Bu araçlar elbette televizyonun uzantısı olarak tasarlanmamıştır. Hatta kullanım durumuna göre televizyon ikincil ekran olarak kullanılabilmektedir. İlk ekranın televizyon olma zorunluluğu yoktur. Sosyal ağlarda veya farklı platformlardaki tartışmalar televizyona taşındığında televizyon ikincil ekran konumuna geçmiş olmaktadır. Benzer şekilde konser veya sportif bir faaliyet birincil faaliyetken bunlara ilişkin televizyona verilen bağlamsal bilgiler, televizyonu ikincil ekran konumunda tutmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken husus; birincil durumda olanın ilgi noktası, eşlik eden cihazın da ikincil olması durumudur (Meulenaere vd. 2015, s.8-9).

Ekonomi politik bir bakış açısıyla durum irdelendiğinde ikinci ekranın kitaplar, filmler, TV showları, sosyal medya platformları, hayran sayfaları gibi geniş medya franchiselarıyla da ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Yani ikinci ekran bir anlatıyı farklı formatlar aracılığıyla izleyiciye sunma ve izleyicinin dikkatini çekme amacındadır (Meulenaere vd. 2015, s.9). 2010 yılından beri çevrimiçi ekolojiye hâkim olan sosyal ağ siteleri ve büyük şirketler televizyonla fazlasıyla ilgilenmeye başlamıştır. Böylece kendi platformlarının dışına çıkarak yeni iş modelleri geliştirmişlerdir. Amazon's Fire TV, Apple TV gibi yayıncılar artık televizyona bağlanan donanımları kullanmaktadır. Bu durum dijital çağda

televizyonun ve diğer dijital ortamların dönüşümünün bir işareti olarak algılanmalıdır. Çünkü televizyon eskisinden daha fazla çapraz medya uygulamalarına yer vermektedir (Stauff, 2015, s.123). İzleyici ikinci ekran uygulamalarına yönelerek izlediği programa daha iyi motive olmaktadır. Sosyal ağlarda, izlenen program tartışılmakta, yorumlanmakta ve çeşitli değerlendirmeler yapılmaktadır. Zaman zaman içeriğe müdahale etme, dizide sevilen karakteri öne çıkarma, senaryo akışında değişiklik, programların gidişatına müdahale etme vs. daha birçok eylemde, izleyiciler söz sahibi olabilmektedir. İzleyici sosyal ağlar aracılığıyla bir anlamda içeriğe müdahale eden uzaktan kumanda görevi üstlenmektedir. Stauff, (2015, s.129) televizyon yayınları hakkında en düzenli ve en senkronize konuşmaların sosyal medyada yapıldığını belirtmektedir.

Yeni izleyici gününün büyük bölümünde çeşitli ekranlarla etkileşim halindedir. İnternet Reklamcılığı Bürosu verilerine göre eş zamanlı medya tüketimi giderek artmaktadır. TV izleyicisi, ilgisini internet bağlantılı cihazlarla televizyon arasında kolaylıkla paylaştırabilmektedir (Meulenaere vd. 2015, s.7).

Medina vd. (2015, s.162) ise çoklu ekran uygulamalarının izleyicilere;

-Arkadaşlarının ne izlediğini görmek ve onlarla aynı anda aynı programı izlemek

-Televizyon programı hakkında sohbet etmek, konuyla ilgili paylaşım yapmak ve tweet atmak

-Ekrandaki içerik hakkında ek bilgi edinmek

-Yarışmalara, oylamalara, anketlere vb. katılmak

-İçerikte sözü edilen şarkı, kitap, oyun vb. ürünleri satın almak veya internetten indirmek gibi imkânlar sunduğunu belirtmektedir.

Yeni medya ortamlarında eğlence, haberleşme, bilgi edinme, üretim biçimleri gibi farklı deneyimler birbirine yaklaşırken deneyimler yoğunluk kazanmaktadır (Özen ve Çelenk, 2006, s.68). Tek ekranda toplanan içerikler arasından tüketici seçim yapma şansı elde etmektedir. Bu bağlamda televizyonun artık katılımcılığın esas alındığı bir yayıncılık modeline geçiş yaptığını ifade etmek gerekmektedir. Televizyon, katılımcıların enformasyon arama, eğlenme, sosyalleşme alışveriş yapma, iletişim kurma gibi birçok amacına hizmet eden bir medya olarak kendini konumlandırmıştır.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE YÖNTEMİ

Bu araştırmanın temel amacı Atatürk Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo TV ve Sinema bölümü birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin ikinci ekran kullanımına ilişkin görüşlerini betimsel olarak incelemektir. Çalışmada yeni teknolojilerin kullanıldığı döneme doğan dijital yerliler araştırma için seçildiğinden özellikle üniversite öğrencileri tercih edilmiştir. Araştırmada öğrencilere ilişkin veriler anket kullanılarak elde edilmiştir. Anket soruları araştırmacı tarafından oluşturulmuş alanda çalışan akademisyen görüşleri alındıktan sonra anketin pilot uygulaması yapılmıştır. Anket soruları ölçek niteliğinde planlanmadığından ve anketin alt boyutları olmadığından ölçme değerlendirme alanında uzman akademisyenler güvenilirlik testi yapılmasının anlamlı bir sonuç veremeyeceğine dair görüş bildirmişlerdir. Bu makalenin etik kurul onayı Atatürk Üniversitesi'nde, 22.01.2020 tarih, 88656144-000.E.2000020348 sayı ve 1/3 toplantı numarası ile alınmıştır.

Genel amaca ilişkin olarak şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

-Katılımcılar günde kaç saat televizyon izlemektedir?

-Katılımcılar günde kaç saat internet kullanmaktadır?

-Katılımcıların televizyon izleme veya internete bağlanma süreleri bakımından cinsiyete bağlı farklılık durumu var mıdır?

-Katılımcılar internete bağlanmak için hangi araçları kullanmaktadır?

-Katılımcılar hangi amaçlar için internete bağlanmaktadır?

-Katılımcıların televizyon izlerken aynı anda internete bağlanma durumları nasıldır?

-Katılımcıların internete bağlanma süreleri ile televizyon izleme esnasında senkronize internet kullanım durumu arasında bir ilişki var mıdır?

-Katılımcıların izledikleri program türüne göre internete bağlanma durumları nasıldır?

-Katılımcılar televizyon izlerken internette hangi işlemleri yapmaktadır?

Bu araştırmada betimsel tarama modeline başvurulmuştur. Bir konudaki mevcut durumu araştırmak ve belirlemek için betimsel tarama modeli tercih edilmektedir. Bu model geçmişte ya da mevcut bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne, kendi koşulları içinde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2014, s.77). Araştırmacılar için çalışmak istenilen olgu ve olaylarla ilgili özet bilgi elde

edilebilmesi için sıklıkla başvurulan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd. 2008). Betimsel araştırmalar; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Böylece onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı elde edilmiş olur ve aralarındaki ilişkiler saptanabilir (Kaptan, 1998). Betimsel tarama modelinde bilimin gözlem, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere varma özelliği söz konusudur (Şimşek ve Yıldırım, 2018).

Evren, Örneklem, Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu çalışmada Radyo TV ve Sinema bölümünde lisans seviyesinde 1. ve 2. sınıfta eğitim gören öğrencilerin ikinci ekranı nasıl ve ne amaçla kullandığını tespit etmek amacıyla sınıf ortamında anket uygulanmıştır. Anket formunu doldurmayı 148 öğrenci kabul etmiştir. Anketlerden 8 tanesi geçersiz olup 140 anket analiz kapsamında değerlendirilmiştir. Çalışmanın amacına uygun olarak "televizyon izliyor musunuz" sorusuna 9 kişi "izlemiyorum" yanıtı vermiştir. Soruya "izliyorum" yanıtı veren öğrenci sayısı ise 76'sı (%58.2) erkek, 55'i (%41.8) kız olmak üzere 131'dir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözümlenmesi

Anket sorularında kullanılan ifadeler için konu ile ilgili uzmanlardan görüş alınmış bu doğrultuda anket formunda anlaşılmayan sorularda düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan anket 35 katılımcıya pilot çalışma için uygulanmıştır. Anket sorularındaki aksaklıklar, anlaşılmayan ifadeler yeniden ele alınarak ankete son hali verilmiştir. Anket formunda 1. 2. ve 3. sorularda cinsiyet, doğum tarihi ve günde kaç saat televizyon izlediği sorulmuş, televizyon izlemediğini belirtenlerin anketi sonlandırılmıştır. 4.soruda internete bağlanmak için kullanılan araçlar, 5.soruda internete hangi amaçlar için bağlanıldığı, 6.soruda televizyon izlerken internete bağlanılıp bağlanılmadığı, 7.soruda hangi programlar izlenirken internete bağlanıldığı, 8.soruda ise televizyon izlerken internette yapılan işlemlerle ilgili "hiçbir zaman(1)", "bazen(2)" ve "her zaman(3)" şeklinde üçlü Likert tipi kullanılarak veri elde dilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS 25 paket programı ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. Anket yoluyla toplanan verilerin çözümünde, frekans, yüzde, betimsel istatistikler ve ki-kare analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1 ve Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin İstatistikler

Demografik Özellik	n	%
Kadın	55	41.8
Erkek	76	58.2
Toplam	131	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %41.8'inin kadın, %58.2'sinin ise erkek olduğu görülmektedir. Çalışmada erkeklerin kadınlara göre daha fazla sayıda oldukları ifade edilebilir.

Tablo 2

Katılımcıların Yaşlarına Göre Betimsel İstatistikleri

	Yaş
N	131
$\overline{X}$	21.56
S	1.52
Median	21
Minimum	19
Maksimum	25
Çarpıklık	.09
Basıklık	-1.10

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların yaşlarının 19 ile 25 arasında ve ortalama olarak 21.56±1.52 olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerine göre normal dağılımdan önemli bir sapma göstermedikleri ifade edilebilir.

Katılımcıların günde kaç saat televizyon izlediklerine ve internete bağlandıklarına ilişkin istatistikler Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Günde Kaç Saat Televizyon İzlediğine Dair Bilgiler

Süre	Kişi sayısı	%
2 saatten az	70	53,8
2-4 saat	43	32,7
4-6 saat	14	10,6
6 saat ve üzeri	4	2,9

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların en çok (%53.8) 2 saatten az, en az (%2.9) 6 saat ve üzeri TV izledikleri görülmektedir.

Tablo 4

Katılımcıların Günde Kaç Saat İnternete Bağlandığına Dair Bilgiler

Süre	Kişi sayısı	%
6 saat ve üzeri	55	42,3
4-6 saat	40	30,8
2-4 saat	23	17,3
2 saatten az	13	9,6

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların en çok (%42.3) 6 saat ve üzeri, en az (%9.6) 2 saatten az internete bağlandıkları görülmektedir.

Katılımcıların internete bağlanmak için kullandıkları araçlar ve internete bağlanma amaçları Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların İnternete Bağlanmak İçin Kullandıkları Araçlar

Araç	Kişi sayısı	%
Cep telefonu	129	99
Tablet	14	10,6
Masaüstü bilgisayar	40	30,8
Diğer	9	6,7

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların internete bağlanmak için en çok (%99) cep telefonunu, daha sonra (%30.8) masaüstü bilgisayarı en az (%10.6) tableti tercih ettikleri görülmektedir. Diğer araçlarla bağlandığını ifade eden 9 (%6.7) kişi bulunmaktadır.

Tablo 6

Katılımcıların İnternete Bağlanma Amaçları

Amaç	Kişi sayısı	%
Sosyal medya	117	89,4
Dizi/film izleme	105	79,8
Araştırma yapma	80	65,4
Oyun	70	53,8
Alışveriş	69	52,9
E-posta	41	31,7
Diğer işlemler	13	9,6

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların en çok (%89.4) sosyal medya, daha sonra (79.8) dizi/film izleme ve (%65.4) araştırma yapma; en az (%9.6) diğer, daha sonra (%31.7) e-posta, (%52.9) alışveriş ve (%53.8) oyun amacıyla internete bağlandıkları görülmektedir.

Katılımcıların televizyon izleme süreleri arasında cinsiyete bağlı bir farklılık olup olmadığının ortaya çıkarılması amacıyla yapılan ki kare analizi sonuçları Tablo 7 de verilmiştir. Ki-kare analizinde beklenen değeri beşin altında gözenek sayısının %20'yi geçmemesi gerektiği için kategori birleştirilmiştir. Televizyon izleme durumu için yeni kategoriler 2 saatten az, 2-4 saat ve 4 saat ve üzeri şeklinde gerçekleşmiştir.

Tablo 7

Katılımcıların TV İzleme Sürelerinin Cinsiyete Göre Ki-kare Testi Sonuçları

		2 saatten az	2-4 saat	4 saat ve üzeri	6 saat ve üzeri	Toplam
Cinsiyet	Kadın	31	20	4	0	55
	Gözlenen değer					
	Beklenen değer	30	17.7	6.1	1.2	55.0
	%	55.8	37.2	7	0.0	100
Cinsiyet	Erkek	40	22	11	3	76
	Gözlenen değer					
	Beklenen değer	41.0	24.3	8.9	1.8	76
	%	52.5	29.5	13.1	4.9	100
Toplam	N	70	43	15	3	131
	Gözlenen değer					
	Beklenen değer	70.0	43.0	15.0	3.0	131.0
	%	53.5	31.2	12.4	2.9	100

$\chi 2 = 2.80$ sd = 2 p = 0.247

Tablo 7 incelendiğinde kadınların %55.8'inin 2 saatten az, %37.2'sinin 2-4 saat ve %7.3'ünün 4 saat ve üzeri TV izledikleri görülmektedir. Erkekler için

ise aynı oranlar sırasıyla %52.5, %29.5 ve %18 olarak gerçekleşmiştir. Kadınlar ve erkekler arasında görülen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ki-kare analizi yapılmış ve anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p > .05$). Bir başka ifadeyle kadın ve erkeklerin TV izleme süreleri benzerdir.

Katılımcıların internete bağlanma süreleri arasında cinsiyete bağlı bir farklılık olup olmadığının ortaya çıkarılması amacıyla yapılan ki kare analizi sonuçlarına Tablo 8 de yer verilmiştir.

Tablo 8

Katılımcıların İnternete Bağlanma Süreleri ve Cinsiyet İlişkisi

		2-4 saat	4 -6 saat	6 saat ve üzeri	Toplam
Cinsiyet	Kadın n	15	18	00	55
	Gözlenen değer				
	Beklenen değer	14.5	17.0	23.5	55.0
	%	27.1	32.8	40.1	100
Cinsiyet	Erkek n	20	22	34	76
	Gözlenen değer				
	Beklenen değer	20.4	22.3	33.3	76.0
	%	26.2	29.5	44.3	100
Toplam	N	35	40	56	131
	Gözlenen değer				
	Beklenen değer	35.0	40.0	56	131.0
	%	26.9	30.8	42.3	100

$\chi 2 = 0.56$ sd = 2 p = 0.905

Tablo 8 incelendiğinde kadınların %27.1'inin 2-4 saat, %32.8'inin 4-6 saat ve %40.1'inin 6 saat ve üzeri internete bağlandıkları görülmektedir. Erkekler için ise aynı oranlar sırasıyla %26.2, %29.5 ve %44.3 olarak gerçekleşmiştir. Kadınlar ve erkekler arasında görülen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ki-kare analizi yapılmış ve anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p > .05$). Bir başka ifadeyle kadın ve erkeklerin internete bağlanma süreleri benzerdir.

Tablo 9

Katılımcıların TV İzlerken Aynı Anda İnternete Bağlanma Durumları

Durum	Kişi sayısı	**%**
Evet	122	92.8
Hayır	9	7.2

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (%92,8) TV izlerken aynı anda internete de bağlandıkları görülmektedir. TV izlerken internete bağlanmayanlar ise az sayıdadır (%7,2).

Katılımcıların internete bağlanma ve TV izlerken aynı anda internete bağlanma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığının tespiti için ki-kare analizi yapılmıştır. Ancak beklenen değeri beşin altında %20'nin üzerinde değer olduğu için ki-kare analizi yapılamamış sadece çapraz tablo olarak verilmiştir.

Tablo 10

Katılımcıların İnternete Bağlanma ve Televizyon İzlerken Aynı Anda internete Bağlanma Durumları Arasındaki İlişki

		2 saatten az	2-4 saat	4 saat ve üzeri	6 saat ve üzeri	Toplam
TV İzlerken Aynı	Evet n	9	21	38	54	122
Anda İnternete	%	7.5	17.2	31.2	44.1	100
Bağlanma	Hayır n	2	1	3	3	9
Durumu	%	22.3	11.1	33.3	33.3	100
	n	13	23	40	55	131
Toplam	%	9.6	17.3	30.8	42.3	100

Tabloya göre aynı anda internete bağlananlarda; günde 2 saatten az internete bağlananlar %7.5, 2-4 saat arası bağlananlar %17.2, 4-6 saat bağlananlar %31.2 ve 6 saat ve üzeri bağlananlar %44.1'dir. Aynı anda internete bağlanmayanlarda aynı oranlar sırasıyla %22.3, %11.1, %33.3 ve %33.3 olarak gerçekleşmiştir.

Çalışmanın amacına uygun olarak Tablo 11'den itibaren "TV izlerken aynı anda her hangi bir araçla internete bağlanır mısınız?" sorusuna "Evet" cevabı veren 122 kişinin cevapları yalnızca analizlere dahil edilmiştir.

Tablo 11

Katılımcıların İzledikleri Program Türüne Göre İnternete Bağlanma Durumları

Program türü	Kişi sayısı	**%**
Dizi	71	62.5
Film	59	51.9
Haberler	54	48.1
Spor karşılaşmaları veya programları	42	37.5
Reklamlar	41	36.5
Yarışma programları	33	28.8
Açık oturum vs. programlar	28	25
Kadın programları	15	13.5
Diğer	7	5.8

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların en çok (% 62.5) dizi, daha sonra (%51.9) film ve (%48.1) haberleri izlerken; en az (%5.8) diğer, daha sonra (%13.5) kadın programları ve (%25) açık oturum vs. programlar izlerken internete bağlandıkları anlaşılmaktadır.

Katılımcıların televizyon izlerken ikinci ekranda hangi eylemleri yaptıklarına ilişkin sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Katılımcıların Likert Tipi Maddelere Verdikleri Yanıtlar

Madde	Hiçbir zaman		Bazen		Her zaman	
	n	%	n	%	n	%
TV izlerken izlediğim programla ilgili internette araştırma yaparım.	12	12.9	67	72	14	15.1
TV izlerken izlediğim programla ilgili paylaşımları ve yorumları internetten okurum.	24	25.8	39	41.9	30	32.3
TV izlerken izlediğim programın sosyal medya hesaplarını incelerim.	24	25.8	44	47.3	25	26.9
TV izlerken izlediğim programla ilgili internette paylaşım veya yorum yaparım.	48	51.6	38	40.9	7	7.5
İzlediğim programın sosyal medya hesaplarına veya fan sayfalarına üye olurum.	58	62.4	30	32.3	5	5.4
TV izlerken izlediğim programın reklam aralarında internete bağlanırım.	7	7.5	32	34.4	54	58.1
TV izlerken izlediğim programı değiştirme imkânım olmadığında internete bağlanırım.	10	10.8	43	46.2	40	43
TV izlerken izlediğim programın içeriği ile ilgili internette araştırma yaparım (konu, konuk, dekor, kostüm, kişi vs.).	20	21.5	50	53.8	23	24.7

*Bu maddelere yanıt verenlerin oranları hesaplanırken tüm katılımcılar değil sadece maddeye yanıt veren katılımcılar dikkate alınmıştır.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların izlediği programlarla ilgili %72 oranı ile en çok internette araştırma yaptıkları görülmektedir. TV izlerken izledikleri programla ilgili yorumları ve paylaşımları en çok (%41.9) bazen, daha sonra (%32.3) her zaman okudukları ifade edilebilir. TV izlerken izlediği programın sosyal medya hesaplarını en çok (%47.3) bazen incelemektedirler. Katılımcıların TV izlerken izlediği programla ilgili yarısından fazlası (%51.6) paylaşım ya da yorum yapmamaktadır. Katılımcıların çoğunluğu (%62.4) izlediği programın sosyal medya hesaplarına veya fan sayfalarına üye olmamaktadır. Katılımcıların çoğunluğu (%58.1) izlediği programın reklam aralarında internete bağlanmaktadır. TV izlerken izlediği programı değiştirme imkânı olmadığı çok

büyük bir çoğunluk bazen (%46.2) ya da her zaman (%43) internete bağlanmaktadır. Katılımcıların yarıdan fazlası (%53.8) izlediği programın içeriği ile ilgili bazen araştırma yapmaktadır.

TARTIŞMA

Dijital yerlilerin ikinci ekran kullanımının incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma ile çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre internette 6 saat ya da daha fazlasının geçiren katılımcılar, 2 ya da daha az saat televizyon izlemektedir. Bu sonuca göre internete bağlanma ile televizyon izleme süreleri arasında ters bir orantı bulunmaktadır.

Araştırmayla katılımcıların çok büyük bir bölümünün internete bağlanmak için cep telefonu kullandığı tespit edilmiştir. Katılımcıların yaşlarının 19-25 arasında olduğu göz önüne alındığında dijital yerlilerin cep telefonunu en önemli araçlardan biri olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Cep telefonundan sonra masaüstü bilgisayar internete bağlanmak için kullanılan araçlardandır. Konuyla ilgili olarak 2012 yılında yapılan Google'ın araştırmasına göre (2012); günümüzde medya kullanıcılarının zamanının çoğu bilgisayar, akıllı telefon, tablet ve TV gibi bir ekranın önünde geçmektedir. İnsanların medya tüketimlerinin %90'ı ekran tabanlıdır ve bu tüketimin %38'i telefonlar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Yapılan çalışma Google'ın çalışmasıyla paralellik arz etmektedir.

Araştırmada internete ne amaçla bağlandıkları sorulan dijital yerlilerin sosyal medyaya bağlanma, dizi/film izleme, araştırma yapma, dijital oyun oynama, alışveriş yapma, e-posta kontrolü gibi çeşitli eylemlerde bulunduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun internete bağlanmak için cep telefonu kullandığı göz önüne alındığında, telefon aracılığıyla neredeyse tüm amaçların gerçekleştirilebildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Katılımcıların büyük bölümü dizi, film, haber, spor karşılaşmaları, reklamlar, yarışma programları, açık oturum programları gibi izleyici yorumlarının ve fikirlerinin dikkate alınarak program akışının ilerletildiği yayın türlerinde internete bağlanmaktadır. Nielsen'in 2013'te yaptığı araştırma sonuçlarına göre, televizyon izleyicileri aynı anda genelde e-posta kontrol etme ve sosyal medya kullanma gibi televizyonla doğrudan ilgisi olmayan içeriklerle meşgul olmaktadır. Çalışmanın ortaya çıkardığı başka bir sonuç ta ikinci ekran kullananların %49'unun izlediği şovla ilgili bilgi araması, beşte birinin ise izlediği televizyon programı hakkında internet ortamından sohbet etmesi durumudur (2013). Bu çalışmadan elde edilen verilerle yedi yıl önce Nielsen'in ortaya koyduğu veriler kıyaslandığında, ilerleyen yıllarda ikinci ekran

aracılığıyla bugüne oranla daha fazla içerik üretileceğinin ve çok çeşitli amaçlarla ikinci ekranların kullanılacağının sinyalleri alınmaktadır.

Google ise 2012'de benzer bir araştırma yapmış, televizyon izlerken tüm dikkatin ekrana verilmediğini ortaya koyan sonuçlar elde etmiştir. Google araştırmasının sonuçlarına göre, insanlar aynı anda birden fazla cihazı kullanarak çoklu ekran deneyimi yaşamaktadır. Bireylerin %81'i televizyon izlerken beraberinde telefonunu kullanmaktadır. Eşzamanlı ekran kullanımı esnasında %60 e-mail kontrol etme, %42 sosyal ağlar, %25 oyun, %23 araştırma, %9 video izleme gerçekleştirilen başlıca etkinlikler olarak sıralanmaktadır. İnsanların dikkati, eşzamanlı olarak kullandığı her cihazdaki etkinlikler için bölünmektedir. Akıllı telefonlar günlük medya etkileşimlerinin bel kemiği gibidir. En yüksek kullanıcı sayısına sahip olan telefon, çoklu ekran etkinliklerinin başlangıç noktası olarak hizmet etmektedir (2012). Holmes vd. (2012) ise izleyicilerin televizyon izlerken diğer ekranlara da zaman ayırması noktasında görsel dikkatini nasıl yönettiği ile ilgili yaptıkları çalışma sonucunda, ikinci ekranın varlığının televizyona ortalama bakış süresini önemli ölçüde azalttığını tespit etmişlerdir.

Araştırmaya göre katılımcılar izlediği programla ilgili araştırma yapmakta, programla ilgili paylaşımları ve yorumları okumaktadır. Bu sonuç pasif izleme eyleminin yerini aktif izlemeye bıraktığının işaretidir. Yine katılımcıların büyük bir kısmı reklam aralarında ya da programı değiştirme imkânı olmadığında internete bağlanmaktadır. İzleyicilerin yaklaşık yarısı paylaşım veya yorum yapmamayı ve programların fan sayfalarına/sosyal medya hesaplarına üye olmamayı tercih etmektedir. Katılımcıların sadece %7.5'i içerikle ilgili paylaşım veya yorum yapmaktadır. Bu veri 2015 yılında "Televizyon İzleme Davranışına Sosyal Medya ve İkincil Ekran Kullanımının Etkileri" başlıklı çalışmada %19'dur (Çetinkaya vd). Geerts ve arkadaşları (2014) izleyicilerin haberler, pembe diziler, yarışma programları ve spor programlarını izlerken üzerine sosyal medyada en çok konuştukları program türleri olduğunu saptamışlardır. Krugman ve arkadaşları ise (2013) "Visual Attention to Programming and Commercials: The Use of In-Home Observations" adlı çalışmaları ile reklamlar esnasında izleyicinin ekran ilgisinin yarıya düştüğünü tespit etmişlerdir. Anstead vd. (2014) yaptıkları çalışmada izleyicilerin ilk ekranın karşılayamayacağı talepleri gerçekleştiren ek verileri memnuniyetle karşıladıklarını ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde televizyon showlarında, haberlerde, aktüel programlarda izleyici tweetlerine yer verilmekte bu durum ikincil ekran kullanımını teşvik etmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Gündelik hayatın her alanında varlığını hissettiren yeni medya, bir ağ toplumu oluşturmuş sürekli bir gelişim ve değişim içinde olan toplumsal yapıya yeni bir şekil vermeye başlamıştır. Yeni medya, yalnızca teknolojik yönde bir gelişme değil kültürel, ekonomik, siyasal ve sosyal yapıyı da şekillendirmiştir. Bu çalışma, dijital yerlilerin televizyon izleme esnasında ikincil ekran olarak tercih edilen tablet, cep telefonu gibi akıllı cihazların kullanım durumunu ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla 140 kişiyle yapılan anket çalışmasından elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında dijital yerlilerin internette daha çok zaman geçirdiği televizyonu ise daha az izlediği anlaşılmıştır. Bu durum dijital yerlilerin geleneksel medya eşliğinde yeni medya araçlarına daha çok rağbet ettiğini göstermiştir. Bu araçlar arasında cep telefonu ilk sırada yer almaktadır. İnternete bağlanmada ise sosyal medya platformlarının birincil, dizi/film izlemenin ikincil tercih olduğu dikkat çekmiştir. Bu bağlamda televizyonu daha az izlediğini belirten dijital yerlilerin izleme eylemlerini yeni iletişim teknolojileri aracılığı ile gerçekleştirdiği sonucuna varılmıştır. Geleneksel medya aracılığıyla yapılan eylemlerin yaşa bağlı olarak yeni ortamlara taşındığı dolayısıyla dijital yerlilerin medyayı kullanım şekillerinin değiştiğini söylemek mümkündür.

Dijital yerlilerin geleneksel kitle iletişim araçlarından olan televizyonu izlerken senkronize olarak internete bağlandıkları yani ikinci ekrana yöneldikleri yapılan araştırma ile tespit edilmiştir. Bu durum geleneksel araçların henüz kaybolmadığını yeni teknolojilerle etkileşimli olarak kullanıldığını göstermektedir. Dolayısıyla elde edilen sonuç Jenkins'in (2006, s.16) yeni iletişim teknolojileri çıktıkça eskilerin yok olmayacağı aksine yeni teknolojilerle entegre bir şekilde kullanılacağı savını desteklemektedir. Ayrıca niteliklerini sıralarken Prensky'nin (2001a, s.2; 2001b, s.4) çoklu görevleri seven, etkileşime açık nesil olarak tanımladığı dijital yerlilerin ikinci ekrana yönlendiren programlara ilgi gösterdiği geleneksel ve yeni medyanın birlikteliğine eşlik ettiği anlaşılmaktadır. Geleneksel yayıncılığa eklenen işlevlerle hibrit kullanım özelliği kazanan televizyon bu haliyle dijital yerlilerin geleneksel ve yeni medyaları kullanma pratikleriyle uyumlu olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya konu olan dijital yerliler neredeyse her program türünde içerik, konu, konuk, kostüm vs. ile ilgili araştırma yapma, sosyal medyada paylaşımda bulunma, yorum yapma veya okuma, fan sayfalarına üye olma gibi çeşitli nedenlerle ikinci ekrana yönelmektedir. Bu bağlamda, izler-kitlenin televizyon içerikleri hakkında daha fazla bilgi edinebilmesinin yanında

interaktivite sayesinde katılımcıya dönüştüğü, geleneksel medyada pasif olarak kabul edilen izleyicinin yeni iletişim teknolojileri aracılığıyla aktif izleyici statüsüne eriştiği söylenebilir. Anlatının farklı formatlar aracılığıyla izleyiciye sunulması ve izleyicinin dikkatinin çekilmesi amacıyla ikinci ekranlara yönlendirilmesi, dijital yerlilerin sosyal medya platformlarına ve hayran sayfalarına gösterdiği ilgi ile karşılığını bulmaktadır. Yakınsama aracılığıyla izler-kitlenin medya ile ilişkisi farklı şekillerde tezahür etmeye başlamış, bu ilişki neticesinde medya içeriğinin akışı eskiye oranla hız kazanmıştır. Hatta geleneksel araçlarla izler-kitleler arasında iki yönlü bir akış sağlanabilmiştir.

Araştırmanın önemli verilerinden biri olan 9 kişinin hiç televizyon izlememesi, tüm izleme eylemlerini internet üzerinden gerçekleştiriyor olması, gelecekte dijital yerlilerin ve sonraki nesillerin hangi araçları ne amaçla kullanacağı noktasında farklı bir araştırma yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırma ile tespit edilen televizyondan internete kayan izleyici kitlesinin varlığı, geleneksel ve dijital yayıncılığın geleceği konusundaki tartışmaları gündeme getirmektedir. Ayrıca çalışmadan edilen veriler doğrultusunda daha geniş örneklemler belirlenerek ikinci ekran kullanımı ile ilgili detaylı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Anstead, E., Benford, S. & Houghton, R. J. (2014). Many-screen viewing: Evaluating an olympics companion application. *TVX '14: Proceedings of the ACM International Conference on Interactive Experiences for TV and Online Video,* 103-110. https://doi.org/10.1145/2602299.2602304.

Burt, R. S. (2005). *Brokerage and Closure: An Introduction to Social Capital.* https://paulallen.ca/documents/2014/10/burt-rs- brokerage-and-closure-an-introduction-to-social-capital-2005.pdf/, Erişim tarihi: 07.01.2021

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2.Baskı). Pegem.

Çetinkaya, A., Şahin, Ö. E., Arslan, A. & Kırık, A. M. (2015). Televizyon izleme davranışına sosyal medya ve ikincil ekran kullanımının etkileri. *Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(4), 151-168. http://10.16990/SOBIDER.71_. Erişim tarihi: 05.02.2020

Geerts, D., Leenheer, R., Groof, D. D., Heijstraten, S. & Negenman, J. (2014). In front of and behind the second screen: Viewer and producer perspectives on a companion app. *Consumption: Multiple Screens and Attention.* 95-102. https://doi.org/10.1145/2602299.2602312.

Gibbons, S. (2007). Redefining the roles of ınformation professionals in higher education to engage the net generation. http://pubs.sciepub.com/wmt/3/1/1 index.html., Erişim tarihi: 29.06.2021

Google. (2012). *The New Multi-Screen World: Understanding Cross-Platform Consumer behavior.* https://services.google.com/fh/files/misc/multi screen_infographic.pdf., Erişim tarihi: 08.08.2020.

Helsper, E. J. & Eynon, R. (2010). Digital natives: Where is the evidence? *British Educational Research Journal, 36*(3), 503-520. https://doi.org/10.1080/01411920902989227ck.

Hess, J., Ley, B., Ogonowski, C., Wan, L. & Wulf, V. (2011). Jumping between devices and services: Towards an. *Proceedings of the 9th European Conference on Interactive TV and Video*, 11-20. https://www.researchgate. net/publication/254003484_Jumping_between_devices_and_services_to wards_an_integrated_concept_for_social_tv., Erişim tarihi: 20.12. 2020

Holmes, M. E., Josephson, S. & Carney, R. E. (2012). Visual attention to television programs with a second-screen application. *ETRA '12: Proceedings of the Symposium on Eye Tracking Research and Applications*, 396-400. https://doi.org/10.1145/2168556.2168646. Erişim tarihi: 20.11.2020

Jenkins H. (2006). Convergence culture. http://www.ctcs505.com/wp-content/uploads/2016/01/Jenkins-.pdf, Erişim tarihi: 15.06.2020

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri* (11.Baskı). Tek Işık Web.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (26.Baskı). Nobel.

Krigman, D. M., Cameron, G. T. & White, C. M. (2013). Visual attention to programming and commercials: The use of ın-home observations. *Journal of Advertising, 24*(1), 1-12. https://doi.org/10.1080/00913367.1995.10673 464.

Kuyucu, N. (2014). New communication technologies and journalism: The creation of new multimedia newspaper with milliyet newspaper and blippar. *International Conference on Communication, Media, Technology and Design*, 176-189. https://www.researchgate.net/publication/337672365_Social_and_Conventional_Media_Patronage_Among_University_Students_A_Comparative_Study, Erişim tarihi: 11.10.2020

Lister M., Dovey J., Giddings S., Grant I. & Kelly K. (2009). New media: A critical introduction. http://www.philol.msu.ru/~discours/images/stories/speckurs/New_media.pdf, Erişim tarihi: 18.06.2021

Medina, M., Herrero, M. & Guerrero, E. (2015). Audience behaviour and multiplatform strategies: The path towards connected tv in Spain. *Austral Communication, 4*(1), 153-172. https://dadun.unav.edu/handle/10171/39399, Erişim tarihi: 18.06.2021

Meulenaere, J. D., Bleumers, L. & Broeck, W. (2015). An audience perspective on the second screen. *The Journal of Media Innovations, 2*(2), 6-2. http://dx.doi.org/10.5617/jmi.v2i2.909.

Neate, T., Jones, M. & Evans, M. (2015). Mediating attention for second screen companion content. *CHI '15: Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems*, 3103-3106. https://doi.org/10.1145/2702123.2702278.

Nielsen. (2013). *Nielsen launches 'Nielsen Twitter tv ratings'.* https://www.nielsen.com/us/en/press-releases/2013/nielsen-launches-nielsen-twitter-tv-ratings/, Erişim tarihi:10.01.2020

Palfrey J. & Gasser U. (2008). *Born digital: Understanding the First Generation of Digital Natives.* https://archive.org/details/borndigitalunder00palf, Erişim tarihi: 18.04.2022

Pedro, F. (2006). The new millennium learners: challenging our views on ıct and learning. *Nordic Journal of Digital Literacy, 2*(4), 244-264. https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2007-04-04.

Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1-6. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10748120110424816/full/html, Erişim tarihi: 08.05.2021

Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital ımmigrants. Part 2: Do they really think differently? *On the Horizon, 9*(6), 1–6. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10748120110424843/full/html, Erişim tarihi: 08.06.2021

Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P. & Gunter, B. (2008). The Google generation: The information behaviour of the researcher of the future. *Aslib Proceedings, 60*(4), 290-310. https://doi.org/10.1108/00012530810887953.

Stauff, M. (2015). The second screen: Convergence as crisis. *Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung, 6*(2), 123-144. https://hdl.handle.net/11245/1.495593, Erişim tarihi: 28.03.2020

Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11.Baskı). Seçkin.

Taşdelen B. & Kesim M. (2014). Etkileşimli televizyon geleneksel televizyona karşı: Televizyon izleyicisi ne ister? *Selçuk İletişim, 8*(3), 268-280. http://hdl.handle.net/123456789/12067, Erişim tarihi: 20.07.2020

Ünal S. (2018). Are the new ınformation environments of the 21st century threat or opportunity? Information overload and anxiety in digital natives. *Journal of Current Researches on Social Sciences, 8*(4), 309-342. http://www.jocress.com/Makaleler/502989277_8-4-16-%C3%BCnal.pdf, Erişim tarihi: 27.07.2020

Veen, W. & Vrakking, B. (2006). Homo zappiens: Growing up in a digital age. https://books.google.com.tr/books?id=mEvimdgcPmoC&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false, Erişim tarihi: 20.05.2021

Yaylagül, L. (2006). *Kitle İletişim Kuramları* (1.Baskı). Dipnot.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Rapid developments in the telecommunications infrastructure worldwide have led to the emergence of social media environments along with new media tools. Although new media and traditional media do not have to be used together, both media are used interactively in line with personal preferences. Thus, the boundaries between personal communication tools and traditional media blurs and the relationship of viewers with the media gains a different dimension. The purpose of this research is to try to determine digital natives watching television the purpose of using the tablet, mobile phone, desktop computer or other smart device defined as the second screen. In this direction, field research was carried out the views of the first and second year students of Atatürk University Faculty of Communication, Department of Radio Television and Cinema, on the use of the second screen descriptively. At the focus of the research aims, answers to the following questions will be sought. 1- How many

hours a day do the participants watch television? 2- How many hours a day do the participants use the internet? 3- For what purposes do the participants connect to the internet? 4- What is the situation of the participants connecting to the internet while watching TV? 5- What is the internet connection status of the participants according to the type of program they watch? 6- What activities do the participants do on the Internet while watching TV?

Method: The descriptive survey model was used in the research. In order to determine how and for what purpose students studying at undergraduate level in 2019-2020 use the second screen, a survey was conducted in the classroom environment. The universe of the descriptive study planned consists of approximately 240 students. The sample consisted of 140 students in the classroom who agreed to participate in the study and fill out the questionnaire form. However, in terms of evaluating the data, the data of some students who stated that they did not watch television were excluded from the evaluation. Statistical analysis of the data obtained in the study was conducted in computer environment with SPSS 25 package software. Frequency, percentage, descriptive statistics and chi-square analysis were used to solve the data collected through the questionnaire.

Findings: As a result of the study, the following conclusions have been reached: There is an inverse proportion between connecting to the Internet and watching television. Almost all of the participants prefer the mobile phone as their first tool to connect to the Internet. Participants use the internet to engage in social media, watch TV series/movies, research, play digital games, shop, and check e-mail. Most of the participants stated that they are synchronously connected to the internet while watching television.

Conclusion and Discussion: Participants are connected to the Internet in broadcasting types such as TV series, movies, news, sports events, advertisements, competition programs, and open session programs, in which the program flow is improved by taking into account the comments and opinions of the audience. Researching, sharing and reading comments about the programs watched is a second screen usage that the participants frequently use. Again, most of the participants connect to the internet during commercial breaks or when there is no possibility to change the program. About half of the viewers prefer not to post or comment and not subscribe to the fan pages/social media accounts of the programs.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(57), 1383-1406
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.57477
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 02.02.2022 Submitted date
Kabul tarihi 24.02.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Ceran Yıldırım, G. G. (2022). Eksen II Kişilik Özelliklerinin Kişilik Organizasyonları Açısından Değerlendirilmesi. *Journal of History School*, 57, 1383-1406.

EKSEN II KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN KİŞİLİK ORGANİZASYONLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ[1]

Gülhan Gökçe CERAN YILDIRIM[2]

Öz

Bu çalışmanın amacı, kişilik organizasyonlarının eksen II kişilik özelliklerini yordama gücünün belirlenmesidir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu farklı yaş gruplarında toplam 416 katılımcı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak Coolidge Eksen II Tanı Envanteri Plus Türkçe Kısa Formu (CATI+TR KF) ve Kişilik Organizasyonları Envanteri (KOREN) kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizi Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) ve çoklu doğrusal regresyon analizi istatistiksel teknikleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri SPSS 22.0 veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; CATI+TR KF ve KOREN alt ölçekleri arasında anlamlı düzeyde yüksek korelasyonlar elde edilmiştir. Ayrıca yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre KOREN primitif savunmalar ve kimlik difüzyonu alt ölçek puanları A, B ve C kümesi tüm alt ölçek puanlarını anlamlı seviyede yordamıştır. KOREN gerçeklik testi alt ölçek puanının ise yalnızca antisosyal, şizotipal ve paranoid KB üzerinde anlamlı seviyede yordama gücüne sahip olduğu ve söz konusu tüm bulguların literatür bilgisiyle örtüştüğü görülmüştür. Yapılan analizler, eksen II tanılarının kişilik organizasyonlarının hangi yelpazesinde yer aldığına dair kanıları desteklemiştir.

Anahtar Kelimeler: Kişilik Organizasyonları, Kernberg Teori, Kişilik Bozuklukları, Eksen II.

[1]Bu makalenin etik kurul onayı Doğuş Üniversitesi'nde, 23.09.2019 tarih, 2019/18 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2]Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Rumeli Üniversitesi İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi Psikoloji Bölümü, cerangokce@gmail.com, Orcid: 0000-0002-7594-5100

Evaluation of Axis II Personality Features in Terms of Personality Organizations

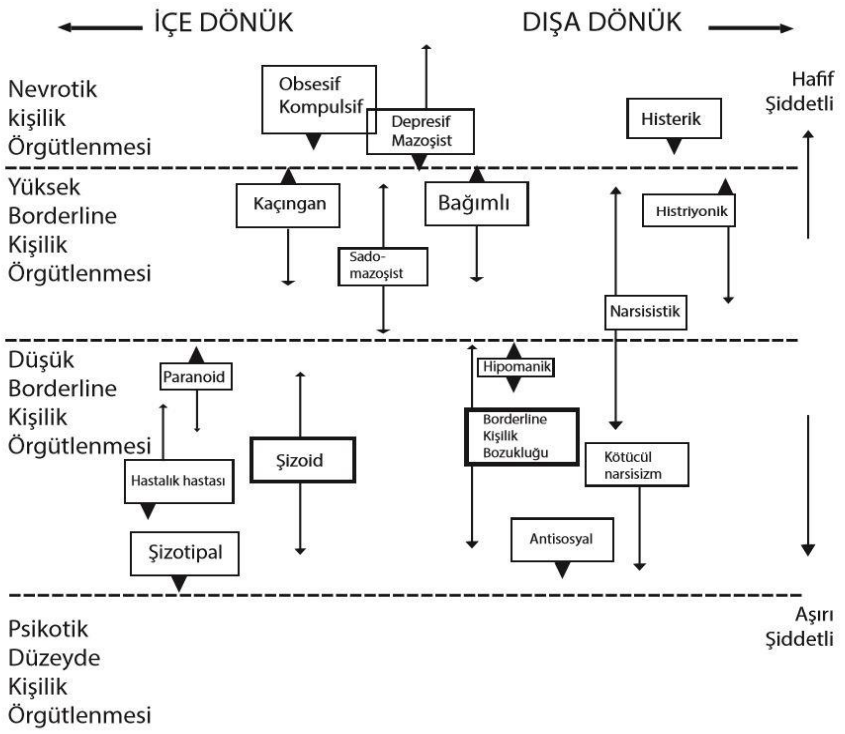
Abstract

The aim of this study is to determine the predictive power of personality organizations on axis II personality traits. The research was designed in the relational screening model. The study group of the research consisted of 416 participants in different age groups. Coolidge Axis II Diagnostic Inventory Plus Turkish Short Form (CATI+TR SF) and Personality Organizations Inventory (KOREN) were used as data collection tools in the study. The analysis of the data in the study was carried out with Pearson Product Moments Correlation Coefficient (r) and multiple linear regression analysis statistical techniques. Research data were analyzed using the SPSS 22.0 data analysis program. As a result of the research; Significantly high correlations were obtained between the CATI+TR SF and KOREN subscales. In addition, according to the results of the regression analysis, KOREN primitive defenses and identity diffusion subscale scores significantly predicted all subscale scores of A, B and C clusters. It was observed that the KOREN reality test subscale score had a significant predictive power only on antisocial, schizotypal and paranoid PD, and all the findings in question were consistent with the literature. The analyzes have supported the opinions about which spectrum of personality organizations the axis II diagnoses are in.

Keywords: Personality Organizations, Kernberg Theory, Personality Disorders, Axis II.

GİRİŞ

Kişilik, çoklu özellik ve deneyimlerin organize şekilde birbirini etkileyen ve bireyin öznel deneyimleri ile davranış kalıplarının dinamik entegrasyonunu temsil eden fonksiyonel bir sistemdir (Kernberg, 2016). Bu sistem, boyutsal ve kategorik biçimleriyle bir "organizasyon" olarak adlandırılmakta, kategorik durum birey patolojisinin organize olduğu gelişim hattını (nevrotik, sınırdurum, psikotik) boyutsal kısım ise birey patolojisinin gelişim şiddetini temsil etmektedir (Clarkin, 2012).



Şekil 1. Kernberg'in Kişilik Bozuklukları Haritası(Kaynak: Özakkaş ve Çorak, 2013)

Şekil 1'de belirtildiği gibi nevrotik organizasyonda yer alan patolojilerde, kişi kendiliğe ve ötekilere yönelik tutarlı/bütünleşik bir algıya sahiptir. Buna karşın üst düzey sınır durum organizasyondaki patolojilerde kişinin kendiliğe ve ötekilere yönelik algısı dağınıktır. Alt düzey sınır durum organizasyonda yer alan patolojilerde ise kişinin kimlik difüzyonuna ek olarak saldırganlık ve özsaygı düşüklüğü yer almaktadır. Birey patolojisinin gelişim seviyesi, psikoterapistin yapacağı müdahalenin yönünü belirlemektedir. Dolayısıyla tanı formülasyonu oluştururken ilk görev, bireyin savunma mekanizmaları, kimlik bütünlüğü ve gerçekliği test edebilme kapasitesinin değerlendirilerek hangi gelişim seviyesinde olduğunun saptanması olmalıdır.

Kişilik Yapı ve Patolojilerinde Savunma Mekanizmaları, Kimlik Algısı ve Gerçeklik Testi

Ego işlevi, kaygı ve duygu durum gibi durumsal faktörlerden belirli ölçülerde etkilense de egonun gerçeklik testi ve dürtü kontrolü boyutu zamanla gelişmekte ve kalıcı bir kişilik özelliği haline gelmektedir (Hoffman vd., 2001; Nestor, 2002). Kaygı ve dış tehditlerle karşı karşıya kalınan ergenlik ve yetişkinliğe geçiş dönemlerinde çocuklar, bu tehditlerle baş edebilmek için savunma mekanizmaları geliştirirler (Cramer, 2000). Erken çocukluktaki olumlu deneyimler genellikle olgun savunmaları aktive ederken, olumsuz deneyimler immatur savunmaları aktive edebilmektedir. Literatürde savunma mekanizmalarının kişinin psikolojik uyum kapasitesi ve işlevselliğini yordadığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Cramer, 2000; Perry ve Henry, 2004). Bazı araştırmalar, erken dönem kendilik ve öteki temsillerinin de (içeatımlar-introjects) psikolojik uyum kapasitesi ve işlevselliği belirlemede önemli rol oynadığını belirtmektedir. Bu temsiller çocukluk döneminde oluşurlar ve genellikle değişime dirençli ve kalıcıdırlar (Blatt, 1991; Borstein ve O'Neill, 1992). Psikolojik uyumun ve işlevselliğin bozulduğu kişilik bozukluklarında kendiliğe ve ötekilere ilişkin temsillerin araştırıldığı bir dizi çalışma bulunmaktadır (Blatt, 1991; Blatt ve Auerbach, 2000; Hibbard ve Porcerelli, 1998; Soldz ve Vaillant, 1998). Söz konusu çalışmalar, kişilik bozukluğu görülen vakalarda kendiliğe ve diğerlerine yönelik temsiller arasında öngörülebilir ilişkiler olduğunu belirtmektedir. Kişilik bozuklarında var olan kendilik ve nesne temsilleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Kişilik Bozukluklarında Kendilik ve Nesne İlişkileri

Kişilik Bozuklukları	Kendilik Temsili	Nesne Temsili
Antisosyal	Bağımsız/Kontrolsüz	Güven verici deneyim yok
Kaçıngan	Detaycı/Değersiz	Yargılayıcı
Borderline	Zayıf/Kararsız/Dengesiz	İstilacı/Emniyetsiz
Bağımlı	Zayıf/Başarısız/Etkisiz	Koruyucu/Güvenli
Histriyonik	Arzu edilen/Sosyal	Heyecansız/Kasvetli
Narsisistik	Önemli/Değerli	Önemsiz/Değersiz
Paranoid	Detaycı/Öfkeli	Tehditkâr/Müdahaleci
Obsesif-Kompulsif	Gayretli/Kontrollü	Dürtüsel/Kontrolsüz
Şizoid	Bağımsız/Yalnızlıkçı	Korkutucu/Tehditkâr
Şizotipal	Farklı/Garip	Tutarsız/Yok

(Gabbard, 1994; Kissen, 1995; Millon, 1990; Millon, 1996; Akt. Strack, 2005)

Bununla birlikte kimlik gelişimi söz konusu olduğunda, yapılandırılmış görüşmeler (Grotevant vd., 1984; Marcia, 1966) ve öz bildirim formları (Adams vd., 1989; Bennion ve Adams, 1986) ile Marcia (1966) tarafından kimlik difüzyonu, kimlik haczi, kimlik moratoryumu ve edinilmiş kimlik olarak dört farklı kimlik statüsü bildirilmektedir. Kimlik difüzyonu, kimlik gelişiminin ilk adımıdır. Kimlik difüzyonu, rol karmaşası, şüphecilik, stres anında geri çekilme ve bağlanma problemleriyle karakterizedir (Archer ve Waterman, 1990). Bunun yanında moratoryum statüsü kaygılı özelliklerle karakterizeyken, haciz statüsü düşük kaygı özelliği göstermektedir. Kaygılılık hali, olumsuz kimlik gelişimi söz konusu olduğunda tüm basamakların temel özelliği niteliğindedir. Ego işlevinin, bu kaygıyı yönetebilme yöntemlerinden biri olarak savunma mekanizmaları kullandığı (Freud, 2013) ve kimlik gelişiminin özdeşim savunma mekanizmasının etkisi bittiğinde başladığı belirtilmektedir (Erikson, 1994). Bu noktada, kişilik patolojilerinde yer alan özellikler göz önünde bulundurulduğunda, kimlik algısı, kullanılan savunma mekanizmalarının niteliği ve gerçeği test edebilme kapasitesinin patolojinin gelişimsel hattını değerlendirmek için önemli göstergeler olduğu düşünülmektedir.

Yapılan alanyazın taramasında yurt dışında kişilik özellikleri ile kişilik organizasyonları arasındaki ilişkinin önemini vurgulayan çalışmalar olmakla birlikte bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya dair Türkiye'de yapılmış araştırmanın olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla bireylerin kişilik özellikleri ile kişilik organizasyonları arasındaki ilişkiyi araştırmanın alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı yetişkinlerin kişilik özellikleri ile kişilik organizasyonları arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Yetişkinlerin kişilik özellikleri ile kişilik organizasyonları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

2- Yetişkinlerin kişilik organizasyonları kişilik özelliklerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma modellerinden değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığını ve derecesini ortaya koymaya çalışan ilişkisel tarama

modelinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, birden daha fazla değişkenin kendi arasındaki değişimin varlığını, derecesini ve yönünü ortaya koymayı amaçlar (Büyüköztürk vd., 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmayı farklı yaş, eğitim seviyesi, medeni durum ve psikiyatri ve psikoterapi başvurusu bildiren ve bildirmeyen toplam 422 yetişkin oluşturmuştur. Veriler Covid-19 pandemi süreci nedeniyle çevrimiçi bir platform olan "Google formlar" bölümünde oluşturulan envanterler aracılığı ile toplanmıştır. Çevrimiçi envanter bilgisi yayınlanırken, katılımcılara 18 yaş ve üzeri tüm bireylerin araştırmaya katılabileceği bilgisi verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Ceran Yıldırım ve Yüksel (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan Kişilik Organizasyonları Envanteri ve Bilge (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Coolidge Eksen II Envanteri Plus Türkçe Kısa Formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak ölçeklerin kullanım izinleri 2019 yılında e-posta aracılığı ile tamamlanmış olup Doğuş Üniversitesi 23.09.2019 tarihli 2019/18 sayılı etik kurul kararı ile veri toplama işlemi başlatılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan ve çalışma grubunu ayrıntılı tanımak amacıyla yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, psikiyatri başvurusu ve psikoterapi hizmeti alma gibi değişkenlerden oluşan kişisel bilgi formudur.

Coolidge Eksen II Envanteri Plus Türkçe Kısa Formu: Coolidge Eksen II Envanteri Plus Türkçe Formun (CATI+TR) özgün forma göre daha güçlü psikometrik özelliklere sahip ve 250 maddelik uzun formdaki DSM-5 kişilik bozukluklarını daha kısa sürede ölçebilecek 78 maddelik CATI+TR-KF Bilge (2018) tarafından geliştirilmiştir. Çalışmada 648 kişilik toplum (%49.8'i erkek, %50.2'si kadın ve yaş ortalaması 34.89±11.08) ve 138 kişilik klinik (%35.5'i erkek, % 64.5'i kadın ve yaş ortalaması 31.01±10.03) olmak üzere iki örneklem kullanılmıştır. Test-tekrar test güvenilirliği için 43 kişilik öğrenci grubuna uygulama yapılmış güvenirlik katsayısı .77-.89 arasında olduğu bulunmuştur. Ölçek, temel bileşenler analizinde yapılan varimax döndürmesine göre toplam varyansın %64.6sını açıklayan iki faktörlü bir yapı göstermiştir.

Yakınsak ve ayırt edici geçerlilik için CATI+TR-KF ile birlikte toplum ve klinik örneklemlerden 106 kişiye SCID-II-Kişilik Anketi ve 107 kişiye Kişilik İnanç Ölçeği-Kısa Türkçe Form (KİÖ-KTF) uygulanmış, katsayılar CATI+TR-KF ile

KİO-KTF alt ölçekleri arasında .35-.64, SCID-II-KA alt ölçekleri arasında .27-.78 olarak değişmiştir. CATI+TR-KF klinik örneklemde klinik olmayan örnekleme göre yüksek puanlar göstermiş, böylece ayırt edici geçerliği ortaya koyulmuştur. Elde edilen tüm bulgular, CATI+TR KF'nin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğunu göstermiştir.

Kişilik Organizasyonları Envanteri (KOREN): Lenzenweger, Clarkin, Kernberg ve Foelsch (2001) tarafından geliştirilen, Belçika, Hollanda, Japonya, Almanya, İtalya, Brezilya ve Portekiz örneklemlerinde çalışılmış, bu ülkelerin dillerine çevrilmiş, güvenirlik ve geçerlik işlemleri yapılan envanter, Ceran Yıldırım ve Yüksel (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasının örneklem grubunu İstanbul Kültür Üniversitesi mensubu 280'i kadın (%66.9) ve 138'i erkek (%33) olmak üzere toplam 418 öğrenci ve öğretim üyesi oluşturmuştur. Test tekrar test güvenirliği için ise 42 kişilik üniversite öğrencisi grubu ile çalışılmıştır. Temel bileşenler analizinde yapılan oblimin (eğik) döndürme sonuçlarına göre, psikoterapi veya psikiyatri başvurusu olmayan grupta toplam varyansın %40'ını açıklayan üç faktör elde edilirken; klinik grupta yapılan analiz sonuçlarına göre toplam varyansın %48.6'sını açıklayan üç faktör elde edilmiştir. Yakınsak geçerlik analizi sonucunda katsayılar -.19 ile .62 arasında değişirken, yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları X2 /sd oranını 1.82, Uyum İyiliği İndeksini .90, Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksini .88, Karşılaştırmalı Uyum İndeksini .92, Hata Kareler Ortalamasının Karekökünü .07 ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökünü .04 olarak ortaya koymuştur. Envanterin iç tutarlılık analizi sonucuna göre Cronbach Alfa katsayısı primitif savunmalar için .77, kimlik difüzyonu için .82, gerçeklik testi için .85 ve toplam puan için .91 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak tüm bulgular, KOREN'in geçerli ve güvenilir bir envanter olduğunu ortaya koymuştur.

Verilerin Analizi

İstatistiksel analizler SPSS versiyon 22 kullanılarak tamamlanmıştır. Normallik testi yapılan veri setinde dağılımın normal olduğu saptandıktan sonra Kişilik Organizasyonu Envanteri alt ölçekleri ve Coolidge Eksen II Tanı Envanteri Plus Türkçe Kısa Formu alt ölçekleri arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi yapılmış ve veriler üzerinde Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde yetişkinlerin kişilik özellikleri ile kişilik organizasyonları arasındaki korelasyon ve regresyon analizine dayalı bulgular sunulmuştur.

KOREN alt ölçeklerinin Eksen II tanı alt ölçekleri ile ilişkisine ilişkin korelasyon analizi bulguları

Kişilik Organizasyonları Envanteri alt ölçeklerinin, A, B ve C kümesinde yer alan kişilik bozuklukları alt ölçekleri arasındaki ilişkiye ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi bulguları tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Kişilik Organizasyonu Envanteri Alt Ölçekleri ile Eksen II Tanı Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Eksen II Tanı Alt Ölçekleri	Primitif Savunmalar	Kimlik Difüzyonu	Gerçeklik testi
A Kümesi			
Paranoid	.659**	.632**	.542**
Şizotipal	.607**	.572**	.647**
Şizoid	.374**	.375**	.279**
B Kümesi			
Antisosyal	.541**	.516**	.457**
Borderline	.737**	.765**	.561**
Histrionik	.548**	.591**	.375**
Narsisistik	.524**	.568**	.384**
C Kümesi			
Obsesif-Komp.	.612**	.664**	.450**
Çekingen	.628**	.657**	.403**
Bağımlı	.673**	.701**	.443**

**$p<.01$

Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları, KOREN toplam puanlarının A kümesi kişilik bozuklukları alt ölçeği ile .71 ($p<.01$), B kümesi kişilik bozuklukları alt ölçeği ile .76 ($p<.01$) ve C kümesi kişilik bozuklukları alt ölçeği ile .74 ($p<.01$) olarak anlamlı seviyede ilişki ortaya koymuştur.

Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları, KOREN'in A kümesi paranoid KB alt ölçeği ile .69 ($p<.01$), şizotipal KB alt ölçeği ile .68 ($p<.01$) ve şizoid KB alt ölçeği ile .38 ($p<.01$); B kümesi antisosyal KB alt ölçeği ile .57 ($p<.01$), borderline KB alt ölçeği ile .78 ($p<.01$), histrionik KB alt ölçeği ile .57 ($p<.01$) ve narsisistik KB alt ölçeği ile .55

(p<.01); C kümesi OKB alt ölçeği ile .65 (p<.01), çekingen KB alt ölçeği ile .64 (p<.01) ve bağımlı KB alt ölçeği ile .68 (p<.01) olarak anlamlı seviyede ilişki ortaya koymuştur.

KOREN alt ölçekleri ile CATI+TR KF alt ölçek toplam puanları arasında yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları, primitif savunmalar alt ölçeği ile A kümesi arasında .66 (p<.01), B kümesi arasında .71 (p<.01) ve C kümesi arasında .71 (p<.01) olarak; kimlik difüzyonu alt ölçeği ile A kümesi arasında .64 (p<.01), B kümesi arasında .74 (p<.01), C kümesi arasında .75 (p<.01) olarak ve gerçeklik testi alt ölçeği ile A kümesi arasında .59 (p<.01), B kümesi arasında .54 (p<.01), C kümesi arasında .48 (p<.01) olarak bulunmuştur.

KOREN alt ölçeklerinin Eksen II tanı alt ölçeklerini yordama gücüne dayalı regresyon analizi bulguları

Kişilik Organizasyonları Envanteri alt ölçeklerinin, A, B ve C kümesinde yer alan kişilik bozuklukları alt ölçeklerini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analiz sonuçları tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

KOREN alt ölçeklerinin Eksen II tanı alt ölçeklerini yordama gücüne dayalı regresyon analizi sonuçları

EKSEN II TANI ALT ÖLÇEKLERİ	N	Primitif Savunmalar	Kimlik Difüzyonu	Gerçeklik Testi	R^2
		B	B	B	
A Kümesi					.510*
Paranoid	416	.296*	.209*	.191*	.478*
Şizotipal	416	.183*	.104**	.454*	.486*
Şizoid	416	.128**	.138**	.033	.151**
B Kümesi					.574*
Antisosyal	416	.192**	.128**	.148**	.322**
Borderline	416	.278*	.416*	.096	.632*
Histrionik	416	.175*	.338*	-.032	.363*
Narsisistik	416	.157**	.336**	.019	.333**
C Kümesi					.566*
OKB	416	.152*	.331*	.022	.457*
Çekingen	416	.255*	.365*	-.080	.462*
Bağımlı	416	.276*	.382*	-.060	.526*

*$P<.001$ **$P<.05$

KOREN ve CATI+TR KF alt ölçekleri arasında yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, KOREN, A kümesi alt ölçek puan varyansını %51 oranında yordamıştır (R^2=.51. B=.566 *P*<.001). KOREN ile A kümesi alt ölçek puanları arasında yapılan regresyon analizi sonucuna göre ise, KOREN tüm alt ölçekleri paranoid KB alt ölçek puanını %47.8 ve şizotipal KB alt ölçek puanını %48.6, oranında yordamıştır. KOREN primitif savunmalar ve kimlik difüzyonu alt ölçek puanları şizoid KB alt ölçek puanını %15.1 oranında yordarken, gerçeklik testi alt ölçeğinin şizoid KB alt ölçeği üzerinde anlamlı seviyede yordayıcılığının olmadığı saptanmıştır.

KOREN ve CATI+TR KF alt ölçekleri arasında yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, KOREN, B kümesi alt ölçek puan varyansını %57.4 oranında yordamıştır (R^2=.574 B=.863 *P*<.001). KOREN ile B kümesi alt ölçek puanları arasında yapılan regresyon analizi sonucuna göre ise, KOREN tüm alt ölçekleri antisosyal KB alt ölçek puanını %32.2 oranında yordamıştır. KOREN primitif savunmalar ve kimlik difüzyonu alt ölçekleri borderline KB alt ölçek puanını %63.2, histrionik KB alt ölçek puanını %36.3 ve narsisistik KB alt ölçek puanını %33.3 oranında yordarken gerçeklik testi alt ölçeğinin B kümesi borderline, histrionik ve narsisistik KB alt ölçekleri üzerinde anlamlı seviyede yordama gücüne sahip olmadığı görülmüştür.

KOREN ve CATI+TR KF alt ölçekleri arasında yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, KOREN, C kümesi alt ölçek puanını %56,6 oranında yordamıştır (R^2=.566 B=.642 *P*<.001). KOREN primitif savunmalar ve kimlik difüzyonu alt ölçekleri OKB alt ölçek puanını %45,7, çekingen KB alt ölçeğini %46.2 ve bağımlı KB alt ölçek puanını %52.6 oranında yordarken gerçeklik testi alt ölçeğinin C kümesi alt ölçekleri üzerinde anlamlı seviyede yordama gücüne sahip olmadığı görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre, Kişilik Organizasyonları Envanteri alt ölçekleri ve Coolidge Eksen II Tanı Envanteri Plus Türkçe Kısa Formu alt ölçekleri arasında anlamlı seviyede bir ilişki tespit edilmiştir. KOREN alt ölçeklerinin A, B ve C kümesi kişilik bozukları alt ölçeklerini yordama gücüne dair yapılan regresyon analizi sonuçlarının ise literatürde yer alan bilgilerle örtüştüğü görülmüştür.

KOREN alt ölçeklerinin tümü, paranoid ve şizotipal kişilik boukluklarını anlamlı seviyede yordarken, gerçeklik testi alt ölçeğinin şizoid kişilik bozukluğu üzerinde anlamlı seviyede yordama gücüne sahip olmadığı görülmüştür.

Gerçeklik testi, inançların mantıksal doğrultuda ve eleştirel biçimde test edilebilme kapasitesini ifade etmektedir (Irwin, 2004). Buna bağlı olarak kişilik patolojisine sahip olmayan bireyler, ürettikleri hipotezleri nedensel atıflar yaparak eleştirel şekilde değerlendirebilme yetisine sahiptir. Ancak bazı kişilik patolojilerinde patolojinin gelişim hattına bağlı olarak kişinin inançlarını test edebilme kapasitesine sahip olmaması, rasyonel işlemenin söz konusu olmadığı işlevsiz inançları özenle korur (Goode, 2000; Akt. Drinkwater, Dagnall ve Parker, 2012). Paranoid yapının gelişim hattı göz önünde bulundurulduğunda, kişi tarafından kabul edilemeyecek tehditteki özelliklerle yansıtma savunma mekanizması aracılığı ile baş edildiği dikkat çekmektedir. Yansıtılarak dış tehditler haline getirilen bu özellikler, paranoid oluşumun algısında dünyanın güvenilmez ve zarar verici olduğu inancıyla tezahür bulur. Kullanılan yansıtma savunma mekanizması bireyin ego gücüne bağlı olarak nevrotik, sınır durum ya da psikotik nitelikte görülebilmektedir (Weinberger, 1998). Paranoid yapıda gözlemlenen gerçeği test edebilme kapasitesinin yetersizliği "dünyanın onu yok etmek istediği" yönündeki sanrısal inanç sisteminde kendisini göstermektedir. Buna bağlı olarak bu çalışmada, gerçeklik testi alt ölçeğinin paranoid kişilik özelliklerini anlamlı seviyede yordaması beklenen bir sonuçtur.

Şizotipal bir yapı, hezeyan düzeyine varmayacak şekilde eksantirik görünüm, garip yaşantısal deneyimler, garip konuşma ve uyumsuz duygudurum ile karakterizedir ve üzerine çok fazla araştırma yapılmamıştır (Ünver vd., 2015; Ridenour, 2016). Şizotipal kişilik yapısındaki gerçeği test edebilme kapasitesinin zayıflığı, büyüsel inanç sembolleriyle ve algısal sapmalarla karakterizedir (Neziroglu, 1999). Gerçeklik testi, algısal sapmaları da temsil edecek nitelikte olduğundan şizotipal kişilik özelliklerini yordaması beklenen bir sonuç olmuştur.

Şizoid kişiliklerin ötekilerin reddedip görmezden geldiği meseleleri algılama yeteneği çok doğal ve çabasız işler. İlkel idealizasyon, değersizleştirme, içe atma ve yansıtma şizoid yapıda görülen savunma mekanizmalarıdır. Bunlara ek olarak yapıya hâkim olan bir diğer mekanizmanın bölme savunma mekanizması olduğu belirtilmektedir. Şizoid bir yapıda bölme, kendilik ile ötekiler ve kendilik ile hayat arasında gerçekleşmekte ve "yabancılaşma" duygusuyla sonuçlanmaktadır (Guntrip, 1952; Kesken, 2011; Tuncer vd., 2018). Şizoid örüntü, duygusal ve duyumsal özelliklerinin ötekiler tarafından anlaşılamayacağı kaygısıyla izolasyon yaşar (McWilliams, 2016). Bu noktada bu yapıdaki izolasyonun, gerçeği test edebilme kapasitesindeki yetersizlikten kaynaklanmadığına dikkat çekilmelidir (Bleuler, 1924). Gerçeklik testi alt ölçeği, şizofreni- spektrum kişilik bozuklukları (ŞSKB) değerlendirmesindeki pozitif faktörlerle paralellik göstermektedir. A kümesi kişilik bozuklukları söz konusu olduğunda, şizotipal ve paranoid kişilik bozukluklarında ŞŞKB pozitif faktörlerin, şizoid kişilik

bozukluğunda ise negatif faktörlerin ön planda olduğu görülmektedir (Schultze-Lutter vd., 2019). Bu nedenle gerçeklik testi alt ölçeğinin şizoid kişilik bozukluğunu anlamlı seviyede yordamaması literatürle uyumlu olarak beklenen bir sonuç olmuştur.

KOREN alt ölçekleri ve B kümesi kişilik bozuklukları alt ölçekleri arasında yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, tüm alt ölçeklerin anlamlı seviyede antisosyal kişilik bozukluğunu yordadığı görülürken, gerçeklik testi alt ölçeğinin narsisistik, histrionik ve borderline kişilik bozukluğu üzerinde yordayıcı güce sahip olmadığı görülmüştür.

Antisosyal kişilik yapısı, tümgüçlülük, eyleme koyma ve yansıtmalı özdeşim gibi ilkel savunma mekanizmalarının etkisi altındadır ve gelişim hattı sınır durumdan psikotik organizasyona doğru bir yüklenme göstermektedir (Ressler ve Schactman, 1993). Araştırmalar az sayıda nevrotik alanda organize olmuş antisosyal yapılar bildirse de, bu kişilerin davranışsal ve bilişsel içeriklerinin en temelde antisosyal eğilimle karakterize olduğu belirtilmelidir (Clarkin, 2010; McWilliams, 2016). Antisosyal yapıların gerçekliği test edebilme kapasiteleri kısıtlıdır ve etkisi altında oldukları tümgüçlü yapı manipülatif eylemlere ve daima haklı oldukları yönündeki inanç sistemine neden olmaktadır. Literatürde antisosyal yapının gerçeklik sınamasına dair yapılan tek araştırma dikkat çekmektedir (Doering vd., 2013) ve buna paralel olarak bu çalışma sonuçlarında da gerçeklik testi puanlarının antisosyal kişilik bozukluğunu yordadığı görülmektedir.

KOREN alt ölçekleri ve C kümesi kişilik bozuklukları alt ölçekleri arasında yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, primitif savunmalar ve kimlik difüzyonu alt ölçeklerinin tüm C kümesi kişilik bozuklukları alt ölçekleri üzerinde anlamlı seviyede yordayıcı güce sahip olduğu görülürken, gerçeklik testi alt ölçeğinin bu bozukluklar üzerinde anlamlı seviyede yordayıcılığının bulunmadığı görülmektedir. Kişilik bozuklukları ve savunma mekanizmaları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmada, primitif savunmalar ile kişilik bozuklukları (şizoid kişilik bozukluğu hariç) arasında nevrotik savunmalara kıyasla anlamlı seviyede pozitif yönlü ilişkiler saptanmıştır (Bilge, 2018).

Sınır durum organizasyonda, yoğun stres altında kalınmadığı müddetçe korunmuş bir gerçeklik kapasitesi söz konusudur. Üst sınır durum organizasyonda yer alan kişilikler, zaman zaman bozulma gösterse de çoğunlukla gerçekliği test edebilme yetisine sahiptirler. Alt sınır durum seviyede organize olmuş kişiler ise üst sınır durum gelişim seviyesindekilere görece daha az ancak psikotik seviyede yer alanlara göre oldukça korunmuş bir gerçeklik kapasitesine sahiptirler (Kernberg, 1992; Akt. Lenzenweger ve Clarkin, 2005). Bu noktada,

çalışmada elde edilen bulgular, alt ve üst sınır durum kişilik organizasyonunda yer alan paranoid, şizotipal ve antisosyal kişilik özellikleri dışındaki tüm kişilik özelliklerinin gerçeklik algılarının tam olması sonuçlarıyla örtüşmekte olup, bahsi geçen kişilik özelliklerinde gerçeklikle ilgili bozulmaların varlığı benzer başka çalışmalar ışığında tartışılmaktadır.

Cramer'in (1991) savunma mekanizmalarının gelişim teorisine odaklanarak oluşturduğu bir metodda, özdeşim, yansıtma ve inkâr mekanizmaları Tematik Algı Testi hikayeleri ile belirlenmiştir. Normal popülasyon örnekleminde bu metod, savunma mekanizmalarının gelişimsel bir sıra izlediğini ortaya koymuş ve özdeşim savunma mekanizmasının en olgun, inkâr savunma mekanizmasınınsa en az olgun mekanizma olarak karşımıza çıktığını belirtmiştir. Sonrasında bu ölçüm metodu, semptomlar ve savunma mekanizmaları arasındaki ilişkiyi incelemek için klinik örneklemde kullanılmış ve semptomlar değiştikçe savunma işlevlerinin de değiştiği saptanmıştır (Cramer ve Blatt, 1993).

Bu metodu kullanan diğer çalışmacılar, klinik olan ve klinik olmayan iki grubu savunma mekanizmaları açısından karşılaştırdığında, ilkel savunma mekanizması skorlarının klinik örneklemin lehine farklılaştığını bulmuşlardır (Hibbard, 1994). Hibbard ve Porcerelli (1998) yaptıkları bir çalışmada, ilkel savunma mekanizmalarından inkâr skorlarının borderline kişilik skorlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Cramer'in (1999) oluşturduğu modele göre, inkâr savunma mekanizması erken çocukluk dönemine işaret ederken, yansıtma savunma mekanizması orta çocukluk dönemine dikkat çekmektedir. Bu modelle yapılan araştırmalarda, özdeşim, yansıtma ve inkâr savunma mekanizmalarının B kümesi kişilik bozuklukları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En düşük işlevsellik düzeyine sahip olduğu belirtilen borderline kişilik bozukluğunun diğer savunmalara oranla inkâr mekanizması ile daha güçlü bir ilişki ortaya koyduğu bildirilmiştir. Aynı çalışmada, yansıtma savunma mekanizması ile antisosyal ve narsisistik kişilik bozukluğu arasında ilişkiler saptanmış ve histrionik kişilik bozukluğunun az şiddette inkâr ve yansıtma mekanizmalarının yanında özdeşim mekanizmasını da kullandığı belirtilmiştir. Vaillant (1994), erkek hasta örnekleminde yaptığı bir çalışmayla diğer çalışmalara paralel olacak şekilde, kişilik bozuklukları ile savunma mekanizmaları arasındaki anlamlı ilişkiyi ortaya koymuştur. 50 kişiden oluşan bir örneklemle yapılan başka bir çalışmada ise, benzer biçimde kişilik patolojileri ve savunma mekanizmaları arasındaki ilişki bildirilmiştir (Lingiardi vd., 1999).

Leichsenring ve arkadaşları (2003), antisosyal ve borderline kişilik bozukluğu yapısal özellikleri arasındaki ilişkiye baktıkları bir çalışmada, Borderline Kişilik Envanteri füzyon alt ölçeğinin antisosyal özelliklerle ilişkili

olduğunu ortaya koymuştur. Ek olarak çalışmada en güçlü ilişkinin füzyon alt ölçeği ile olağandışılık, kızgınlık ve paranoid şüphe alt ölçekleri arasında olduğu bildirilmiş; Borderline Kişilik Envanteri bozulmuş gerçeklik testi alt ölçeğinin ise olağandışılık, iletişimden kaçınma ve paranoid şüphe alt ölçekleri ile ilişki gösterdiği bildirilmiştir. Çalışmada dikkat çeken nokta, Borderline Kişilik Envanteri'nin gerçeklik testi alt ölçeğinin gösterdiği korelasyon değerinin diğer alt ölçeklerin gösterdiği korelasyon değerlerinden daha zayıf düzeyde olduğunun saptanmasıdır. Kernberg (1984, 1996), borderline kişilik bozukluğunun yapısal dinamikleri değerlendirildiğinde antisosyal kişilik özelliklerinin borderline kişilik bozukluğunun alt kategorisi olduğunu bildirmektedir. Bu görüşe paralel bir başka çalışmada, erkek hastaların %38.6'sının borderline kişilik bozukluğu tanısına ek olarak antisosyal kişilik bozukluğu tanısı da aldıkları bildirilmiştir (Zlotnick, Rothschild ve Zimmerman, 2002).

Araştırmalar, örtüşen kriterleri ile dikkat çeken B kümesi kişilik bozukluklarının komorbidite oranlarının yüksek ve ayrıştırıcı geçerliklerinin düşük olması sebebiyle ayrıştırılması en güç grup olduğunu bildirmektedir (Becker vd., 2000). Bunlara ek olarak en yüksek komorbidite oranlarının %18,8 ile borderline ve antisosyal kişilik bozukluğu arasında olduğu bildirilenler arasındadır (Zanarini, 2004). 243 ergen katılımcıyla yapılan borderline kişilik bozukluğu ile psikopatik özellikler arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışma, ilkel savunma mekanizmaları, bozulmuş gerçeklik sınaması ve kimlik difüzyonu ile psikopatinin özellikleri olan dürtüsellik ve duyarsızlık puanları arasında pozitif yönlü ilişki ortaya koymuştur (Chabrol ve Leichsenring, 2006). 91 kişilik örneklem grubuyla yapılan bir başka çalışma ise, yansıtma ve inkâr savunma mekanizmaları ile kimlik statüleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, kimlik difüzyonu statüsü ile yansıtma ve inkâr savunmaları arasında anlamlı bir ilişki ortaya koymuştur. Ek olarak aynı çalışmada, kimlik statüsünden ayrı olarak karakter özellikleri ile savunma mekanizmaları arasında da ilişki bulunmuş, tutarlı kişilik özellikleri ile yansıtma ve inkâr gibi ilkel savunma mekanizmalarının kullanımı arasında negatif yönlü ilişki saptanmıştır (Cramer, 1997). Bu çalışmalar ışığında, kimlik bütünlüğü olmayan yapıların ilkel savunma mekanizmaları kullandığı belirtilebilir. Borderline kişilik bozukluğunda kimlik difüzyonuyla ilgili kanıta dayalı çalışma sayısı azdır. Kimlik difüzyonunun operasyonel olarak açıklanması zor bir kavram olduğu bildirilmektedir (Oldham vd., 1985). Modestin ve arkadaşları (1998) kişilik patolojisine sahip kişilerin %50'sinde kimlik difüzyonu olduğunu bildirirken, bu oranın daha fazla olduğunu bildirilen çalışmalar da vardır (Jorgensen, 2009). Kimlik difüzyonu yüksek olan hasta gruplarının tedaviye verdikleri yanıtın, hafif kimlik difüzyonu olan hastalarınkine kıyasla daha olumsuz olduğu bildirilmektedir (Hull vd., 1993). Yapılan bir çalışma,

Borderline kişilik bozukluğu tanılı iki grubun sosyal veriler açısından farklılaşmadığını ancak kimlik difüzyonunun yoğunluğuna bağlı olarak psikiyatrik semptomlarında artış görüldüğünü bildirmiştir (Sollberger vd., 2012). Bu çalışmada, kimlik difüzyonu alt ölçeğinin tüm kişilik bozuklukları alt ölçekleri ile anlamlı seviyede pozitif yönlü ilişki göstermesi ve tüm kişilik yapıları üzerinde anlamlı seviyede yordama gücüne sahip olması bahsi geçen çalışmalardaki bulguları destekler nitelikte olmuştur.

Bu çalışma ile Kernberg'in kişilik bozuklukları haritasında yer alan A, B ve C kümesi kişilik özelliklerinin hangi gelişim seviyesinde organize olduğu, hangi yöne doğru hareket edebilme eğiliminde olduğu gösterilmiştir. Terapi formülasyonu yapılırken dikkat edilmesi gereken en önemli unsur, olası kişilik özelliğinin hangi gelişim seviyesinde konuşlandığının saptanmasıdır. Psikodinamik yönelimli psikoterapide aktarım, direnç ve savunmaların yorumlanması, terapistin sergileyeceği duruş, müdahalenin hangi durumda yapılacağının belirlenmesi (McWilliams, 2010) bireyin kişilik organizasyonun saptanmasına bağlıdır. Türkiye örnekleminde kişilik organizasyonları ve kişilik bozuklukları arasındaki ilişkiye dair yapılan bir çalışma olmaması bu çalışmayı ilgili alanyazın için önemli kılmaktadır.

Pandemi koşulları sebebiyle verilerin çevrimiçi platformda toplanmış olması araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu noktada Kişilik Organizasyonları Envanteri'nin kişilik bozukluklarını yordama gücünün psikiyatri tanısı almış klinik örneklem gruplarıyla yüz yüze çalışılması önerilmektedir. Aynı zamanda Eksen II tanı özelliklerini yordama seviyesiyle güçlendirilen Kişilik Organizasyonları Envanteri'nin, Eksen I tanıları üzerindeki yordayıcı özelliklerini tartışmaya yönelik çalışmalar yapılması da önerilmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Adams, G. R., Bennion, L. & Huh, K. (1989). *Objective measure of ego-identity status: A reference manual*. Department of Family Studies, University of Guelph.

Archer, S. L. & Waterman, A. S. (1990). Varieties of identity diffusions and foreclosures. *Journal of Adolescent Research, 5*, 96–111. https://doi.org/10.1177/074355489051009

Arkar, H. (2008). Cloninger'in mizaç ve karakter boyutları ile kişilik bozuklukları arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 11*(3).

Becker, D. F., Grilo, C. M., Edell, W. S. & McGlashan, T. H. (2000). Comorbidity of borderline personality disorder with other personality disorders in hospitalized adolescents and adults. *American Journal of Psychiatry, 157,* 2011–2016. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.12.2011

Bennion, L. D. & Adams, G. R. (1986). A revision of the extended version of the objective measure of ego identity status: An identity instrument for use with late adolescents. *Journal of Adolescent Research, 1,* 183–198. https://doi.org/10.1177/074355488612005

Berg, J. L. (1990). Differentiating ego functions of borderline and narcissistic personalities. *Journal of Personality Assessment, 55*, 537–548. https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674089

Berman, S. M. W. & McCann, J. T. (1995). Defense mechanisms and personality disorders: An empirical test of Millon's theory. *Journal of Personality Assessment, 64*, 132–144. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6401_9

Bilge, Y. & Sertel Berk, H. Ö. (2017). Coolidge Eksen II Envanteri Plus'ta (CATI+) Yer Alan DSM-III-R, DSM-IV-TR ve DSM-5 kişilik bozuklukları alt ölçeklerinin türkçe güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Journal of International Social Research, 10*(53). http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175334134

Bilge, Y. (2018). DSM-5 kişilik bozuklukları için kısa bir ölçek: Coolidge Eksen II Envanteri Plus Türkçe kısa formun geliştirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 19,* 14-21. http://dx.doi.org/10.5455/apd.302642951

Bilge, Y. (2018). Kişilik bozuklukları ve savunma mekanizmaları. *Electronic Turkish Studies, 13*(10). http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13576

Blatt, S. J. (1991). A cognitive morphology of psychopathology. *Journal of Nervous and Mental Disease, 179*(8), 449–458. https://doi.org/10.1097/00005053-199108000-00001

Blatt, S. J. & Auerbach, J. S. (2000). Psychoanalytic models of the mind and their contributions to personality research. *European Journal of Personality, 14*(5), 429-447. https://doi.org/10.1002/1099-0984(200009/10)14:5<429::AID-PER395>3.0.CO;2-K

Bleuler, E. & Brill, A. A. (1924). *Textbook of Psychiatry*. Macmillan.

Block, J. (1995). A contrarian view of the five-factor approach to personality description. *Psychological Bulletin, 117*(2), 187-215. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.2.187

Bond, M., Paris, J. & Zweig-Frank, H. (1994). Defense styles and borderline personality disorder. *Journal of Personality Disorders*, *8*(1), 28-31. https://doi.org/10.1521/pedi.1994.8.1.28

Bornstein, R. F. & O'Neill, R. M. (1992). Parental perceptions and psychopathology. *Journal of Nervous and Mental Disease,* 180(8), 475–483. https://doi.org/10.1097/00005053-199208000-00001

Brody, L. R., Rozek, M. K. & Muten, E. O. (1985). Age, sex, and individual differences in children's defensive styles. *Journal of Child Clinical Psychology*, *14*, 132–138. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1402_6

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, *2017*, 1-360.

Carlson, S. N. (2009). Whose hate is it? *Psychoanalytic Review, 96*(6) , 895–914. https://doi.org/10.1521/prev.2009.96.6.895

Castle D. & Rossell S (2006). An update on body dysmorphic disorder. Personality disorders and neuroses. *Current Opinion in Psychiatry*, *19*(1):74-78. https://doi.org/10.1097/01.yco.0000196159.06165.31

Ceran Yıldırım, G. G. & Yüksel, S. (2021). Kişilik Organizasyonları Envanteri'nin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ulakbilge, 9*(56), 1–19. https://doi.org/10.7816/ulakbilge-09-56-01

Chabrol, H. & Leichsenring, F. (2006). Borderline personality organization and psychopathic traits in nonclinical adolescents: Relationships of identity diffusion, primitive defense mechanisms and reality testing with callousness and impulsivity traits. *Bulletin of the Menninger Clinic, 70*, 161–170. https://doi.org/10.1521/bumc.2006.70.2.160

Clarkin, J. F. (2010). *Psychodynamic Psychotherapy for Personality Disorders: A Clinical Handbook*. American Psychiatric Pub.

Clarkin, J. F. (2012). *Aktarım Odaklı Psikoterapi-Atölye Çalışması Metinleri.* Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları, 48.

Clarkin, J. F., Kernberg, O. F. & Yeomans, F. E. (2012). *Borderline kişiliğin psikoterapisi. MK Helvacıoğlu, Çev.).* Psikoterapi Enstitüsü Yayınları.

Conte, H. R., Plutchik, R., Karasu, T. B. & Jarrett, I. (1980). A self-report Borderline scale: Discriminative validity and preliminary norms. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 168*, 428–435. https://doi.org/10.1097/00005053-198007000-00007

Cramer, P. (1991). *The Development of Defense Mechanisms: Theory, Research, and Assessment.* Springer-Verlag.

Cramer, P. (1997). Identity, personality, and defense mechanisms: An observer-based study. *Journal of Research in Personality*, *31*(1), 58-77. https://doi.org/10.1006/jrpe.1997.2171

Cramer, P. (1999). Personality, personality disorders, and defense mechanisms. *Journal of Personality*, *67*(3), 535-554. https://doi.org/10.1111/1467-6494.00064

Cramer, P. (2000). Defense mechanisms in psychology today: Further processes for adaptation. *American Psychologist, 55*(6), 637. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.637

Cramer, P. & Blatt, S. J. (1993). Change in defense mechanisms following intensive treatment, as related to personality organization and gender. In W. Ehlers, U. Hentschel, G. Smith & J. G. Draguns (Eds.), *The Concept of Defense Mechanisms in Contemporary Psychology* (pp.310–320). Springer -Verlag.

Cramer, P. & Gaul, R. (1988). The effects of success and failure on children's use of defense mechanisms. *Journal of Personality, 56*, 729–742. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1988.tb00474.x

Coolidge, F. L. (1993). Coolidge axis II inventory: Manual. *Clermont, FL: Synergistic Office Solutions*.

Doering, S., Burgmer, M., Heuft, G., Menke, D., Bäumer, B., Lübking, M., ... & Schneider, G. (2013). Reliability and validity of the German version of the structured ınterview of personality organization (STIPO). *BMC Psychiatry*, *13*(1), 210. https://doi.org/10.1186/1471-244X-13-210

Drinkwater, K., Dagnall, N. & Parker, A. (2012). Reality testing, conspiracy theories, and paranormal beliefs. *Journal of Parapsychology*, *76*(1), 57-77.

Elkind, D. (1976). Cognitive development and psychopathology: Observations on egocentrism and ego defense. In E. Shopler & R. J. Reichler (Eds.), *Psychopathology and Child Development*. Plenum Press.

Erikson, E. H. (1994). *Identity and the Life Cycle*. WW Norton & Company.

Fulford, K. W. M. (1991). Evaluative delusions. *British Journal of Psychiatry*, *159* (Suppl. 14), 108–112. https://doi.org/10.1192/S000712500029658X

Freud, S. (2013). *The Problem of Anxiety*. Read Books Ltd.

Grotevant, H. D. & Adams, G. R. (1984) Development of an objective measure to assess ego identity in adolescence: Validation and replication. *Journal of Youth and Adolescence, 13,* 419–438.

Guntrip, H. (1952). A study of Fairbairn's theory of schizoid reactions. *British Journal of Medical Psychology, 25*(2-3), 86-103.

Hibbard, S. & Porcerelli, J. (1998). Further validation for the Cramer Defense mechanism manual. *Journal of Personality Assessment, 70,* 460–483.

Hibbard, S., Farmer, L., Wells, C., Difillipo, E., Barry, W., Korman, R. & Sloan, P. (1994). Validation of Cramer's Defense mechanisms manual for the TAT. *Journal of Personality Assessment, 63,* 197–210.

Hoffman, H. G., Granhag, P. A., See, S. T. K. & Loftus, E. F. (2001). Social influences on reality-monitoring decisions. *Memory & Cognition, 29*(3), 394- 404. https://doi.org/10.3758/BF03196390

Hull, J. W., Clarkin, J. F. & Kakuma, T. (1993). Treatment response of borderline inpatients: a growth curve analysis. *Journal of Nervous and Mental Disease, 181*(8), 503–509. https://doi.org/10.1097/00005053-199308000-00005

Irwin, H. J. (2004). Reality testing and the formation of paranormal beliefs: A constructive replication. *Journal-Society for Psychical Research, 68,* 143-152. http://www.aiprinc.org/documents/para-ac05_Irwin_2004.pdf

Johansen, P. Ø., Krebs, T. S., Svartberg, M., Stiles, T. C. & Holen, A. (2011). Change in defense mechanisms during short-term dynamic and cognitive therapy in patients with cluster C personality disorders. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 199*(9), 712-715. https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e318229d6a7

Jørgensen, CR. (2009). Identity style in patients with borderline personality disorder and normal controls. *J Pers Disord. 23,* 101–112. https://doi.org/10.1521/pedi.2009.23.2.101

Kernberg, O. F. (2016). What is personality? *Journal of Personality Disorders, 30*(2), 145-156.

Kesken, J. (2011). Örgütsel İşlev bozukluklarına psikodinamik yaklaşım ve niteliksel bir araştırma yöntemi olarak psikanaliz. *Journal of Yaşar University, 6*(21), 3499-3514. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/179305

Konduz, N. (2016). *DSM-5'e göre Kişilik Bozukluğu Tanısı Alan Hastaların Kişilerarası İşlevsellikte Yetersizlik Düzeyleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Leichsenring, F., Kunst, H. & Hoyer, J. (2003). Borderline personality organization in violent offenders: Correlations of identity diffusion and primitive defense mechanisms with antisocial features, neuroticism, and interpersonal problems. *Bulletin of the Menninger Clinic, 67*(4), 314-327. https://doi.org/10.1521/bumc.67.4.314.26983

Levy, K.N., Edell, W.S., Mc. Glashan, T.H. (2007). Depressive experiences in inpatients with borderline personality disorder. *Psychiatr Q, 78*, 129–143. https://doi.org/10.1007/s11126-006-9033-8

Lenzenweger, M. F., Clarkin, J. F., Kernberg, O. F. & Foelsch, P. A. (2001). The Inventory of Personality Organization: Psychometric properties, factorial composition, and criterion relations with affect, aggressive dyscontrol, psychosis proneness, and self-domains in a nonclinical sample. *Psychological Assessment, 13*(4), 577. https://doi.org/10.1037/1040-3590.13.4.577

Lenzenweger, M.F. & Clarkin, J.F. (2005). *Major Theories of Personality Disorder*. Guilford Press.

Lingiardi, V., Lonati, C., Delucchi, F., Fossati, A., Vanzulli, L. & Maffei, C. (1999). Defense mechanisms and personality disorders. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 187*(4), 224-228.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*, 551–558. https://doi.org/10.1037/h0023281

Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology*, *9*(11), 159-187.

McKenna, P. J. (1984). Disorders with overvalued ideas. *The British Journal of Psychiatry, 145(6)*, 579-585. https://doi.org/10.1192/bjp.145.6.579

McWilliams, N. (2010). *Psikanalitik Tanı. Baskı. E. Kalem,(çev.)* İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları (orjinal baskı tarihi 1994).

Modestin, J., Oberson, B. & Erni, T. (1998). Identity disturbance in personality disorders. *Comprehensive Psychiatry, 39*(6), 352-357. https://doi.org/10.1016/S0010-440X(98)90047-5

Nestor, P. G. (2002). Mental disorder and violence: personality dimensions and clinical features. *American Journal of Psychiatry, 159*(12), 1973-1978. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.159.12.1973

Neziroglu, F. A., Stevens, K. P. & Yaryura-Tobias, J. A. (1999). Idéias supervalorizadas e seu impacto no resultado do tratamento. *Brazilian Journal of Psychiatry, 21*(4), 209-216. https://doi.org/10.1590/S1516-44461999000400009

Oldham, J., Clarkin, J., Appelbaum, A., Carr, A., Kernberg, P., Lotterman, A. & Haas, G. (1985). A self-report instrument for borderline personality organization. *The Borderline: Current Empirical Research, 21,* 28.

Özakkaş, T. & Çorak, A. (2013). *Kernberg- Kohut- Masterson- Volkan'a Göre Nesne İlişkileri*. Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları:115.

Perry, J. C. & Henry, M. (2004). Studying defense mechanisms in psychotherapy using the Defense Mechanism rating scales. *Defense Mechanisms: Theoretical, Research and Clinical Perspectives, 136,* 165-186. https://doi.org/10.1016/S0166-4115(04)80034-7

Peters, E. R., Joseph, S. A. & Garety, P. A. (1999). Measurement of delusional ideation in the normal population: introducing the PDI (Peters et al. Delusions Inventory). *Schizophrenia Bulletin, 25*(3), 553-576. https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.schbul.a033401

Ressler, R. K. & Shachtman, T. (1993). *Whoever Fights Monsters: My Twenty Years Tracking Serial Killers for the FBI*. Macmillan.

Ridenour, J. M. (2016). Psychodynamic model and treatment of schizotypal personality disorder. *Psychoanalytic Psychology, 33*(1), 129. https://doi.org/10.1037/a0035531

Schultze-Lutter, F., Nenadic, I. & Grant, P. (2019). Psychosis and schizophrenia-spectrum personality disorders require early detection on different symptom dimensions. *Frontiers in Psychiatry, 10,* 476. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00476

Soldz, S. & Vaillant, G. E. (1998). A 50-year longitudinal study of defense use among inner city men: A validation of the DSM-IV defense axis. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 186*(2), 104-111. https://doi.org/10.1097/00005053-199802000-00006

Sollberger, D., Gremaud-Heitz, D., Riemenschneider, A., Küchenhoff, J., Dammann, G. & Walter, M. (2012). Associations between identity diffusion, axis II disorder, and psychopathology in inpatients with borderline personality disorder. *Psychopathology, 45*(1), 15-21. https://doi.org/10.1159/000325104

Stuart, S., Pfohl, B., Battaglia, M., Bellodi, L., Grove, W. & Cadoret, R. (1998). The cooccurrence of DSM-III-R personality disorders. *Journal of Personality Disorders, 12*(4), 302-315. https://doi.org/10.1521/pedi.1998.12.4.302

Strack, S. (Ed.). (2005). *Handbook of Personology and Psychopathology*. John Wiley & Sons.

Tuncer, M., Kapısız, Ö. Ö. & Dönmez, N. (t.y.). JF Masterson yaklaŞımı Çerçevesinde şizoid kendilik bozukluğu ve bu yaklaşım çerçevesinde tanımlanmış bir danışanın psikoterapisinin uygulanması. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi, 1*(1), 79-99.

Ünver, B., Öner, Ö. & Yurtbaşı, P. (2015). Şizotipal kişilik bozukluğu ile otizm spektrum bozukluklarının ayırıcı tanısı: Bir olgu sunumu. *Türk Psikiyatri Dergisi, 26,* 65-70.

Vaillant, G. E. (1994). Ego mechanisms of defense and personality psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology, 103*(1), 44. https://doi.org/10.1037/0021-843X.103.1.44

Veale, D. (2002). Over-valued ideas: A conceptual analysis. *Behaviour Research and Therapy, 40*(4), 383-400. https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00016-X

Weinberger, D. A. (1998). Defenses, personality structure, and development: Integrating psychodynamic theory into a typological approach to personality. *Journal of Personality, 66*(6), 1061-1080. https://doi.org/10.1111/1467-6494.00042

Williams, P. (2010). Psychotherapeutic treatment of cluster a personality disorders. In J. F. Clarkin, P. Fonagy, G. O. Gabbard, J. F. Clarkin, P. Fonagy, & G. O. Gabbard (Eds.), *Psychodynamic Psychotherapy for Personality Disorders: A Clinical Handbook* (pp. 165–185). American Psychiatric Publishing.

Zanarini, M. C., Frankenburg, F. R., Dubo, E. D., Sickel, A. E., Trikha, A., Levin, A. & Reynolds, V. (2004). Axis II comorbidity of borderline personality disorder: Description of 6-year course and prediction to time-to-remission. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 110*, 416–420. https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2004.00362.x

Zlotnick, C., Rothschild, L. & Zimmerman, M. (2002). The role of gender in the clinical presentation of patients with borderline personality disorder. *Journal of Personality Disorders, 16*(3), 277-282. https://doi.org/10.1521/pedi.16.3.277.22540

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The aim of this study is to determine the relationship between the personality traits of adults and their personality organizations. In line with this general purpose, answers to the following questions were sought:

1. Is there a significant relationship between personality traits of adults and their personality organizations?
2. Do adults' personality organizations significantly predict personality traits?

Method: This research was designed in the relational screening model, which tries to reveal the existence and degree of relationships between variables, which is one of the quantitative research models. The relational survey model aims to reveal the existence, degree and direction of the change between more than one variable (Büyüköztürk et al., 2017). A total of 422 adults of different ages, education levels, marital status, and psychiatry and psychotherapy admissions and non-reporting adults constituted the study. The data were collected through the inventories created in the "Google forms" section, which is an online platform due to the Covid-19 pandemic process. While the online inventory information was published, the participants were informed that all individuals aged 18 and over could participate in the research. Personal Information Form developed by the researcher, Personality Organizations Inventory adapted to Turkish by Ceran Yıldırım and Yüksel (2021), and Coolidge Axis II Inventory Plus Turkish Short Form adapted to Turkish by Bilge (2018) were used in the research. Information on data collection tools is given below. Statistical analyzes were completed using SPSS version 22. After it was determined that the distribution was normal in the data set tested for normality, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient analysis was performed between the Personality Organization Inventory

subscales and the Coolidge Axis II Diagnostic Inventory Plus Turkish Short Form subscales, and Multiple Linear Regression Analysis was applied on the data.

Results: As a result of the research; Significantly high correlations were obtained between the CATI+TR SF and KOREN subscales. Regression analysis results revealed that KOREN subscales were significant predictors of axis II diagnoses; more specifically, primitive defense mechanisms and identity diffusion subscales significantly predicted A, B, and C cluster personality disorders (PD) whereas the subscale of reality testing could not significantly predict B cluster personality disorders (Borderline, Histrionic and Narcissistic PD), except antisocial PD. Futhermore, the results showed that reality testing subscale could significantly predict neither the Obssesive Compulsive, Avoidant and Dependent PD from C cluster nor the schizoid PD subscale of A cluster. It was found out to be a good predictor for only paranoid PD and Schizotypal PD regarding A cluster personality disorders. These results were also compatible with the previous research findings.

Conclusion and Discussion: All those results supported the beliefs regarding the positioning of axis II diagnoses in personality organization spectrum.With this study, it has been shown at which developmental level the personality traits of the A, B and C clusters in Kernberg's personality disorders map are organized and in which direction they tend to move. The most important factor to be considered while formulating the therapy is to determine the developmental level of the possible personality trait. In psychodynamically oriented psychotherapy, the interpretation of transference, resistance and defenses, the stance of the therapist, and the determination of the situation in which the intervention will be made (McWilliams, 2010) depend on the determination of the individual's personality organization. The absence of a study on the relationship between personality organizations and personality disorders in the Turkish sample makes this study important for the relevant literature. The fact that the data were collected on the online platform due to the pandemic conditions constitutes the limitation of the research. At this point, it is recommended that the predictive power of Personality Organizations Inventory should be studied face-to-face with clinical sample groups diagnosed with psychiatry. At the same time, it is recommended to conduct studies to discuss the predictive properties of Personality Organizations Inventory, which is strengthened by the predictive level of Axis II diagnostic features, on Axis I diagnoses.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(57), 1407-1433
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.54984
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 15.12.2021 Submitted date
Kabul tarihi 21.03.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Doğangün Yasa, B. & Yardımcı, M.E. (2022). Devletçilik Ekonomi Politiği Işığında Bakır Madenciliğinin Gelişimi: Etibank Örneği (1935-1950). *Journal of History School*, 57, 1407-1433.

DEVLETÇİLİK EKONOMİ POLİTİĞİ IŞIĞINDA BAKIR MADENCİLİĞİNİN GELİŞİMİ: ETİBANK ÖRNEĞİ (1935-1950)[1]

Bengü DOĞANGÜN YASA[2] & Mehmet Emin YARDIMCI[3]

Öz

Bu çalışmada Türkiye iktisat tarihinde bakır üretiminde öncü rolü üstlenen Etibank'ın bakır üretimine yönelik politikaları, kurum bünyesinde faaliyet gösteren ve bakır üretimine katkıda bulunan iştiraklerine ait faaliyetler çerçevesinde incelenmiştir. Her yıl düzenli olarak hazırlanan Etibank'a ait Umumi Murakabe Heyeti Raporları ile Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü bünyesinde çıkarılan Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Mecmuasının 1936-1950 yılları arasındaki sayılarında yer alan makaleler çalışmanın ana kaynaklarını teşkil etmiştir. İncelenen dönem boyunca Etibank'ın bakır üretiminin tamamını üstlendiği görülmektedir. Türkiye'de uygulanan devlet müdahaleciliğinin genel özelliklerine uygun şekilde bakır üretiminde de müdahaleciliğin faydacı nitelikleri öne çıkmaktadır. Bu niteliklerden ilki, yerli kaynaklardan milli sermaye önderliğinde etkin biçimde yararlanma isteğidir. Bakır üretiminde kurumsallaşma sağlamak, bakır üretimine dönük yatırım ve istihdam sorunlarını kalıcı biçimde çözebilmek, bakır üretimini artırmak ve tüketimde toplumsal yararı gözetmek tespit edilen diğer belirgin nitelikleri oluşturmaktadır. Bakır üretim faaliyetlerinde görülen iktisadi ve siyasi bağımsızlık vurgusu, Türkiye'de uygulanan pragmatik devletçilik modelinin sürekliliğini göstermesi açısından ayrıca önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Devletçilik, Müdahalecilik, Bakır Madenciliği, Etibank.

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %60, 2. yazar: %40.

[2]Dr. Öğr. Üyesi, Kocaeli Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, bengu.dogangun@ kocaeli.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4883-9449
[3] Dr. Öğr. Üyesi, Kocaeli Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, emin.yardimci@kocaeli.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2896-8342

Development of Copper Mining in the Light of Statistic Politics of Economy: The Case of Etibank (1935-1950)

Abstract

In this study, the copper production policies of Etibank, which plays a pioneering role in copper production in the economic history of Turkey, are examined within the framework of the activities of its subsidiaries operating within the institution and contributing to copper production. The General Audit Committee Reports of Etibank, which are prepared regularly every year, and the articles in the 1936-1950 issues of the Mineral Research and Exploration Institute Journal published within the Mineral Research and Exploration Institute constitute the main sources of the study. It is seen that Etibank undertook all of the copper production during the analyzed period. In accordance with the general characteristics of the state interventionism practiced in Turkey, the utilitarian qualities of interventionism come to the fore in copper production. The first of these qualities is the desire to benefit effectively from domestic resources under the leadership of national capital. Institutionalization in copper production, permanently solving investment and employment problems in copper production, increasing copper production and observing social benefit in consumption are other distinctive features. The emphasis on economic and political independence seen in copper production activities is also important in terms of showing the continuity of the pragmatic statism model applied in Turkey.

Keywords: Statism, Intervention, Copper Mining, Etibank.

GİRİŞ

Sanayi kurumlarına dönük yapılan çalışmalar, incelenen dönemin sanayi ve iktisadi tarihinin aydınlatılmasına katkı sunacaktır. Kurumlara ait belgelerin tasnifi sektörler özelinde bilgiler vermek dışında iktisadi koşullar hakkında da daha net sonuçlar elde edilmesini mümkün kılacaktır. Cumhuriyet döneminin kurumsallaşma çabası ve planlı yaklaşımı bu amaca hizmet edecek çok sayıda doküman sunmaktadır.

Osmanlı Devletinin son dönemi ile birlikte önemli görülmeye başlanan madencilik, cumhuriyetin ilanı ile birlikte temel bir iktisadi faaliyet sahası haline gelmiştir. Bu bağlamda Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren madencilik alanında pek çok yeni politika tatbik edilmiştir. İnsanlığın karşılaştığı ilk cevherin bakır olması ve uluslararası madencilik açısından bakır ticaretinin başta gelmesi bakır madeninin önemini artırmaktadır. İnsan esas medeniyeti bakırla yaratmıştır (Enver, 1938: 43). Medeniyetin temel taşı olan bakır madeni tarihsel süreçte Anadolu'da oldukça yaygın kullanım alanı olan bir maden olmuştur. Harp sanayi ve para basımı ile han, hamam, cami gibi toplumsal açıdan önemli mekânların inşasında bakır madeni kullanılmıştır. Özellikle savaş sanayinde kullanılması

bakırın stratejik önemini artırmış, bazı ülkelerde yapılan üretim ihraç edilmeyip ülke sınırlarında muhafaza edilmeye çalışılmıştır (MTA, 1936b, s.8). Birinci Dünya Savaşı sonrasında artan silahlanma çabası maden fiyatındaki yükselişin temel sebebini teşkil etmiş, yaratacağı döviz girdisi potansiyeli önemli bir fırsat olarak değerlendirilmiştir.

Bu çalışmanın temel amacı birkaç farklı yönü içermektedir. İlk olarak çalışma, bir kurum tarihi çalışması olmasının ötesinde, sanayi tarihinin ve sanayileşmeye dönük sorunların analizine katkı sunma amacını taşımaktadır. Ayrıca Türkiye iktisat tarihinde özel anlamda sanayi müdahaleciliğine ait süreklilik taşıyan niteliklerin vurgulanması çalışmanın ana eksenlerinden birini teşkil etmektedir.

Türkiye iktisat tarihinde sanayileşme sürecinin başlangıcında devlet işletmeciliği modeli kapsamında uygulanan önemli kurumsal modellerden biri olan Etibank incelenen süreç boyunca bakır üretiminin neredeyse tamamını üstlenmiştir. Müdahaleciliğin süreklilik taşıyan esasları paralelinde faydacı nitelikleri öne çıkan bu model bakır üretiminde de devam ettirilmiştir. Çalışma dört bölümden meydana gelmektedir. Çalışmanın ilk bölümünde Osmanlı Devleti dönemindeki bakır üretimi incelenmiştir. Bu sürecin Cumhuriyete aktarılan unsurları ve Cumhuriyet dönemindeki gelişmeler çalışmanın ikinci bölümünü teşkil etmiştir. Üçüncü bölümde bakır üretimindeki kurumsallaşma süreci Etibank ve iştiraklerinin bakır üretimine dönük katkıları paralelinde incelenmiştir.

Çalışmada kullanılan temel yöntem bakır üretim faaliyetleri ile ilgili arşiv belgelerinin incelenmesi olmuştur. Bu bağlamda Etibank'ın kurulumu ile birlikte yıllık olarak hazırlanan Umumi Murakabe Heyeti Raporları, Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü tarafından çıkarılmış olan Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Mecmuasında 1936-1950 yılları arasında yer alan makaleler ile cumhuriyet arşivinde yer alan ilgili belgeler söz konusu arşiv kaynaklarını teşkil etmişlerdir.

1. Osmanlı Devleti'nde Bakır Madenciliği

Osmanlı Devleti'nde madencilik faaliyetleri 19. Asırdan itibaren ehemmiyet arz etmeye başlamıştır. Bu durum, başlatılmış olan yenilik çalışmalarının madencilik alanında da tatbik edilmesi ile Sanayi Devrimi'nin yarattığı etkiler olarak iki ana grupta toplanabilir (Quataert, 1985, s.914-916). Sanayi Devrimi'nin tesirleri ve modern makinelerin yakıt gereksinimlerini giderme gerekliliği 19. yüzyıl sonlarında dünyada madenlere olan talebin artmasına sebep olmuştur (Quataert, 1985, s.915). Bu koşullar Osmanlı maden

kaynaklarının dış piyasaya verimli yollardan ulaştırılabilmesi sorununu gündeme getirmiştir. Bu durum 1840'lı yıllardan itibaren madencilik alanındaki kurumsallaşma çabalarını da başlatmıştır (Tural, 2009, s.85-86).

Bu çabalar doğrultusunda ilk olarak 1842 yılında Maden Hümayun Meclisi kuruluştur. Takip eden yıllarda maden işletmeciliğine yönelik bazı nizamnameler çıkarılmıştır. İlki 1861 yılında çıkarılan bu nizamnamelerde madenlerin sınıflandırılmaları, işletilmeleri ve vergilendirilmelerine yönelik esaslar belirlenmeye çalışılmıştır. 1861 Nizamnamesini 1887, 1901 ve 1906 yıllarında çıkarılan diğer nizamnameler izlemiştir.

Madencilik faaliyetleri sırasında karşılaşılan sorunlara çözüm bulma arayışı, nizamnamelerin sıklıkla değiştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Madencilikteki teknik gelişmelerin madencilik faaliyetleri üzerinde yarattığı değişim ve maden kaynaklarından daha rasyonel biçimde yararlanma isteği yeni nizamnamelerin kabul edilmesinin önemli sebepleri arasında gösterilebilir (Varlık, 1985, s.918).

Osmanlı Devleti'nde Maadin İdaresi kurulmuş, ancak karmaşık bir kurumsallaşma süreci izlenmiştir. Orman Maden ve Ziraat Nezareti olarak 1893 yılında birleştirilen ilgili müdürlükler, nezaret unvanı taşımasına rağmen Meclis-i Vükela'ya dahil edilmemiştir. Madenciliğin en önemli gelir kaynaklarından birini teşkil etmesine rağmen Meclis-i Vükela'ya dahil edilmemesi kurumsallaşma sürecini geciktirici etkiye sebep olmuştur. Ayrıca maden işletmeciliğinde cumhuriyet dönemine kadar ilkel bir teknoloji kullanılmış, 19. yy sona ererken madenciliğin gayri safi milli hâsıla içindeki payı %1 dolaylarında kalmıştır (Tural, 2009, s.87-88).

Halkevleri Dergisi olan Ülkü mecmuasının XII. sayılı ve 368 numaralı yazısında, Şer'î Mahkeme sicillerinden alınmış olan bir makalede Kürede bulunan bakır maddeni hakkında bir bilgiye rastlanmaktadır. Fatih Sultan Mehmet döneminde bu madenden çıkarılacak 8032 okka bakırın dökülecek toplar için İstanbul Tophanesine gönderilmesi hakkında Kastamonu mütesellimine yazılmış bir ferman bulunmaktadır. Küre Bakır Madeninin bu tarihlerde işletilmiş olduğu bu kayıttan anlaşılmaktadır (Kovenko, 1944, s.180).

Yavuz Sultan Selim'in emriyle Laurium Rumları Ergani bakır madeni bölgesine yerleştirilmiş ve bu halk yüzyıllarca bu mevkide iptidai bir usulde hammaddeleri işleyerek ilkel araçlarla bakır üretmişlerdir. (Wijkerslooth, 1945, s.76). 1840'lı yıllarda bu bölgedeki madencilik faaliyetleri merkezileştirilmiş ve

özel işletmeler yerine Alman uzmanların idaresinde modern bir kuyu ve galeri teşkilâtı inşa edilmiştir (Wijkerslooth, 1945, s.76-77).

Osmanlı devletinde madencilik faaliyetleri üretim amaçlı olmak yerine kazanılmış maden haklarının devri şeklinde görülen ticari bir faaliyet sahası haline gelmiştir. İşletme imtiyazı elde eden kişi madencilik faaliyetlerine başlamadan hakkını daha yüksek bir fiyattan bir başkasına devretmiştir. Bu şekilde elde edilen spekülatif kazançlar ile maden imtiyazına sahip olarak, satmak karlı bir ticaret alanı olarak görülmeye başlanmıştır (Eldem, 1994, s.176). Söz konusu spekülatif faaliyetlerle ilgili tespit MTA yayınlarında da yer almıştır: "O tarihlerde madenlerimizin yurt nef'i için işletilmesi düşünülmeyerek bir spekülasyon vasıtası olarak kullanıldıklarını ispat edecek vaziyet şudur: Türkiye Cumhuriyeti'ne devredilen arazideki maden idaresince mukayyet madenlerin miktarı 735 olmasına rağmen, işletilen madenlerin sayısı parmakla sayılacak kadar azdı." (MTA, 1936(b), s.12).

Ergani medeninden çıkarılan ham bakır üreticilerden devlet tarafından satın alınırdı. Devletin ihtiyacı olmadı zaman fazla üretilen ham bakırın piyasada satışına izin verilirdi. Devletin ihtiyaçları doğrultusunda maden eminleri satın alınan ham bakır işlenmesi için Tokat'a getirilirdi. Kalhaneleri işleten girişimciler gereksinim duydukları sermayeyi sarraflardan elde etmişlerdir. Devlet ihtiyacı doğrultusunda piyasaya bakır satışını engelleyebilir. 1828-1829 Yıllarında Tokat'tan piyasaya bakır madeni satışını yasaklamıştır Bakır savaş teknolojisinde kullanıldığı için Osmanlı için önemli bir madendir. Batılıların farklı yöntemler kullanarak Osmanlı'da üretilen bakır madenini satın almışlardır. Bu nedenle bakır madeninin batılılara satışını önlemek için Osmanlı devleti üretimin tamamını satın almıştır (Tızlak, 1997, s.649-650).

Ökçün'ün maden üretiminde yerli ve yabancı sermaye paylarını incelediği çalışmasında, 1902 yılında %50 dolaylarında olan yabancı payının 1911 yılı itibari ile % 65,30'a çıktığı görülmektedir. Azınlıkların payı ise aynı yıllarda % 7,25'den %15,84 dolaylarına yükselmiştir (Ökçün, 1969, s.859). Madencilik alanında verilen imtiyazlara rağmen bu faaliyetlerin Osmanlı Milli Geliri içerisindeki payı 1914 yılı itibariyle binde 4,7 olarak görülmektedir (Eldem, 1994, s.6).

1920 yılına ait bir meclis tutanağında madenlerin faaliyete geçirilememesi sorunu ele alınmaktadır. Altın kadar kıymetli olmasına rağmen bakır madenlerinin nakliye vasıtası yokluğu sebebi ile işletilmesi ve satılması hususunda sorun yaşandığı vurgulanmaktadır (TBMM ZC, Devre 1, Cilt 28, 08.04.1339, s.483). Demiryolları ağının eksikliği nedeniyle keşfedilmiş olan madenlerin içerdikleri servetten %5 oranında yararlanıldığı belirtilmiştir. Bu

durumun zengin yeraltı kaynaklarına sahip olunmasına rağmen bölge halkının geçinmekte zorlandığı ve farklı yerlere göç ettikleri belirtilmektedir (TBMM ZC, Devre 1, Cilt 28, 08.04.1339, s.441).

Osmanlı döneminden cumhuriyetin kurulumuna kadar maden üretimi gayri muntazam bir seyir izlemiştir. Özellikle cumhuriyet öncesi 10 yıla baktığımızda herhangi bir madende belirgin bir üretim artışı görülmemektedir. Maden cevherlerimizin inkişafı ancak Cumhuriyetin kurulumu ile başlamaktadır. 1923 sonrası üretimde başlayan artış ihracatta da devam etmektedir (MTA, 1936a, s.18).

2. Cumhuriyetin Kurulması Sonrasında Bakır Madenciliği

Osmanlı İmparatorluğunun son dönemi ile birlikte önemli görülmeye başlanan madencilik, cumhuriyetin ilanı ile birlikte temel bir iktisadi faaliyet sahası haline gelmiştir. Bu bağlamda Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren madencilik alanında birçok yeni politika tatbik edilmiştir. Cumhuriyetin ilanından sonra madenlerin işletilmesi ön planda ele alınan davalardan biri olmuş, bu işin öncelikle milli sermaye kanalıyla başarılması istenmiştir. Özellikle millileştirme politikalarının uygulandığı 1930'lu yıllarla birlikte tesis edilen kurum ve kuruluşlarla madencilik sahasında kurumsallaşma çabaları görülmektedir. Önemli bir iktisadi kaynak olarak maden kaynaklarının milli unsurlar tarafından işletilmesi zorunluluğu iktisadi ve siyasi bağımsızlık vurgusu ile birlikte pek çok kez dile getirilmiştir. Özellikle Türkiye'ye uluslararası ticarette verilen mevkinin hammaddeci olmaktan ileri götürülmediği hususu eleştirilmektedir (MTA, 1936c, s.12-13). Cumhuriyetin kurulması sonrasında iktisadi kalkınma planında maden işletmelerinin üretim kapasitelerinin artırılması ilkesi yer almıştır (MTA, 1950, s.5).

1930 yılında sanayi müesseselerinin himayesi için Teşvik-i Sanayi Kanunu talimatnamelerine de uygun şekilde, prim mukabili olarak Sanayi ve Maadin Bankası tahvilatı verilmiş, ek olarak 1930 yılı bütçesine 1 milyon TL prim ödeneği eklenmiştir. Ödenek emaneten Sanayi ve Maadin Bankasına devredilmiştir (BCA, 30.18.1-15.79.15)

Âlî İktisat Meclisi sanayi ve madencilikle ilgili çeşitli raporlar hazırlamıştır. 1933 yılında hazırlanan bu raporlarda, sanayi ve madenciliğin nasıl geliştirileceğine yönelik ilkeler belirlenmiştir. Raporlardan biri "Madenlerimizden En İyi Surette İstifade Şekli Nedir?'' isimli rapor olmuştur (Âli İktisat Meclisi Raporları, 1933, s.6-7). Yine 1933 yılında hazırlanmış olan bir projeye göre Türk ve yabancı uzmanlardan oluşan, maden etütlerini yapacak bir Jeoloji Enstitüsü kurulmasına karar verilmiştir. 1933 projesine göre Jeoloji

Enstitüsü'nün, Petrol ve Altın Arama İdareleriyle aynı zamanda ve bunların faaliyetlerine uygun olarak çalışacağı öngörülmüştür. 1935 yılında bu projede önemli değişiklikler yapılmış ve Maadin Tetkik Heyeti, Altın ve Petrol Arama İdareleriyle tasarı halindeki Jeoloji Enstitüsü birleştirilerek 14.6.1935 tarih ve 2804 Numaralı kanunla Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü kurulmuştur (MTA, 1945b, s.296-297).

Mustafa Kemal Atatürk madencilik faaliyetlerinin birinci plânda bir refah ve döviz kaynağı olduğunu belirtmiştir. 1 Kasım 1937 tarihli TBMM açılış nutkunda bir madencilik planının hazırlanılmasını istemiştir. Atatürk'ün direktifleri doğrultusunda hazırlanan 1937 tarihli Hükümet Programı'nda Başvekil Celâl Bayar tarafından madencilik konusu vurgulanmıştır. Bu program madencilik konusunun en ayrıntılı ele alındığı Hükümet programlarından birisi olmuştur. Madencilik faaliyetlerinin yönlendirilmesini sağlayacak üçer yıllık dönemlerden oluşan planlar yapılması öngörülmüştür (MTA, 1938a, s.2). Bu doğrultuda hazırlanan ''3 Yıllık Madencilik Planı'', Cumhuriyetin ilan edilmiş ilk planlarından biri olarak 10 Aralık 1937 tarihinde açıklanmıştır.

MTA ve Etibank'ın faaliyetlerinin ele alındığı raporda, bakır; kömürden sonra ikinci önemli yeri tutan maden olarak vurgulanmıştır. Kuvarshan, Ergani ve Murgul bakır madenleri değerlendirilmiş, madenlerin işletilmesi hususunda seri hareket edilmesi gerekliliği ifade edilmiştir. Bakırın dünya fiyatlarındaki yükselişinin döviz girişi açısından bir fırsat olarak görülmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur (MTA, 1938a, s.2-3).

1930 yılından 1937 yılına kadar bakır üretimi yapılmamıştır. 1937 yılında Kuvarshan Bakır İşletmesinin ve 1939 yılında ise Ergani Bakır İşletmesinin devreye alınmasıyla Etibank tarafından ilk bakır üretimine başlanılmıştır (DPT, 2019, s.71). Uzun yıllar işletilmemiş olan Ergani ile Kuvarshan bakır madenlerinin MTA tarafından etraflı tetkiki sayesinde verimli biçimde işletilmeleri mümkün hale gelmiştir. Enstitünün ilk tesis edildiği 1935 yılından 1945 yılına kadar geçen 10 yıllık sürede yaklaşık kıymeti 522.650 lirayı bulan 44.117 tahlil ve ilmî araştırma yapılması sağlanmıştır (MTA, 1945b, s.303).

1929 krizini takip eden yıllarda uluslararası piyasada büyük dalgalanmalar gösteren bakır fiyatları krizin yarattığı durgunluk etkisiyle düşme göstermiştir. Türkiye'de de bakır fiyatları aynı seyri izlemiş, 1938 yılında hazırlanan değerlendirme bilançosunda görmüş olduğu en düşük rakamların üzerine çıktığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda 1937 yılının 1929'un olumsuz etkilerini hatırlatacak ani bir yükseliş gösterdiği vurgulanmıştır (MTA, 1939b, s.3). Dünya ekonomisinin olumsuz seyrine ve hammadde olan maden cevherlerinin üretimindeki düşmeye rağmen, millî ekonominin kurulması ve bunda muvaffak

olunması ile Türkiye'de farklı bir iktisadi tablo gözlendiği belirtilmektedir (MTA, 1938b, s.10). Bakır madeninin fiyat sağlamlığı arz ettiği vurgulanmaktadır. Bakır madeni fiyatlarındaki artış altın fiyatlarındaki artıştan da etkilenmektedir (MTA, 1939a, s.3-4). Bakırdaki üretim artışı 1933 yılından itibaren başlamış ve 1937 yılına kadar düzenli ve artan bir hızla devam etmiştir (Enver, 1938, s.55). Tablo 1'de bakır fiyatlarının 1930-1938 yılları aralığındaki seyri gösterilmektedir. Üretim artışına bağlı olarak fiyatlarda düzenli bir azalış eğilimi gözlenmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi 1937 yılı bu azalış eğiliminin istisnasını oluşturmaktadır.

Tablo 1
Bakır Fiyatlarının Seyri (TL)

Yıl	Fiyat
1930	600,40
1931	354,69
1932	250,35
1933	231,77
1934	172,17
1935	197,78
1936	240,05
1937	340,20
1938	240,62

Kaynak: MTA, 1938b, s. 9.

Dünya buhranının etkisi ile 1932 yılında en düşük üretim miktarına ulaşan bakırdaki bu durgunluk, 1935 yılına kadar devam etmiştir. 1930'lu yılların ortalarıyla birlikte dünya maden üretiminde ve maden fiyatlarında hissedilir bir canlılık olmuştur. Bu meyanda en iyi tutunan maden bakır olmuştur (MTA, 1936b, s.4). Dünya bakır üretimindeki artış büyük oranda elektrik sanayinin bakır ihtiyacından da kaynaklanmıştır (MTA, 1936b, s.5). Bakır üretiminin önemi Türk iktisat politikalarına da yansımıştır. Bu husus en açık biçimde 2. Sanayi planında izlenmektedir. Planda yeraltı servetlerine büyük önem atfedildiği görülmektedir (MTA, 1936b, s.3).

1939 Eylül'ü ile birlikte İkinci Dünya Savaşı başlarken uluslararası maden piyasasında bir darlık ve Birinci Dünya Savaşı'nda olduğu gibi bütün metal fiyatlarında hızlı bir yükseliş beklenmiştir. Ancak fiyat değişimleri dünyanın farklı bölgelerinde değişiklik göstermiştir. Savaşta mayın kullanılması deniz seyrüseferinin güvenliğinin ihlâline sebep olmuş, Londra'da metal fiyatları yükselmiştir. Bu etkiye maruz kalmayan ve talebine oranla metal üretimini artıran ABD gibi ülkelerde ise fiyatlar düşme göstermiştir. Seyrüsefer güçleşmesi bu ülkelerde metal stoklarının artmasına sebep olmuş, Avrupa'da ise metal

stokları azalmıştır (MTA, 1940a, s.166). Etibank yönetimi harici satışları uluslararası piyasaya oranla daha yüksek seyreden Londra metal borsası fiyatlarına göre yapmıştır. (BCA, 30.1.0.0-382296). İkinci Dünya Savaşı öncesinde yıllık ortalama %3,1 olan rafine bakırın talep artışı, 1945- 1973 yılları arasındaki hızlı büyüme döneminde %4,5 civarına yükselmiştir (Tamzok, 2005, s.51).

3. Etibank ve Bakır Madeni Üretimi

Madencilik sahasında devletin etkinliğini arttırması, 1935 yılında Etibank'ın faaliyete geçmesi ile başlamıştır. Etibank 1936 yılında maden ve elektrik enerjisi üretimine başlamıştır. Türkiye'de devlet müdahaleciliğinin kurumsal bir niteliğe bürünmesinde önde gelen işletmelerden biri olan Etibank ile yerli kaynakların kullanımı açısından bağımsız olunması temel hedefi teşkil etmiştir.

Uzun yıllar boyunca işletilmemiş bulunan bakır madenlerinin ulusal bir sermaye olan Etibank ile üretime başlaması hükümetin iktisadi planının uygulanmasında ciddi bir adımdır. Bunun için başlatılan sistematik çalışmaların olumlu sonuçları kısa zaman içerisinde alınmıştır. 1938 yılı üretiminde 1937 yılı üretim değerlerine oranla bir daralma gözlense de Türkiye madenciliğine yönelik olumlu tablo 1938 yılına ait ihracat rakamlarından izlenmektedir. İhracat artışı mevcut sanayi planını tatbik eden Etibank'ın başarısı olarak yorumlanmaktadır (MTA, 1939a, s.10). Maden Umum Müdürlüğü'nden alınan verilere göre, 1937 yılında yalnız 400 ton ihracat yapmış iken 1938 yılında ihraç edilen tutar 2.488 tonu bulmuştur. 1939 senesinde bu ihracat artış seyrini muhafaza etmiş 5.917 tona ulaşmıştır. 1939 senesi itibariyle bakır ihracatından 2.085.732 Lira kıymetinde döviz temin edilmiştir (MTA, 1940b, s.464).

1937 yılı maden bilançosu değerlendirildiğinde, bakır kaynaklarından daha fazla istifade edilmeye başlandığı görülmektedir. 1937 yılı sonlarında Artvin'de Kuvarshan madeni faaliyete geçmiş, günde sekiz ton saf bakır istihsaline başlamıştır. Aynı zamanda Eti Bank tarafından Ergani bakırının işlenmesi için yeni bir yatırım planlanmıştır. Bu bakır madenlerinin işletilmesi hususunun hem dâhilî ihtiyacın karşılanması hem de bir ihraç kalemi olarak döviz girişi sağlaması bakımından önemli olduğu vurgulanmıştır (MTA,1937, s.16).

Etibank yönetiminde faaliyete geçirilen Kuvarshan madeninin kısa bir müddet içerisinde ihtiyaç duyduğu tesisat ikmâl edilmiş ve önceki yıllara oranla üretim artışı sağlanmıştır (MTA, 1938b, s.12-13). Kuvarshan madeninde yapılan toplam üretim tam kapasite ile çalışmasına tekabül etmektedir (MTA, 1939b, s.7).

Ergani ve Murgul tesislerine de üretimin artmasını sağlayacak altyapı yatırımları yapılmıştır. Tüm bu yatırımların döviz gelirinde önemli pay sahibi olacağı öngörülmüştür (MTA, 1938b, s.12-13). Bu kapsamda ABD ile imzalanan ticaret antlaşması önem taşımaktadır. 1939 yılında imzalanan ilgili anlaşma gereğince, ABD, bakır başta olmak üzere Türk maden cevherlerine ilgi göstermiştir (MTA, 1939c, s.10).

MTA kurulduğu tarihten 1940 yılına kadar geçen beş yıllık süre zarfında yaptığı etütlere dayanarak, bölgelere göre sahip olunan cevherleri müsbetlik derecesine göre tasnif ettiği detaylı bir rapor yayınlamıştır. Rapora göre değerli olduğu kesinlik taşıyan sahalar işletilmesi üzere Etibank'a devredilmiştir (MTA, 1940b, s.488). Bunun dışında MTA tarafından bakır madeninin daha verimli işletilmesini amaçlayan çok sayıda bilimsel rapor hazırlanmıştır.

Hem Ergani hem de Kuvarshan işletmelerinin ihtiyacı olan malzemenin tedariki bakır üretiminin sürekliliği açısından önem taşımıştır. Bu bağlamda yapılması gereken ithalatın serbest döviz karşılığı ya da bakır madeni karşılığında gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca yapılması gereken yeni yatırımlar ve mevcut tesisatın bakım ve yenilenmesine dönük hizmetler için de aynı hassasiyet gösterilmiştir. Cumhuriyet arşivindeki muhtelif belgelerde ilgili konuya ilişkin Hariciye Vekâletine gönderilen izin talepleri yer almaktadır.

1940 yılında askeri fabrikaların ihtiyacı olan 2000 ton bakır Etibank tarafından sağlanmıştır (BCA, 27.05.1940, 30 18 1 2-91 50 14; BCA 10.10.1940, 301812-92983). Ayrıca deniz birlikleri ve top mermisi yapımı için de Etibank'dan 7 ton bakır temin edilmiştir (BCA 30.12.1940, 301812-931204). Savaş dönemi koşullarının Etibank üretim faaliyetlerine stratejik bir önem kazandırdığı anlaşılmaktadır. Bakır fiyatlarının oldukça yükseldiği savaş yıllarında dâhilî ihtiyaçların karşılanması hususunda önceliği olan bakırın üretimindeki yükseliş ayrıca önem taşımaktadır (MTA, 1941a, s.265).

İkinci Dünya Savaşı'nın yol açtığı koşullar nedeniyle ihtiyaç duyulan üretim malzemesinin yokluğu özellikle 1940 yılından itibaren üretim değerlerine yansımıştır. Maden işletmeleri tarafından ihtiyaç duyulan üretim araçlarının temininde yaşanan sıkıntılar Etibank yönetimi tarafından endişe verici bulunmaktadır (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1941, s.3). Etibank'ın faaliyetleri esnasında karşılaştığı en büyük sorun işgücü temininde yaşanan zorluklardır. Bu sorunun Murakabe Heyeti Raporlarında sıklıkla dile getirildiği gözlenmektedir (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1941, s.4). Özellikle iş mükellefiyeti tesis edilemeyen müesseselerde bu sorun daha yoğun

hissedilmektedir. 1940 yılından itibaren Milli Korunma Kanunu uyarınca uygulamaya konan iş mükellefiyetinin bakır madenlerinde uygulandığına dair herhangi bir belgeye rastlanmamıştır. Ancak devamlı işçi buhranını karşılamak üzere Ergani Bakır Madeninin de aralarında bulunduğu bazı müesseselerde iş ceza evleri kurulmuştur (Topçuoğlu, 1956, s.310).

İstihdam sorununu aşabilmek için personelin barınma, giyim ve yiyecek gibi temel yaşamsal ihtiyaçları giderilmeye çalışılmıştır (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1944, s. 91). Etibank'ın bakır madenlerinde istihdam sorunlarını çözmek için teşvik edici bir sosyal politika izlediği anlaşılmaktadır. Ergani bakır işletmesinde ücretlerin 1946-1955 yılları arasında %337 artmış olduğu görülmektedir (Topçuoğlu, 1956, s.314). Etibank'a bağlı bakır madeni işletmelerinde sosyal yardım amaçlı yapılan masraflarda ve işçilere verilen eğitimlerde de 1941-1954 yılları arasında artış gözlenmektedir (Topçuoğlu, 1956, s. 321-323). Etibank'ın istihdam sorununa yaklaşımında öne çıkan başka bir uygulama, maden alanında uzmanlaşmış yabancı eleman istihdamı olmuştur. Bu uygulama ile işgücü sıkıntısı giderilmiş hem de diğer çalışanların eğitimi amaçlanmıştır (Doğangün Yasa, 2019, s.281). Etibank'ın bakır iştirakleri için de benzer istihdam politikalarının uygulandığı görülmektedir. Bu benzerliğin önemli bir istisnası İş Mükellefiyeti Kanunu olmuştur. Bu kanun bakır iştiraklerinde uygulanmamıştır.

Devleti ağır sanayi alanında temsil etmek üzere kurulan Etibank; üretim süreci boyunca sermaye, alt yapı ve işgücü yetersizliği gibi pek çok sorunla karşılaşmıştır. Üretim yapılan tesislerde verimlilik ve üretimi artırmak için pek çok yatırım programı hazırlamış, bu çerçevede tesislerin bakım ve onarım faaliyetlerini gerçekleştirmiştir (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1942, s. 3-5). Kurum kuruluş kanundaki esaslara uygun olarak piyasaya üretim maliyetlerinin altında hammadde arz etmiştir (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1948, s. 13-14; Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1949, s. 21). Etibank, kamu kurumlarına yapılan ve stratejik önem taşıyan bakır satışlarında da aynı hedefi gözetmiştir.

Jeolojik etütlerin yapılarak Türkiye jeoloji haritası hazırlanması 1941 yılında başlayan önemli icraatlardan biri olmuştur. Etibank faaliyetlerinin doğru yönlendirilmesi açısından bu etütler önem taşımaktadır. 100'den fazla Türk genci, yabancı ülkelere eğitime gönderilmiş ve bunlardan bir kısmı maden mühendisi, jeolog veya paleontolog diploması ile MTA ve Etibank işletmelerinde istihdam edilmiştir (MTA, 1941b, s.442). Bu faaliyetlerde de Etibank'ın istihdam politikalarına uygun olarak yabancı uzmanlardan yararlanıldığı gözlenmektedir. 1942 yılı itibariyle Etibank merkez kadrosunda 10 yabancı personel yüksek ücret ile çalıştırılmaktadır (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1942, s. 12).

1942 yılında Devlet Demir Yolları ve İşletme Genel Müdürlüğü'nün ihtiyacı olan 100 ton bakırın Etibank tarafından temin edildiği anlaşılmaktadır (BCA, 30.18.1.2-98.34.8). Aynı yıl Devlet Demir Yolları ve İşletme Genel Müdürlüğü'nün malzeme ihtiyacına karşılık olarak 315 ton bakır ihracı gerçekleştirilmiştir (BCA, 30.10.00, 153846). Benzer şekilde Milli Müdafaa Vekâleti'nin ihtiyacı olan malzemelere karşılık olarak Almanya'ya bakır ihraç edildiği anlaşılmaktadır (BCA, 30.10.00.-1671644). Bakır madeninin zaman zaman bedelinin bir kısmı bakırla karşılanması icap eden malzemeye mukabil ihraç edildiği gözlenmektedir. Söz konusu dış ticarete konu olan bakır miktarı için Hariciye Vekâletinden yazılı izin alınması gerekmektedir. Benzer şekilde Almanya'dan temin edilen silahlanma kredisinin taksitlerinin ödenmesinde Almanya'ya bakır madeni verilmesi hususunda antlaşma yapıldığı görülmektedir (BCA, 30.10.00.-167.164.4).

1942 yılına ait raporda savaşın olumsuz tesirlerine değinilmekte, mevcut sınai tesislerin yıpranmış ve yetersiz olduklarına, malzeme tedarikinde yaşanan zorluk ve imkânsızlıklara rağmen alınan neticelerin başarılı olduğu değerlendirilmektedir (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1942, s.5). Benzer şekilde 1943 yılına ait raporda savaşın olumsuz tesirlerinin artarak devam ettiği, buna rağmen maden üretiminde bakır da dâhil olmak üzere artış gerçekleştiği vurgulanmaktadır (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1943, s.2). 1943 yılı raporunda personel yetiştirme meselesinin ayrıca ele alındığı görülmektedir. Etibank bünyesinde faaliyet gösteren tüm iştiraklerde kalifiye eleman sıkıntısı çekildiği belirtilmektedir. Banka yönetimi bu sorunun MTA tarafından eğitim amaçlı Avrupa'ya gönderilen öğrencilerle karşılanacağı hususuna güvenmekte, ayrı bir aksiyon almaya gerek duymamaktadır. (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1943, s.6). MTA tarafından ayrıca madencilik sahasında çalışacak Türk mühendis ve uzmanları yetiştirme işine muvaffakiyetle devam edilmiştir (MTA, 1945b, s.306).

Bununla birlikte hem Ergani hem Kuvarshan firmalarında yabancı personellere çalışma izni verildiğini gösteren çok sayıda belge göze çarpmaktadır (BCA, 30.18.1.2-91.44.15). Satış karı 1943 yılında harici bakır satışlarından % 461'i bulmuş, memleket dâhili ise % 181 olarak tespit edilmiştir. Yurtiçi satışlardan elde edilen kar oranı yüksek bulunmuş, memleket ihtiyaçları çerçevesinde satış fiyatının düşürülmesi gerektiği belirtilmiştir (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1943, s.53-54). Bu değerlendirme yurtiçi tüketime dönük olarak gerçekleştirilen kamusal hizmeti gözler önüne sermektedir. 1943 yılında bakır üretiminin %89,3'ü ihraç edilmiş, önemli bir döviz girişi

sağlanmıştır (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1943, s. 54). Bakır üretimi 1937-1941 yılları arasında önemli oranda artarak 401 tondan 10.510 tona yükselmiştir. MTA tarafından hazırlanan raporlarda üretim artışında Etibank'ın kaydetmiş olduğu rol vurgulanmaktadır (MTA, 1943, s.9).

1940-1945 yılları arasında Etibank'ın faaliyetlerine ilişkin en karakteristik vasfı savaştan kaynaklanan iktisadi zorluklar teşkil etmiştir. Madencilik endüstrisi ithalata konu olan makine ve malzeme ihtiyacı açısından hassas bir konuma gelmiş, yorucu ve yıpratıcı etkileri daha fazla hissetmiştir (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1944, s. 5). Kurulması planlanan Murgul bakır madeni İşletmesi yeterli endüstriyel donatımı sağlanamadığından faaliyete geçirilememiştir (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1944, s. 25). 1939-1949 yılı arasındaki tüm yıllık raporlarda planlanmış olmasına rağmen bu işletme 1950 yılına kadar faaliyete geçirilememiştir. Savaş koşullarından kaynaklanan en büyük zorluk malzeme tedariki olmuştur. İhtiyaç duyulan malzemelerin çok daha az bir kısmı yurda getirilebilmiş ya da bir yılı aşan gecikmelerle temin edilebilmiştir. Tüm bu olumsuz koşullar üretimde aksamalara neden olmuştur (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1944, s. 47). Özellikle 1942 yılında yaşanan duraklama ve gerilemeler, faaliyetlerin sıkı takibi ve denetimi neticesinde gelişme yolunda seyrine devam etmiştir (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1944, s.52). 29.12.1944 günü mahdut mesuliyetli Türk Bakır İşletmeleri Müessesesi kurularak Ergani, Kuvarshan ve Murgul bakır işletmeleri bu müesseseye devredilmiştir. Bu kurumsal değişim ile tüm bakır madenlerinin tek bir idare altında toplanması sağlanmıştır (MTA, 1945a, s.12).

Piyasa durgunluğu ve fiyat istikrarsızlığı sebebiyle 1945 yılında da bakır stokları satılamamış ve zarurî olarak bakır üretimi azaltılmıştır (MTA, 1946: 11). Dönem itibariyle dış memleketlerden bakır talepleri olsa da, eski stokların tamamen tükenmiş olması ve yeni üretimin memleket ihtiyacına ayrılması, yabancı ülkelere yapılan satış imkânlarını daraltmıştır (MTA, 1948, s.11). Bu doğrultuda 1947 yılında hurda bakır ve bakır alaşımlarının ihracının yasaklandığı görülmektedir (BCA, 30.18.1.2- 113.16.1).

Savaşın sona erdiği 1946 senesi itibariyle uluslararası bakır fiyatlarının yükselmesi mali durumda iyileşme sağlamıştır (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1946, s. 7). Ancak bu durum bakır madeni piyasasında istikrar sağlamaya yetmemiştir. Bakır fiyatlarındaki dalgalanma bakır kara borsası yaratmıştır. Ekonomi Bakanlığı bu hususta çeşitli tedbirler alarak fiyatları düzenlemiştir. 1945 ve 1946 senelerinde yapılan satışlarla satış sahasında geniş bir varyasyon kaydedilmesine rağmen, 1946 yılı sonunda Bakır Müessesesinin elinde 10.000

tondan fazla stok kaldığı görülmektedir (MTA, 1947, s.12). Etibank'a ait 1949 yılı kredi kullanım oranlarına bakıldığında, kömür işletmelerinden sonra en çok kredinin Türkiye Bakır Müessesesi tarafından kullanıldığı görülmektedir (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1949, s. 116). 1950 yılı sonrasında Etibank'a ait bakır işletmelerindeki yabancı eleman istihdamında ciddi bir artış izlenmektedir. Yabancı eleman istihdamını gösteren çok sayıda izin belgesi bulunmaktadır. Benzer şekilde bakır madeni çalışanlarına ait asker tecillerine ilişkin belgeler de yer almaktadır. 1951-52 yıllarında açık ara en yüksek bakır ihracının ABD'ne yapıldığı görülmektedir (BCA, 945865). 1954 yılında halka açılma planlanarak, Türkiye Bakır Endüstrisi Anonim Şirketinin kurulmasına izin verilmiştir (BCA, 30.18.1.2-137.94.6**).** Murgul Bakır İşletmesinin bazı çalışanlarına kar hissesi verilmesi kararlaştırılmıştır (BCA, 30.18.1.2-133.75.10).

Tablo 2'de Bakır madeni üretim endeksi 1938-1946 yılı aralığında izlenmektedir. 1938 yılı üretimi 100 olarak belirlendiğinde, 1939 yılı itibariyle 3 katına çıkan üretimin, aynı üretim hızını koruyamasa da düzenli bir artış seyri izlediği görülmektedir.

Tablo 2
Türkiye Bakır Madeni Üretim Endeksi

Yıl	**Üretim**
1938	100
1939	300
1940	300
1941	408
1942	368
1943	434
1944	492
1945	439
1946	442

Kaynak: MTA, 1947, s.6

Tablo 3'de Etibank'a ait toplam bakır üretimi ve Etibank'ın Türkiye'nin toplam bakır üretimindeki payı verilmiştir. 1938-1950 yıllarına ait verileri yansıtan bu tabloda, ilk yıllarda hızlı bir üretim artışı sağlandığı görülmektedir. Savaş yıllarının etkisiyle karşılaşılan sorunlar neticesinde 1942 yılı itibariyle üretim artışında duraksama görülse de, savaşın bitimiyle birlikte düzenli bir artış seyri izlenmektedir. 1942 yılı içerisinde bakır üretiminde karşılaşılan en büyük zorluğun üretim için gerekli mazot ve kokun temininde yaşanan sıkıntı olduğu belirtilmektedir. Bu sorun nedeniyle zaman zaman üretime ara verilmesi

gerekmiştir (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1942, s. 8-9). Aynı sorunun 1943 yılında da yaşandığı aktarılmaktadır (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1943, s. 13). İncelenen yıllar boyunca Türkiye bakır üretiminin tamamının Etibank tarafından üstlenildiği görülmektedir.

Tablo 3
Etibank Bakır Üretimi ve Toplam Bakır Üretimindeki Payı

Yıl	Üretim Değeri (Ton)	Etibank'ın Toplam Üretimdeki Payı (%)
1938	3587	100
1939	6733	100
1940	8757	100
1941	10507	100
1942	8258	100
1943	9730	100
1944	11050	100
1945	9860	100
1946	10050	100
1947	10080	100
1948	10979	100
1949	11320	100
1950	11700	100

Kaynak: Etibank Murakabe Heyeti Raporlarından derlenmiştir.

3.1. Murgul Bakır Madeni İşletmesi

Mültezime verilerek bir İngiliz şirketi tarafından işletilen Murgul bakır madeninin MTA tarafından yapılan tetkiklerde harabe haline geldiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Enstitü Murgul'da kurulacak bir işletmenin zarar etme ihtimalinin yüksek olduğunu, yatırım kararı verilmesi için daha olumlu şartların temin edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

1937 yılına ait bir meclis tutanağında (TBMM ZC, Devre 5, Cilt 18, s.281) bazı madenlerin savaş döneminde yağma edildiği belirtilmektedir. Bu madenlerden Murgul'un yağma sonucu önemli ölçüde tahrip olduğu anlatılmaktadır. Sadece Türkiye'nin değil dünyanın en büyük tesislerinden biri olacağı düşünülen Murgul bakır madeni incelediğimiz dönem boyunca faaliyete geçirilememiştir. Bu durumun en önemli sebebi savaşın olumsuz etkileri ve uygulanması düşünülen programlardaki aksaklıklar olmuştur. 1940 yılından itibaren geçen 10 yıllık süre zarfında tesisin ikmali için 27 milyon Lira sarf edilmiştir (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1950, s. 51). 1951 yılında fabrika

üretime hazır hale getirilmiş, 25.3.1951 tarihi itibariyle bakır üretimine başlanmıştır.

3.2. Kuvarshan Bakır Madeni İşletmesi

Artvin'de bulunan Kuvarshan Bakır Madeni Cumhuriyet öncesinde iltizama verilerek İngiliz mültezimler tarafından işletilmiştir. Ancak madenin bu süreç boyunca tam kapasite ile çalıştırılamadığı anlaşılmaktadır. İşletmeci şirket hükümetin himayesine rağmen kısa bir süre sonra zararına tahammül edememiş, madencilik faaliyetini durdurmuştur. Terkedilen Kuvarshan bakırları dünya bakır piyasasının istikrarsızlığına rağmen Artvin vilâyetindeki ekonomik tesirleri göz önüne alınarak işletilmesine karar verilmiştir. Tamamen tahrip edilmiş olan maden tesisatı Etibank tarafından kısa bir zamanda yenilenerek faaliyete geçirilmiştir. Faaliyetinin ilk yılını 59 bin lirayı aşan bir kârla kapatmayı başarmıştır (MTA, 1939b, s.8).

Etibank faaliyetlerinin değerlendirildiği 1937 yılına ait bir meclis tutanağında, madenin bu mültezimler tarafından terk edildiği, ancak bir istihkâm subayının şahsi çabalarıyla Murgul Bakır madeni gibi harap olmaktan kurtulduğu ifade edilmektedir (TBMM ZC, Devre 5, Cilt 18, s.281). Madenin atıl kaldığı süreçte yıkılmış olan aksamı, makine ve tesisatı düzeltilmiş, çökmüş olan galerileri tekrar açılmıştır. Kuvarshan madeni yeniden imar ve faaliyete sevk edilmiştir.

Tablo 4'de Kuvarshan bakır işletmesine ait rakamlar verilmektedir. Madende düzenli bir üretim artışı sağlanamadığı görülmektedir. Kuvarshan bakır işletmesine ait maden sahasında 1940 yılında çıkan yangın, bakır madeni arama sahasını daraltmış, bu durum 1940 ve 1941 yılı bakır üretimine yansımıştır. MTA Enstitüsü tarafından 1940 yılında başlanan sondajlardan olumlu bir netice alınamamıştır (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1941, s. 7). 1942 yılında 122 gün süre ile üretimin durması ilgili yılda üretimin düşük kaydedilmesine yıl açmıştır (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1942, s. 9). Tespit edilen cevherin %46'sı üretilebilmiş, bu durum 1942 yılı için öngörülen üretimin gerisinde kalınmasına sebep olmuştur (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1942, s. 91).

1943 yılı boyunca deniz vasıtası yoluyla kok ve mazot sevki yapılamadığından üretim önemli oranda sekteye uğramıştır. Ayrıca bakır cevherinin stokta bozulması ihtimaline karşılık üretime zaman zaman ara verilmiştir (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1943, s. 13). 1943 yılında üretim

miktarında azalma görülmesine rağmen, 802 tonu yurtiçine 1598 tonu yurt dışına olmak üzere toplamda 2400 ton satış yapılmış ve 2736248 TL satış hasılatı elde edilmiştir. 1943 yılı bakır madeni satışlarının oldukça yüksek bir artış gösterdiği bir yıl olmuş (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1943, s. 53), buna Kuvarshan madeni de önemli katkıda bulunmuştur. 1945 yılında Kuvarshan bakırının üretimi 304 ton, satışı da 300 ton olarak kaydedilmiştir. Kuvarshan madenindeki rezervlerin tükenmesi nedeniyle bu işletme 1945 yılı ortalarına doğru kapatılmıştır (MTA, 1946, s.11).

Tablo 4
Kuvarshan Bakır İşletmesi Üretim ve Satış Değerleri

Yıl	Üretim Değeri (Blister-Ton)	Satış Miktarı (Ton)
1941	1496	886
1942	1311	1275
1943	495	2400
1944	1000	526
1945	304	300

Kaynak: Etibank Murakabe Heyeti Raporlarından derlenmiştir.

3.3. Ergani Bakırı Türk Anonim Şirketi

Ergani bölgesi Etibank'ın bakır madenleri hususundaki en önemli çalışma sahasını teşkil etmiştir. İthalata bağımlı olunan bu sektörde Ergani Bakır Madenlerinin işletilmesi ile zamanla bakır ihracatı yapar konuma gelinmiştir. Dünyanın en eski bakır madenlerinden biri olan Ergani Elazığ ili sınırlarında bulunmaktadır. Milattan 2000 yıl öncesinde işletilmeye başlanmış, Osmanlı Devleti tarafından ise 1850 yılından itibaren sistemli bir şekilde kullanılması mümkün olmuştur. Osmanlı Devleti'nin maden sektöründeki faaliyetlerine ilişkin önemli kurumlardan olan Ergani Bakır Madeni 1850 tarihinden 1915 yılına kadar emaneten işletilmiştir (Toros, 1954, s.178). Birinci Dünya Savaşı sebebiyle çalışan nüfusun önemli bir bölümünün silahaltına alınması, ulaşım sorunları ve civardaki mahrukatın azalması üretimin 1915 itibariyle durmasına sebep olmuş, 1924 yılına kadar süren 9 yıllık bekleme devrine girilmiştir.

Ergani bakır madeninde saf bakırı ergitmek üzere kullanılan fırınlar Avrupa'da görülen muadillerinden daha eski bir teknoloji içermekteydi. Kullanılan bu eski teknoloji bakırın saflaştırılması işleminde elde edilmek istenen oranı sağlayamamıştır (Çadırcı, 1992, s.433). Bu durum enerji sarfiyatını artırmıştır. Ayrıca Ergani bakır madeninin yakınlarında bulunan taş kömürünün yetersiz oluşu odun kömürü kullanılmasına sebep olmuştur. Bu sorun da yatakları

çevreleyen ormanların tahrip olmasına yol açmıştır. Demiryolu ağının olmaması nakliye sorununu doğurmuş, odun kömürünün maliyeti yükselmiştir. Maden faaliyetlerine ilişkin sorunların tartışıldığı 1920 yılına ait bir meclis tutanağında, Ergani madeninin iptidai bir şekilde işletildiği, haiz olduğu servetten asgari derecede bile yararlanılmadığı belirtilmektedir. Demiryolu olmamasının da bu sorunu derinleştirdiği aktarılmaktadır. Zengin kaynaklara sahip bulunmasına rağmen bölge halkının sefalet içinde yaşadığı ve bölge nüfusunun giderek azalma gösterdiği vurgulanmaktadır. Üretim sürecinde yaşanan tüm bu sorunlar Mecliste gündeme gelmiş, demiryolları yapımının hızlandırılması gerektiği vurgulanmıştır (TBMM ZC, Devre 1, Cilt 28, 08.04.1339, s.441).

Ergani bakır madenleri 1917 yılına kadar devlet tarafından işletilmiştir. Bu yıldan itibaren İtibar-ı Milli Bankasına 30 yıl süre için kiralanmış, 1927'de İş Bankası'na devredilmiştir. Ergani madeninin işletme hakkı da İş Bankasının yetkisindedir. Bu gelişme Ergani bakır madenlerinin Cumhuriyet devrinde çağdaş bir üretim yöntemine sahip olmasında önemli bir rol oynamıştır. Sözleşmeye göre inşa edilecek kurum "Ergani Bakırı Türk Anonim Şirketi" adıyla 1924 senesinde kurulmuştur. Aynı yıl başlanan fabrika inşaatı 1938'de tamamlanmıştır (Demir, 2010, s.20).

Etibank öncesinde ''Ergani Bakırı Türk Anonim Şirketi'' olarak faaliyet göstermiş, 1,5 Milyon TL kıymetindeki hissesi Deutsche Bank'ın elinde bulunmuştur. 21.05.1936 da çıkarılan kanun tasarısı ile bu hisseler satın alınmıştır (BCA, 30.18.1.2-65.42.18). Ergani bakırı Türk Anonim Şirketi'nin öngörülen bakır üretimini makul gerekçeler nedeniyle gerçekleştirememesi neticesinde, bakır üretimi için şirkete verilen sürenin 2 yıl süresince uzatıldığı anlaşılmaktadır (BCA, 30.18.1.2-67.62.19). 1937 senesi itibariyle bakır sanayi millî sermayenin yönetimine geçmiştir (MTA, 1941b, s.436). Ergani Bakırı Türk Anonim Şirketi 21 Mart 1939 tarihinde ürettiği 14 ton saf bakırla faaliyetine başlamıştır (MTA, 1939b, s.8). İşletme 1945 yılına kadar Anonim Şirket olarak faaliyetlerine devam etmiştir. Ergani Bakır İşletmesi Türk Anonim Şirketi'nin İş Bankası ve bazı özel şahıslarda bulunan hisseleri 14.11.1944 tarihinde satın alınmış, 1945 yılı başında işletme "Türkiye Bakır İşletmeleri Müessesesi'ne bağlanarak Etibank'ın bir müessesesi konumuna gelmiştir (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1944, s. 29). 1950 yılı Ağustos ayından itibaren ''Mahdut Mesuliyetli Ergani Bakır İşletmesi Müessesesi'' olarak faaliyetine devam etmiştir (Topçuoğlu, 1956, s.302).

Etibank istihdam politikalarına uygun olarak, Etibank'a devrin hemen sonrasında Alman bir maden mühendisinin görevlendirildiği görülmektedir (BCA, 30.18.1.2-75.50.18). Bakır üretimine verilen önemin önemli bir kanıtı da

yabancı maden mühendisleri tarafından MTA'nın hazırlanmasını istediği bakır madenlerine dönük teknik raporlardır. Ergani bölgesinin sahip olduğu bakır yataklarının jeolojik özelliklerinin ortaya çıkarılmasında bu raporlar önem taşımaktadır. Bu amaçla yabancı maden mühendisleri tarafından hazırlanan detaylı raporlar Türkçe'ye çevrilerek MTA Dergisinde yayınlanmıştır. Raporlarda Ergani madeninde bulunan bakırın verimliliği hakkında bilgi verilmekte, sahip olduğu rezerv yerli ve yabancı diğer bakır rezervleri ile de kıyaslanmaktadır. Üretimin artırılabilmesi için çeşitli öneriler sunulmaktadır. Bu raporlar 1935 yılından bu yana hazırlanan en detaylı analizleri teşkil etmektedir (Kovenko, 1944, s.29; Wijkerslooth, 1944, s.66)[4].

Yürütülen plânlı çalışmalar neticesinde madenin bakır üretimi 1937'den itibaren düzenli olarak artış göstermiştir. Kullanılan üretim sistemleri modernleştirilmiş, üretim kapasitesini artırıcı yatırımlar yapılmış ve açılış ayı olan Mart ayında 48,5 tonu bulan bakır üretimi Mayıs ayında 490 tona çıkmıştır (MTA,1939c, s.14). Ergani bakır işletmesi bakır endüstrisinin merkezi durumuna gelmiştir (MTA, 1941a: 264). Konu ile ilgili olarak İsmet İnönü 1941 yılında yaptığı Meclis konuşmasında şu ifadeleri kullanmıştır: ‘'Millî müdafaamız için muhtaç olduğumuz saf bakırın imaline muvaffakiyet hâsıl olmuştur.'' Örneğin 1940 senesinde askerî fabrikalara, Ergani madenlerinden 2.022 ton saf bakır gönderilmiştir (MTA, 1941b, s.436).

Tablo 5'de Ergani Bakır Müessesenin 1940-1950 yılları arasındaki bakır üretimi ve satışları gösterilmektedir. Savaş yıllarındaki duraksamalar dışında üretimin düzenli bir artış seyri izlediği gözlenmektedir. Ergani Bakır, Etibank iştirakleri arasında bakır üretimi açısından en önemli katkıyı sağlayan maden olmuştur. Ayrıca bu süre zarfında elde ettiği kar oranları göz önüne alındığında Etibank'ın mali bünyesine önemli bir katkı sunduğu görülmektedir (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1950, s. 63).

[4] Buna dair en önemli makale Prof. F. Behrend tarafından 1935 yılında yazılmıştır (MTA Dergisi, 1944, Wijkerslooth, s.66). Ayrıca J. Romieux Etibank emriyle yataklar hakkında oldukça detaylı bir rapor hazırlamıştır. Bu eser yayınlanmamış olup, bir rapor olarak (1941) Etibank arşivinde bulunmaktadır (MTA, 1945, Wijkerslooth, s.77).

Tablo 5
Ergani Bakır 1940-1950 Yılları Üretim ve Satış Değerleri

Yıl	Üretim miktarı (Ton)	Satış Miktarı (Ton)
1940	8400	-
1941	9229	1693
1942	7827	10023
1943	9470	9957
1944	10050	2187
1945	9760	2851
1946	10050	24866
1947	10080	12623
1948	10927	12196
1949	11320	5749
1950	11700	17776

Kaynak: Etibank Murakabe Heyeti Raporlarından derlenmiştir.

1940 yılında çıkan yangın madenin imal sahasının daralmasına yol açmıştır. Yangının olumsuz tesirleri özellikle 1941 yılı üretimine yansımıştır (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1941, s.7). 1942 yılında savaş dönemi ile birlikte işçi temin etme bakımından yaşanan zorluklar neticesinde, mahkûmlardan istifade etme gereği düşünülmüş, 400 mahkûmun istihdamına dönük bir mukavele imzalanmıştır (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1942, s.12). Ergani müessesesi 1942 yılı için öngörülmüş üretime yaklaşmıştır (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1942, s.91).1943 yılında önceki yıla göre işçi verimliliğinde yaklaşık %25 artış olmuştur (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1943, s.45). Bunun önemli bir sebebi flotasyon tesisatı başta olmak üzere işletmeye yapılan yatırımlardır (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1943, s.19). Flotasyon yatırımı fakir cevherleri işlenecek hale getirmek, bakır üretim kabiliyetini artırmak ve üretim maliyetini düşürmek amacıyla bir İsveç firmasına yaptırılmış, bedeli ise bakır madeni verilerek karşılanmıştır. Yatırımın bu nitelikleri ile 7 yıl içerisinde yapım maliyetini karşılayacağı öngörülmüştür (BCA, 30.10.0.0-176.212.6.).

1940-1941 yıllarında yaşanan malzeme ve yedek parça eksikliğine rağmen bakır üretiminde artış sağlandığı görülmektedir. 1944 yılı itibariyle hem çalışmakta olan mahkûm işçilerin tecrübe kazanmaları hem de işçilere sağlanan sosyal yardımlarla işçi verimliliği artmış, yaşanan işçi sıkıntısı azalmıştır (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1944, s.29). Ancak aynı yıl yapılan satışın 1943 yılına göre önemli oranda azalış kaydettiği görülmektedir. Bu durum 1944

yılının bir buhran arifesi olarak değerlendirilmesine de yol açmıştır (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1944, s.67).

Önemli bir teşvik aracı olarak, Ergani bakır madeni işletmesinden nispi vergi 1946 yılı boyunca geçerli olacak şekilde %2,5 seviyesinden %1'e indirilmiştir (BCA, 30.18.1.2-109.78.8). Aynı dönemlerde Marshall yardım planınından Ergani Bakır'a önemli bir pay ayrılmış, malzeme stoklarında artış sağlanmıştır (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1950, s.87). 1955 yılında ise hazineye ait 184607 hektarlık bir arazinin Ergani'ye bedelsiz olarak tahsis edildiği görülmektedir (BCA, 30.18.1.2-138.121.12).

Müessese bakır satışlarının 1949 yılında düşük kalmasının nedeni, aynı yıl ABD'ne yapılan ihracatın teslim ve tesellüm muamelesinin tamamlanmamış olmasıdır. Bu satış takip eden yıla yansımış, 1950 yılı itibariyle 17.776 tonu bulan iç ve dış satışlar ile satış hasılatı 23.777.255 TL'ye ulaşmıştır. Bu meblağın yaklaşık yarısına tekabül eden 11.121.156 TL'lık kısmı satış karı olarak kayıtlara alınmıştır (Etibank Murakabe Heyeti Raporu, 1950, s.37-38).

SONUÇ

Bakır madeni üretimi, Osmanlı döneminden Cumhuriyetin kurulumuna kadar düzenli bir seyir izlememiştir. Etibank'ın kurulumu sonrasında bakır üretimi artmaya başlamış, 1938 yılından itibaren üretimin tamamı Etibank tarafından üstlenilmiştir. Etibank bakır sektörünün kurulum ve gelişimini sağlayan temel kurum olmuştur. İçinde bulunulan savaş koşullarının olumsuz etkilerine rağmen bakır üretimi ve ihracatı düzenli sayılabilecek bir artış ile devam etmiştir. Bu başarının önemli bir nedeni, Etibank'ın bakır madeni üreten işletmelerde yaptığı yenileme yatırımlarıdır. Harap durumda bulunan tesislerin üretime geçirilmesi, önemli bir iktisadi politika olarak yerli maden kaynaklarından azami ölçüde yararlanabilme imkânını beraberinde getirmiştir. Yeraltı kaynaklarının değerlendirilmesi hususu sanayileşmeye olan katkıları yanında bu alandaki dışa bağımlılığın azalmasını sağlamıştır. Maden bu bağlamda önemli ölçüde döviz girdisi sağlanmasına da katkıda bulunmuştur. Etibank'ın kurulma amacına uygun olarak tamamen yerli sermaye ile başarılan bu durum millileştirme politikalarının amacına ulaştığının da somut bir göstergesi niteliğindedir.

Muhtelif arşiv belgelerinden üretim faaliyetleri için ihtiyaç duyulan bazı malzemelerin tedarikinin bakır madenine mukabil yapıldığı anlaşılmaktadır. Söz konusu ticarete konu olan ve bakır karşılığı ithal edilen malların genellikle

savunma sanayi ve demiryolu yapımında kullanıldığı görülmektedir. İncelediğimiz süreç savaş konjonktürü nedeniyle bakıra olan talebin arttığı bir dönemdir. İkinci Dünya Savaşı ile savunma endüstrisinde hammadde olarak bakır madenine duyulan ihtiyaç düzenli bir artış göstermiştir. Bu durum özellikle milli müdafaa açısından Etibank'ın stratejik öneminin artmasına sebep olmuştur. Ayrıca Türkiye gibi zengin bakır rezervlerine sahip ülkeler siyasi ve iktisadi açılardan ön plana çıkmıştır.

Bakır madenine ilişkin yürütülen faaliyetlerin, sanayileşme sürecinde süreklilik taşıyan devletçi politikalar ile paralellik taşıdığı anlaşılmaktadır. Yurtiçi satışlarda kar ilkesi gözetilmemesi bu politikaların belirginleştiği önemli örneklerden birini teşkil etmektedir. Benzer şekilde II. Dünya Savaşı döneminde askeri fabrikalara ait bakır ihtiyacı Etibank tarafından karşılanmıştır. Bu anlamda Etibank'ın toplumsal yarar ilkesini ön planda tutarak kendisinden beklenen önemli bir kamusal görevi yerine getirdiği söylenilebilir. Süreklilik taşıyan bir diğer politika, nitelikli eleman eksiğini gidermek üzere bakır madeni için çok sayıda yabancı personel çalıştırılmasına izin verilmesidir. Bakır üretim faaliyetlerinde görülen iktisadi ve siyasi bağımsızlık vurgusu, Türkiye'de uygulanan pragmatik nitelikleri haiz devletçilik modelinin sürekliliğini göstermesi açısından ayrıca önem taşımaktadır.

1929 iktisadi buhranı ve II. Dünya Savaşı'nın bakır madeni üretimi ve fiyatları üzerindeki olumsuz etkilerinin yoğun biçimde hissedildiği bir dönemde, üretim sürecinin planlanması ve yönetilmesi hususu önemli bir iktisadi sorun olmuştur. Bakır üretimine dönük yapılan planlar ve hazırlanan raporlar, üretimin rasyonel ve sonuç odaklı biçimde yapılmasını sağlamıştır. İncelenen süreç boyunca, bakır üretimi alanındaki kurumsal kapasitenin geliştirilmesine katkı sağlanmıştır. Üretim ve ihracat faaliyetlerinin devamı açısından sergilenen istikrarlı tutum ve iktisadi kaynakların kontrolündeki kararlılık uygulanan kurumsal modelin başarısını gözler önüne sermektedir.

KAYNAKÇA /REFERENCES

BAŞBAKANLIK CUMHURİYET ARŞİVİ

BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 15.79.15.

BCA, Fon Kodu: 30.1.0.0, Yer No: 38.229.6.

BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 91.50.14.

BCA, Fon Kodu: 30.18.1. 2, Yer No: 92.98.3.

BCA, Fon Kodu: 30.18.1. 2, Yer No: 98.34.8.

BCA, Fon Kodu: 30.10.00, Yer No: 167.164.4.

BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 91.44.15.

BCA, Fon Kodu: 30.18.1. 2, Yer No: 113.16.1.

BCA, Fon Kodu: 30.1.0.0, Yer No: 94.586.5.

BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 137.94.6.

BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 133.75.10.

BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 65.42.18.

BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 67.62.19.

BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 75.50.18.

BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 176.212.6.

BCA, Fon Kodu: 30.18.1. 2, Yer No: 109.78.8.

BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 138.121.12.

Raporlar

Başvekâlet Umumi Murakabe Heyeti. (1942). Etibank 1941 Yılı Umumi Murakabe Heyeti Raporu.

Başvekâlet Umumi Murakabe Heyeti. (1943). Etibank 1942 Yılı Umumi Murakabe Heyeti Raporu.

Başvekâlet Umumi Murakabe Heyeti. (1944). Etibank 1943 Yılı Umumi Murakabe Heyeti Raporu.

Başvekâlet Umumi Murakabe Heyeti. (1945). Etibank 1944 Yılı Umumi Murakabe Heyeti Raporu.

Başvekâlet Umumi Murakabe Heyeti. (1949). Etibank 1948 Yılı Umumi Murakabe Heyeti Raporu.

Başvekâlet Umumi Murakabe Heyeti. (1950). Etibank 1949 Yılı Umumi Murakabe Heyeti Raporu.

Başvekâlet Umumi Murakabe Heyeti. (1951). Etibank 1950 Yılı Umumi Murakabe Heyeti Raporu.

TBMM Zabıtları

TBMM Zabıt Ceridesi, 1, 28, 08.04.1339

TBMM Zabıt Ceridesi, 5, 18, 26.05.1937

Araştırma ve İnceleme Eserleri

Çadırcı, M. (1992). II. Abdülhamit'e sunulan bir layiha. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarih Araştırmaları ve Uygulama Merkezi Dergisi (OTAM)*, 413-485.

DPT. (2019*). On Birinci Kalkınma Planı* (2019-2023), T.C. Kalkınma Bakanlığı yayınları.

Doğangün Yasa, B. (2019). Türkiye iktisat tarihinde öznel boyutları ile müdahaleciliğin gelişimi ve kurumsallaşması: Etibank örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 275-282.

Eldem, V. (1994). *Harp ve Mütareke Yıllarında Osmanlı İmparatorluğu'nun Ekonomisi*. Türk Tarih Kurumu.

Enver, S. (1938). Dünya bakır ticareti. *MTA Dergisi*, 13.

Kovenko, V. (1944). Küre'deki eski bakır yatağı ile yeni keşfedilen Aşıköy yatağının ve Karadeniz orta ve doğu kesimleri sahil bölgesinin metallojenisi. *Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Mecmuası*, 32, 180-211.

MTA. (1936a). 1935 yılında türkiye maden durumu. *Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Mecmuası*, 1, 18-21.

MTA. (1936b). Dünya maden haberleri. *Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Mecmuası,* 3, 47-59.

MTA. (1936c). Türkler ve madencilik. *Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Mecmuası,* 5, 3-40.

MTA. (1937). Son yılın bilançosu. *Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Mecmuası*, 9, 1-20.

MTA. (1938a). Umumi maden durumu: Türkiye. *Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Mecmuası,* 11, 1-3.

MTA. (1938b). On beş yılın bilançosu. *Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Mecmuası,* 13, 7-24.

MTA, (1939a). Umumi maden durumu: 1938'de madencilik. *Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Mecmuası,* 14, 3-10.

MTA. (1939b). Umumi maden durumu: Türkiye. *Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Mecmuası,* 15, 3-10

MTA. (1939c). Umumi maden durumu: Türkiye. *Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Mecmuası,* 17, 5-15.

MTA. (1940a), 1939 dünya madenciliği ve Avrupa harbi. *Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Mecmuası,* 19, 165-179.

MTA. (1940b). Umumi maden durumu: Madenciliğimizin 17 yıllık bilançosu. *Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Mecmuası*, 21, 451-469

MTA. (1940c). MTA Enstitüsünün beş yıllık teknik bilançosu. *Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Mecmuası,* 21, 488-512.

MTA. (1941a). Umumi maden durumu: Türkiye. *Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Mecmuası,* 24, 257-266.

MTA. (1941b). Umumi maden durumu: Türkiye madenciliğimizin 18 yıllık bilançosu. *Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Mecmuası*, 25, 423-442.

MTA. (1943). Umumi maden durumu: Türkiye madenciliğinin 1942 bilançosu. *Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Mecmuası,* 29, 3-12.

MTA. (1944). Umumi maden durumu madenciliğimizin 21 yıllık bilançosu ve 1944 yılının ilk 6 ayındaki durumu. *Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Mecmuası*, 32, 157-172.

MTA. (1945a). Umumi maden durumu: Türkiye madenciliğinin 1944 bilançosu. *Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Mecmuası*, 33, 5-16.

MTA. (1945b). MTA Enstitüsünün on yıllık faaliyetine kısaca bir bakış. *Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Mecmuası,* 34, 295-307.

MTA. (1946). Umumi maden durumu: Türkiye madenciliğinin 1945 bilançosu. *Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Mecmuası*, 35, 5-15.

MTA. (1950). Umumi maden durumu: Türkiye madenciliğinin 1949 bilançosu. *Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Mecmuası*, 40, 5-11.

Ökçün, G. (1969*). 20.yy başlarında Osmanlı Maden Üretiminde Türk, Azınlık ve Yabancı Payları: Abadan'a Armağan*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi yayınları.

Quataert, D. (1985). 19. yy 'da Osmanlı Devleti'nde madencilik. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi* içinde, (Cilt. 4, s. 914-916). İletişim yayınları.

Tızlak, F. (1997). *Osmanlı Döneminde Keban-Ergani Yöresinde Madencilik (1775-1850).* Türk Tarih Kurumu.

Topçuoğlu, H. (1956). Etibank ve sosyal politikası. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 13(1), 287-328.

Toros, H. (1954). *Türkiye Sanayi Devlet İşletmeleri*. Güven yayınları.

Tural, E. (2008). Osmanlı Orman ve Maadin ve Ziraat Nezareti'nde bürokratik reform (1908-1914). *Tarih Dergisi*, 48(2), 85-115.

Varlık, B. (1985). Osmanlı Devleti'nde madenlerde çalışma koşulları, *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi* içinde, (Cilt. 4, s. 917-927), İletişim yayınları.

Wijkerslooth, P. (1945). Elâzığ ili Ergani maden bakır yatakları hakkındaki bilgiye yeni bir ilâve. *Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Mecmuası*, 33, 76-104.

EXTENDED ABSTRACT

In this study, the copper production policies of Etibank, which plays a pioneering role in copper production in the economic history of Turkey, are examined within the framework of the activities of its subsidiaries operating within the institution and contributing to copper production.

Studies on industrial institutions will contribute to illuminating the industrial and economic history of the examined period. The classification of the documents belonging to the institutions will make it possible to obtain clearer results about the economic conditions, apart from providing information specific to the sectors. The institutionalization effort and planned approach of the Republican period presents a large number of documents that will serve this purpose.

Mining, which started to be considered important with the last period of the Ottoman Empire, became a basic field of economic activity with the declaration of the republic. In this context, many new policies have been implemented in the field of mining since the first years of the Republic. The fact that copper is the first ore that humanity encounters and that copper trade comes first in terms of international mining increases the importance of copper mine. Man created the main civilization with copper. The copper mine, which is the cornerstone of civilization, has been a very common mine in Anatolia in the historical process. Copper mine was used in the war industry, in printing money, in the production of many household goods and in the construction of socially important places

such as inns, baths and mosques. The use of copper, especially in the war industry, has increased the strategic importance of copper, and the production made in some countries has not been exported, but has been tried to be preserved within the borders of the country. The increased armament effort after the First World War was the main reason for the increase in the metal price, and the foreign exchange inflow potential it would create was evaluated as an important opportunity.

The main purpose of this study includes several different aspects. First of all, the study aims to contribute to the analysis of industrial history and problems related to industrialization, beyond being an institution history study. In addition, emphasizing the continuous characteristics of industrial interventionism in the economic history of Turkey constitutes one of the main axes of the study.

The method used in the study was the examination of archival documents. The General Audit Committee Reports of Etibank, which are prepared regularly every year, and the articles in the 1936-1950 issues of the Mineral Research and Exploration Institute Journal published within the Mineral Research and Exploration Institute constitute the main sources of the study.

Etibank, which is one of the important institutional models implemented within the scope of the state management model at the beginning of the industrialization process in the economic history of Turkey, undertook almost all of the copper production during the examined period. This model, which stands out with its utilitarian qualities in parallel with the continuous principles of interventionism, was also continued in copper production. The study consists of four parts. In the first part of the study, copper production in the Ottoman Empire period was examined. The elements of this process transferred to the Republic and the developments in the Republican period constituted the second part of the study. In the third chapter, the institutionalization process in copper production is examined in parallel with the contributions of Etibank and its subsidiaries to copper production.

When the results of the study are tried to be summarized in a general framework, it is seen that Etibank is the main institution that provides the establishment and development of the copper industry in Turkey. In addition, it is understood that the activities carried out regarding the copper mine are in parallel with the statist policies that are continuous in the industrialization process.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(57), 1434-1450
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49091
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 28.01.2021 Submitted date
Kabul tarihi 14.02.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
El, E. (2022). The Representation of Ancient Traditions in *Waiting for Godot*. *Journal of History School*, 57, 1434-1450

THE REPRESENTATION OF ANCIENT TRADITIONS IN *WAITING FOR GODOT*[1]

Erden EL[2]

Abstract

The aim of this study is to identify the representation of ancient traditions in *Waiting for Godot* by Samuel Beckett, which is one of the most significant works of Absurd Drama. This study will explore which ancient traditions are used in the work, and seek to determine how these traditions can potentially contribute to the interpretation of the work. Absurd Drama emerged from the traumas humanity endured after World War II, and it suggests that the meaning has been lost in the absurd universe. Humanity has started to regard the values and concepts to which they had attached great importance before. Humanity feels destitute and helpless. Martin Esslin, who coined the term 'The Theater of the Absurd' and was a prominent critic in this field, stated that absurd drama employs some ancient traditions. Based on the ideas of Esslin, this study aims to reveal the relationship between the use of ancient traditions in the work and the ways in which the use of ancient traditions contributes to the philosophy of absurd drama.

Keywords: *Waiting for Godot*, Absurd Drama, Ancient Traditions, Samuel Beckett, Martin Esslin

[1]Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %100

[2]Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yabancı Diller Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, erden.el@asbu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7979-1340

Godot'u Beklerken Adlı Eserde Kadim Geleneklerin Temsili

Öz

Bu çalışmanın amacı Samuel Beckett'in absürt tiyatronun en önemli eserlerinden biri olan *Godot'u Beklerken* adlı eserinde kadim geleneklerin kullanımını saptamaktır. Bu çalışma eserde hangi kadim geleneklerin kullanıldığını ve kullanılan geleneklerin eserin yorumlanmasına nasıl katkıda bulunabileceğini inceleyecektir. Absürt tiyatro insanlığın 2. Dünya Savaşı sonrası yaşadığı travmalar sonrası ortaya çıkmış olup absürt evren olarak adlandırılan uzamda anlamın yitirildiğini savunmaktadır. İnsanlık var olduğu bu uzamda daha önce çok önem verdiği değer ve kavramlara şüpheyle yaklaşmaya başlamıştır. İnsanlık kendini yalnız ve çaresiz hissetmektedir. Absürt tiyatro kavramını ortaya koyan ve bu alanda en önemli eleştirmenlerden biri olan Martin Esslin absürt tiyatroda kadim geleneklerin bulunduğunu ifade eder. Bu çalışma, Esslin'in düşüncesinden yola çıkarak, eserde kadim geleneklerin kullanımı ile bu kullanımın absürt drama felsefesine ne yönde katkıda bulunduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Godot'u Beklerken*, Absürt Tiyatro, Kadim Gelenekler, Samuel Beckett, Martin Esslin

INTRODUCTION

Absurd Drama seeks to demonstrate humanity's bizarre state in the world, and to make the spectators conscious of their wretched circumstance. While making the spectators aware of their pathetic situation, absurd drama -like any other drama- uses various techniques to achieve this goal. As Martin Esslin put it, some ancient traditions are represented in the works of Absurd Drama (Esslin, 1965, p. 6). This study aims to identify the representation of ancient traditions in *Waiting for Godot*. The study will explore if the representations of ancient techniques contributed to the purpose of absurd drama, which is to "*shock (the spectator) out of an existence that has become trite, mechanical, complacent, and deprived of the dignity that comes from awareness*" (Esslin, 1961, p. 291). The techniques used by the playwright must have contributed to this objective and enriched its style. The purpose of this article is therefore to find the ancient traditions used in *Waiting For Godot* and to consider the possible explanations why that practice was used and how it contributes to absurd drama. In doing so, the study will focus on the ancient traditions of Commedia dell'Arte, Nonsense Poetry, Circus, Pantomime and music hall in *Waiting for Godot.*

Esslin suggests absurd drama employs ancient traditions and some new and unique techniques simultaneously (1965, p.6). Since absurd drama reveals the meaningless cycle of life, it can be inferred that this is the purpose of the use of ancient tradition in this context. As Esslin states:

> *The ancient traditions combined in a new form in the Theatre of the Absurd are: the tradition of miming and clowning ..., the Commedia dell' Arte of Renaissance Italy, and such popular forms of theatre as the pantomime or the music-hall in Britain'' also ''nonsense poetry; the tradition of dream and nightmare literature...; allegorical and symbolic drama, such as we find it in medieval morality plays, or in the Spanish auto sacramental; the ancient tradition of fools and mad scenes in drama, of which Shakespeare provides a multitude of examples; and the even more ancient tradition of ritual drama.* (Esslin, 1965, p.6).

Beckett mentions the words music hall and pantomime in the work; however, there are no references to Commedia dell'Arte. Thus, providing details about this genre would be useful in deciding how this literary genre relates to the work.

1) The Use of Commedia dell'Arte in *Waiting for Godot*

Oscar G. Brocket introduces Commedia dell'Arte as a term used to distinguish the plays performed by professional groups from amateur plays (Brocket, 1987, pp.180-181). It is unclear when Commedia dell'Arte was established. The genre presumably dates back to the mimes in the Middle Ages, and "*the principal evidence for this view is the similarity of stock characters in two forms*" (Brocket, 1987, pp. 180-181). It is also possibly related to the sixteenth-century Italian farce. It is certain, however, that Commedia dell'Arte became popular in 1600, and continued to be popular until 1750. In Commedia dell'Arte the characters were stock characters and the characters had the same characteristics and costumes (Brocket, 1987, pp. 183-185). The fact that both Commedia dell'Arte and *Waiting for Godot* employed characters who had the same characteristics and costumes is a common feature between the genre and the play. Since this study aims to reveal the relationship between the use of ancient traditions in the work and the ways in which the use of ancient traditions contributes to the philosophy of absurd drama, this study will explore whether the similarity between the play and the ancient traditions contribute to the interpretation of the work in an absurdist view.

Another common characteristic of Commedia dell'Arte and *Waiting for Godot* is that each actor played the same character recurrently in Commedia dell'Arte. Similar to the repetitive structure of the plot in *Waiting for Godot*, Commedia dell'Arte involved a sheer repetition. Just as Vladimir and Estragon experience the same events every day, Commedia dell'Arte performances involve repetitive structures. In Commedia dell'Arte, actors play within a certain plot but they do not have certain texts while the actors create their speeches

spontaneously. In *Waiting for Godot*, the sentences of the characters sound -- although they are not in reality-- spontaneous, made up and even nonsense. The absurdity of the sentences is one of the similarities between *Waiting for Godot* and Commedia dell'Arte in terms of style. This technique is called improvisation; there is a certain plot but the actors speak spontaneously within that frame. Although *Waiting for Godot* is based on a written text, the seeming spontaneity of the language resembles Commedia dell'Arte. Also, in Commedia dell'Arte, "*the character roles can be divided into master and servants*" (Brocket, 1987, p. 183). This attribute is also common in Commedia dell'Arte and *Waiting for Godot*. The relationship between Lucky and Pozzo is typically a master-servant relationship. The dependency of the characters on each other is a representation of the absurd routine of daily life. The resemblance of Commedia dell'Arte and Absurd Drama serves the purpose of highlighting this dependency in this context.

Commedia dell'Arte consisted of stock characters like Pantalone and Dottore (Henke, 2002). The characters did not have surnames and they are identified with their status, which is also a common feature between Commedia dell'Arte and *Waiting for Godot*, too. Vladimir, Estragon, Lucky, Pozzo, and the messenger do not have surnames. The only thing the reader knows about the characters' identities is that Vladimir and Estragon are tramps. How can one certainly infer that Vladimir and Estragon are tramps?

> ***VLADIMIR:*** *(hurt, coldly). May one inquire where His Highness spent the night?*
>
> ***ESTRAGON:*** *In a ditch.*
>
> ***VLADIMIR:*** *(admiringly). A ditch! Where?*
>
> ***ESTRAGON:*** *(without gesture). Over there.*
>
> ***VLADIMIR:*** *And they didn't beat you?*
>
> ***ESTRAGON:*** *Beat me? Certainly they beat me.*
>
> ***VLADIMIR:*** *The same lot as usual?*
>
> ***ESTRAGON:*** *The same? I don't know.* (Beckett, 1954, p.2)

The above quote illustrates that the characters are homeless, unprotected, and poor, and spend the night in a ditch. That is why they can be considered tramps. The fact that the quote identifies the action as "the same lot as usual" (Beckett, 1954, p.2) illustrates that the characters have been doing this for a long time. The word "lot" has two different connotations in this context. It can either mean a vacant lot or destiny. In both cases, the action stands for an undesirable event. The pessimistic portrayal of human condition is evident in the above quote.

Absurd drama adopts some characteristics from morality plays too. Morality plays used allegory to show the life of a "*representative figure*" called "*everyman*" or "*mankind"* (Norton Anthology, Vol. I, p.445). They aimed to represent to the whole of mankind utilizing one allegorical character. The characters are generalized, allegorical, and represented the whole of humanity. As the characters are allegorical, they do not belong to any social class. Their function is to represent all humankind and this generalization is also evident in *Waiting for Godot*. The characters are recognized with their state of poverty and that is the only clue as to their social status. Their alienation and misery represent the human beings who have lost their sense of belonging in the universe. They lack any kind of protection. In some parts of the play, the characters are unable to distinguish their location. The characters' imprecise ways of telling the direction are ambiguous when they say "*over there*" (Beckett, 1954, p.2) instead of right, left, east, or west. They are unaware of their position in the world, which symbolically displays human beings' sense of being lost in the absurd universe. They can be beaten or anything can happen to them, because in this absurd universe, human beings are out of shelter. It can be inferred that Beckett gave this attribute to his characters and presented them as stock characters. The presence of stock characters is a common feature both in *Waiting for Godot,* morality plays and Commedia dell'Arte.

The characters in *Waiting for Godot* have repetitive and non-progressive experiences. They cannot make any progress since they are waiting for Godot. The waiting experience hinders them and makes them unable to make a meaningful progress. They wait desperately for the advent of a non-existent figure. The significance of this meaningless act of waiting is to reveal the absurd existence of humanity. Lack of progress in life and the repetitive structure of the plot are evident in both Commedia dell'Arte and *Waiting for Godot.* In this context, the representation of the ancient tradition of Commedia dell'Arte serves the purpose of revealing human condition.

> ***ESTRAGON:*** *Charming spot. (He turns, advances to front, halts facing auditorium.) Inspiring prospects. (He turns to Vladimir.) Let's go.*
>
> ***VLADIMIR:*** *We can't.*
>
> ***ESTRAGON:*** *Why not?*
>
> ***VLADIMIR:*** *We're waiting for Godot* (Beckett,1954, p. 6)

The sense of being confined and limited is evident in the above quotation which illustrates the absurd condition of human beings. The act of waiting limits the characters and hinders their possible forward steps. Waiting becomes an illusion for them. Master and servant relationship, which is also a common attribute of Commedia dell'Arte and the play, is seen accurately in the relationship of Lucky and Pozzo. Lucky has a rope around his neck held by Pozzo. Pozzo commands him to walk, stop, and go back. Pozzo commands Lucky just as a master pulls the strings of a marionette.

> *Coat! (Lucky puts down the bag, advances, gives the coat, goes back to his place, takes up the bag.) Hold that! (Pozzo holds out the whip. Lucky advances and, both his hands being occupied, takes the whip in his mouth, then goes back to his place. Pozzo begins to put on his coat, stops.) Coat! (Lucky puts down the bag, basket, and stool, helps Pozzo on with his coat, goes back to his place and takes up bag, basket, and stool).* (Beckett, 1954, p. 18)

Estragon also begs Vladimir not to leave him (Beckett, 1954, p. 78). He is dependent on Vladimir. People have a mutual dependency on each other in the absurd setting of the play. Although the characters quarrel on a regular basis, they are unable to leave each other because "*only some human companionship can assuage the pain of existence*" (Sternlicht, 2005, p. 56) in this context. In Act II, Pozzo and Lucky arrive again, and later, it becomes evident that Lucky has become dumb and Pozzo has become blind. Pozzo needs Lucky to show him the way. In a way, they change roles as do the characters in Commedia dell'Arte. In Commedia dell'Arte, the players are in pairs and this condition is also evident in *Waiting for Godot*. The characters Dottore and Pantalone are a pair and they are quite different. Pantalone is also identified as Dottore's alter ego (Henke, 2002, p. 20), while at the same time, they are quite different characters. Dottore is a learned academic but he follows the temptations of Pantalone. In a way, Dottore and Pantalone complete each other as one of them is a learned gentleman and the other is uneducated, cunning, and wicked. Also, though not specifically alter egos, Vladimir, and Estragon are counterparts. Estragon has a problem with his feet. He cannot take off his boots. This symbolizes that he has bodily defects. Vladimir continually "*takes off his hat, peers inside it... feels about inside it, turns it upside down, shakes it... feels inside it again*" (Beckett, 1954, p. 6). That is to say, Vladimir represents the intellectual problems of humankind as the head is associated with intelligence.

Vladimir and Estragon, much like Pantalone and Dottore in Commedia dell'Arte, complete each other in a way, which can be seen as another application

of the use of ancient traditions in *Waiting for Godot*. Particular attention must be paid to the fact that the completion of one another by Vladimir and Estragon does not represent a meaningful unity, and the idea of meaningful unity contradicts the concept of absurd drama. It is also known that characters in Commedia dell'Arte are sometimes involved in harsh arguments, the disagreement between Dottore and Pantalone often end in a verbal taunt. They agree with each other on monetary issues if they gain equally. Dottore is a "*verbal virtuoso*" (Henke, 2002, p. 26), so he defeats Pantalone with his words. Tension also arises between the characters Pedrolino and Arlecchino (Henke, 2002, pp. 26-27). The violence of the characters against each other is also seen in *Waiting for Godot*. Pozzo perpetrates a lot of violence against Lucky. When they first appear in the play, the reader can understand from the stage directions that Pozzo has tied Lucky with a rope to himself. Pozzo continually whips Lucky as seen in the scene between Pozzo and Lucky; "*Crack of whip. Pozzo appears. They cross the stage. Lucky passes before Vladimir and Estragon and exit. Pozzo at the sight of Vladimir and Estragon stops short. The rope tautens. Pozzo jerks at it violently*" (Beckett, 1954, p. 16). Estragon also perpetrates violence against Lucky in the form of learned behavior which he took from Pozzo: "*he shoulders Lucky out of his way, kicks over the stool, comes and goes agitatedly*"(Beckett, 1954, p.28).

Commedia dell'Arte includes the element of "*verbal virtuoso*" (Henke, 2002, p. 26); however, although Commedia dell'Arte and *Waiting for Godot* have striking similarities, at this point they differ from each other. Words and language are not regarded as important and valuable in Absurd Drama, as language falls short in expressing the self. As meaning has been lost after the situation which brought about Absurd Drama and Absurd Literature, like many other aspects in life, language has also lost its value. The virtuosity of language is slightly seen in some scenes in the play but Beckett employs verbal virtuosity in a sarcastic manner.

> ***POZZO:*** *How did you find me? (Vladimir and Estragon look at him blankly.) Good? Fair? Middling? Poor? Positively bad?*
>
> ***VLADIMIR:*** *(first to understand). Oh very good, very very good.*
>
> ***POZZO:*** *(to Estragon). And you, Sir?*
>
> ***ESTRAGON:*** *Oh tray bong, tray tray tray bong.*
>
> ***POZZO:*** *(fervently). Bless you, gentlemen, bless you! (Pause) I have such need of encouragement! (Pause) I weakened a little towards the end, you didn't notice?* (Beckett, 1954, p. 30)

When Pozzo asks about how Vladimir and Estragon found his performance, they say nonsensical words. Estragon says "*tray bong"* (Beckett, 1954, p. 30), which is meaningless. It does not matter what he says because it is apparent that Pozzo is doing it to feel good and Estragon's words are worthless. This clearly shows the inadequacy of language. Language functions only as a weak tool to avoid silence. Clichés are mocked in absurd drama as they are unable to convey any meaning at all. Small talks function as a means to carry out social interaction and to avoid loneliness. One can even go further and claim that the real meaning of "How are you?" is "I want you to talk to me", that is to say, there is a gap between the real and the superficial aim of speech. This indicates a fragmentation. As seen in the quotation below, the purpose of language is to avoid silence. The desire to avoid silence becomes evident when Estragon says: "*in the meantime let's try and converse calmly, since we're incapable of keeping silent*" (Beckett, 1954, p. 53). The sedatephobic state of the characters is a sign of their fear to face the reality. The characters continually intend to carry out meaningful conversations but these conversations are always interrupted. *Waiting for Gadot* reveals the psychology of the traumatized individual of the post-war era who is "*disintegrated, deconstructed, shadowed, fragmented, submerged, unstable, and scarcely able to tell a coherent story*" (Simon, 1991, p. 157). The characteristics of the post-war individual are reflected in the dialogues. In *Waiting for Godot*, "*language does not follow a logical order because the inner world is reflected with the language*" (Görmez, 2011, p. 12) and since the inner worlds of the characters are fragmented, the language also presents a fragmented structure. Birlik calls the characters in the play "*linguistically paralyzed"*as their language helps them no more to formulate a unified sense of reality and self (Birlik, 2011, p. 22). That is why meaningless overwhelms meaning and sound prevails the semantic value of words.

As Henke explains the "*non-logicality: the play of language*" in Commedia dell'Arte, he states that "*the frequent emphasis of sound over sense in various types of wordplay; the absence of backward scanning, the privileging of paratactic and additive connectives point to another characteristic modal feature of orality: its non-logicality*" (Henke, 2002, p. 35). Henke adds that in the oral performances in Commedia dell'Arte, "*the language itself becomes a material to be played with*" (Henke, 2002, p. 35). Playing with the language is seen in the form of a riddle. In some ways, the Commedia dell'Arte characters "*test the limits of sense"* (Henke, 2002, p. 36). This situation perfectly describes the understanding of absurd drama and the play of language is also frequently found in Beckett's work. The above quotation explains how the characters are unable to remain silent. The function of language is to avoid silence in this context. The

sound is more powerful than the meaning which is conveyed. Therefore, the semantic value of languge is under question and "*the frequent emphasis of sound over sense"* (Henke, 2002, p. 35) is also evident in *Waiting for Godot.* The use of this ancient tradition serves the purpose of revealing the insignificance of language and the fact that the sound is more powerful than the semantic structure.

ESTRAGON: *Then adieu.*

POZZO: *Adieu.*

VLADIMIR: *Adieu.*

POZZO: *Adieu.*

Silence. No one moves.

VLADIMIR: *Adieu.*

POZZO: *Adieu.*

ESTRAGON: *Adieu.*

Silence.

POZZO: *And thank you.*

VLADIMIR: *Thank you.*

POZZO: *Not at all.*

ESTRAGON: *Yes yes.*

POZZO: *No no.* (Beckett, 1954, pp. 38-39)

William Shakespeare (1564- 1616) is widely considered one of the most successful dramatists of the world. He was not only an expert of the English Language; he was also the founder of some words in English. Beckett uses some Shakespearean expressions in *Waiting for Godot*. However, the use of these words does not make the context more meaningful. Such Shakespearean expressions as adieu and make haste are used but even these Shakespearean words do not even make sense in this context. This example demonstrates the meaninglessness of language. The only function of language is to avoid silence. When there is silence, the characters feel obliged to speak, and speaking does not function as a social interaction; it is a shelter to abstain from silence. Esslin states that "*the certitudes and unshakable basic assumptions of former ages have been swept away, that have been tested and found wanting, that they have been discredited as cheap and somewhat childish illusions*" (Esslin, 1961, p.18). That is to say, people have become estranged in the universe. The feeling of being left

alone in the universe is such a terrifying fact that the characters abstain from confronting it by keeping themselves busy by speaking.

The traditional element of playing with language, which is also found in Commedia dell'Arte, was used by Beckett in the play and the significance of this usage is that language can only be an item played with by the playwright in absurd drama; it does not fulfill an effective communicative function. The idea behind this is the meaninglessness and ineffectiveness of language. The language is fragmented as seen in the examples above and this fragmented language indicates that the characters do not aim to engage in constructive communication. Esslin defended that "*our knowledge*" is "*separated from life*" and there is disintegration between our culture and our selves as language has dominated our thought patterns through ruling people into "*social context into which we are not integrated*" (Esslin, 1961, p. 299). To regain the integration of culture, life, and knowledge, language needs to be questioned and reestablished (Esslin, 1961, p. 299). That is presumably the reason why the use of language in *Waiting for Godot* is fragmentary. Esslin stated that "*language appears more and more as being in contradiction to reality*" (Esslin, 1961, p. 297). Considering that in many parts of the play Vladimir and Estragon use language to avoid silence, and the reason why they avoid silence is that they do not want to face the absurd reality of existence, it is clear that language is even "*in contradiction to reality*" (Esslin, 1961, p. 297) as Esslin stated.

The reality in the absurdist view is that people live in a hostile world that is chaotic and lacks an order. In this chaotic and absurd faith of human beings, language even deludes the human being instead of conveying meaning. Language functions as a means to escape from reality in Beckett's work. Language is a way of distraction, escapism, and hiding (from) the truth. Esslin argued that language has lost its proper function of expressing the "*authentic content*" and it has become a device for concealing it (Esslin, 1961, p. 299). In a certain sense, language itself becomes an illusion. In what way does language become an illusion? It is a futile search for conveying meaning in a world where meaning does not exist. Illusions are "*obviously out of tune with reality*" (Esslin, 1961, p. 304). According to the absurdist view, veiling the truth with an illusion is a dangerous deed.

The Harlequin (Arlecchino) character of Commedia dell'Arte has great significance for Beckett's work. As Katrizky explains in his book *The Art of Commedia*, "*Harlequin is perhaps the most popular, universally recognized and thoroughly researched of all Commedia dell'Arte servants*" (Katrizky, 2006, p. 102). Many actors of the time tried to create a character, which was meant to be

remarkable and therefore created several characters. Most of these characters were not much different from the others notwithstanding some variations in costumes. Some servant roles in Commedia dell'Arte became distinguished among the characters and became more successful. The most remarkable one was Harlequin (Katrizky, 2006, p. 226). The costume of the Harlequin character evolved in time. The final form of the Harlequin costume is in striking resemblance with what is called clown in drama today. The costume was "*multi-colored"*, and it included a "*regularly lozenge-patched suit*" and it was patched (Katrizky, 2006, pp. 227-229). There is a resemblance of Vladimir and Estragon in the figure to that of a clown's in a couple of scenes in *Waiting for Godot.* In the opening scene, Vladimir has clown-like gestures and the two characters try to embrace each other which they fail to do, which is a repetitive comic element in a clown show. Therefore, parallelism can be drawn between the harlequin character and the characters in the play and it can be inferred that Beckett used this traditional element in his play. Why the clown figure is attached such importance in terms of displaying the human beings' condition in the world is significant. A clown is a figure which can truly represent the human condition in the universe. The make-up of a clown represents a contradiction; a happy smiling face with teardrops. This explains the condition of human beings in the world. People are superficially happy but they are simultaneously discontented. According to an absurdist view, it is impossible to have ease in such a world "*where the decline of religious faith*" and belief in any other thought systems "*deprived man of certainties*" (Esslin, 1961, p. 292). People can only pretend to be happy and at ease but inside, the feeling of anxiety is predominant as human beings are unable to find absolute answers to their questions. Thus, the Harlequin-like actions of Vladimir and Estragon are referential to the clown-like existence of human beings in the world. As a result, it can be inferred that Beckett must have used this traditional element to display the absurdity of the human condition in the world.

2) The Use of Other Traditions in *Waiting for Godot*

Absurd drama uses the traditional element of nonsense poetry (Esslin, 1965, p.6). In the play, there is an example of nonsense poetry in act II. It is a song sung by Vladimir and it is written in the form of poetry.

A dog came in–

A dog came in the kitchen
And stole a crust of bread.
Then cook up with a ladle
And beat him till he was dead.

Then all the dogs came running
And dug the dog a tomb (48-49)

The poetry of the song is not a meaningful one. Resembling the repetitive structure of the lives of human beings in the universe, the poem uses repetition. Ironically, the poem has rhyme in some lines. For example, the first stanza is in "a-b-c-b" from. The fact that there is rhyme does not make it meaningful; therefore, it is an example of nonsense poetry. The structure of the poem represents the circular plot of the play and gives the reader the sense that the same poem could go on in that circular structure. The "a-b-c-b" form of the first stanza and the repetition of "*and dug the dog a tomb*" (49) gives the sense of getting back to the start, a non-progressive action, just like the circular plot of the play that starts and ends the same way and gives the reader the feeling that nothing has happened.

There is a direct reference in *Waiting for Godot* to the music hall, pantomime, and circus.

ESTRAGON: *It's awful.*

VLADIMIR: *Worse than the pantomime.*

ESTRAGON: *The circus.*

VLADIMIR: *The music-hall.*

ESTRAGON: *The circus. (27)*

What is the importance of the reference to pantomime, circus and the music hall in this context? Denard states that pantomime "*deliberately sustained aesthetic distance from reality* [...] *the performer danced expressively but did not speak*" (Denard, 2007, p. 156). In a circus or music hall, language is not of primary importance. There is a distinction between speech and action; that is to say, language has a minor position. Speech and action do not match; language is not regarded as a meaningful tool. Thus, it can be inferred that Beckett used traditional elements to enrich his style and be able to display the absurd condition of humankind. Pantomime effectively demonstrates that language is not a necessary means of communication. Actions are more reliable than words. Resemblances can be seen between Beckett's work and Dadaism. Dadaists suggest remaining skeptical without believing in the presence and truth of anything. They defend that reason is worthless. They mock the literary genres preceding them. Dadaists are not interested in language, style, rhyme, or content (Arıkan, 2006, p. 94). *Waiting for Godot* has a structure that is similar to Dadaism. In *Waiting for Godot*, language is not a powerful item and Beckett does

not regard language as a valuable device. Therefore, the resemblances of Beckett's work with Dadaism, pantomime, circus and the music hall reveal the dysfunctional nature of the language. Graver calls the cyclical pattern and the repetitive structure of the play *"a self-contained routine or ritual in which our dichotomous couple blends the cross-talk and stylish pattern of the* [...] *music hall"*(Graver, 2004, p. 32). That is to say, Beckett's reference to the music hall is also a deliberate one as it highlights the monotonous routine in daily life.

CONCLUSION

This paper has sought to find the ancient traditions used in *Waiting for Godot* and to find out the possible explanations why that practice was used and how it contributes to absurd drama. As to the representations of ancient traditions, it has been found out that there are various resemblances and references to Commedia dell'Arte, Nonsense Poetry, Circus, Pantomime and the music hall in *Waiting for Godot.* Vladimir, Estragon, Lucky and Pozzo are allegorical characters as they do not represent a specific social class, they do not have nationalities, they do not have any social status, titles (apart from being tramps), or any social ranks and they are not individual characters. They represent the absurd condition of humankind in the universe. The reader is not interested in the individual character but the representation gains importance. But the distinction is that morality plays represented metaphysical elements like the Day of Judgment while Absurd Drama rejects such metaphysical aspects (Esslin, 1961, p. 293).

In *Waiting for Godot*, the main issue is neither why Godot does not show up nor whether he is ever going to arrive. The main important point is the act of waiting in vain. The act of waiting in vain for an entity which will supposedly never arrive is a metaphor for the shelter of humankind from despair. People need to keep their hopes alive since hope is an urge to live. It is evident that the characters escape from the "*desperate boredom and pain, by talking,* [and] *by not listening to the silence*" (Alvarez, 1973, pp. 86- 87).The plot does not focus on what happens to the characters; they are like a mirror to our everyday existence. Thus, parallelism can be drawn between morality plays and *Waiting for Godot* as both the genre and the play represent the condition of humankind in the universe and it can be assumed that this style serves the purpose of displaying the absurdity of life. The play involves religious references but it is not a religious play. There are attributes from Dadaism, Commedia dell'Arte but the use of these elements serves the purpose of an absurdist view. As argued throughout the essay, Beckett

combined ancient traditions in his play and, in doing so; the play successfully displays the absurd condition of humankind in the universe.

As Ilyas and Rafi state, "*Beckett's Waiting for Godot parodies the human condition as caught between circumstances of war, political upheavals and devastated social systems*" (Ilyas & Rafi, 2014, p. 82). Since World War II is "*the world's greatest man-made catastrophe*" (Lee, 1991, p. 247), the effects of the catastrophe are evident in *Waiting for Godot.* The characters in the play represent the universal characteristics and sufferings of humankind. They embody particular characteristics and sufferings, just as Didi stands for the mental sufferings and Gogo stands for the bodily sufferings of humankind. The master and the slave represent the mutual and somewhat voluntary abuse of people by one another. The relationships of both pairs who are doppelgangers are influenced by a strange state of "*mutual interdependence, wanting to leave each other*" being "*at war with each other*" and simultaneously being "*dependent on each other*" (Esslin, 1968, p. 66).

The newly-emerging type of drama did not offer a brand-new subject matter since suffering is integral to human condition. However, it presented the universal suffering in a brand-new way; namely, with minimal decor, with absurd dialogues which sometimes become very meaningful and sometimes get ridiculous. There is no harmony in the semantic structure of the play apart from the fact that it represents the absurd condition of human beings. The play represents the absurd condition partly in philosophical dialogues and partly in nonsense statements. *Waiting for Godot* displays a unity within fragmentation. Although *Waiting for Godot* is a play in which nothing happens, all the techniques and the dialogues used in the play refer to absurd condition of human beings. It has been observed that the representation of ancient traditions contributes to the play in this direction. It is not possible to know whether Beckett used the tradition of Commedia dell'Arte deliberately or whether the flow of the play spontaneously resembles it, since it is not mentioned in the play. But there is a certain fact that this representation (coincidental or deliberate) contributes to the play's presentation of the absurd condition of humankind. The representation of ancient tradition raises awareness of the absurd condition of humankind which is "*trite, mechanical, complacent, and deprived of the dignity that comes from awareness*" (Esslin, 1961, p. 291). The awareness the playwright raises using the mentioned techniques provides the spectator with a self-awareness. That is why the representation of ancient traditions is crucial in the play. To conclude, in the post-traumatic world after World War II, language was not regarded as an effective tool which provided the individual the ability of being "*aware of the self, communicating with others, or comprehending reality*" (Haney, 2001, p. 11).

On the contrary, language was regarded as an illusion. That is probably the reason why there are representations of ancient traditions in *Waiting for Godot*, since these ancient traditions are based on presenting the condition rather than narrating ideas.

REFERENCES

Alvarez, A. (1973). *Beckett.* Fontana.

Arıkan, Y. (2006). *A'dan Z'ye Tiyatro Kılavuzu*. Pozitif Yayınevi.

Beckett, S. (1954). *Waiting for Godot:* A *Tragicomedy in Two Acts*. Groove Press.

Birlik, N. (2011). Godot'yu Beklerken: Epistemolojik kategorilerin sorunsallaştırılması. *Hacettepe Edebiyat Fakültesi Dergis*i, 28 (1), 21-36.

Brocket, O. G. (1987). *History of the Theatre.* Allyn and Bacon Publishing.

Denard, H. (2007). Lost theatre and performance traditions in Greece and Italy. M. McDonald & J. M. Walton (Eds). *The Cambridge Companion to Greek and Roman Theatre* içinde. (s. 139-162). Cambridge UP.

Esslin, M. (1965). *Absurd Drama*. Penguin Books.

Esslin, M. (1961). *The Theatre of the Absurd*. Anchor Books.

Görmez, A. (2011). Contradictions in *Waiting for Godot* and *Endgame*. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*, 8, 11-17.

Graver, L. (2004). *Samuel Beckett: Waiting for Godot.* Cambridge UP.

Haney, W. S. (2001). Beckett out of his mind: The Theater of Absurd. *Studies in Literary Imagination*, 34(2), 39-54.

Henke, R. (2002). *Performance and Literature in the Commedia dell'Arte.* Cambridge UP.

Ilyas, S., Rafi, S. (2016). A Bakhtinian interpretation of Beckett: Waiting for Godot. *Gomal University Journal of Research, Special Issue IV,* 77-87.

Katrizki, M. A. (2006). *The Art of Commedia.* Rodopi.

Lee, L. E. (1991). *World War II.* M.E. Sharpe Inc.

Norton Anthology of English Literature, I, p.445

Simon, B. (1991). The fragmented self, the reproduction of the self, and reproduction in Beckett and in the theatre of the absurd. J.H. Smith (Ed.). *The World of Samuel Beckett* içinde (s. 157-180). The John Hopkins Press.

Sternlicht, S. (2005). *Masterpieces of British and Irish Drama*. Greenwood Press.

EXTENDED ABSTRACT

Objective: Martin Esslin, a significant critic who theorized the concept of Absurd Drama, stated that ancient traditions were used in Samuel Beckett's *Waiting for Godot*. Since Martin Esslin is the most important critic of Absurd Drama, his statement is highly essential and encourages a study to be done on this issue. This study stems from Esslin's idea of the use of ancient traditions in the work. In this context, the purpose of the present research is to examine the representation of ancient traditions in Beckett's work and at to examine their contributions to the work simultaneously. The goal of this research is to examine which ancient traditions are used in the work and to decide how these traditions can relate to the work's interpretation. Absurd Drama arose from the traumas experienced by humankind during World War II, and it shows that the meaning of the absurd universe has been lost. Since World War II was a great trauma for humanity, people in the post-war era began to disregard the ideals and ideas to which they had previously attached great significance. In this period, absurd drama, which was about the meaninglessness of life and brought a new perspective to drama, emerged. This study aims to reveal the connection between the use of ancient traditions in work and the ways in which the use of ancient traditions contributes to the concept of absurdity.

Method: The present study focuses on the representations of the ancient traditions of Commedia dell'Arte, Nonsense Poetry, Circus, Pantomime and music hall in *Waiting for Godot*. In order to determine the representation of the aforementioned concepts in the work, the work is analyzed by close reading technique. The Introduction introduces absurd drama and *Waiting for Godot* and outlines which traditions this study endeavors to unearth in the work. Part 2 deals with the use of Commedia dell'Arte in the work. It seeks to reveal how the representation of the ancient tradition of Commedia dell'Arte serves the purpose of revealing human condition. Part 3 deals with the representations of Nonsense Poetry, Circus, Pantomime and music hall in *Waiting for Godot.* The Conclusion deals with the findings and discussion of the research.

Findings: One of the findings of the research is that there is parallelism between *Waiting for Godot* and Commedia dell'Arte in terms of style and the absurdity of the words. The apparent spontaneity of the language in *Waiting for Godot* parallels Commedia dell'Arte, although *Waiting for Godot* is based on a written text and Commedia dell'Arte is based on improvisation. It has been examined that master and servant characters are found both in Commedia dell'Arte and *Waiting for Godot.* It has also been found that both the characters in *Waiting for Godot* and the characters in morality plays are representative and allegorical characters. In act II, there is an instance of nonsense poetry. It is a song and it is composed in the style of nonsense poetry. It has been found that there are similarities with pantomime in the work. These similarities have been found to be a good way to show that language is not an effective tool.

Conclusion and Discussion: The study has sought to discover the ancient traditions represented in *Waiting for Godot* and to explore the possible reasons for the use of this practice and how it contributes to absurd drama. Regarding the representations of ancient traditions, numerous parallels and references to Commedia dell'Arte, Nonsense Poetry, Circus, Pantomime and the music hall have been found to exist. Partly in philosophical dialogues and partly in nonsense phrases, the play illustrates the absurd condition of humanity. Although *Waiting for Godot* is a play in which no significant event happens, all the strategies and dialogues used in the game relate to human beings' absurd condition. The portrayal of ancient traditions has been noted as a contribution to the play in terms of displaying the absurd condition of humanity. Using the mentioned strategies, the consciousness the playwright raises provides the spectator with self-awareness. In the play, the representation of ancient traditions is therefore essential.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(57), 1451-1467
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.52653
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 16.09.2021 Submitted date
Kabul tarihi 14.02.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
İzol, R., & Cingöz, M. (2022). Foucault ve Agamben Üzerinden Biyopolitikaya Dair Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Journal of History School*, 57, 1451-1467.

FOUCAULT VE AGAMBEN ÜZERİNDEN BİYOPOLİTİKAYA DAİR KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ[1]

Ramazan İZOL[2] & Murat CİNGÖZ[3]

Öz

Bu çalışmada Michel Foucault ve Giorgio Agamben'in biyopolitika terimini farklı konsept ve kavramlarla nasıl ortaya koyduğu gösterilmiştir. Bu anlamda biyopolitika hakkındaki temel meseleler ve bu kavrama dair benzerlerlikler ve farklılıklar bu iki ismin görüşleri doğrultusunda tartışılmıştır. Çalışmada yapılan araştırmaya göre Foucault için biyopolitika yaşatmak ve yaşamı düzenlemek üzerine kurulu modernliğe ait bir yaşam politikası anlamına gelmektir. Bu doğrultuda Foucault, ölümü istisnai olgu olarak yorumlamıştır. Yönetimsellik bağlamında iktidarın değişime uğradığını belirten Foucault, iktidarın amacının yaşatmak olduğu bir duruma doğru evrildiğini ileri sürmüştür. Agamben ise iktidarın temel işlevi yaşatmaksa iktidarın yaşatmak istememesi durumunda ne olacağı sorusuna odaklanmıştır. Buradan da Agamben, iktidarın kurucu ögesinin aslında bu yaşatıp yaşatmamaya karar verme olgusu yani bir nevi ölüm ve öldürme olgusu olduğunu ileri sürmüştür. Bu bağlamda Agamben, kampın istisna halini belirsizleştirip onu aslında her yerde olan gizli bir paradigma haline getiren bir yer olduğunu ortaya koymuştur. Özünde Agamben; iktidarın öldürme gücüne odaklanırken, Foucault iktidarın yaşatma gücüne odaklanmaktadır Nihayetinde biyopolitikaya dair görüşleri ile Foucault ve Agamben bir açıdan birbirlerini tamamlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Foucault, Agamben, Biyopolitika, Siyasi Düşünce

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: % 60, 2. yazar: % 40.

[2] Dr. Ögr. Üyesi Akdeniz Üniversitesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü, ramazanizol@akdeniz.edu.tr. Orcid: 0000-0003-2028-3477
[3] Doktora Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü, mcingoz@atu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5995-8713

A Comparative Analysis of Biopolitics Through Foucault And Agamben

Abstract

In this study, it has been revealed how Michel Foucault and Giorgio Agamben introduced the term biopolitics with different approaches and concepts. In this sense, the main issues about biopolitics and the similarities and differences in this concept are discussed in line with the views of these two names. According to the research conducted in the study, biopolitics for Foucault means a life policy of modernity based on keeping alive and regulating life. In this regard, Foucault interprets death as an exceptional phenomenon. Foucault, who states that power has changed in the context of governmentality, claims that it has evolved into a situation where the purpose of power is to keep alive. Agamben, on the other hand, focuses on the question of what will happen if the government does not want to keep alive if the main function of power is to keep alive. From this point of view, Agamben argues that the founding element of power is this fact of deciding whether to let live one or not, that is, a kind of death and killing. In this context, Agamben states that a camp is a place that obscures the state of exception and turns it into a hidden paradigm that is everywhere. In essence, Agamben focuses on the killing force of power, while Foucault focuses on power having the power of keeping alive. Eventually, Foucault and Agamben, with their views on biopolitics, complement each other in one respect.

Keywords: Foucault, Agamben, Biopolitics, Political Thought

GİRİŞ

Sözlük anlamıyla "hayatla uğraşan politika" anlamına gelen biyopolitika, günümüzde giderek artan bir ilgiye haiz olmaktadır. Ancak biyopolitika teriminin çok kullanılmasıyla birlikte kelimenin anlamı da muğlaklaşmaktadır. Bu çalışmada ise Foucault'un biyopolitika yorumlamasını yeniden formüle eden Agamben'in bu terimi farklı yaklaşım ve kavramlarla nasıl ortaya koyduğunu göstererek ikisi arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya koyulmuştur. Böylece çalışmamızda biyopolitika hakkındaki temel meseleler bu iki ismin görüşleri doğrultusunda tartışılmıştır. Zira biyopolitika hakkında Foucault'nun çığır açan görüşlerinin incelenmesi iktidar ve siyasete dair anlayışa yeni ufuklar katmasından dolayı oldukça önemlidir. İktidar kavramını kendine has bir şekilde inceleyen ve tanımlayan Foucault, iktidarla bağlantılı olarak ortaya koyduğu biyopolitika terimi ile literatüre çok önemli bir katkı sağlamıştır. Öte yandan Foucault'un, modern biyopolitikanın modern öncesi egemen iktidardan temellendiğini görmezden geldiğini ileri süren ve biyopolitikaya başka bir boyut kazandıran Agamben'in görüşlerine de yer vererek çalışmamız derinleştirilmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmanın temelini nitel araştırma yöntemleri oluşturmaktadır. Çalışmada karşılaştırmalı bir analiz yapılmak istenildiği için birincil ve ikincil kaynaklar veri analizi için kullanılmıştır. Çalışmada Agamben ve Foucault'nun biyopolitika üzerine çalışmaları nitel analiz yöntemleri çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve bu iki yazarın eserlerinden hareketle karşılaştırmalı bir metin analizi yapılmıştır. Ayrıca Agamben ve Foucult'un çalışmalarını değerlendiren farklı çalışmalardan da yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

1. Foucault Üzerinden Biyopolitika

Biyopolitika, her şeyden önce bir iktidar sistematiğidir ve biyopolitika iktidar kurulumu ancak çerçevesinde anlaşılabilir (Baştürk, 2013, s.244). Bu nedenle öncelikle Foucault'nun iktidar kavramına dair görüşlerine bakmak gerekmektedir. Foucault, iktidarı klasik iktidar temelinden çıkartarak ona farklı bir anlam yükler. İktidarın işleyişinin ihmal edildiğini belirterek bunu ortaya koymaya çalışır (Foucault, 2011, s.65). Foucault, her ne kadar iktidar meselesini detaylı bir şekilde incelemişse de asıl amacı iktidar işleyişini ortaya koymaktan ziyade özneyi çözümlemek, insanların özneye dönüştürülme kiplerini ortaya koymaktır (Kalan, 2014, s.142). Ancak iktidarın, öznenin şekillenmesindeki ana öge olduğunu görünce iktidar kavramı üzerine odaklanmak durumunda kalmıştır (Çelebi, 2013, s.519). Foucault, ilk çalışmalarında iktidarı baskıcı negatif bir merci olarak görürken zamanla bu görüşü değişmiş ve iktidarı işlevi baskıdan başka bir şey olmayan negatif bir merciden ziyade tüm toplumsal bünyenin içinden geçen üretken bir ağ olarak ele almaya başlamıştır. Foucault'un iktidar yorumu; tek bir açıklayıcı çerçeve içinde analiz yapan bütünselleştirici teorilerin altını oyar ve radikal sonuçları beraberinde getirir. Foucault için iktidar her yerde olan ve her yerden gelen, merkezsiz bir şebekeyi temsil etmekte ve bu iktidar özneler üretmektedir. İktidar ilişkileri sürekli üretilmesinden dolayı her yerdedir ve devingendir. İktidarla alakalı olarak bir başka önemli kavram bilgidir. Bilgi Foucault'a göre yansız, nesnel ve de iktidardan bağımsız bir şey değildir. Daha ziyade iktidar ve bilgi birbirine eklemlenmiştir ve iktidar ile bilgi çözülmez bir karışım haline gelmiştir (West, 1998, s.236). Her toplum kendine has bir hakikat rejimi oluşturur ve bu hakikat ne iktidardan yoksun ne de onun dışındadır (Foucault, 2011, s.81). Hakikat, bilgi ve söylem yoluyla oluşan iktidar; öznelerin ancak özgür olduğu durumda uygulanabilir. Öznenin özgür olmadığı bir durum iktidar değil tahakkümdür. İktidar özgür bireyler arasında oynanan bir oyuna benzetilebilir.

Foucault'un çalışmalarında üç farklı iktidar modeline sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bunlardan ilki iktidarı toplumsallık üzerinden kurmayı amaçlayan yasaklarla ve cezalarla iş gören siyaset biliminin klasik iktidar anlayışını ifade eden egemenliktir. İkincisi XVII. yüzyılda geliştirilen hesaplama, düzenleme, kapatma pratikleri ile bireyin bedenini belli bir norma uygun hale getiren disiplin tekniklerine dayalı iktidardır. Üçüncüsü ise XVIII. yüzyılda disiplinci mekanizmaları kapsayarak gelişen ve nüfusu kendisine nesne olarak alan düzenleyici iktidar yani biyo-iktidardır. Agamben'e göre biyopolitika bu düzenleyici iktidardan türeyerek hayatın kendini düzenlemeyi amaç edinen bir hâl almıştır (Gambetti, 2012, s.6).

Biyopolitika terimine yeni bir soluk kazandıran ve bu terimi oldukça önemli bir hale getirmiş isim olan Foucault, çalışmalarında tek düze, sabit, statik bir biyopolitika tanımı üzerinden hareket etmez. Metinlerinde biyopolitikanın anlamının değiştiği durumlar gözlemlenirken aynı zamanda biyoiktidar kavramını da biyopolitikadan belirgin bir ayrım yapmadan kullanır. Foucault'un biyopolitikaya dair görüşlerini incelerken; tamamlanmış, tanımı ve sınırları kesin ve net olan bir terimden ziyade, anlamı ve sınırları değişen henüz tam olarak yerine oturtulmamış bir terimin anlatıldığının bilinmesi gerekmektedir. Foucault'u daha iyi anlayabilmek amacıyla onun "*içinde maceralar yaşadığı, konuşmasını değiştirdiği, yeraltı kanalları açtığı, kendinden uzaklara taşıdığı, güzergahını değiştiren tepe noktalarından baktığı labirentler peşinde koşan"* bir düşünür olduğunu aklımızın bir köşesinde bulundurmalıyız (Foucault, 2015, s.284).

Foucault ilk olarak 1974 kullandığı biyopolitika terimini, 1976'da yazdığı Cinselliğin Tarihi adlı eserinin ilk cildinde sistematize etmeye çalışmıştır. Biyopolitikaya ilk biçimini verdiği bu çalışmasında Foucault, biyopolitika bağlamında öncelikle egemen iktidara değinir. Simgesi kılıç olan egemen iktidar, öldürme ya da yaşamaya izin verme hakkına sahiptir. Ölüm ve yaşam üzerindeki bu hakkın kökenini Romalı aile reisinin çocukları ve köleleri üzerinde yaşamı kullanabilme hakkına kadar götüren Foucault, tasarruf mercii egemen iktidarın, el koyma hakkı ve yaşamı ortadan kaldırma hakkına sahip olmasıyla artık doruk noktasına ulaştığını belirtir (Foucault, 2016, s.97-99). Ancak klasik çağ ile birlikte iktidar mekanizmasında önemli bir dönüşüm ve değişim gözlenir. Öldürme yahut da yaşamasına izin verme hakkının yerini yaşatma ya da ölüme atma gücüne devrettiği bir süreç gözlenir. Yani iktidar, artık anlamını öldürme üzerinden değil; yaşamı sağlama, destekleme ve düzenleme üzerinden almaya başlayacaktır. Bu doğrultuda idam cezalarının klasik çağ boyunca gittikçe seyrekleştiği görülecektir. Artık iktidar etkisini yaşam üzerinden kurar ve ölüm bu iktidarın sınırı durumundadır. Ölümün olduğu yere iktidar ulaşamayacağı için

yeni iktidar ölümü ötelemektedir. Ortaçağ boyunca iktidar pratiklerinde cezanın uygulanacağı yüzey olan beden klasik çağ ile birlikte düzeltilmesi, belli bir forma sokulması ve disipline edilmesi gereken bir nesne konumuna gelmiştir. İktidarın moderniteye geçişinde iktidarın bedene ilgisi, iki biçimde olmuştur. Beden üzerine uygulanan disiplinci iktidar modeli ve nüfus üzerine uygulanan düzenleyici iktidar modeli. Daha açık bir ifadeyle; XVII. ve XVIII. yüzyıllarda, etkisini toplumsal üretim ve hizmet yoluyla oluşturmaya başlayan bir iktidar biçimi doğmaya başlamış olup artık iktidarın bedenselleştirildiği bir süreç yaşanmıştır (Foucault, 2011, s.75). Bireylerin hayatında üretken hizmet elde etmeye yönelik bir iktidar biçimi türemiştir. Bu yaşam üzerindeki iktidar, XVII. yüzyıldan itibaren iki biçimde gelişim göstermiştir. İlki XVII. yüzyılda ortaya çıkan, bedeni bir makine olarak ele alan ve onun verimliliğini, üretkenliğini yeteneklerini arttırmaya çalışan bunu da bedenin ekonomik denetim sistemleriyle bütünleşmesi ve itaatkarlığı doğrultusunda gerçekleştiren bir iktidar yöntemidir (Zysberg, 1976, s.162). Yani, bireyin bedenini içten fethedilmesi gereken bir obje olarak gören insan bedeninin "anatomo politikasıdır". İkinci biçim ise XVIII. yüzyılın ortalarından itibaren ortaya çıkan bireylerin bedeni yerine nüfusun kolektif bedenine eğilen bir iktidardır. Doğum-ölüm oranları, sağlık düzeyi, yaşam süresi gibi ölçütler bu iktidar biçiminin öncelikleri haline gelmiştir. Bu öncelikler doğrultusunda iktidar düzenleyici denetim üzerinden hareket eder. Bu ikinci iktidar biçimi ise nüfusun 'biyo-politikası'dır. Bu ikinci aşamayla birlikte varlık ve yaşam politikası belirir ve beden, sadece biyolojik boyutu ve nüfus politikaları dahilinde oluşmaz. Beden, artık yaşam politikasının merkezine yerleşmiştir (Engin, 2017). Uluğer'e göre iktidarın bu iki biçimi birbirinin karşıtı değildir. Aksine anatomo politika, biyopolitikaya içkin hale gelmiştir. Yani biyopolitika, anatomo politikayı özümseyerek onu kapsamış ve ona aşkın hale gelmiştir (Uluğer, 2014, s.51).

Beden disiplinleri ve nüfus düzenlemeleri, yaşamı kuşatmakta olan iktidarın özellikleri haline gelmişlerdir. Klasik çağ süresince bireyin bedenini yöneten disiplinci teknoloji ile nüfusu düzenleyen güvenlikçi teknolojilerin kök saldığı bir dönem yaşanmıştır. Ordu, hapishane, okul, hastane gibi kurumlar, kapatma pratikleri uygulayarak bedenin disiplini üzerine eğilirken XVIII. yüzyılla birlikte demografik verilerin toplanması, zenginlikler ve bunların dolaşımı gibi uygulamalarla nüfus düzenlemeleri gerçekleştirilmiş düzenleyici iktidar bedeni kullanılabilir ve işlenebilir bir hale gelmiştir (Güneş, 2014, s.71). Yani beden-organizma- disiplin- kurum dizisi ve nüfus-biyolojik süreçler-düzenleyici mekanizmalar-devlet dizisi gözlemlenmiştir. Bu iki dizin, birbirinden bağımsız olarak görülemez. Bu iki dizin, birbirini tanımlar, tamamlar ve birbirlerine bağlıdır. Foucault; Cinselliğin Tarihi adlı kitabında araştırmasının

merkezine yerleştirdiği cinsellik aygıtı, iktidarın bu iki biçiminin birleşme noktasında yer aldığı için önemli bir yere sahiptir (Lemke, 2013, s.58-59).

Cinsellik, bir yandan beden disiplinlerine öte yandan da nüfus düzenlemesine bağlıdır. Hem bedenin yaşamına hem de insan türünün yaşamına konu olan cinsellik beden üzerinde mikro iktidara yol açarken aynı zamanda toplumsal bünyenin tümüne yönelik müdahalelere de yol verir. Özetle; cinsellik, beden ile nüfusun bağlantı noktasını oluşturarak, ölüm tehdidi yerine yaşamın yönetilmesi temelinde bir iktidarın merkezi hedefine dönüşür. Buradan hareketle Foucault, klasik çağda geliştirilen iktidar yöntemleri ile toplumumuzun artık bir kan simgeselinden (bu kan simgeselinde hükümdarın kılıcı, ölümün zaferi gibi imgelerle iktidar kan aracılığıyla konuşur) cinsellik çözümlemesine dönüştüğünü belirtir. Foucault için biyoiktidarın gelişiminin bir başka sonucu da hakkın ve yasanın yerini giderek normların alması, hukuksal kurallarının norm gibi işlemeye başlamasıdır (Aslantürk, 2012, s.46). Artık toplumun normalleşmesi nosyonunun devreye girmesiyle birlikte hukuki bir yasa üzerinden işleyen ölüm ve yaşam üzerindeki iktidar, yerini norm biçiminde işleyen ve düzenleyici aygıtlar ile daha çok bütünleşen bir iktidar biçimine bırakmıştır (Foucault, 2016, s.103-105). Norm; nüfus içerisindeki anomaliliklere karşı koyar, nüfusu bütünlüklü kılar ve üretim süreçlerine yönelik tehditlerde devreye girer. Yaşam ve ölüm üzerindeki hakkın işlevini artık norm görmeye başlamıştır. Bununla birlikte modern politikada egemenliğin ve ölüm üzerindeki iktidarın tamamen kaybolduğu da söylenemez (Lemke, 2013, s.60). Ölüm olgusu, aşılmaktan ziyade yaşamdan sorumlu olan iktidara tabi kılınmıştır. Foucault için ölüm olgusu artık istisnayı temsil etmektedir. İktidar, norm yoluyla amacını gerçekleştiremezse (toplumsal düzeni sağlayamazsa) öldürme gücünü devreye sokar. Biyopolitikayla paralel bir şekilde gelişmiş olan ırkçılık bu noktada devreye girerek devlet gücünün öldürme hakkının tezahürü olarak kendini gösterir (Uluğer, 2014, s.52). Bu süreçte gerçekleşen durum kısaca egemen bir hukuki varlıktan nüfusun biyolojik yaşamının sürdürülmesine yönelik anlayışa geçilmesi olmuştur. Bu durumun önemli sonuçlara yol açtığını vurgulamak gereklidir. Zira biyopolitika çağında yaşanan savaşlar daha önceki savaşlara nazaran çok daha kanlı ve tahripkâr olmuştur. Halklar var olmak ve yaşamak güdüsü altında birbirilerini öldürme zorunluluğu hissetmişler ve daha önceki, hükümdar adına gerçekleşmiş, savaşların aksine var olma yok olma ikilemi arasında topyekün savaşlar ve büyük katliamlar yaşanmıştır (Foucault, 2016, s.98).

Foucault yukarıda bahsedildiği üzere Cinselliğin Tarihi kitabında biyopolitikaya ilk biçimini vermiştir. İlerleyen süreçte Foucault, bu kavramı daha da açmak istemiş ve bu kavram üzerinde yaptığı değişim ve dönüşümlerle

kavramı daha girifti bir hale getirmekle beraber farklı analiz boyutları da sunmuştur. College De France'ta verdiği dersler üzerinden biyopolitikayı detaylandırmaya koyulan Foucault bu kavramı özellikle 1978-1979 yıllarında verdiği dersler üzerinden yönetimsellik ve liberalizm bağlamında incelemiştir. Biyopolitikanın Doğuşu adlı eserinde biyopolitikayı "*18.yüzyıldan itibaren, yönetim pratiğinin nüfusu oluşturan canlıları karşılaştırma sorunları (sağlık, hijyen, doğrum oranı, yaşam süresi, ırklar...) akıllaştırma çabası"* olarak açıklar ve bu sorunların liberalizm denilen bir politik akılsallıkta geliştiklerini ileri sürer (Foucault, 2015, s.263). Belirtilmesi gereken nokta, Foucault'nun liberalizminin burada ekonomik bir kuram ya da politik bir ideolojiden ziyade insanların yönetilmesine dair özel bir sanat olarak betimlendiğidir. Liberalizm, hem tahakküm anlayışından hem de erken modern devlet aklından farklılaşarak yönetimin ussallığını devreye sokar. Yani toplumun doğasını, düşüncesini, yönetimsel pratiğin temeli ve sınırını meydana getirir. Biyopolitika liberal yönetimi karakterize eden bir kümelenmeyi temsil etmektedir. Disiplinci dispotif Hikmet-i Hükümet'in (Devlet Aklı), düzenleyici dispotif ise liberalizmin bir sonucudur. Foucault, her ne kadar Biyopolitikanın Doğuşu'nda liberalizmle biyopolitika arasındaki ilişkiyi incelemeye koyulsa ve politik bilginin oluşumunu incelese de biyopolitikanın somut liberalizmle arasındaki ilişkilere dair görüşlerini –buna niyetlense dahi- tam olarak ortaya koymamıştır (Lemke, 2013, s.71-72). Öte yandan Foucault'nun biyopolitika analizini daha iyi anlayabilmek amacıyla College De France'da verdiği dersler doğrultusunda yönetim, yönetimsellik ve nüfusa dair analizlerine değinmemiz gerekmektedir.

Foucault, yönetim sorununun XVI. yüzyılda ortaya çıktığını ve XVIII. yüzyıldaki demografik büyümeyle ve nüfus sorununun devreye girmesiyle birlikte yönetim sanatının yeni açılımlar elde ettiğini belirtir (Foucault, 2011, s.277). XVIII. yüzyılın ortalarından itibaren yeni yönetim sanatı, yönetimsel aklın zararlı ya da yararlı olup olmadığını gösteren ekonomik bir yönetim aracılığıyla işler. Foucault, biyopolitika olarak nitelendirilebilecek yeni yönetim sanatının izini sürerken bu yeni yönetim sanatının kendisini bir "hakikat yasasına" dayandırdığını ve kendisini söylemsel bir şekilde sunduğunu ortaya koyar. Foucault, yönetim ve yönetimsellik kavramları arasında ayrım olduğunu da gösterir. Yönetimsellik dinamik, değişken açık iktidar ilişkilerinin stratejik alanını belirtirken yönetim, bu alandaki tutum tipleri ya da yönlendirilen tutumlar olarak tanımlanabilir (Foucault, 2015:293). Nüfus Foucault için sadece belirli insan kesimlerini temsil etmez. Nüfus iktidar stratejilerine göre belirlenen alanı, iktidarın denetim alanını ve işleyişini yansıtır. Nüfusun ortaya çıkmasından önce aile bir modelken nüfusla birlikte aile artık bir kesit haline gelmiştir. Nüfus artık yönetimin nihai amacı olarak görülerek bu doğrultuda nüfusun refahı, üretkenliği,

zenginliği, yaşam süresi gibi ölçütler birincil öncelik haline gelmiştir. Yönetim sanatından siyaset bilimine, hükümranlık rejiminden yönetim teknikleri ile yönetilen bir rejime geçiş nüfus teması ve sonuçta ekonomi politiğin doğuşuyla gerçekleşmiştir (Foucault, 2011, s.279-281). Ekonomi, politik biyopolitikayı anlamada bir başka önemli kavramdır. Foucault, bu kavramın "*ulusun refahını sağlayabilecek her tür yönetim yöntemi, toplumdaki iktidarların düzenlenmesi dağıtılması ve sınırlandırılması üzerine bir tür genel düşünüm"* gibi farklı şekillerde tanımlandığını belirtmiştir (Foucault, 2015, s.15). Bilginin özgün bir biçimi olan ekonomi politik, XVIII. yüzyılda ortaya çıkmıştır ve piyasanın kendisini doğal değerler temelinde düzenlendiği düşüncesiyle birlikte gelişmiştir. Ekonomi politiğin amacı devletin zenginleşmesi, yaşam için gerekli kaynakların düzenlenmesidir. Foucault, ekonomi politiğin ve onun ilişkiselliklerinin biyopolitikanın oluşumundaki etkisini ortaya koyar ve politik ekonominin bir yandan söylemsel bir dünya inşa ederken diğer yandan bu söyleme uygun ilişkisellik formları kurguladığını belirtir (Baştürk, 2013, s.251). Bu şekilde ekonomi, politik içsel bir üretim ve denetim fonksiyonu içeren bir iktidar mekanizması olmuş olur.

Foucault yönetimselliği ise "*temel hedefi nüfus, temel bilgi biçimi ekonomi politik ve esas teknik araçları güvenlik aygıtları olan ve bu çok spesifik ama karmaşık iktidar biçiminin uygulanmasını sağlayan kurumlar, prosedürler, analizler ve düşünceleri hesaplar ve taktiklerden oluşan bütün olarak*" tanımlamaktadır (Foucault, 2011, s.282). Yaşamın yeniden üretimini temsil eden yönetimsellik; adına yönetim denebilecek iktidar tipinin; hükümranlık, disiplin gibi iktidar tiplerinin üzerindeki egemenliğine giden süreci anlamaya ve tanımlamaya yarar (Foucault, 2015, s.292). Bu iktidar biçimi modernliğe özgüdür. Foucault, ilk olarak 18. yüzyılda keşfedilen yönetimsellik çağının halen içerisinde yaşadığımız çağ olduğunu belirtir (Foucault, 2011, s.283). Yönetimsellik özneyi iktidar sürecine tabi kılar –burada belirtilmesi gereken; öznenin (subject) etimolojisine baktığımızda tabi olan anlamına geldiğidir- ve özne kendi sözde özgürlüğü içinde iktidara eklenmiş bir pratikler dizisiyle hayatını idame ettirir. Özetle nüfus, yönetim devletinin nihai amacı, ana temasını oluşturur. Yönetim devleti; nüfusa dayanan ekonomik bilgiyi dikkate alan ve ekonomik bilginin araçlarını kullanan, güvenlik aygıtları tarafından denetlenen bir toplumu anlatmaktadır. Biyopolitika liberal iktidar aşamasının bir sonucudur. Nitekim Foucault, biyopolitikayı tam olarak anlayabilmemiz için liberalizmi de anlamamız gerektiğini belirtir (Uluğer, 2014, s.51-52). Foucault'un 1978-1979 derslerinin ismi olan *Biyopolitikanın Doğuşu* adlı çalışmasında liberalizme uzun uzun yer vermesinin sebebi de budur.

2. Agamben Üzerinden Biyopolitika

Kutsal İnsan adlı çalışmasında Foucault'un tezini düzeltmek ve tamamlamak iddiasıyla hareken eden Agamben, eserinin başkahramanı olarak gördüğü çıplak hayatın yani kutsal insanın modern siyasetteki işlevini ortaya koymaya çalışır. Bunu da hukuksal kuramsal iktidar modeli ile biyosiyasal iktidar modeli arasındaki kesişme noktasını irdeleyerek yapar. Egemen iktidarın gizli özünün çıplak hayatın siyaset alanına sokulması olduğunu ileri süren Agamben, egemen iktidarın ortaya koyduğu ilk etkinliğin biyosiyasal bir beden yaratmak olduğunu belirtir ve buradan hareketle biyosiyasetin egemen istisna kadar eskiye dayandığını ileri sürer. Agamben'e göre modern siyaseti tanımlayan şey, zoe'nun polise dahil edilmesi değildir -ki bu zaten önceden beri vardır. Modern siyasetin gizli temeli çıplak hayatı hem siyasal düzenden dışlayan hem de bu düzene hapseden istisna durumudur (Agamben, 2013, s.15-18). İstisna pozitif hukukun askıya alınmasıyla pozitif hukukun aşıldığı bir durumu yani pozitif hukukun karşıtlığını temsil eder. Doğa ile hukuk arasındaki belirsizlik mıntıkası olarak egemen istisna; hukuksal referansın askıya alınmış haliyle kabul edilmesidir (Agamben, 2013, s.31). Egemen, istisnai durumda hukuku askıya alarak çıplak hayatı kendi içine çeker. Çıplak hayatın siyasallaştırılması, yani yaşayan insanın insanlığına karar verilmesi Batı siyasetinde çok önemli bir yer tutar. Batı siyasetinin temel ikiliği, dost düşman ayırımından ziyade çıplak hayat-siyasal varoluş, zoe-bios, dışlama- içleme ikilikleridir. Agamben'in Antik Yunan'dan devşirdiği Zoe ve bios kavramlarını basitçe çıplak hayat ve politik hayat olarak isimlendirebiliriz. Zoe tüm canlıların ortak özelliği olan biyolojik bir varlığı temsil ederken bios sosyo-ekonomik varoluşu ifade etmektedir. Zoe politik hayattan dışlanmış, hukuk karşısında çıplaklaştırılmış öldürülmesinde herhangi bir yasaklama olmayan bir figürü ifade eder. Buradan hareketle Agamben'in bir başka önemli kavramı ve kitabının da ismi olan Kutsal İnsan'ın tanımı üzerine eğileceğiz. Agamben'in Antik Roma'dan aldığı Kutsal İnsan'ın özgüllüğü öldürülmesinin ceza gerektirmemesi ve kurban edilmesinin yasak olmasından gelmektedir (Agamben, 2013, s.92). Hukukun egemen istisna durumunda geçerli olmadığı ve ancak istisnanın ortadan kalktığı zaman geçerli olduğu gibi "homo sacer" kurban edilmezliğiyle Tanrıya, öldürülebilir olmasıyla da topluma aittir ve çifte dışlamaya maruz kalan, kurban edilemeyen ancak öldürülebilen kutsal hayat insani hukukun dışında bırakılmaktadır. Home sacer'ı tanımlayan şey, kendine has çifte dışlanma pratiği ile birlikte maruz kaldığı şiddettir. Buradaki şiddet, ne kurban edilme ne de infazdır. Yani kutsal insan, ne kutsal eylemin ne de profan (kutsal olmayan) eylemin alanındadır. Toplumsallaşma öncesine kadar uzanan kutsal insan figürü kişinin kendinin bir heykeli, bir dublörü gibidir. Bu muğlak kutsal insan figürü Agamben'in gözünde egemenlik mantığının öteki yüzünü temsil eder: Yani çıplak hayat bir sınır olarak

tasarlanmıştır ve politik olandan en uzağı ifade eder (Lemke, 2013, s.79). Bu doğrultuda Agamben biyo-iktidarı yalın yaşam üzerine temellenen ve onu öldürme kapasitesi üzerinden tanımlanan bir olgu olarak görür (Ojakangas, 2011, s.11).

Agamben, egemenlik açısından siyasetin tek özgün unsurunun çıplak hayat olduğunu belirtir ve egemen şiddetin temelinin çıplak hayatı dışlayarak içlemesi olduğunu ileri sürer. Hobbes'un toplum sözleşmesini de farklı bir yaklaşım açısıyla değerlendiren Agamben, Hobbes'un doğal durumunun hukuk öncesi durumu yansıtmadığını aslında polisi(şehri) kuran ve ona içkin olan bir istisna durumunu ifade ettiğini ileri sürer. Agamben, Holocaust'a uğrayan Yahudilerin çıplak hayat olarak yakıldıklarını ve bu yapılanların Batı'nın biyosiyasal paradigması içerisinde gerçekleştiğini belirtir. Yani Nazilerin Yahudi ve Çingenelere yaptıkları katliam ve soykırımlar, modern biyosiyaset boyutunda gerçekleşmiştir. Nazizm ve faşizmin uygulamaları modern biyosiyasetin içerisinde zaten var olan şeyin sadece radikalleşmiş halidir. Bir süreksizliği ya da harici bir durumu ifade etmez. Agamben, işi daha da ileri götürerek artık belirgin bir kutsal insan tipinin olmadığını ileri sürer ve "*Bugün Hepimiz homines sacri'yiz der"* (Agamben, 2013, s.157). Agamben'e göre klasik/antik dünyada açık bir biçimde zoe olarak siyasal hayattan ayrılmış olan çıplak hayat, artık devletin meşruiyetini ve egemenliğinin temelini oluşturan bir hâle gelmiştir. İnsan hakları bildirgesiyle birlikte yalın doğum olgusunun yani çıplak hayatın devletin temelini oluşturmaya başladığını ileri süren Agamben, doğum-ulus bağlantısının I. Dünya Savaşından sonra meşruiyet krizi yaşadığını belirterek, Nazizm ve Faşizm'i tam olarak anlayabilmenin yolunun haklar bildirgesiyle ortaya çıkan biyosiyasal bağlamda düşünülmesinden geçtiğini ileri sürer (Agamben, 2013, s.157).

Modern siyasette egemen, tıp ile siyasetin entegre olduğu modern bir biyosiyasal temel eşliğinde hayatın değerine ya da değersizliğine hükmeden kişi haline gelmiştir. Agamben, Yahudi kamplarındaki insanların, beyin ölümü gerçekleşenlerin, trafik kazasında ölenlerin, ötenazi bekleyen hastaların üzerinde durarak modern iktidarın bu insanları nasıl kutsal insan haline getirdiği ortaya koyar. Bu farklı örneklerin ortak noktası, hepsinin hukuk korumasının dışında tutulmasıdır (Lemke, 2013, s.79). Ardından asıl can alıcı noktaya gelir: Agamben, artık çıplak hayatın her canlının bedeninde kol gezdiğini ve çıplak hayatın artık siyasallaştığını ileri sürer ve -ötenazinin bize açık bir şekilde gösterdiği şekilde- biyosiyasetin ölüm siyasetine dönüştüğünü belirtir (Agamben, 2013, s.167).

Agamben'in ortaya koyduğu bir başka önemli kavram ise "kamp"tır. *Kutsal İnsan* adlı kitabının üçüncü kısmındaki bölümlerden birisi "Modernliğin Nomosu olarak Kamptır". Kampın modernizmle olan ilişkisinde bu başlığın ismi bize yol göstermektedir. Agamben için kamp içinde yaşadığımız mekânın gizli kalıbı, nomosu, paradigmasıdır (Agamben, 2013, s.199). Agamben, kampa tarihsel bir olgu ya da geçmişe ait bir anomalilik olarak bakmaz Yani Agamben'in kamptan kastettiği şey somut tarihsel ve mekânsal bir yer değildir. Agamben için kamp çıplak hayat ile politik varlık arasındaki sınırı belirler. Yani çıplak hayatın üretildiği her yer kamptır (Özpolat, 2015, s.140). Siyaset ise özünde çıplak hayatı diğer bir deyişle her tür simgelemenin dışında tutulacak biyolojik varoluşu üretme edimini ifade eder (Gambetti, 2012, s.70-71).

Agamben, Almanya'daki toplama kamplarının Nazilerden önce Sosyal Demokratlar tarafından başlatıldığını ve diğer ülkelerde de örneklerinin bulunduğunu belirttikten sonra Nazilerin yaptığı şeyin daha öncekilerin radikal bir şekilde izlenmesi olduğunu yani Nazi kamplarının aslında sıradışı bir fenomen olmadığını ileri sürer ve bu istisnanın normalliğini araştırır (Lemke, 2013, s.82). Kamp, istisna durumunun kurala dönüşmeye başladığı zaman açılan mekânı temsil eder ve egemenliğin temelinde de istisna durumunun belirlenmesi yatar. Kamplar, daimî bir istisna alanı oluşturmasının yanında kamptaki insanları tamamıyla çıplak hayata indirgediği için tarihteki en mutlak biyosiyasal mekânlardır. Siyasetin biyosiyasete, "homo sacer'ın" vatandaş rolüne büründüğü siyaset sahnesinin benzersiz paradigmasının oluşturan kampın özü; istisna durumunun vücuda getirilmesi ve sonrasında da çıplak hayat ile hukuk kuralının belirsizlik eşiğine girdiği bir mekânın oluşturulmasıdır. Kampla birlikte siyaset; siyaset dışı olanın belirlenmesi haline gelmiştir. Kamp artık sistemin ölüm makinesine dönüşmeden yürüyemediğinin açık bir göstergesidir ve bugün artık iyice kök salan kamp yeryüzündeki yeni biyosiyasal nomos haline gelmiştir (Agamben, 2013, s.204-210). Agamben, Kutsal İnsan adlı çalışmasının sonunda üç sonuca ulaştığını ifade eder. Birinci sonuç ilk siyasal ilişkinin yasaklama ilişkisi üzerinden temellendiğidir. İkinci sonuç egemen iktidarın temel etkinliğinin çıplak hayatı üretmek olduğudur. Üçüncü sonuç ise Batının günümüzdeki temel biyosiyasal paradigmasının kamp paradigması üzerinden şekillendiğidir. Agamben, günümüzde artık zoe ile bios, özel hayat ile siyasal varoluş arasında ayrımın kalmadığını; kamplarda şehir ve evlerin birbirine karıştığını, biyolojik bedenin siyasal bedenden ayırt edilemeyecek hale geldiğini belirtir (Agamben, 2013, s.2014-222). Agamben'in *Kutsal İnsan* adlı çalışmasına dair buraya kadar anlattıklarımızın izlerinden görülebileceği üzere; (özellikle kamp bağlamında) Agamben demokrasi ile totalitarizm arasındaki içsel bir

dayanışma olduğunu ileri sürer ve demokratik rejimler ile totaliter rejimler arası geçişlerin kolay olmasını da iddiasına kanıt olarak sunar (Lemke, 2013, s.77).

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bulgularına bakıldığında Foucault için biyopolitika modern bir pratiği yansıtmakta iken Agamben için antik çağlardan beri var olan bir olgudur. Foucault, biyopolitikayı modernliğin bir icadı modernitenin bir yansıması olarak görür. Öte yandan Agamben, biyopolitikanın tüm Batı politik, hukuki ve siyasi felsefesinin kökünde yatmakta olduğunu iddia eder. Agamben için biyopolitika çıplak hayatın yaratılma sürecini temsil eder ve bu çıplak hayatın üretilmesi işi yani biyopolitika antik çağlardan beri yapılmaktadır Ancak Agamben, her ne kadar biyosiyasetin antikiteden beri var olduğunu ifade etse de modern biyosiyasetin özgün yapısını istisna hali ve kamp üzerinden okur. İktidarın ayrımları ortadan kaldırdığı bir belirsizlik mıntıkası olan istisna haliyle istisnaya karar veren egemenin bunu kural haline getirdiği soyut yeri temsil eden kamp Agamben'de modernitenin temelini oluşturur. Agamben'e göre öteden beri var olan istisna halini genelleştiren ve radikalleştiren modernite çıplak hayatı daha geniş ve kökten bir şekilde politik stratejilerin ve ekonomik hesaplamaların merkezine yerleştirmiştir. Foucault'a geldiğimizde ise yönetimsellik bağlamında biyopolitikanın modernitenin yeni pratiği olduğunu görmekteyiz. 18.yüzyılda nüfusun bir bütün olarak dikkate alınmasıyla birlikte biyopolitika olarak adlandırabileceğimiz pratik, yönetimsellik bağlamında ortaya çıkmıştır. Yönetimsellik, Foucault'un bakış açısıyla yaşamın yeniden üretimidir ve asıl işlevi yaşatmak olan bir yönetim stratejisini imler. Ancak Agamben'e göre Foucault'nun bu yorumu eksiktir. Agamben içim yaşam ve yaşatmak iktidarın bir yönünü temsil etmektedir. İktidarın diğer yönünün ise -iktidarın yaşama hükmetmesinden dolayı- ölüm olduğunu öne süren Agamben, biyopolitikanın artık bir ölüm politikası olduğunu söyleyerek Foucault'un perspektifine farklı bir boyut katar. Foucault'da istisnai olarak yer bulan ölüm olgusu, bedenin öldürülme kapasitesi üzerine odaklanan Agamben'de kurucu bir işlev, gizli bir kaidedir. Neticede Foucault'un istisnai bir durum olarak gördüğü ve ırkçılık üzerinden de parmak bastığı ölüm olgusunu biyopolitika paradigmasının içerisine derinlemesine bir şekilde yerleştiren Agamben, yaşamdan çok ölümle ilgilenerek Foucault'u burada tamamlamıştır.

Foucault ile Agamben arasındaki bir başka ayrım ise egemen iktidar meselesinde baş gösterir. Foucault'un ters yüz ettiği egemen iktidar, Agamben'in perspektifinde önemli bir yer tutar. Hatta Agamben'in egemenin üzerinde çok durması, kendisine yönelik eleştirileri de beraberinde getirmiştir. Foucault'un

iktidar anlayışında biyo-iktidar, klasik iktidarın yerini almaktadır. Ancak Agamben, Foucault'dan aldığı yaşam üzerinde tahakküm ve Schmitten aldığı istisna kavramlarını bir potada eriterek egemenin üzerinde durduğu bir yol çizer.[*]

Foucault'da modern toplumun panoptik[*] olduğu yargısına varılırken Agamben'e geldiğimizde modern toplumun altında yatan gizli matriksin ya da nomosun kamp olduğunu görmekteyiz. Agamben'e göre kamp, modernitenin gizli paradigmasıdır. Agamben'in kampı, bir bellek ya da arşivden yani tarihi bir olgudan ziyade gündelik bazda kendini yenileyen bir şeye işaret etmektedir. Foucault arkeolojik ve soy bilimsel çalışmalarla tarihsel bir yöntem izlemekte iken Agamben tarihsel farkların silindiği bir analiz biçimi ile yol almaktadır.

Agamben; Foucault'nun hastane, hapishane, okul gibi büyük kapatma pratiklerine vurgu yaptığını ancak en önemli kapatma pratiklerinden olan XX. yüzyılın toplama kamplarının çözümlemesine gitmediğini belirtir. Foucault için biyopolitika yaşatmak ve yaşamı düzenlemek üzerine kurulu modernliğe ait bir yaşam politikasıdır. Bu doğrultuda Foucault ölümü istisnai olgu olarak ele alır. Yönetimsellik bağlamında iktidarın değişime uğradığını belirterek iktidarın amacının yaşatmak olduğu bir hal aldığını öner sürer. Tam da burada Agamben devreye girerek iktidarın temel işlevi yaşatmaksa o halde yaşatmak istememesi durumunda ne olacak sorusunu sorar. Buradan da iktidarın kurucu ögesinin aslında bu yaşatıp yaşatmamaya karar verme olgusu yani bir nevi ölüm ve öldürme olgusu olduğunu ortaya koyar. Buradan hareketle Agamben, kampın istisna halini belirsizleştirip onu aslında her yerde olan gizli bir paradigma haline getiren bir yer olduğunu ifade eder. Foucault için iktidar, modernite ile birlikte değişime uğrayarak klasik iktidar biçiminden yönetimsellikle birlikte modern iktidar biçimine geçmiştir. Agamben'in moderniteye özgü olarak gördüğü istisna halinin radikalleşmesi üzerine kurulu olan kamp olgusu Foucault'un iktidar çözümlemesinden etkilenmiş görünmektedir. Nasıl ki Foucault'un iktidarı her yerdedir ve her yerden gelmektedir benzer şekilde Agamben'in kampı da modernitenin ve modern iktidarın gizli nomosu gizli paradigmasıdır. Ve modern iktidarı oluşturan altyapıyı, temeli yani modern iktidarın köklerini temsil etmektedir. Ancak Agamben, her ne kadar kampı moderniteye özgün önceden var olan şeyin radikalleşmesi olarak yorumlasa da öncesinde belirttiğimiz üzere Agamben için biyopolitika antikiteden beri vardır. Agamben'e göre çıplak hayatın üretilmesi yani kimin ölüp kimin yaşayacağına karar verilmesi antik çağlara kadar uzanmaktadır. Biyopolitika Foucault'dan farklı şekilde Agamben

[*] Bkz. Carl Schmitt ve İstisna Hali Kavramı için. Ruthers Bend, "20'nci Yüzyılın Siyasi Düşünürü: Carl Schmitt", Kamu Hukuku Arşivi, Cilt 9, Sayı:2, Eylül, 2006.

[*]Bkz. Panoptik için. Örmeci Ozan, "Foucault'u Anlamak", 16.10.2008, http://ydemokrat.blogspot.com.tr/2008/10/foucaultyu-anlamak.html (Erişim Tarihi:09.01.2021)

için modernitenin değil politikanın eşiğidir. Ancak bu iki ismin biyopolitikaya dair görüşlerinin birbirinin zıttı olduğunu iddia etmek doğru olmayacaktır. Aynı madalyonun birer yüzü olarak görebileceğimiz bu iki isimden Agamben; iktidarın öldürme gücüne odaklanırken, Foucault, iktidarın yaşatma gücüne odaklanmaktadır. Son olarak söylenebilir ki iktidarın öldürme yahut da yaşatma hakkına sahip olması ya da o gücü elinde tutması beraberinde diğerini de getirecektir. Bu anlamda Agamben ve Foucault'nun -her ne kadar birçok farklı düşünce ve perspektiflere sahip olsalar da- birbirini tamamladıkları yerinde bir görüş olacaktır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Agamben, G. (2013). *Kutsal İnsan*. Ayrıntı yayınları, 2. Basım.

Aslantürk, H. (2012). *Türkiye'de Biyo-iktidar Açısından Sağlık Hizmetleri ve Kadın.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Baştürk, E. (2013). Bir kavram iki düşünce: Foucault'dan Agamben'e biyopolitikanın dönüşümü. *Alternatif Politika,* 5(3).

Çelebi, Vedat. (2013). Michel Foucault'da bilgi, iktidar ve özne ilişkisi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(1).

Foucault, M. (2015). *Biyopolitikanın Doğuşu*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 1.Baskı.

Foucault, M. (2016). *Cinselliğin Tarihi*. Ayrıntı Yayınları, 7. Basım.

Foucault, M. (2011). *Entellektüelin Siyasi İşlevi: Seçme Yazılar I*, Ayrıntı Yayınları, 3. Basım.

Gambetti. Z. (2012). Foucault'dan Agamben'e olağanüstü halin sıradanlığına dair bir yanıt denemesi. *Cogito,* 1(70).

Güneş, D. (2015). Ruh Bedenin Hapishanesidir: Michel Foucault. *Ekev Akademi Dergisi*, 1(64), Güz.

Kalan, Ö. (2014). Foucault'un biyopolitika kavramı bağlamında moda ve beden: Vogue dergisi üzerinden bir söylem analizi. Selçuk İletişim, 8 (3).

Lemke, T. (2013). *Biyopolitika*. Çev.: Utku Özmakas, İletişim Yayınları, 1.Baskı.

Ojakangas, M. (2005). Impossible Dialogue on Bio-power Agamben and Foucault. Foucault Studies, No: 2.

Örmeci, O. (2008). *Foucault'u Anlamak*. http://ydemokrat.blogspot.com.tr/2008/10/foucaultyu-anlamak.html, Erişim tarihi: 09.01.2021

Özpolat, G. (2015). Türkiye'de biyopolitikanin ölü doğuşu: Türkçe akademik yazin alaninda biyopolitika kavraminin alimlanma biçimleri. *Modus Operandi*, 1(2).

Ruthers, B. (2006). 20'nci yüzyilin siyasi düşünürü: Carl Schmitt. *Kamu Hukuku Arşivi*, 9(2).

Sustam, E. (2016). Foucault'da İktidarın Jeneolojisi: Biyopolitiğin Doğuşu ve Yönetimsellik. http://www.sosyalbilimler.org/foucaultda-iktidarin-jeneolojisi-biyopolitigin-dogusu-ve-yonetimsellik/, Erişim tarihi: 09.01.2021

Uluğer. Ç. (2014). Yaşam ve ölüm arasinda sallanan iktidar sarkaci: Biyopolitika. *Mesele*.

West, D. (1998). *Kıta Avrupası Felsefesine Giriş*. Paradigma Yayınları, 1. Baskı.

Zysberg, A. (1976). Pierre Deyon, le Temps des Prisons. Essai sur L'histoire de la Delinquance et les Origines du Systeme Penitentiaire. Université de Lille III, Paris, Éditions Universitaires.

EXTENDED SUMMARY

Purpose and Scope: In this study, biopolitics, which has many different definitions and explanations, has been evaluated in line with the views of Foucault and Agamben. It has been revealed how Agamben, who reformulated Foucault's interpretation of biopolitics, introduced this term with different concepts and different interpretations. The main issues about biopolitics have also been discussed in line with the views of these two names. Examination of Foucault's groundbreaking views on biopolitics is crucial as it adds new horizons to the understanding of power and politics. Foucault, who examined and defined the concept of power in his way, made a very important contribution to the literature with the term biopolitics, which he expressed and put forward in connection with power.

Methodology: In the study, the works on the biopolitics of Agamben and Foucault have been examined comparatively within the framework of qualitative analysis methods, and a comparative text analysis has been made based on the

works of these two authors. In addition, different studies evaluating the work of Agamben and Foucault have also been used in this study.

Findings: While for Foucault, biopolitics reflects a modern practice, for Agamben it is a phenomenon that has existed since ancient times. Foucault sees biopolitics as an invention and a reflection of modernity. On the other hand, Agamben claims that biopolitics lies at the root of all Western political, legal and political philosophy. For Agamben, biopolitics represents the process of creation of bare life, and this work of producing bare life, namely biopolitics, has been done since ancient times. However, although Agamben states that biopolitics has existed since antiquity, he reads the original structure of modern biopolitics through the state of exception and camp. The camp, which is a region of uncertainty where the power eliminates the distinctions, and which represents the abstract place where the sovereign, who decides on the exception as an exception, makes it a rule, forms the basis of modernity in Agamben. According to Agamben, modernity, which generalizes and radicalizes the ever-present state of exception, has placed bare life at the center of broader and more radical political strategies and economic calculations. When we come to Foucault, we see that biopolitics in the context of governmentality is the new practice of modernity. With the consideration of the population as a whole in the 18th century, the practice that we can call biopolitics emerged in the context of governmentality. Governmentality, from Foucault's point of view, is the reproduction of life and implies a management strategy whose main function is to keep alive. However, according to Agamben, this interpretation of Foucault is incomplete. For Agamben, life and keeping alive represent an aspect of power. Agamben, who claims that the other aspect of power is death -because the power dominates life- adds a different dimension to Foucault's perspective by saying that biopolitics is now a death policy. The phenomenon of death, which takes place exceptionally in Foucault, is a founding function, a hidden rule in Agamben, which focuses on the body's capacity to kill. As a result, Agamben, who deeply places the phenomenon of death, which Foucault sees as an exceptional situation and which he also mentions through racism, into the biopolitics paradigm, has completed Foucault on this subject by dealing with death rather than life.

Conclusion: Agamben; states that Foucault emphasized major confinement practices such as hospitals, prisons, and schools, but did not analyze the concentration camps of the 20th century, one of the most important practices of confinement. For Foucault, biopolitics is a life policy of modernity based on keeping alive and regulating life. In this regard, Foucault considers death as an exceptional phenomenon. In the context of governmentality, he states that the

power has undergone a change and argues that the purpose of power has developed in the direction of keeping alive. Precisely here, Agamben steps in and asks the question of what will happen if the main function of power is to keep alive, then if it does not want to keep alive. Hence, he reveals that the founding element of power is this decision to let one live or not, that is, a kind of death and killing phenomenon. From this point of view, Agamben states that a camp is a place that obscures the state of exception and turns it into a hidden paradigm that is everywhere. For Foucault, power has changed with modernity and passed from the classical form of power to the modern form of power with governmentality. The camp phenomenon, which is based on the radicalization of the state of exception that Agamben sees as specific to modernity, seems to have been influenced by Foucault's analysis of power. Just as Foucault's power is everywhere and comes from everywhere, so too, Agamben camp is the hidden method and secret paradigm of modernity and modern power. And it represents infrastructure constituting modern power, the foundation, that is, the roots of modern power. However, although Agamben interprets the camp as a radicalization of what was preexisting typical of modernity, biopolitics has existed for Agamben since antiquity as we mentioned earlier. According to Agamben, the production of bare life, that is, deciding who will die and who will live, dates back to ancient times. Unlike Foucault, biopolitics is the threshold of politics, not modernity, for Agamben. However, it would not be correct to claim that the views of these two names on biopolitics are opposite to each other. Agamben, one of these two names that we can see as two different sides of the same coin; While focusing on the killing force of power, Foucault focuses on power having the power of keeping alive. On the other hand, there is one thing that the authority of power to have the right to kill or keep alive or to hold that power will bring the other one with it. In this sense, it would be appropriate to say that Agamben and Foucault, although they have many different thoughts and perspectives, complement each other.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(57), 1468-1508
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.57540
Makale türü: Derleme makalesi **Article type:** Compilation article
Geliş tarihi 08.02.2022 Submitted date
Kabul tarihi 23.03.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Aşiroğlu, S., Nuhoğlu, H., & Şahin Sarkın, D. B. (2022). Planlamadan Değerlendirmeye Harmanlanmış Öğrenme, *Journal of History School*, 57, 1468-1508.

PLANLAMADAN DEĞERLENDİRMEYE HARMANLANMIŞ ÖĞRENME[1]

Sevim AŞİROĞLU[2], Hasret NUHOĞLU[3]
& Döndü Bahar ŞAHİN SARKIN[4]

Öz

Hayatın her alanını etkileyen Covid-19, özellikle eğitimin sürekliliğini sağlayabilmesi, her türlü koşulda etkili ve kesintisiz olabilmesi için köklü ve planlı reformlara ihtiyaç olduğunu göstermiştir. Bu çalışmanın amacı, yüzyüze ve çevrimiçi öğrenmenin olumlu yönlerini bir araya getirerek öğrenci merkezli anlayışla oluşturulan harmanlanmış öğrenmenin planlamadan değerlendirmeye etkisini incelemektir. Ayrıca, öğrenen ve öğreten için kazanımları ve sınırlıklarını inceleyerek değişen dünyada eğitime yansıyan etkilerini tartışmaktır. Bu çalışma, harmanlanmış öğrenmenin uygulaması hakkında güncel çalışmalardan yararlanılarak oluşturulan sonuç ve önerilerle alana katkı sağlaması amaçlanan bir derleme çalışmasıdır. Bu araştırmanın sonuçları, harmanlanmış öğrenmenin planlanma, uygulama ve değerlendirme aşamalarının sınırsız çevrimiçi araçlarla ve öğrenme ortamları ile gerçekleştirilebileceğine dikkat çekmektedir. Verimli bir harmanlanmış öğretimin aktif öğrenme yaklaşımları ile bütünleştirilmesinin mümkün olduğu düşünülmektedir. Harmanlanmış öğrenmenin etkili bir şekilde uygulanması için etkili öğrenme tasarımlarının öğrenci merkezli olacak şekilde planlanması gerekir.

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %33.33, 2. yazar: %33.33 ve 3. yazar %33.33

[2] Dr. Öğrt. Üyesi Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, scamuzcu@gmail.com, Orcid: 0000-0002-6528-4177
[3] Prof Dr. Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Eğitimi Bölümü, hasretnuhoglu@maltepe.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9985-4203
[4] Dr. Öğrt. Üyesi Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, baharsarkın@maltepe.edu.tr, Orcid: 0000-0002-1155-6114

Harmanlanmış öğrenmenin, eğitim liderlerinin, öğretmenlerin, anne babaların işbirliği ile öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla planlandığında, uygulandığında ve değerlendirildiğinde etkisi uzun süreli ve kalıcı olan sürdürülebilir bir yaklaşım olacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Harmanlanmış öğrenme, Harmanlanmış öğrenme modelleri, Çevrimiçi öğrenme, Öğretimi planlama, Ölçme ve değerlendirme.

Blended Learning From Planning to Evaluation

Abstract

Covid-19, which affects all part of life, has shown that there is a need for radical and planned reforms, especially in order to ensure the sustainability of education and to be effective and uninterrupted under all conditions. The aim of this study is to examine the effect of blended learning, which is formed with a learner-centered approach, from planning to evaluation by combining the positive aspects of face-to-face and online learning. In addition, it is to discuss the effects on education in the changing world by reviewing the gains and limitations for the learner and the teacher. This study is a review study that aims to contribute to the field with the results and suggestions created by using current studies on the blended learning. The results of this research point out that the planning, implementation and evaluation stages of blended learning can be carried out with unlimited online tools and learning environments. It is considered that it is possible to integrate an efficient blended teaching with active learning approaches. In order to blended learning to be implemented effectively, effective learning designs must be planned to be learner-centered. It is expected that when blended learning is planned, implemented and evaluated with a learner-centered approach with the cooperation of education leaders, teachers, parents, it will be a sustainable approach with a long-lasting and permanent effect.

Keywords: Blended learning, Models of blended learning, online learning, Planning for teaching, Measurement and evaluation.

GİRİŞ

İçinde yaşadığımız dünya hızlı bir değişim ve dönüşüm içindedir, aynı zamanda karmaşıktır ve dinamiktir. Değişmeyen tek gerçeğin değişim olduğu, tüm değişkenlerin birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlı olduğu ve zamanla değiştiği bir dünyada, 21. yüzyıl becerilerine sahip öğrenenlerin, potansiyelini gerçekleştirmesine olanaklar sağlayacak yeni öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Geleneksel öğretim düşünüldüğünde sınıf denilince, birçok kişinin aklında benzer bir resim belirir. Öğretmenin tahtada konu anlattığı, öğrencilerin arka

arkaya oturduğu sıralarda sessizce dinledikleri bir görüntü canlanır. Aynı zamanda, sınıflar öğrencilerin bireysel farklılıkları ve yetenekleri gözetilmeksizin aynı bilgileri, aynı hızla öğrendikleri bir öğrenme ortamıdır. Öğretilen bilgiler bazı öğrenciler için çok kolay gelirken bazı öğrenciler anlamakta zorlanabilir. Herkese aynı ödev verilir. Kimisi ödevlerini hızlıca yapıp farklı işlere yönelirken, kimi ödevlerini yapabilmek için desteğe ihtiyaç duyar, çevresinde kim varsa onun bilgileri ölçüsünde destek alır, destek alamıyorsa da belli bir süreden sonra vazgeçer ve öğrenmeye karşı bir direnç geliştirir. Öğretmenin ihtiyaçlarının farklı olduğunu anlaması ve bireysel çalışma yapabilmesi için daha fazla kaynağa ve daha fazla zamana ihtiyaç vardır. Peki, bu durumda ne yapılabilir?

Bu sorunun cevabını örnekle açıklamak gerekirse; TED konuşmacılarından Sugata Mitra 1999 yılında Yeni Delhi'de öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde çalışırken çalıştığı binanın duvarına bir delik açar ve bu deliğe bir bilgisayar yerleştirir, hatta gömer. O bölgede çocuklar nadiren okula gidiyorlardı, hiçbiri İngilizce bilmiyordu, hiçbiri daha önce bir bilgisayar görmemişti, internetin ne olduğunu bilmiyorlardı. Çocuklar duvara gömülmüş bilgisayarı gördüklerinde şaşırdılar merak ettiler ama başlarında durduğu için pek fazla yaklaşamadılar ama oradan ayrıldıktan yaklaşık 8 saat sonra çocukların birbirlerine googledan nasıl arama yapıldığını öğretirken buldu. Bu ilginç bir gözlemdi. 2005 yılına kadar yaptığı çalışmalarda çocukların bilgisayarı ve interneti hiç kimseye veya hiçbir yere bağlı olmaksızın kendi kendine öğrendiklerini deneyerek tespit etti. Konuşmayı yazıya çeviren bir program yardımıyla çocukların İngilizce aksanıyla konuştuklarını gözlemledi. 6 yıl boyunca Yeni Delhi- Afrika ve İtalya'da deneylerine devam etti ve gördü ki çocuklar bir şeyi yapmak istiyorsa onun nasıl yapıldığını öğrenirler (Mitra, 2013).

Sugata Mitranın deneyimleri ilham vericidir ve özellikle Covid-19 küresel salgın döneminde, eğitimin dönüşmesi sürecinde geleneksel öğretim yöntemlerinin artık işlevini yitirdiğini yaşayarak deneyimlemek ve yeni yollar bulma gerekliliği ciddi bir öneme sahiptir.

21. yüzyıl becerileri kapsamında çağımızın kendi kendine öğrenen, değişime ayak uydurabilen, esnek düşünebilen ve eyleme geçebilen, öğrenme sorumluluğunu alabilen, problemleri fark edip çözüm yolları bulabilen, yaratıcı düşünebilen, iletişim kaynaklarını etkili kullanabilen bireylere ihtiyaç varken bu becerilere sahip bireyleri nasıl yetiştireceğiz sorusunun cevabı elbette çok karmaşıktır. Her bir çalışma ile bu sorunun cevabına yaklaşılmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı, yüzyüze ve çevrimiçi öğrenmenin olumlu yönlerini bir araya getirerek öğrenci merkezli anlayışla oluşturulan harmanlanmış öğrenmenin planlamadan değerlendirmeye etkisini

incelemektir. Ayrıca, öğrenen ve öğreten için kazanımları ve sınırlıklarını inceleyerek değişen dünyada eğitime yansıyan etkilerini tartışmaktır. İlgili konuyu açıklama ve yorumlama amacı güderek uygulamaya dönük çalışmalar için gerekli bilgi kaynağını oluşturan (Karasar, 2017) derleme niteliğine sahip bu çalışmada harmanlanmış öğrenme kavramı ve önemi, harmanlanmış öğrenmenin çevrimiçi boyutunda alt yapı olanakları, öğretmen yeterlikleri, program geliştirme aşamaları, modelleri ve harmanlanmış öğrenmede ölçme ve değerlendirme boyutları tartışılmıştır.

1. Harmanlanmış Öğrenme (Blended Learning) Nedir?

Yüzyüze ve çevirimiçi öğrenmeyi birleştiren, geleneksel öğrenme ortamı ve çevirimiçi öğrenme uygulamalarının olumlu yönlerini bir araya getirerek öğrenci merkezli anlayış harmanlanmış öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Türkçe alanyazında "karma", "harmanlanmış", "hibrit" kavramlarıyla ifade edilen öğrenme ortamı uluslararası alanyazında "blended", "mixed", "hybrid" kelimeleriyle ifade edilmektedir. Alanyazında harmanlanmış öğrenmeyle ilgili farklı tanımlar yapılmaktadır. Harmanlanmış öğrenmeyi Singh ve Reed (2001), doğru zamanda doğru becerileri, doğru öğretim teknolojilerini kullanarak öğrenme hedeflerine ulaşmaya yoğunlaşmak olarak tanımlarken, Osguthorpe ve Graham (2003) yüzyüze öğrenme ortamlarıyla çevrimiçi öğrenme ortamlarının ortak noktada bir araya gelmesi olarak, Graham (2006), sınıf içindeki yüz yüze öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının dezavantajlarının minimuma indirilip bu iki öğrenme ortamının avantajlı taraflarının birleştirilmesiyle oluşturulan bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Wang, Fong ve Choy (2007) ise, yüzyüze öğretimin bilişim teknolojileri ile bütünleşmesi olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda harmanlanmış öğrenme, hem yüzyüze eğitimden hem de çevrimiçi eğitimden maksimum performans alabilmek için yapılan tüm öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme çalışmalarıdır (Rasheed, Kamsin ve Abdullah, 2020).

Harmanlanmış öğrenme zengin çevrimiçi öğrenme deneyimleri sunarak yüz yüze eğitime olan bağımlılığı ciddi ölçüde azaltmaktadır. Bu öğrenme, pedagoji veya eğitim-öğretim alanlarına öğrenci merkezli, işbirlikli öğretmen-destekli öğrenme veya geleneksel sınıf eğitimi gibi çoklu yaklaşımlar sunmaktadır (Nannette, Napier ve Stella, 2012; Trapp, 2006). Harmanlanmış dersler ayrıca, eşzamanlı ve eşzamansız öğrenmenin sunduğu faydaları birleştirme potansiyeline de sahiptir (Vaughan, 2007). Harmanlanmış

öğrenmenin amacı, bilgiye çevrimiçi erişim ile yüz yüze etkileşim arasındaki uyumlu dengeyi bulmaktır (Osguthorpe and Graham, 2003).

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımı, geleneksel öğretimin en iyi yönlerini alıp çevrimiçi öğretimin dönüştürücü gücü ile harmanlayarak, her öğrencinin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda eğitim almasına olanak sağlayan bir yaklaşımdır. Teknolojiyi göstermelik olarak hali hazırdaki modele eklemek değil, öğrencilerin sınıfta daha aktif olmalarını sağlayan, derslerde iletişimi ve öğrenme süreçlerindeki üretkenliği artırmaya ve her öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu nasıl sahiplenmesi gerektiğini deneyimlemeye yardımcı olan bir bakış açısını sunar.

Harmanlanmış öğrenmede (Nannette, Napier ve Stella, 2012; Osguthorpe and Graham, 2003; Rasheed, Kamsin ve Abdullah, 2020; Trapp, 2006; Vaughan, 2007):

- Öğrenciler yer, zaman, yöntem ve öğrenme hızları üzerinde fikir sahibi olurlar.
- Ortam büyük oranda çevrimiçidir.
- Öğrenciler evleri dışındaki fiziksel ortamlarda öğretmenin rehberliğinde hem yüzyüze hem çevrimiçi devam ederler.
- Öğrenciler bütünleştirilmiş bir öğrenme deneyimine sahip olurlar.

2. Harmanlanmış Öğrenmenin Temel Bileşenleri: Planlama ve Uygulama

Yüzyüze ve çevrimiçi öğrenmenin harmanlandığı, harmanlanmış öğrenmede geleneksel öğrenme ve öğretme sürecinde olduğu gibi, alt yapı olanaklarının ve öğretmen yeterliklerinin sağlanmış olması beklenmektedir. Çalışmanın bu kısmında harmanlanmış öğrenmenin çevrimiçi boyutunda altyapı olanakları ve öğretmen yeterliliklerinden bahsedilmektedir.

2.1. Harmanlanmış Öğrenmeyi Planlamanın Çevrimiçi Boyutunda Altyapı Olanakları

Harmanlanmış öğrenmenin uygulanabilmesi için eğitim kurumlarında öncelikle tüm katılımcıların tanımlandığı bir öğretim yönetim sistemi kullanılmalıdır. Çevrimiçi etkinliklerin planlanması ve yönetiminde öğrenme yönetim sistemleri kolaylaştırıcılık sağlayan araçlardır. Dünyada en çok tercih edilen açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemlerinden bazıları Moodle, Sakai

LMS, Edx, Canvas ve Atutor'dur. Bu sistemlerin işleyişleri birbirlerine benzemektedir ancak sundukları hizmetler ve teknik özellikleri farklılaşmaktadır. Moodle sürekli güncel olması, değerlendirme araçlarının zengin olması, etkileşimli içerik desteği sağlamasından dolayı diğerlerine göre en avantajlı olandır (Kör, 2021). Hill'nin (2017) araştırmasında ise Kanada ve Amerika Birleşik devletlerinde en çok tercih edilen öğrenme yönetim sistemlerinin sırayla Blackboard, Canvas, Moodle, D2L Brightspace, Sakai, Homegrown LMS olduğu görülmüştür. Durak, Çankaya ve İzmirli (2020), Türkiye'de bulunan 33 üniversitenin öğrenme yönetim sistemlerini incelemişlerdir. Bu üniversitelerin kullandıkları öğrenci yönetim sistemleri arasında Moodle, ALMS, Microsoft Teams, Toltek, Google G-Suite, Sakai, Blackboard Learn, Canvas ve SIYDEM yer almaktadır. Kullanılan canlı ders yazılımları arasında ise Big Blue Button, Perculus, Microsoft Teams, Zoom, Adopt Connect, Blackboard Collaborate, Google Meet ve Cisco Webex yer almaktadır.

Yıldırım, Göktaş, Temur ve Kocaman (2004) iyi bir öğrenme yönetim sisteminde olması gereken özellikleri şunlardır:

- Sistemi kullanışlı olmalıdır,
- Politika ve standartları belli olmalıdır,
- Kurum kültürünün ihtiyacını karşılamalıdır,
- Bilgi içeriklerini, görsellik, ses gibi özellikleri etkin bir şekilde sunmalıdır,
- Kullanıcılar arasında etkili iletişim olanakları sunmalıdır,
- Öğretmenlere derslerin ve öğrencilerin gelişimini izleyebilme ve onları kontrol edebilme imkânı sağlamalıdır,
- Ders dağıtım desteği zengin olmalıdır (beyaz tahta, tartışma panosu sohbet ortamları gibi),
- Teknik alt yapısı güçlü olmalıdır.

Ayvaz Reis ve diğerleri (2012) bu özellikleri destekleyen başka bir araştırmada öğrenme yönetim sistemi kriterlerini kurulum, sistem yönetimi, çevrimiçi işbirliği ve iletişim, tasarım ilkeleri, verimlilik araçları, içerik yönetimi, kurs yönetimi, değerlendirme, destek, güvenlik şeklinde belirlemişlerdir. Artsın ve Günal (2021) ise öğrenme yönetim sistemlerinin değerlendirilmesinde içerik, iletişim, topluluk oluşturma, teknoloji, ölçme ve değerlendirme ve maliyet olarak ana özellikleri önermişlerdir.

Öğrenci yönetim sistemlerinin başlıca öğeleri arasında; öğretmen/öğrenci yönetimi, ders yönetimi, sınıf yönetimi, testler ve ödevler, süreç/ilerleme takibi, içerik editörü, oyunlaştırma, sertifikalandırma, sosyal öğrenme seçenekleri, etkileşimli öğrenmeyi destekleme, e-satış eklentileri, bilgilendirme/mesajlaşma modülleri, içerik kütüphanesi, notlar, tartışma/forum, duyurular, takvim yer

almaktadır (Sarıgül, 2021). Öğrenme yönetim sistemlerinde işbirliğinin ve iletişimin sağlanması büyük önem taşır. İşbirliğinin ve iletişimin sağlanmasında kullanılan bazı olanaklar aşağıdaki gibi açıklanmıştır (Al-Jadar, 2018):

e-Sınıf: Üç temel olanağı vardır. Bunlardan beyaz tahta, katılımcıların fikirlerini, yazdıkları, çizimlerini eşzamanlı paylaşabildiği ortamlardır. Web ve video konferanslar, katılımcıların ses/görüntü aktarımı, video ve içerik paylaşımlarını eşzamanlı yapabildikleri ortamlardır. Ekran paylaşımı ile kendi bilgisayarında, katılımcıların istediği bilgiler paylaşılabilir.

Mesajlaşma: Katılımcılar birbirlerine eşzamansız olarak mesaj gönderebilirler.

Forumlar*:* Öğretmen ve öğrenciler arasında dersle ilgili fikir, duyuru, bilgi paylaşımının yapıldığı eşzamansız ortamlardır.

Sohbet odası: Yazılı olarak diyalogların yapıldığı eşzamanlı ortamlardır.

Vikiler: İşbirlikli olarak bir belge üzerinde eşzamansız olarak grupça çalışmaya imkan veren ortamlardır.

Gruplar: Öğretmen tarafından gruplar oluşturulmasına imkan veren eşzamansız araçlardır. Bu gruplarda öğrenciler ortak çalışabilirler.

Oyun: Oyun temelli öğrenme uygulamalarının gerçekleştirilmesine imkan tanıyan araçlardır.

Multimedya desteği: Dersle ilgili ses/görüntü/video içeriklerinin görüntülenmesini sağlayan araçlardır.

Çevrimiçi altyapı olanakları arasında, öğrenci yönetim sistemlerinin yanı sıra çeşitli öğrenme platformları da yer almaktadır. Bu platformlardan; Beyazpano (easy class), öğretmenlerin çevrimiçi sınıflar oluşturup, sınav yapabilme, ödev verebilme, başarı notlarını verebilme, tartışma sayfalarını oluşturabilme işlemlerini yapabildiği bir platformdur (Beyazpano, 2021). Khan Academy, farklı dillerde çeşitli ders anlatım videolarının yer aldığı bir başka platformdur (Khanacademy, 2021). Coursera, Stanford üniversitesi araştırmacılarından Andrew ve Daphne Koller tarafından kurulan, kitlesel çevrimiçi açık derslerin yer aldığı ücretsiz bir platformdur (Coursera, 2021). Udemy; eğitimcilerin, kendi hazırladıkları eğitimleri pazarladıkları bir platformdur. Kullanıcılar eğitimleri, eğitimciler tarafından belirlenen ücretlerde platform üzerinden satın alabilmektedir (Udemy, 2021). EDX, dünyanın her yerinden öğrencilere ücretsiz kurslar veren bir platformdur (EDX, 2021). Bilgeiş, Ortadoğu Teknik Üniversitesi tarafından, Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti'nin desteği ile geliştirilen bir projedir. İşçi ve işverenlere yönelik, onların teknolojilere uyum yeteneklerini artırmayı amaçlayan, ücretsiz bir

öğrenme platformudur. 100 adet çevrimiçi kurs bulunmaktadır. Kursları bitirenlere sertifika verilmektedir (Bilgeiş, 2021).

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan eğitim kurumlarında, çevrimiçi eğitim platformu olarak Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanılmaktadır. Bu platformda çeşitli ders materyalleri bulunmaktadır. Hem televizyon hem de internet üzerinde içerikler sunulmaktadır. Öğretmenlerin çevrimiçi ders yapabilmelerine de imkân tanımaktadır (EBA, 2021).

2.2. Harmanlanmış Öğrenmede Öğretmen Yeterlikleri

Harmanlanmış öğrenmenin başarıyla gerçekleşebilmesi için harmanlanmış öğretmenin gerektirdiği donanıma sahip öğretmenlere ihtiyaç vardır. Eğitim sistemlerinde yer alan öğretmenlerin, yüzyüze ve çevrimiçi öğrenmeleri harmanlayabilme konusundaki hazırbulunuşluklarını tespit etmekle işe başlamak gerekir. Graham, Borup, Pulham ve Larsen'in (2019), öğretmenlerin harmanlanmış öğrenmeye hazıroluş düzeylerini ölçmek için geliştirdikleri ölçeğin ana boyutları şunlardır: (a) temel bilgi, beceri ve eğilimler, (b) öğretim planlaması, (c) öğretim yöntem ve stratejileri, (d) ölçme ve değerlendirme ve (e) yönetimi. Temel bilgi, beceri ve eğitimlerin alt boyutları teknoloji okuryazarlığı, dijital vatandaşlık ve eğitimler şeklinde belirlenmiştir. Öğretim planlamasının alt boyutları, öğretim etkinliklerinin planlanması ve değerlendirme etkinliklerin planlanması olarak belirlenmiştir. Öğretim yöntem ve stratejilerinin alt boyutları; kişiselleştirme talimatı, öğrenci-öğrenci etkileşimini kolaylaştırmak, öğrenci-öğretmen etkileşimini kolaylaştırmak, öğrenci-içerik etkileşimini kolaylaştırmak şeklinde belirlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme alt boyutları, harmanlanmış değerlendirmeleri uygulama, değerlendirme ve yansıtma şeklinde belirlenmiştir. Yönetimin alt boyutları öğrenme ortamını yönetmek, öğrenme rutinlerini yönetmek şeklinde belirlenmiştir.

Tucker, Wycoff ve Green (2017), öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme konusundaki mesleki gelişimi için işbirliği, uygulamalı öğrenme, sürekli devam eden öğrenme, zihniyet değişimi ve kişiselleştirme kavramlarından oluşan bir çerçeve önermişlerdir. Bu çerçeveye göre, öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme konusundaki gelişimlerinin sağlanması ile ilgili öneriler şunlardır:

- Harmanlanmış öğrenmeyi uygulayan öğretmenler kendi aralarında nitelikli bağlantılar oluşturarak, birbirlerine koçluk yapıp, işbirliği içinde çalışabilirler.
- Öğretmenlere yeni teknolojik araçları keşfetmeye yönelik, oyunlaştırma, grupla çalışma gibi uygulamalı aktiviteler içeren eğitimler düzenlenebilir.

- Okullarda her kademede yer alan öğrenciler, öğretmenler ve eğitim yöneticileri sürekli öğrenen bireyler olmalıdır.
- Öğretmenlerin harmanlanmış öğrenmeyi sınıflarında uygulama motivasyonuna sahip olabilmesinin; harmanlanmış öğrenmenin neden önemli olduğunu ve ne olduğunu bilmelerine bağlı olduğu unutulmamalıdır.
- Harmanlanmış öğrenme konusunda liderlik yapacak başarılı öğretmenler diğer öğretmenlere rehberlik yapabilirler.
- Öğretmenlerin eğitimi, farklılaştırılmış öğrenme etkinlikleri ile kişiselleştirilmiş öğrenmeye imkân vermelidir.

Harmanlanmış öğrenmede, öğretmen yeterlikleri ve altyapı olanaklarını içeren ön koşullar tamamlandıktan sonra öğrenme ortamında program geliştirme çalışmalarına başlanabilir. Harmanlanmış öğretim programlarının geliştirilmesi adlı alt başlıkta ayrıntılar verilmektedir.

2.3. Harmanlanmış Öğretim Programlarının Geliştirilmesi

Bir eğitim kurumunda harmanlanmış öğrenme için çevrimiçi olanaklarla ilgili farkındalıklar sağlanmışsa, harmanlanmış öğretim tasarımı çalışmalarına geçilebilir. Harmanlanmış öğrenmede de sadece yüzyüze yapılan öğretimlerdeki gibi; öğretim tasarımları uygulandıktan sonra değerlendirilerek sürekli geliştirilen bir eğitim programına dönüşebilir. Öğeleri ise hedefler, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirmedir (Varış, 1994; Tyler, 2013).

Harmanlanmış öğretim programları için Alberts, Murray, Stephenson'un (2010) önerdiği pedagojik ilkeler dikkate alınabilir. Bu ilkeler şunlardır:

1. Öğrenme çıktılarının ve becerilerin merkeze alınması: Öğrenme çıktıları ve becerileri içerik ve değerlendirme öğeleri ile tutarlı hale getirilmelidir ve öğrencilere öğrenme çıktıları ve becerileri ile ilgili bilgi verilmelidir.
2. Aktif katılım: Öğrenciler öğrenme-öğretme sürecinde aktif bir şekilde rol almalı ve kendi özgün bilgilerini oluşturmalıdır.
3. İşbirlikli öğrenme: Öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasında işbirliği ve iletişim güçlü olmalıdır.
4. Öğrenci merkezli öğrenme: Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları gözönünde bulundurulmalıdır.
5. Geri bildirim: Öğrencilere doğru zamanda ve geliştirici geri bildirimler verilmelidir.
6. Bağımsız öğrenme: Öğrencilerin bağımsız öğrenmelerine rehberlik edilmeli ve öğrenme ortamları buna göre hazırlanmalıdır.
7. Öğrenme stilleri: Her tür öğrenme stiline hitap edecek şekilde seçenekli öğrenme fırsatları planlanmalıdır.

8. Yansıtma: Öğrencilerin özgün planlar yapabilme öz değerlendirme yapabilme becerilerini geliştirici etkinliklere yer verilmelidir.

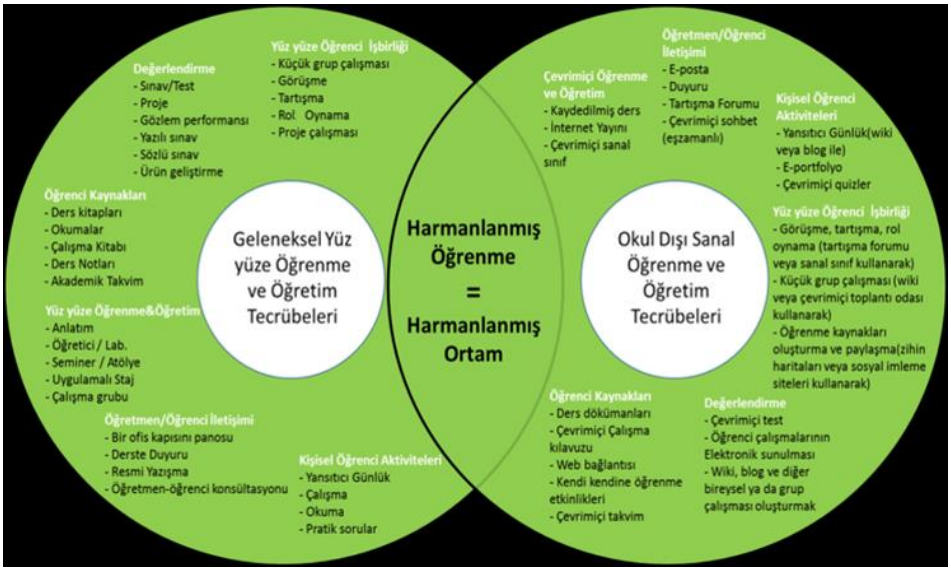
Harmanlanmış öğrenme ile ilgili önerilen pedagojik ilkelerin uygulama sürecine nasıl aktarılacağı da öğretmenler için önemli bir problemdir. Bu konuda Wilson & Smilanich'in (2005) harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile ilgili aşağıdaki uygulama adımları kullanılabilir:

1. İhtiyacın belirlenmesi
2. Amaç ve alt amaçların belirlenmesi
3. Harmanlama programının belirlenmesi
4. Bireysel eğitim şekillerinin belirlenmesi ve düzenlenmesi
5. Harmanlanmış programın uygulanması
6. Programın değerlendirilmesi

Önerilen uygulama adımları ve pedagojik ilkeler birlikte ele alındığında şunlar söylenebilir. İlk olarak öğrenme çıktıları ve becerileri; öğrenenlerin öğrenme stilleri, ilgi ve ihtiyaçları tespit edilerek ihtiyaç belirleme aşaması tamamlanır. Belirlenen ihtiyaçlara göre amaçların son şekline karar verilir. Ardından nasıl bir harmanlama modeli kullanılacağına karar verilir. Öğrencilerin hem işbirliğine dayalı, hem de bağımsız öğrenmelerini destekleyici ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici eğitim durumları düzenlenmelidir. Son olarak, harmanlanmış öğrenme programı öğrenci, program ve öğretmen açısından değerlendirilmelidir.

Çevrimiçi öğrenme ile yüzyüze öğrenmeyi harmanlayabilmek için, derslerin genel planının hazırlanmasından sonra haftalık planlarının hazırlanması önerilmektedir. Ders öncesinde, sırasında ve sonrasındaki etkinliklerin neler olacağının, öğrenenlerin ve öğretmenlerin neler yapacağının planlanması gerekir. Etkinlikler; sorgulama, tartışma, araştırma, değerlendirme gibi becerilerin kullanılmasına yönelik olmalıdır. Öğrenenlerin etkileşim ve işbirliği içinde olmaları sağlanmalıdır (Gülbahar, Kalelioğlu ve Afacan Adanır 2020). Sadece iyi bir öğretim planı hazırlamak, iyi bir öğrenmenin garantisi olamaz. Öğretmenlerin planı uygulama becerilerine sahip olması, ders esnasında öğrencilerin gelişimini ve ihtiyaçlarını izlemeleri gerekir. Derslerin bitiminde değerlendirmelerin yine öğretmenler tarafından yapılıp, program geliştirme çalışmaları için verilerin yorumlaması gerekir.

Harmanlanmış öğrenme ortamlarında kullanılabilecek etkinlikler Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Harmanlanmış Öğrenme Bileşenleri (Bath ve Bourke, 2010; Akt Pesen, 2014)

Şekil 1'e göre yüzyüze öğrenme ortamlarında kullanılan kişisel öğrenci aktiviteleri; yansıtıcı günlük, çalışma, okuma, pratik sorulardır. Yüzyüze öğretmen-öğrenci iletişimindeki deneyimleri; sınıf panosu, derste duyuru, resmi yazışma, öğretmen-öğrenci fikir alışverişidir. Yüzyüze öğrenme-öğretme deneyimleri; anlatım, öğretici/laboratuar, seminer/atölye, uygulamalı staj, çalışma grubudur. Yüzyüze boyutta öğrenci kaynakları; ders kitapları, okumalar, çalışma kitabı, ders notları, akademik takvimdir. Yüzyüze değerlendirme etkinlikleri sınav/test, gözlem performansı, yazılı sınav, sözlü sınav, ürün geliştirmedir. Yüzyüze öğrenci işbirliği ise küçük grup çalışması, görüşme, tatışma tartışma, rol oynama, proje çalışmasıdır. Çevrimiçi öğrenme-öğretme etkinlikleri; kaydedilmiş ders, internet yayını, çevrimiçi sanal sınıftır. Çevrimiçi öğretmen öğrenci iletişimindeki öğretim tecrübeleri; e-posta, duyuru, tartışma forumu, çevrimiçi eşzamanlı sohbettir. Çevrimiçi kişisel öğrenci aktiviteleri yansıtıcı günlükler (wiki ve blog ile), e-portfolyo, çevrimiçi quizlerdir. Çevrimiçi öğrenci işbirliği etkinlikleri; görüşme, tartışma, rol oynama (tartışma forumu veya sanal sınıf kullanılarak), öğrenme kaynakları oluşturma ve paylaşmadır (zihin haritaları veya sosyal imleme siteleri kullanılarak). Çevrimiçi değerlendirme etkinlikleri olarak; çevrimiçi test, öğrenci çalışmalarının elektronik sunumu ve wiki blog verilmiştir. Çevrimiçi öğrenci kaynakları olarak

ders dökümanları, çevrimiçi çalışma kılavuzu, web bağlantısı, kendi kendine öğrenme etkinlikleri ve çevrimiçi takvim verilmiştir.

Bath ve Bourke (2010), harmanlanmış öğrenme ortamlarının tasarımları ile ilgili bileşenlerin sadece yüzyüze ve çevrimiçinin birleştirilmesinin ötesinde tasarlama ile de ilgili olduğuna dikkat çekmektedir. Harmanlanmış öğrenme ortamları geliştirilirken hangi yöntemlerin kullanılacağı ve nasıl bir yol haritası çizileceği önceden tasarlanmalıdır. Tüm parçaların bütünün bir parçası olması gerekir (Akt Pesen, 2014).

Harmanlanmış öğrenme temelli içerik geliştirmek ve bu konuda uygulamalar yapabilmek için harmanlanmış öğrenme modellerini de tanımak ve amaca uygun modellerle çalışmak da çok önemlidir.

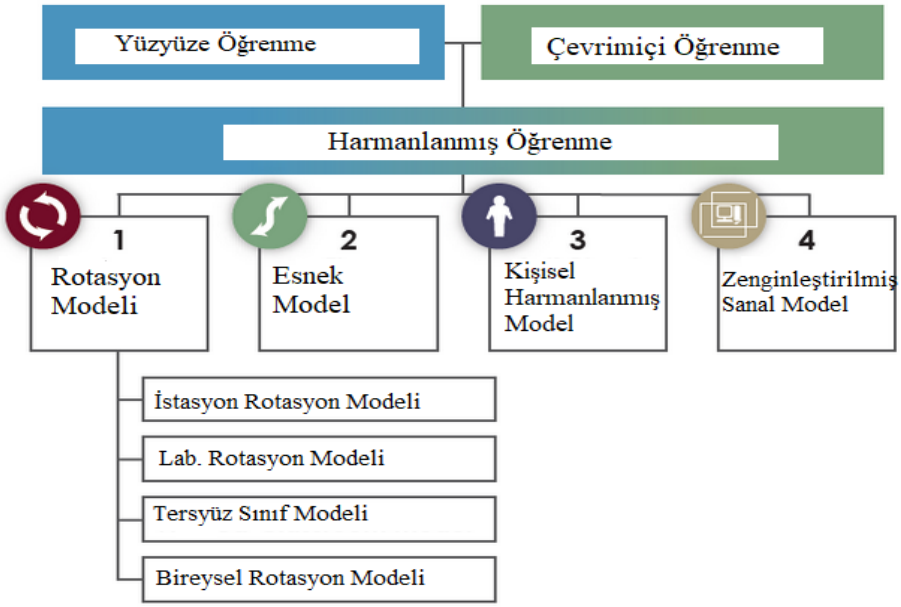
3. Harmanlanmış Öğrenme Modelleri

Harmanlanmış öğrenme tanımlarından sonra pek çok farklı harmanlanmış öğrenme modeli önerilmiştir. Bu modeller pedagojik ya da psikolojik özelliklerin ötesinde daha çok fiziksel özelliklere odaklanmıştır (Graham, Henrie ve Gibbons, 2014).

Christensen, Horn ve Staker (2013) Harmanlanmış Öğrenme modellerini 7 alt başlıkta incelemiştir.

1. Esnek Model (Flex Model)
2. Seçimli Model (A La Carte Model)
3. Zenginleştirilmiş Sanal Model (Enriched Virtual Model)
4. Bireysel Rotasyon Model
5. İstasyon Rotasyon Model
6. Laboratuvar Rotasyon Model
7. Ters Yüz Sınıf Model/Evde Ders Okulda Ödev Modeli (FlippedClassroom Model)

Staker ve Horn (2012) ise harmanlanmış öğrenme modelini hiyerarşik bir şekilde alt başlıklar altında incelemişlerdir (Şekil 2). Bu çalışma kapsamında harmanlanmış öğrenme modelleri, Staker ve Horn'un (2012) çalışmalarında ortaya koyduğu yapıda incelenmiştir.



Şekil 2. Harmanlanmış Öğrenme Modeli (Staker ve Horn, 2012)

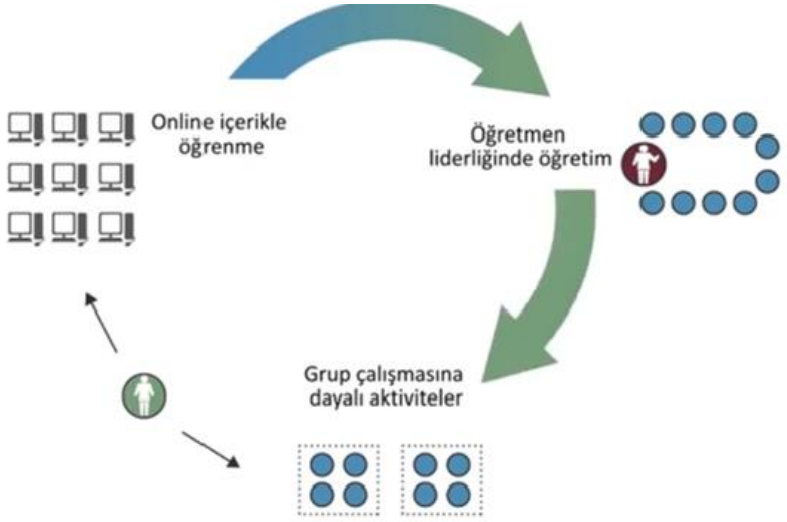
Şekil 2'de harmanlanmış öğrenme 4 model üzerinde incelenmiştir: Rotasyon modeli, esnek model, kişisel harmanlanmış model ve zenginleştirilmiş sanal model. Rotasyon modelinin de farklı alt modelleri olduğu ifade edilmiştir.

3.1. Rotasyon Modeli

Rotasyon modeli istasyon, laboratuar, tersyüz sınıf ve bireysel rotasyon modeli olarak 4 başlık altında toplanmıştır.

3.1.a. İstasyon rotasyon modeli

Öğrenciler, öğretmenlerin planı doğrultusunda belirli bir zaman diliminde, bir sınıfta farklı istasyonlarda sabit bir programda rotasyon yaparlar. İstasyonlardan en az bir istasyon çevrimiçi öğrenme istasyonudur. Diğer istasyonlar küçük grup veya tüm sınıf etkinlikleri, gruplar halinde yapılan projeler, bireysel ödevler, bağımsız çalışmalar olabilir (Staker ve Horn, 2012). Öğrencinin tüm istasyonlara uğraması ve çok yönlülük esastır. Şekil 3'te istasyon rotasyon modelinin uygulanmasına yönelik örnek bir ortam sunulmuştur.



Şekil 3. İstasyon Rotasyon Modeli (Staker ve Horn, 2012)

Şekil 3'te gösterilen istasyon rotasyon modelinde öğrenciler farklı istasyonlarda öğrenme deneyimleri kazanırlanırlar, her öğrenci her bir istasyona uğrar ve o istasyondaki etkinlikleri tamamlamaya çalışır. Rotasyon online içerik, öğretmenle yüzyüze öğretim ve grup çalışmaları ile gerçekleşir.

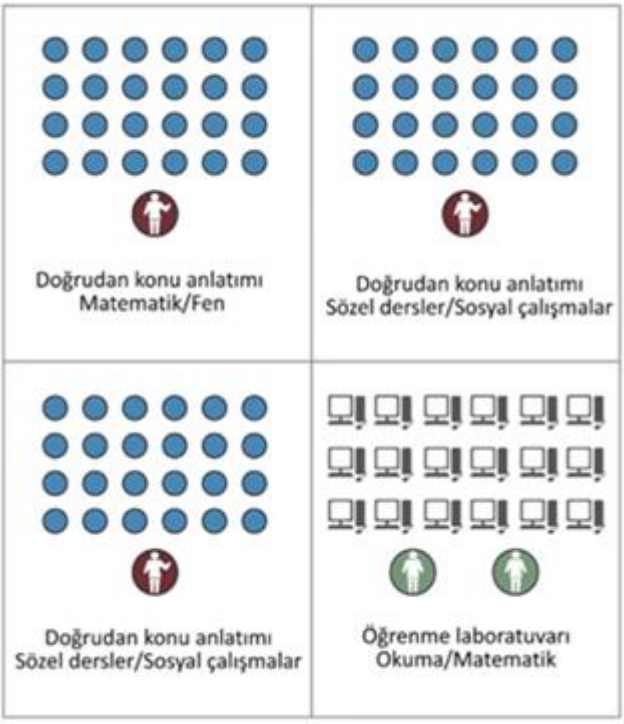
İstasyon Rotasyon modeli;

1. Sınıf mevcudu yüksek sınıflarda küçük öğrenme grupları oluşturma,
2. Motivasyonu artırmak için çeşitli görev ve etkinlikler vererek öğrencilerin bilgiye farklı şekillerde ulaşmasına teşvik etme,
3. Öğretmenlerin öğrenme sonuçlarını iyileştirmek ve öğretimlerini bireyselleştirmek için bireysel öğrencilerle doğrudan çalışarak daha fazla zaman harcamasını mümkün kılma noktalarında faydalar sunar (Tucker, Wycoff ve Green, 2017).

3.1.b. Laboratuvar rotasyon modeli

Öğrenciler, belirli bir ders ya da konuda, belirli bir zaman diliminde öğretmenin planına göre sabit bir programda rotasyon yapar. İstasyonlardan en az biri bilgisayar laboratuvarında çevrimiçi öğrenme istasyonudur. Öğrenciler okuldaki farklı mekanlarda rotasyon yaparlar. Laboratuvar rotasyon modeli öğrenme materyallerine her zaman ulaşmak ve dersleri tekrar etmek açısından kolaylık sağlar. Öğrenciler bilgisayar laboratuvarından sınıfa döndüklerinde çevrimiçi olmayan öğrenme etkinliklerini yaparlar (Staker ve Horn, 2012;

Verstelle, 2017). Şekil 4'te laboratuvar rotasyon modelinin uygulanmasına yönelik örnek bir ortam sunulmuştur.



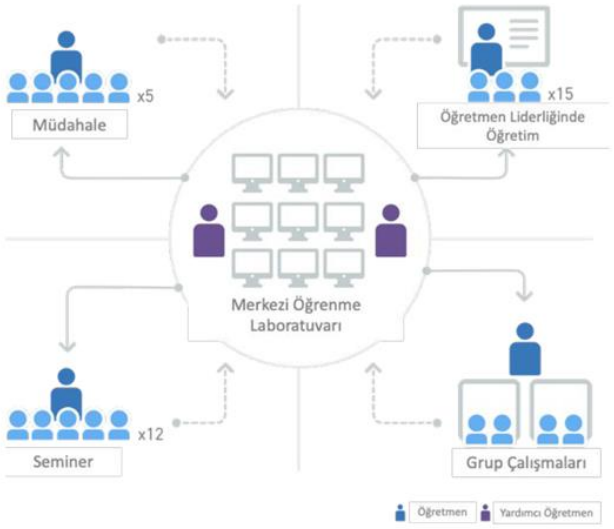
Şekil 4. Laboratuar Rotasyon Modeli (Staker ve Horn, 2012)

Şekil 4'te gösterilen modelde rotasyon modelinin laboratuarda yapıldığına dikkat çekmektedir. Rotasyonlardan biri mutlaka laboratuar olur ve farklı öğrenme zamanlarında laboratuar öğrenciler tarafından etkili bir şekilde kullanılır.

3.1.c. Bireysel Rotasyon Modeli

Öğrenciler, öğrenme etkinlikleri arasında bireysel olarak sabit bir programda rotasyon yaparlar. Rotasyondaki istasyonlardan en az biri çevrimiçi öğrenme istasyonudur. Öğrencilere çevrimiçi öğrenme ile yüzyüze öğrenme arasında geçiş yapabilmeleri için bir program verilir. Öğrenciler her istasyonu rotasyon yapmak zorunda değildir (Staker ve Horn, 2012). İstasyon rotasyon modelinden farkı, öğrencinin deneyimidir. Her öğrencinin öğrenme gündemi, her

gün bir önceki gün gösterdiği performansa (genellikle bir çevrimiçi öğrenme platformu tarafından kaydedilir) dayalı olarak bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanır (Christensen Institute, t.y.). Şekil 5'te bireysel rotasyon modelinin uygulanmasına yönelik örnek bir ortam sunulmuştur.



Şekil 5. Bireysel Rotasyon Modeli (Christensen Institute, t.y.)

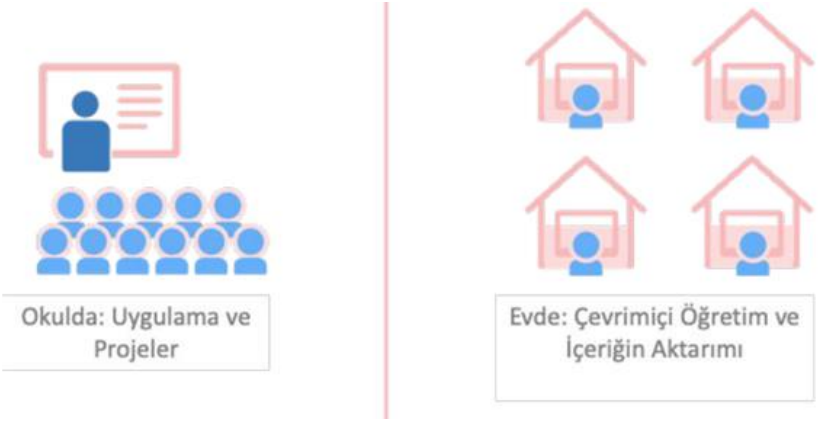
Şekil 5 ile gösterilen modelde merkezde öğrenme laboratuarı yer alır, öğrenciler bireysel farklılıklarına göre öğretmen liderliğinde öğretime, müdahale ortamına, seminere ve grup çalışmalarına katılabilir. Öğretmenlerin yanısıra yardımcı öğretmenler de çalışmalara destek olur. Her bir grupta çalışan öğrenciler bilgilerini merkezi öğrenme laboratuarına dönerek zenginleştirebilirler.

3.1.d. Ters yüz Edilmiş Sınıf Modeli

Ters yüz edilmiş sınıf modeli; geleneksel öğrenci etkinliklerinin ters yüz edildiği, geleneksel olarak sınıfta yapılanın evde yapılması ve eve verilen ödevlerin ise sınıfta tamamlanmasıdır (Sams ve Bergmann, 2012). Başka bir deyişle, derste kullanılan materyaller ile ev ödevlerinin karşılıklı olarak yerlerinin değiştirmesi sağlanıp, öğrencilerin derste işlenecek konulara sınıfa gelmeden önce evde çalışabilmesi için olanak sağlayan, sınıf içinde ve sınıf dışında sürekli bir şekilde faal olarak sürdürme esasına dayanan bir modeldir (Alvarez, 2011).

Öğrenciler, okulda yüz yüze öğrenim veya okuldaki projeler ile okuldan sonra çevrimiçi öğrenme arasında sabit bir programda rotasyon yapar. Sınıfta evde öğrenilen kavramlar veya konular tartışılır. Öğrenciler konuyu okul dışında çevrimiçi öğrenme sırasında öğrenir, okulda öğrendikleri konularla ilgili uygulamalar yapar. Öğrencilerin sürekli aktif olduğu bir öğrenme gerçekleşir. Öğrenciler kendi zaman dilimlerinde, kendi öğrenme hızlarında ilerler. Öğretmeni ders zamanını etkili kullanmaya yönlendirir (Verstelle, 2017; Staker ve Horn, 2012).

Ters yüz edilmiş sınıf modeli, bir yönüyle bireysel olarak uygulama yapmaya dayalı öğrenme modeli, diğer yönüyle de araştırma, sorgulama, pratik yapma, tekrar etme gibi argümanlar içermesi nedeniyle kapsayıcı bir model olarak değerlendirilmektedir. Modelde öğrenme sorumluluğu esnek bir biçimde öğrencilerin kendilerine yüklenmektedir. Öğrenciler bu modelin kullanımıyla öğretmenlerinin kendileri ile paylaştığı ders içeriklerini defalarca izleyip tekrar edebilmektedirler (Thoms, 2012). Şekil 6'da ters yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik örnek bir ortam sunulmuştur.



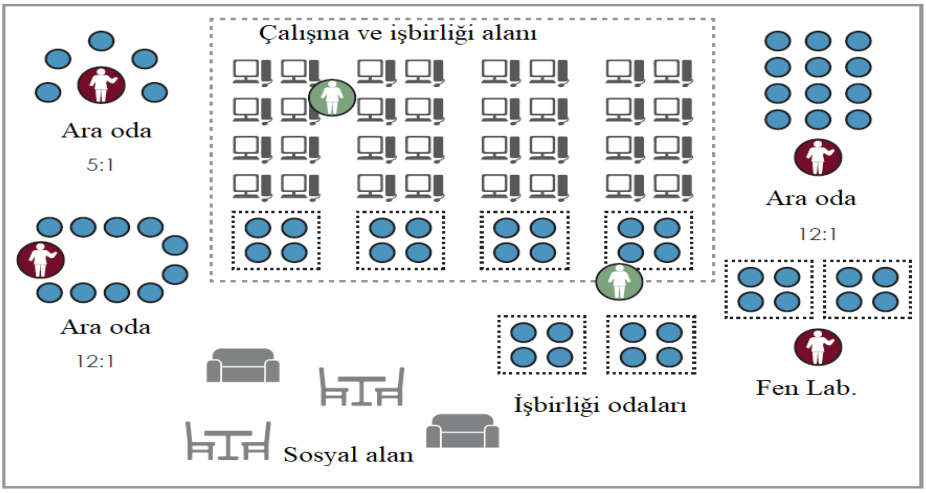
Şekil 6. Ters Yüz Sınıf Modeli (Christensen Institute t.y.)

Şekil 6'da gösterilen modelde iki farklı öğrenme ortamına yer verilmiştir: okul ve ev. Öğrenciler ters yüz modelinde evde çevrimiçi ortamlarda içeriği öğrenir okulda da bu içeriğe uygun uygulamalar ve projeler gerçekleştirir.

3.2. Esnek model

Esnek öğrenme modelinde öğrencilerin bireysel olarak okulda öğretmenleriyle yaptığı yüz yüze etkinliklerle, çevrimiçi öğrenme süreçleri öğrenme deneyimlerini oluşturur. İçerik ve öğretim çoğunlukla çevrimiçi

öğrenme yoluyla sağlanır. Öğrenciler esnek bir şekilde öğrenme deneyimlerini kendi ihtiyaçları doğrultusunda yürütür. Öğretmenler öğrenme alanlarında öğrencilere eşlik eder, küçük gruplara ders anlatarak, grup projelerini yönlendirerek veya özel dersler vererek öğrencilere destek olur. Çevrimiçi ve kişiye özel öğrenimi destekleyecek bazı uygulamalarda yüzyüze eğitim desteği çok, diğerlerinde daha az olabilir. Esnek modelde öğrencinin kendi hızında kendi bireysel farklılığını yönlendirerek öğrenmesi esastır. Şekil 7'de esnek modelin uygulanmasına yönelik örnek bir ortam sunulmuştur.



Şekil 7. Esnek Model (Staker ve Horn, 2012)

Esnek model, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğrenme etkinlikleri arasında akıcı çizelgeler üzerinde hareket etmelerini sağlar. Çevrimiçi öğrenme, esnek modelde öğrenci öğreniminin belkemiğidir. Öğrenciler ders müfredatı ve içeriği üzerinde çalışırken, öğretmenler gerektiğinde esnek bir şekilde destek ve öğretim sağlar. Bu model, öğrencilere öğrenmeleri üzerinde yüksek derecede kontrol sağlayabilir (Christensen Institute, t.y.). Öğretmenler gerektiğinde öğrencilere rehberlik etse de öğrenciler dijital bir ortamda bağımsız bir şekilde yeni kavramlar öğrenip uygulamaya çalışırlar, kendi öğrenmelerinden kendileri sorumludur (Eleni, ve diğerleri, 2016).

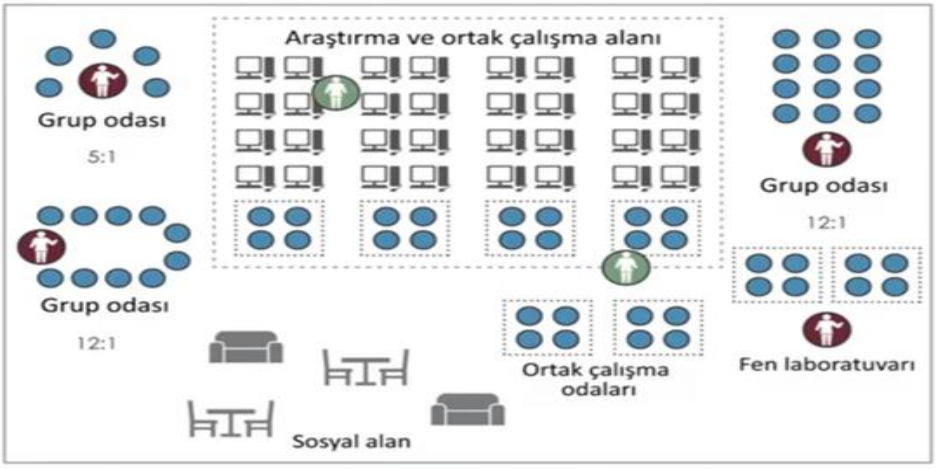
3.3. Kişisel Harmanlanmış Model

Öğrenciler, yüzyüze öğrenimlerini desteklemek için tamamen çevrimiçi yöntemleri seçebilirler. Öğrenciler çevrimiçi öğrenimi okulda veya evde alabilir, bazı dersler için çevrimiçi öğrenmeyi, diğer dersler için yüzyüze öğrenmeyi

kullanabilir (Powell ve diğerleri, 2015; Staker ve Horn, 2012). Bu modelde öğrenciler, okul dışında çevrimiçi kurslarla öğrenimlerini desteklemeye çalışırlar. Okul dışı zamanlarda okulda öğrendiği bilgilerle ilgili daha kapsamlı, ek ders almalarına izin veren bu modelde öğrencilerin yüksek düzeyde motive olmaları gerekmektedir (Eleni, ve diğerleri, 2016).

3.4. Zenginleştirilmiş Sanal Model

Zenginleştirilmiş sanal model tüm okul deneyimini kapsar. Genellikle tamamen çevrimiçi öğrenme yöntemiyle başlar daha sonra harmanlanmış bir öğrenme yöntemi haline gelir. Öğrenciler öğretmenleriyle okulda gerektiğinde görüşürler ve çalışmalarını uzaktan tamamlamakta özgürdürler. Şekil 8'de zenginleştirilmiş sanal modelin uygulanmasına yönelik örnek bir ortam sunulmuştur.



Şekil 8. Zenginleştirilmiş Sanal Model (Staker ve Horn, 2012)

Şekil 8 ile gösterilen bu modelde sınıf dışında farklı öğrenme ortamlarından yararlanılır. Öğrenciler bireysel veya grup arkadaşlarıyla birlikte grup odalarında, ortak çalışma odalarında, sosyal alanlarda, laboratuarlarda çalışma imkanı bulurlar.

Bu modelde öğretmenle yüz yüze öğrenmeye ihtiyaç duyan öğrenciler, daha sonra kalan konuyu öğretmenden uzaktan tamamlama fırsatına sahip olurlar. Birçok sanal program çevrimiçidir ve daha sonra öğrencinin sınıfta yüz yüze

öğrenme deneyimini desteklemek için karma programlar geliştirir (Eleni, ve diğerleri, 2016).

4. Harmanlanmış Öğrenmede Ölçme ve Değerlendirme

Driscoll (2002) harmanlanmış öğrenmeyi betimlerken öğrenme sürecinde web tabanlı teknolojilerin kullanımı, farklı eğitim kuramlarının birleştirilerek kazanımlara ulaşılması, yüzyüze ve dijital öğrenme araçlarının birleştirilmesi, dijital öğrenme ortamlarını güncel bilgiler ve gelişmelerle birleştirerek dinamik bir etki yaratması olmak üzere dört aşamaya dikkat çekmektedir.

Ölçme ve değerlendirmenin temel ilkeleri kullanıldığı alana, öğrenme modeline, uygulama ortamına vb. değişkenlere göre değişmemektedir. Ancak ölçme ve değerlendirme sürecinde tercih edilen araçlar, amacına göre değerlendirme türleri ve üzerinde odaklanılması gereken noktalar farklılaşabilmektedir. Harmanlanmış öğrenmede süreç odaklı (biçimlendirici) değerlendirmeyi ön planda tutmak amaçlanmalıdır. Bu değerlendirme türü öğrencilere öğretim hedefleri doğrultusunda öğrenmelerinin niteliği hakkında geri bildirim sağlamayı amaçlarken, bu kapsamda öğretmenin yürüttüğü öğretim etkinliklerini ve öğrenci yönlendirmelerini de etkileme gücüne sahiptir.

Black ve William (1998) biçimlendirici değerlendirmede öğrenmeyi geliştirmek için;

1. Öğrenci etkili geribildirim sağlama,
2. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif rol almalarını sağlama,
3. Ölçme-değerlendirme sonuçlarına göre öğretimi düzenleme,
4. Öğrencilerin öz-saygı (self-esteem) ve motivasyonlarını geliştirme,
5. Öğrencilerin kendilerini değerlendirerek nasıl geliştiklerini anlama fırsatı verme adımlarının izlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

2005 yılından bugüne Türkiye'de yapılandırmacı eğitim yaklaşımının benimsenmesi ile düzey belirlemenin yanında biçimlendirici uygulamalar da ön plana çıkmıştır (MEB, 2004). Benimsenen yaklaşım öğrenci merkezli, öğrenci öğretmen etkileşimin artması, üst düzey bilişsel becerilerin ortaya çıkarılması ve süreç odaklı yöntemlerin etkin kullanılmasını gerektirmektedir (Kutlu, 2006). Süreç değerlendirmenin ana işlevi öğretim sürüp giderken, her bir ünitedeki öğrenme eksiklerini ve güçlüklerini belirleyerek bu eksiklik ve yetersizliklerin giderilmesi yani ünitenin daha iyi öğrenilmesi için öğrencilere ayrı ayrı önerilerde bulunulmasını gerektirir (Arıkan, 2012). Ölçme olmadan değerlendirme olmayacağından harmanlanmış öğrenme sürecinde ilerlemeyi izleme ve geri bildirime olanak sağlayan ölçme araçları tercih edilmelidir. İzlenmeyen ve sadece sonuca odaklanılan bir süreçte aksayan yönler ve geride kalanlar fark edilemez.

Bu bağlamda tablo 1'de belirtilen ölçme araçları, harmanlanmış öğrenmenin ölçme ve değerlendirme sürecinde oldukça kolaylık sağlamaktadır.

Tablo 1.
Harmanlanmış Öğrenmede Kullanılabilecek Ölçme Değerlendirme Araçları

Araç	İçerik
Performans ödevleri	Öğrencilerin problem çözme becerisi ile günlük yaşam durumlarına uygun açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan oluşan ödevlerdir.
Proje ödevleri	Günlük yaşam becerileri ve görev odaklı etkinlikleri içerir.
Öğrenci ürün dosyaları	Öğrencinin belirli sürede gösterdiği performansın sentezi olan koleksiyondur.
Tartışma formları	Öğrencilerin belirlenen konu hakkında düşüncelerini paylaştığı etkinliklerdir.
Aktif bulunma göstergeleri	Öğrencinin etkinliklere katılımını belirten raporlardır.
Yansıma raporları	Öğrencilerin öğrenme etkinliklerini kendileriyle nasıl ilişkilendirdiklerine dair günlüklerdir.
Rubrikler	Eğitimin hedefleri doğrultusunda hazırlanmış, kabul edilebilir ya da edilemez performansının sınırlarının öğrenciler ve öğretmenler için açıkça belirlenen ölçütler ölçeğidir.
Gözlem Formları	Bireysel öğrenci davranışlarının yazılı hale getirilmesidir.
Akran değerlendirme formları	Bireyin bulunduğu gruptaki akranlarınca değerlendirilmesidir.
Grup değerlendirme formları	Öğrencinin özellikle grup çalışmalarında grubunun öğrenme süreçlerini, bilgi, beceri ve performans düzeylerini değerlendirmesidir.
Öz değerlendirme formları	Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, bilgi, beceri ve performans düzeylerini değerlendirmeleridir.
Senkron sınavlar	Canlı veya gerçek zamanlı olan, öğrencilerin aynı anda çevirimiçi olduğu sınavlardır.
Asenkron sınavlar	Canlı veya gerçek zamanlı olmayan, öğrencilerin kendine en uygun zamanda çevirimiçi olduğu sınavlardır.
Çevrimiçi gözetmenli sınavlar	Çevirimiçi gözetmen eşliğinde eşzamanlı öğrencilerin cevaplama anındaki davranışlarının incelenebildiği sınavlardır.

Tablo 1'de harmanlanmış öğrenmede kullanılabilecek ölçme değerlendirme araçları ve içerikleri sunulmuştur. Araçların içerikleri hangi amaçla ve kim tarafından değerlendirme yapıldığına göre farklılık göstermektedir. İçerikler incelendiğinde ilerlemeyi izleme ve geribildirimin ön planda olduğu görülmektedir.

4.1. İlerlemeyi İzleme ve Geribildirim

Okullarda sınıf içi ve çevrimiçi yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarının temel amacı öğrencinin çeşitli dersler kapsamında öğrenmelerinin

durumu ve gelişimi hakkında "anlamlı" geri bildirim elde edebilmektir. Öğrencinin bilgilerini, düşünme aşamalarını, becerilerini sunduktan sonra öğretmenin öğrenciye performansı ile ilgili verdiği bilgiye geri bildirim denir (McMillan, 2015). Öğrenme süreçlerinde kullanılan geribildirimler öğrenci davranışlarının doğruluğu ve yanlışlığı hakkında bilgi vermekte, onlara yaptığı hataları düzeltme ve performansını artırma yollarını göstermektedir (Peker, 1992). Öğretim sürecinin belirlenen hedeflerine ulaşıp ulaşmadığını kontrol etme, belirlenen eksiklikleri gidermek için dönüt sağlama, başarılı bir programın ön koşulu olarak kabul edilir. Bu sürecin önemli parçası olan ölçme ve değerlendirme uygulamaları için ayrılan sürenin de en az öğretim süreci kadar fazla olması gerektiği unutulmamalıdır (Canbulat, Bıçak ve Uyumaz, 2017). Eğitim alanında yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları amaçlanan durum hakkında bilgi sağlayabildiği ölçüde anlamlı olacaktır. Harmanlanmış öğrenme ile elde edilen sınav sonuçları yüzyüze öğrenmede olduğu gibi;

- Anlamlı geri bildirim elde etmek,
- Öğrenci gelişimleri hakkında bilgi sahibi olabilmek,
- Öğrencilerin başarılarını değerlendirmek,
- Öğrencilerin eksik kazanımlarını tespit etmek,
- Öğrencileri belli bir amaç çerçevesinde ilgili gruplara seçmek,
- Not vermek,

amacıyla kullanılabilmektedir. Sayısal sonuçlarla birlikte öğrencinin performansına bağlı olarak, öğrenci öğrenmelerini düzeltici ve iyileştirici yaklaşımlar tercih edilmelidir. Biçimlendirici değerlendirme ile öğrencinin sahip olduğu beceriler ve yeterliklerden yola çıkarak öğrencinin geliştirmesi gereken becerileri ve yeterliklerin öğrenciye açık ve anlaşılır biçimde bildirilmesi öğrencilerin öğrenmelerini artırmaktadır (Black & Willam, 1998). Zamanında ve belli sıklıkla yapılan sürece yönelik değerlendirme, öğrencinin öğrenme sürecine sürekli bir ayna tutarak, akademik ve sosyal becerilerinin doğru bir şekilde biçimlenmesini sağlamaktadır (Arıkan, 2012). Harmanlanmış öğrenmenin bir parçası olan ölçme ve değerlendirme işlemleri sürekli ve sürece yayılmış olmalıdır. Üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkarabilecek nitelikte geçerli ve güvenilir bir sistemin oluşturulması anlamlı öğrenmeler için gereklidir. Bu bağlamda başta öğrencinin aktif katılımı, öğrenme etkileşiminin arttırılması, geri bildirim ve izlemenin değerlendirilebildiği öğrenme yönetim sistemlerinden yararlanılmaktadır.

4.2. Değerlendirmede Teknoloji Uygulamaları

Harmanlanmış öğrenmede sınıfiçi izleme ve değerlendirmelerle birlikte iyi bir planlama ile daha kısa sürede çevrimiçi ortamda yapılabilecekler tercih

edilebilir. Teknolojinin gelişmesiyle beraber öğrenme süreci daha bireysel ve esnek olmakla birlikte öğrenenin merkezde bulunduğu bu süreçte öğretenin teknolojiyi aktif olarak kullanabilmesi, rehberlik ettiği ortamda en etkili dijital ortamı sunabilmesi beklenmektedir (Anagün, 2018). Arama motorunda "quiz maker tool" olarak aratıldığında çevirimiçi ortamda yararlanılabilecek birçokdijital ölçme araç ve uygulamaları sunan yazılımlar mevcuttur. Çevrimiçi sınav oluşturma, puanlama, sınıfiçi etkileşim sağlama, iletişim kurma, elektronik ürün dosyası oluşturma vb. gibi birçok olanak sağlamaktadır. Aşağıda kullanım kolaylığı açısından bazı öğrenme yönetim sistemlerinden bahsedilmiştir.

Socrative: Çoktan seçmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurma soru türleri hazırlanabilmektedir. Özellikle sayısal derslerde sık sembol kullanımında rahatlık sağlamaktadır. Öğrenci ve soru odaklı pdf ve excelformatında raporlama sağlayabilmektedir. Ücretli bir yazılım olmakla birlikte 50 kişilik bir sınıf oluşturma ücretsiz yapılabilmektedir. Kullanım dili Türkçe'dir (https://www.socrative.com/).

Google formlar: Birçok soru türü hazırlamaya imkân vermektedir. Öğretmen kontrolünde zaman sınırlaması konularak sınav yapılabilmektedir. Uygulanan sınav veya anketlerden sonra öğrenci veya soru odaklı excel formatında raporlar sunmaktadır. Kullanımı ücretsiz ve dili Türkçe'dir (https://www.google.com/intl/tr_tr/forms/about/).

Wordwall: Oyunlaştırma temelli oluşu ve etkinliklerin birçok soru türüne uygun olarak hazırlanabilmesi öğrencilerin keyifle kullanmasını sağlamaktadır. Çoktan seçmeli sorular öğretmen kontrolünde yapılabilmektedir. Puanlar ve lider tabloları sunarak öğrencilere hızlı geribildirim sunmaktadır. Bir soru türünde hazırlanan alıştırmaları farklı soru türüne çevirebilmektedir. Dili Türkçe'dir. Ücretsiz sürümünde beş tane sınav oluşturulmasına imkân vermektedir (https://wordwall.net/tr).

Quizizz: Birçok soru türü oyunlaştırma temelli hazırlanabilmektedir. Matematik sembolleri rahatlıkla kullanılabilmekte ve sorulara fotoğraflar eklenebilmektedir. Kullanım dili İngilizce ve raporlama imkânı sunmaktadır. Öğrenci hızında ve öğretmen kontrolünde uygulamaları mevcuttur (https://quizizz.com).

Nearpod: Daha çok sunum odaklı olmakla birlikte aralara etkinlik yerleştirebilme imkânı sağlamaktadır. Farklı soru türlerine imkân sağlamaktadır. Sesli yanıt alma ve etkileşimli video oluşturma özelliği vardır. Raporlama sağlanabilmekte ve kullanım dili İngilizce'dir (https://nearpod.com).

Edpuzzle: Videolar ve aralara belirlenen dakikalarda farklı soru türlerinden oluşan sınavlar hazırlanabilmektedir. Kullanım dili İngilizce ve ücretsiz bir

yazılımdır. Videoları kimlerin izlediğini takip etme ve anında geri bildirim sağlayabilmektedir (https://edpuzzle.com).

Edmodo: Öğretmen, öğrenci ve veli işbirliği sağlaması yönüyle fırsat sağlamaktadır. Birçok soru türü kullanılarak etkinlikler düzenlenebilmektedir. Kullanımı ücretsiz ve dili Türkçe'dir (https://new.edmodo.com).

Metimeter: Etkileşimli sunumlar hazırlanarak aralara farklı türlerde sorular eklenebilmekte ve öğrenciler sunuyla eşzamanlı soruları cevaplayabilmektedir. Sonuçları raporlama, karşılaştırma, dışa aktarımı vardır. Eğlenceli ve etkileşimli bir ortam sağlayarak öğrencilerin beyin fırtınası yapmasına olanak sağlamaktadır. Raporlama sağlanabilmekte ve kullanım dili İngilizce'dir (https://www.mentimeter.com).

Bubbl.us: Görsel ortamının zenginliği sayesinde kavram haritası, zihin haritası, kavramsallaştırma oluşturulmasına ve öğrencilerin işbirliği içerisinde beyin fırtınası yapmasına olanak sağlar. Kullanım dili İngilizce, kısmen ücretsiz ve çoklu kullanıcı imkânı sağlar (https://bubbl.us).

Blogger: Dijital ortam günlüğü olarak bilinmekte ve öğrencilerin portfolyo oluşturmasına olanak sağlamaktadır. Ödevlere geribildirim verilebilir, akran değerlendirmesi yapılabilir ve tartışmalar gerçekleştirilebilir (https://www.blogger.com/about/?bpli=1).

Yukarıda kısaca tanıtılan öğrenme yönetim sistemlerinin öne çıkan özelliği, raporlama yapabilme, erişim, kullanım dili, ödev, tartışma ve çevrimiçi sınav olanaklarına göre sunduğu imkanlar tablo 2'de karşılaştırılarak sunulunmuştur.

Tablo 2'de bahsedilen bu öğrenme yönetim sistemlerinin tercihinde kullanıcının neyi ölçüt aldığına göre farklılıklar olabilmektedir. Bazıları tamamen ücretsiz ve kullanım kolaylığı ile tercih edilmektedir. Ücretli olanların da sınırlı ücretsiz kullanım alanları ile sınırlı sayıda soruya izin veren versiyonları bulunmaktadır. Birçok yazılımın soru oluşturması, soruları yansız olarak ataması, her cevaplayıcıya farklı sorular sorması, eşzamanlı geri bildirim sağlaması, öğrencinin eksik ve yanlış öğrenmelerini belirlemesi ve raporlaması, öğrencinin bireysel veya sınıfiçi gelişimini göstermesi gibi birçok önemli yönleri mevcuttur. Bahsedilen özelliklerin güncellendiği ve çeşitliliğin gün geçtikçe arttığı unutulmamalıdır.

Tablo 2.
Öğrenme Yönetim Sistemlerinin Öne Çıkan Özellikleri

	Çevirimiçi Sınav	Tartışma	Ödev	Kullanım Dili	Erişim	Raporlama	Öne Çıkan Özelliği
Socrative	x		x	Türkçe	Ücretli	Var	Zaman sınırlaması, anlık geri bildirim
Google formlar	x			Türkçe	Ücretsiz	Var	Sade arayüz ve kullanım kolaylığı
Wordwall	x		x	Türkçe	Ücretli	Var	Oyunlaştırma temelli
Quizizz	x			İngilizce		Var	Oyunlaştırma temelli
Nearpod	x			İngilizce	Ücretli	Var	Sunum hazırlama, sesli yanıt
Edpuzzle		x	x	İngilizce	Ücretsiz	Var	Hızlı geribildirim
Edmodo	x	x	x	Türkçe	Ücretsiz		Veli işbirliği
Metimeter	x			İngilizce	Ücretsiz	Var	Beyin fırtınası
Bubbl.us		x		İngilizce	Ücretli	Yok	Kavram haritası
Blogger		x	x	Türkçe	Ücretsiz	Yok	Portfolyo oluşturma

Harmanlanmış öğrenmede sağlıklı bir süreç yürütebilmek için diğer öğrenme modellerinde olduğu gibi ölçme olmadan değerlendirmenin olmayacağı bilinerek süreç değerlendirme ön planda tutulmalıdır. Tercih edilen öğrenme yönetim sistemleri ile etkili ve zengin hale getirilen eğitim ve öğretim kısa cevap gerektiren, yansıma raporlarını içeren, konular hakkında tartışma ve yorum yapma imkânı sunan kısa sınav ve etkinliklerle hem hızlı hem işlevsel olarak haftalık sürecin kontrol edilmesine olanak sağlamaktadır. Süreç içerisinde aksayan yönlerin neler olduğunu görebilmek, öğrenme eksiklerini tespit etmek, yaşanan zorlukları inceleyebilmek için öğrenme yönetim sistemleri harmanlanmış öğrenmede aktif rol oynamaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında biçimlendirici değerlendirmeye yönelik kullanılan farklı öğrenme yönetim sistemlerinin öğrenci görüşlerine göre incelendiği çalışmalar mevcuttur. Ogange, Agak, Okelo ve Kiprotich (2018) öğrenci görüşlerini alarak yaptıkları çalışmada tartışma formu, elektronik portfolyo, akran değerlendirmesi gibi farklı süreç değerlendirmeye yönelik öğrenme yönetim sistemlerinde uygulanabilirlik açısından farklılık olmadığını, takip ve kullanım kolaylığı bakımından benzer olduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrenciler çevirimiçi ortamda kullanılan uygulama dönütlerinin sınıf içinde yapılanlara göre daha hızlı olduğunu ve raporlar sunulmasıyla daha somut olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan Rossiter (2020) çevrimiçi öğrenme ortamlarının pandemi sürecinde kullanımının artmasıyla birlikte önceki dönemlere göre kopya davranışı ve akademik dürüstlük

ihlallerinin de arttığını belirtmiştir. Böylesi durumlarda cevaplayıcıya yanıtlaması için yeterli sürenin zaman kısıtlamaları ile verilmesi, her bireye soru havuzundan farklı soruların gönderilmesi, kendine özgü cevap oluşturabileceği soru türlerinin seçilmesi kopya davranışını sınırlandıracaktır.

Harmanlanmış öğrenmede çevirimiçi ortamda uygulanan sınavlarla ilgili yaşanan sorunların çözülebilmesi için Budhai (2020) bazı önerilerde bulunmuştur;

- Üst düzey düşünme becerileri gerektiren soruların hazırlanması,
- Farklı soru türlerinin (açık uçlu, çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı vb.) kullanılması,
- Soru türüne göre sınav süresinin etkili bir biçimde belirlenmesi
- Sınav tarayıcı penceresinin kısıtlanması,
- Her öğrenciye aynı testin farklı sıralarda ve farklı türlerde soruların gönderilmesi,
- Geri izlemenin engellenmesi,
- Sınava sadece bir kez girilmesine izin verilmesi,
- Teknik konularda sorun yaşandığında önceden simülasyon yapılarak anında çözüm önerisi sunulması,
- Her öğrenci sınavı tamamladıktan sonra test sonuçlarının görülebilmesine izin verilmesi,
- Çevirimiçi soru kaynaklarını kullanılmaması,
- Test sorularının gizlenmesi ve öğrencilerin sadece yanlış yaptıkları soruların cevaplarına erişebilmesi.

Sıralanan öneriler sınavın geçerliğinin ve güvenirliğinin belirli ölçüde kontrol edilmesine olanak sağlayacak ancak kopya çekme davranışını tamamen ortadan kaldırmayacaktır.

5. Harmanlanmış Öğrenmenin Kazanımları ve Sınırlılıkları

Harmanlanmış öğrenmenin kazanımları ve sınırlıkları öğrenen ve öğreten boyutunda ayrı ayrı ele alınarak maddelendirilmiştir.

5.1.a. Öğrenci açısından kazanımları

- Yüzyüze öğrenmeye göre daha geniş bir gruba ulaşmaktadır (Bersin, 2004).
- Ders içeriklerinin kayıt altında tutulması ve depolanması ile kullanıcının zamanına göre tekrar ulaşılabilir, kullanılabilir olmasına imkân tanır (Brenner, 1997). Bu durum çeşitli sebeplerden dolayı derse gelemeyen öğrencilerin dersten geri kalmasını önler. Öğrenciler bilgisayar, akıllı telefon, tablet vb. teknolojik araçlar ile ders içeriklerine istedikleri zaman ulaşabilirler.

- Her öğrenci bireysel öğrenme hızına göre istediği oranda tekrar ederek, videoyu durdurup sonrasında devam ederek konuyu içselleştirebilir. Ayrıca öğrencinin duyuşsal, bilişsel ve fiziksel olarak hazır olduğu anda içeriğe ulaşmasına olanak tanıyarak daha verimli bir çalışma gerçekleştirmesini sağlar.
- Yüzyüze öğrenmede öğretmene soru sormaktan çekinen ya da konuyu kavramada sorun yaşayan öğrenciler için tartışma formu veya mesaj aracılığı ile öğretmenle iletişim kurmada kolaylık sağlar (Hijazi, Crowley, Smith ve Shaffer, 2006). Böylece öğrencilerin derse karşı olan ilgi, sevgi, motivasyon ve aktif katılımını artırır. Ayrıca sunulan etkileşim imkanları ders esnasında öğrenciler arası iletişimi ve yardımlaşmayı güçlendirir.
- Harmanlanmış öğrenmenin zaman ve mekân sınırlamasının olmaması, kolay erişebilirliği öğrencilerin sosyal etkileşimlerine devam ederek aldıkları eğitime ek olarak farklı eğitimlerde bulunabilmesine olanak tanır (Wrigt, 2017). Öğrencinin akademik başarısını artacağı beklenmektedir.
- Yüzyüze ve bilgisayar tabanlı öğrenme etkinliklerinin bir arada yer alması öğrencinin bilgiye ulaşmada ilgi ve merakını canlı tutarak öğrenci merkezli öğrenmelerin artmasını, dolayısıyla öğrenmeler üzerinde olumlu katkılar getirmesini sağlar (Batdı, 2014; Dikmenli ve Ünaldı, 2013). Ders öncesi verilen etkinlikler öğrenciye sorumluluk duygusu kazandırır ve derse hazırlıklı gelmelerini sağlar. Dolayısıyla konuya hazırlanarak derse gelen öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artacağı düşünülmektedir.
- Harmanlanmış öğrenme öğrencilerin deneyimlerini ve sonuçlarını değiştirme potansiyeline sahiptir (Davis ve Fill, 2007).
- Fiziki sınıflarda teknoloji kullanımı öğrenciler için ekstra kaynaklar sunduğu için öğrencilerin güvenini, yeterliliğini ve öğrenme kalitesini artırmaktadır (Azizan, 2010).

5.1.b. Öğretmen açısından kazanımları

- Harmanlanmış öğrenme ile dersin hedeflediği kazanımlara ulaşabilmek için öğretmen; farklı öğrenme ortamlarını ve bu ortamlara uygun öğrenme yöntemlerini kullanarak etkili bir planlama yapmalıdır (Gülbahar, 2009). Bu planlama yapıldığında Dersler daha eğlenceli hale geleceği için öğrencilerin ilgisini çekmek kolaylaşır. Öğretmene verimli bir sınıf ortamı sağlar. Sınıf ortamı işbirlikli öğrenmeye yönelik etkinlikler kullanımına uygun hale gelir. Etkinliklerini güncel ve teknolojiden yararlanarak hazırlayan öğretmen için de bir gelişim fırsatı sağlar.
- Öğretmen çevirimiçi ortamda topluluklar oluşturarak öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimi güçlendirir böylece çekingen her öğrenciye ulaşabilen bir ortamla öğretmene ve birbirlerine bağlı hissetmelerini sağlar (Gohl ve

Thorson, 2020). Bu durum ayrıca öğretmenin öğrencilerin öğrenmelerini takip etmesini kolaylaştırır. Harmanlanmış öğrenme öğrenciler için kaynakları aktif kullanabilecekleri esnek bir öğrenme ortamı sunmakla birlikte öğretmenlere de küçük gruplar halinde öğrenciler ile daha fazla zaman geçirme imkânı sunar (Oh ve Park, 2009).

- Harmanlanmış öğrenme sunduğu eğitim aracılığıyla öğrencilerin öğrenme deneyimlerini değiştirme ve zenginleştirme potansiyeline sahiptir. Harmanlanmış öğrenme aracılığıyla öğrenciler çok fazla kaynağa ulaşabilirler (Tayebinik ve Puteh 2013).

5.2.a. Öğrenci açısından sınırlılıkları

- Çevrimiçi öğrenmenin farklı nedenlerle (elektrik kesintisi, bilgisayar sorunu vb.) kesintiye uğrayabilmesi ve harmanlanmış öğrenmeyi sekteye uğratabilmesi durumu her zaman vardır. Karadağ ve Yücel (2020) yaptıkları çalışmada pandemi sürecinde Türkiye'de evinde internet bağlantısı olan %63, tablet veya bilgisayarı olan %66 öğrenci olduğunu belirtmişlerdir. Altyapı ve eğitim teknolojisine gereken yatırım yapılmadığı durumlarda harmanlanmış öğrenme bazı öğrenen ve öğretenleri saf dışı bırakabilir. Ev ortamından, internetten, teknolojik cihazlardan kaynaklı problemlerden dolayı videoya erişilemeyebilir. Öğrenciler video izlemeden derse gelmeleri durumunda sınıfta yapılacak etkinliklerden hiçbir şey anlamayabilir.
- Öğrencilerin, yaşanan travma ve endişe dolu psikolojik süreçleri öğrenmenin yalnız bilişsel olarak değil, duyuşsal olarak da desteklenmesi gerektiğini göstermiştir (Bozkurt, 2020). Öğrencilerin kendi öğrenmesini öz disiplin içerisinde gerçekleştirebilmesi için kendisini tanımaya yardımcı olma, destekleme boyutları harmanlanmış öğrenmede göz ardı edilebilmekte ve daha çok bilişsel yöne odaklanılmaktadır.

5.2.b. Öğretmen açısından sınırlılıkları

- Deshmukh (2020) yaptığı araştırmada pandemi sürecinde öğretmenlerin gerekli dijital yeterlik ve becerilere sahip olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşiminin sürekliliğini sağlayabilmek için yöntem ve teknikleri canlı tutma veçekiciliğini sağlama harmanlanmış öğrenme ortamının öğretmen tarafından etkili planlanması ile mümkündür aksi takdirde yüzyüze sınıf ortamının çevirimiçi ortama kopyalanması olacaktır.
- Harmanlanmış öğrenme ortamında öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre farklı içerikler oluşturmak öğretmenin iş yükünü artırır ayrıca öğrencilerin bireysel çalışmalarının takibini yapmak öğretmeni zorlayabilir.
- Öğretmenin ders öncesi etkinlikleri izlemeyen, izlediği halde anlamayan veya hatalı öğrenen öğrencilere zaman harcamasını gerektirir. Öğretmen sınıf

mevcudunun fazla olduğu sınıflarda etkinlik sırasında hâkimiyet kurmakta zorlanabileceği beklenmektedir.
- Çevirimiçi ortamın farklı nedenlerle kesintiye uğraması durumunda öğretmen; video izleyerek konunun öğrenilmesi sırasında öğrenciye geribildirim veremeyebilir. Bu durum öğrencilerde kavram yanılgıları oluşturabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Literatürde harmanlanmış öğrenme ile ilgili pek çok tanım olmasına rağmen en sık alıntılanan iki harmanlanmış öğrenme tanımı dikkat çekmektedir. Graham (2006) karma öğrenme sistemlerini yüzyüze öğretimin bilgisayar aracılığıyla öğretimle birleştirilmesi olarak tanımlarken; Garrison ve Kanuka (2004) harmanlanmış öğrenmeyi sınıfta yüz yüze öğrenme deneyimlerinin çevrimiçi öğrenme deneyimleriyle bütünleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Bu iki tanımda temel bileşenin yüzyüze eğitim ve çevrimiçi öğrenme olduğu açıktır. İlk tanımda bilgisayar aracılığı terimi kullanılırken, ikinci tanımda çevrimiçi teriminden bahsedilir. İlk tanımda öğretim vurgulanırken ikinci tanımda öğrenme vurgulanır. En çok atıf alan bir başka tanım da Allen ve Seaman (2010) tarafından yapılmıştır. Allen ve Seaman'a (2010) göre, harmanlanmış öğrenme çevrimiçi ve yüz yüze eğitimi harmanlamaktır, içeriğin önemli bir kısmı çevrimiçi olarak sunulur, genellikle çevrimiçi tartışmalar kullanılır ve genellikle daha az sayıda yüz yüze toplantı yapılır. Graham'ın (2006) tanımına benzese de çevrimiçi sunulan içeriğin daha fazla olması gerektiğini savunurlar (Hrastinski, 2019). Literatürde harmanlanmış öğrenme ile ilgili tanımlar değerlendirildiğinde; tanımların genel açıklamalar içerdiği, temel kalıp yapıları ortaya koyduğu görülmektedir. Tanımların daha etkili olması için esnek olması ve nasıl olması gerektiği konusunda parametreler belirlemeye izin vermesi önerilebilir.

Yurtiçinde harmanlanmış öğrenme üzerine yapılan araştırma tezlerine 2005 yılında başlandığı görülmektedir ve bu tezlerde harmanlanmış öğrenme, hibrit öğrenme ve karma öğrenme kavramları birbirleri yerine kullanılan terimler olmuştur (Hebebci ve Usta, 2015). Yurt dışındaki araştırmalarda da bu terimlerin birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Graham 2006; Watson 2008). Olapiriyakul ve Scher'a (2006) göre bu iki terim (hibrit öğrenme ve harmanlanmış öğrenme) alternatif olarak kullanılmasına rağmen aynı kavrama atıfta bulunmaktadır. Hibrit öğrenme günlük hayatta daha fazla kullanılmasına rağmen, akademik çalışmalarda daha az kullanılmaktadır. Bu çalışma kapsamında harmanlanmış öğrenme için çevrimiçi alt yapı olanakları, öğretmen yeterlikleri, program geliştirme, harmanlanmış öğrenme modelleri ve harmanlanmış öğrenmede ölçme ve değerlendirme boyutları ele alınmıştır.

Bir eğitim kurumunda, harmanlanmış öğrenme tasarımları üzerinde çalışabilmek için çevrimiçi altyapı olanaklarının ve öğretmen yeterliliklerinin sağlanmış olması gerekir. Çevrimiçi boyuttaki öğrenme olanakları öğrenme yönetim sistemleri ve ücretsiz öğrenme platformlarından oluşan sınırsız, zengin bir alandır. Öğretmenlerin harmanlanmış öğrenmeyi uygulayabilmeleri için çevrimiçi öğrenme olanaklarının sınırsızlığından ve zenginliğinden yararlanabilme yeterliğine sahip olmaları beklenmektedir. Ayrıca, harmanlanmış öğrenme tasarımları hazırlamaları, harmanlanmış öğrenmeye dayalı öğretim gerçekleştirebilmeleri, harmanlamış öğrenme programlarını sürekli değerlendirip, geliştirebilmeleri için pedagojik yeterliğe sahip olmaları da gerekir. Bunun için eğitim yöneticileri eğitim kurumlarında gerekli alt yapı olanaklarını sağlayarak, öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme konusunda mesleki gelişimini desteklemelidir. Mesleki gelişimleri için öğrenen bir öğretmen olarak aktif katılım sağlayabilecekleri hizmetiçi eğitimlere ulaşmaları sağlanmalıdır. Öğretmenlerin tecrübelerini paylaşarak birbirlerinin mesleki gelişimini destekleyecek platformlara erişimlerine olanak sunulabilir.

Bu çalışma kapsamında harmanlanmış öğrenme yaklaşımı modelleri; rotasyon modeli, esnek model, kişisel harmanlanmış ve zenginleştirilmiş sanal model gibi 4 ana başlık altında ifade edilmiştir. Kimmons ve Hall (2016), bir modelin değerinin bilinmesinin ihtiyaçlara ve yapılandırılmış değer sistemlerine bağlı olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmen eğitiminde teknoloji entegrasyon modellerinin kalitesini belirlemek için altı kriter önermişlerdir (a) açıklık, (b) uyumluluk, (c) öğrenci odaklılık, (d) verimlilik, (e) teknoloji rolü ve (f) kapsam. Harmanlanmış öğrenme modellerini de bu perspektiften değerlendirmek mümkündür. Harmanlanmış öğrenme modelleri, "Basit, açık ve anlaşılması kolay mı?", "Mevcut eğitim uygulamalarını destekliyor mu?", "Öğretmenler teknoloji entegrasyonu sorunlarıyla uğraşırken model verimli düşünmeyi sağlıyor mu?", "Teknolojiyi bir araç olarak mı görüyor?", "Uygulamalara rehberlik edecek kadar kapsamlı mı?", "Öğrenci sonuçlarını açıkça vurguluyor mu?" sorularına cevap vermeye çalışmalıdır. Öğretmenler bu modellerin kalitesini belirlemek için bu kriterler doğrultusunda değerlendirmeler yaparak öğretme ve öğrenme sürecine entegre edebilirler.

Öğrenmede başarıya ulaşmak tek bir değişken ile ilişkili olmadığından, her değişken aynı yaklaşıma uygun nitelikte hazırlanmış olmalıdır. Esnek ve çağın gereklerine uygun harmanlanmış öğrenme ortamı sağlayabilmek için planlama, model seçimi ve ölçme ve değerlendirme paydaşlarının birlikte ele alınması gereklidir. Bu bağlamda öğretenin ve öğrenenin dijital okuryazarlık becerisinin gelişmiş olması da beklenen yeterliklerdendir

Eğitimin hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme temel öğeleri alana, kurama, öğrenme ortamına göre değişmeyeceğinden sürecin kalite kontrolünü sağlayan ölçme ve değerlendirme temel ilkeleri harmanlanmış öğrenmede de geçerlidir. Dolayısıyla diğer öğrenme ortamlarında olduğu gibi sürekli ve sürece yayılmış, üst düzey öğrenme becerilerini ortaya çıkarabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçimi ile amaçlanan geçerli ve güvenilir puanlara ulaşmak mümkün olacaktır. Bu bağlamda değerlendirme boyutunda ilerlemeyi izleme, geri bildirim ve ölçme değerlendirmede teknolojik uygulamalar başlıkları öne çıkmaktadır.

İlerlemeyi izleme ve geri bildirime olanak sağlayan performans ödevleri, proje ödevleri, öğrenci ürün dosyaları, tartışma formları, çevrimiçi ortamda aktif bulunma göstergeleri, yansıma raporları, rubrikler, gözlem formları, öz değerlendirme-akran değerlendirme formları vb. tercih edilerek hem öğretenin hem öğrenenin süreç üzerinde düşünmesine fırsat verilmelidir. Böylece öğrenme süreci takip altına alınarak eksik veya aksayan yönler ortaya çıkar. Hem öğrenen hem öğreten için izleme ve geri bildirim ortamı sağlanır.

Süreç içerisindeki öğrenme yaşantılarının, katılım bilgilerinin, ödev ve sınavların depolandığı bir öğrenme yönetim sisteminin tercihi ile öğrenme sürecinde birliktelik sağlanarak öğrenme kalitesini iyileştirmek ve etkileşimi arttırmak amaçlanmalıdır. Süreç, öğrenenin günlük yaşantısına dahil edilerek zaman ve mekândan bağımsız bireysel ve işbirlikli öğrenme ortamları yaratılabilir. Teknolojik uygulamaların sunduğu öğrenme analitikleri ile bireysel ödev ve etkinliklere katılımların puanlaması tutulabilmekte ayrıca öğrenenin sistemde hangi etkinlikte ne kadar zaman harcadığı gibi veriler deraporlanabilmektedir. Bu veriler sayesinde biçimlendirici değerlendirme yapılabilir ve öğrenene gerekli destek sağlanabilir.

Harmanlanmış öğrenme ortamında öğretmenlerden hedef davranışlara ve bireylerin performanslarına uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tercih etme ve öğrencileri izleme, geri bildirim sağlama gibi bilişsel ve duyuşsal yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir (Ally ve Wark, 2019). Bu bağlamda geleceğin öğretmenleri aynı zamanda öğretim tasarımcısı, öğrenme sürecini eğlenceli hale getiren bir kolaylaştırıcı, öğrencilerin motivasyonlarını ve dikkatlerini dinamik tutabilen bir pedagoji uzmanı, süreci takip ederek kritik kararlar verecek bir öğretim yöneticisi rollerine de sahip olmalıdır.

21. yy öğrenme becerilerine sahip bireylerin yetişebilmesi için öğretmenlerin çalışma hayatına başlamadan önce lisans eğitimi ve öğretmenlik mesleği boyunca gelişim programlarıyla desteklenmesi önemlidir. Bu doğrultuda okul öncesinden üniversiteye harmanlanmış öğrenmenin temel bileşenlerinden

olan ortam ve altyapının kurumlarda bulunmasıyla birlikte teknolojiyi aktif kullanabilen öğretmenlerin yeterliliği ve gelişimi için gerekli ortam sağlanmalıdır. Öğretmen yetiştirme programları bu ihtiyaçlar ve gelişmeler doğrultusunda güncel, ilgi çekici, esnek ve uyarlanabilir olmalıdır.

Harmanlanmış öğrenmede öğrenme ortamları yalnız somut teknolojilerden (bilgisayarlar, öğrenme yönetim sistemleri, akıllı telefonlar vb.) değil soyut teknolojilerden (kuramlar, yaklaşımlar, araç-gereçler, stratejiler vb.) de oluşmaktadır (Bozkurt, 2020). Somut teknolojide yaşanan sorunların çözümü ile bütün sorunların ortadan kalkacağı düşünülmemelidir. Harmanlanmış öğrenme modellerinin tercihinde kritik noktalar olduğu gibi, öğrenen başarısı, memnuniyeti ve etkili öğrenme çıktılarına ulaşma da soyut teknolojinin işe koşulmasını sağlayacaktır. Ayrıca, harmanlanmış öğrenmede aktif öğrenme yaklaşımına dayalı bir öğretim yapıldığından emin olunmalıdır. Aksi takdirde, öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin zayıf olduğu çevrimiçi ders anlatımları ile yüzyüze eğitimin tekrarı gibi olan öğretmen merkezli eğitime dönüşebilir. Dolayısıyla verimli bir harmanlanmış öğrenme için etkili öğretim tasarımlarına ihtiyaç vardır. Öğretim tasarımı için gerekli ihtiyaç analizleri yapıldıktan sonra, öğrenme hedefleri doğrultusunda, öğrenci katılımının ve geri bildirimlerinin nasıl sağlanacağı üzerinde odaklanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Jadar, H. (2018). *Yükseköğretim Çalışmalarında Entegre Edilmiş Harmanlanmış Öğrenme Teknolojisinin Etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi.

Ally, M., & Wark, N. (2019). Learning for sustainable development in the Fourth Industrial Revolution. http://hdl.handle.net/11599/3393, Erişim tarihi: 04.01.22

Alberts, P. P., Murray, L. A., & Stephenson, J. E. (2010). Eight educational considerations for hybrid learning. In R. Kwan, J. Fong, & F.L. Wang (Ed.) *Handbook of Research on Hybrid Learning Models: Advanced Tools, Technologies, and Applications* (pp. 185-202).

Allen, I. E., & Seaman, J. (2010). Class differences: Online education in the United States. *Sloan Consortium*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529952.pdf., Erişim tarihi: 04.01.2022

Alvarez, B. (2011). Flipping the classroom: homework in class, lessons at home. https://learningfirst.org/success-story/flipping-classroom-homework-class-lessons-home, Erişim tarihi: 04.01.2022

Anagün, S. S. (2018). Teachers' perceptions about the relationship between 21st century skills and managing constructivist learning environments. *International Journal of Instruction*, 11(4), 825-840.

Arıkan, S. (2012). Sınıf içi ölçme sorularına dayalı not verme. Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s.389-422) içinde, Elhan Yayınları.

Artsın, M. & Günal, K. (2021). Öğrenme yönetim sistemi seçiminde kullanılacak kriterlerin belirlenmesine yönelik çok ölçütlü karar verme yöntemi önerisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi,* 7(2), 87-108. https://doi.org/10.51948/auad.840404, Erişim tarihi: 04.02.2022

Ayvaz Reis, Z., Baktır, H., Çelik, B., Erkoç, M., Özçakır, F., Özdemi, Ş. & Şahin, K. (2012). Açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri üzerine bir karşilaştirma çalişmasi. *Journal of Research in Education and Teaching,* 1(2), 42-58.

Azizan, F. Z. (2010). *Blended Learning in Higher Education Institution in Malaysia. Proceedings of Regional Conference on Knowledge Integration in ICT*. (pp. 454-466). https://pdfs.semanticscholar.org/9c32/77d83acc61d0f30d79c8dd4a999720d38b3c.pdf, Erişim tarihi: 04.02.2022

Batdı, V. (2014). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 287-302.

Bersin, J. (2004). *The Blended Learning Book: Best Practices, Proven Methodologies, and Lessons Learned.* John Wiley & Sons.

Beyazpano (2021). *Ücretsiz Dijital Sınıflarınızı Oluşturun*. https://www.beyazpano.com/, Erişim tarihi: 03.10.2021

Bilgeiş (2021). *Bilişim ile Gelişen İş Dünyası*. https://bilgeis.net/, Erişim tarihi: 03.10.2021

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education,* 5(1), 7–74.

Blogger. (2021). https://www.blogger.com/about/?bpli=1, Erişim tarihi: 20.10. 2021.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi,* 6(3), 112-142.

Brenner, J. (1997). *An Analysis of Student's Cognitive Styles in Asynchronous Distance Education Courses at a Community College*. Research Report.

Bubbl.us. (2021). https://bubbl.us, Erişim tarihi: 20.10.2021

Budhai, S. S. (2020, May 11). *Fourteen Simple Strategies to Reduce Cheating on Online Examinations.* Faculty Focus: Higher Ed Teaching Strategies from Magna Publications. https://www.facultyfocus.com/articles/educational-assessment/fourteen-simple-strategies-to-reduce-cheating-on-online-examinations/, Erişim tarihi: 04.01.2022

Canbulat, M., Bıçak, B. & Uyumaz, G. (2017). Assessment and evaluation approaches used by teachers of Turkish. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 462-477.

Christensen Institute. (t.y.). *Blended Learning Models*. https://www.blended learning.org/models/#stat, Erişim tarihi: 6.12.2021.

Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (2013). *Is K-12 Blended Learning Disruptive? An Introduction of the Theory of Hybrids. Clayton Christensen Institute.*http://www.christenseninstitute.org/publications/hybrids/, Erişim tarihi: 29.10.2021

Coursera (2021). *Coursera*. https://www.coursera.org/, Erişim tarihi: 6.12.2022

Davis, H. C. & Fill, K. (2007). Embedding blended learning in a university's teaching culture: Experiences and reflections. *British Journal of Educational Technology*, 38(5), 817-828.

Deshmukh, S. R. (2020). Social Realities of Higher Education in the Age of Uncertainties. *Smart Moves Journal IJELLH*, 8(4), 279-289.

Dikmenli, Y., & Ünaldı, U. E. (2013). Harmanlanmış öğrenme ve sanal sınıfa dönük öğrenci görüşleri. *Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2(2), 326-347.

Driscoll, M. (2002). *Blended Learning: Let's Get Beyond the Hype. LTI Newsline: Learning & Training Innovation.*http://www07.ibm.com/services/pdf/ blended_learning.pdf, Erişim tarihi: 25.10.2021

Durak, G., Çankaya, S. & İzmirli, S. (2020). Covid-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,* 14(1), 787-809.

EBA (2021). *Eğitim Bilişim Ağı*. https://www.eba.gov.tr/, Erişim tarihi: 23.11. 2021.

Edmodo (2021). *Edmoodo*. https://new.edmodo.com, Erişim tarihi:20.10.2021

Edpuzzle (2021). *Edpuzzle*. https://edpuzzle.com, Erişim tarihi: 20.10.2021

EDX (2021). EDX.https://www.edx.org/, Erişim tarihi: 04.11.2021

Eleni, C., Eliza, P., Georgia, G. (2016). Blended Learning Methodology: Part of the Greent Project Funded by the Erasmus + Programme of the European Union.

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7, 95–105. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001

Gohl, E. & Thorson, K. (2020). *Strategies for Fostering a Productive Distance Learning Experience.* https://www.gettingsmart.com/2020/10/03/strategies-for-fostering-a-productive-distance-learning-experience/, Erişim tarihi: 04.11.2021

Google formlar (2021). *Google Form*. https://www.google.com/intl/tr_tr/forms/about/, Erişim tarihi: 30.10.2021

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*(pp.3-21), Pfeiffer.

Graham, C. R., Borup, J., Pulham, E., & Larsen, R. (2019). K–12 blended teaching readiness: Model and instrument development. *Journal of Research on Technology in Education*, 51(3), 239-258. https://doi.org/10.1080/15391523.2019.1586601

Graham, C. R., Henrie, C. R., & Gibbons, A. S. (2014). Developing models and theory for blended learning research.In A.G. Picciano, C.D. Dziuban, & C.R. Graham (Eds.), *Blended Learning: Research Perspectives*, 13-33.

Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. & Afacan Adanır, G. (2020). *Harmanlanmış Öğrenme.* Pegem Akademi.

Gülbahar, Y. (2009). *E-Öğrenme.* Pegem Akademi.

Hebebci, M. T., & Ertuğrul, U. S. T. A. (2015). Türkiye'de harmanlanmış öğrenme eğilimleri: Bir literatür çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 195-219. https://doi.org/10.14520/adyusbd.23061

Hijazi, S., Crowley, M., Smith, M. L., & Shaffer, C. (2006). Maximizing learning by teaching blended courses. In Proceedings of the 2006 ASCUE Conference, MyrtleBeach, South Carolina. http://fits.depauw.edu/ascue/Proceedings/2006/Papers/p67.pdf, Erişim tarihi: 04.11.2021

Hill, P. (2017). *State of Higher Ed LMS Market for US and Canada: Fall 2017 Edition.*https://eliterate.us/state-higher-ed-lms-market-us-canada-fall-2017-edition/, Erişim tarihi: 04.11.2021

Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *Tech Trends*, 63, 564–569. https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5

Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan egitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi,* 10(2), 181-192.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştirma Yöntemi: Kavramlar, Ilkeler, Teknikler*. (17. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Khanacademy (2021). *Khanacademy.* https://www.khanacademy.org/, Erişim tarihi: 03.11.2021.

Kimmons, R., & Hall, C. (2016). *Emerging Technology Integration Models, In G. Veletsianos* (Ed.), Emergence and innovation in digital learning: Foundations and applications, (pp. 51-64). Athabasca University Press.

Kör. H. (2021) Salgın sürecinde öğretim kurumlari için açik kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemi önerisi: Çok yönlü karşilaştirmalar. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 42-46.

Kutlu, Ö. (2006). Üst düzey zihinsel süreçleri belirleme yolları: Yeni durum belirleme yaklaşımları. *Çağdaş Eğitim*, 335, 24-28.

McMillan, J. H. (2015). *Biçimlendirici Durum Belirleme 2: Geribildirim ve Öğretimsel Düzeltmeler,* (Çev. A.M. Sümbül & A.T. Kan). Sınıfiçi değerlendirme (s. 159-180) (6. Basımdan çeviri. Çev. Ed. A. Arı). Eğitim Yayınevi.

MEB (2004). *Hayat Bilgisi Öğretim Programı.* MEB yayınları.

Metimeter (2021). https://www.mentimeter.com, Erişim tarihi: 04.11.2021

Nannette, P., Napier, S., D. & Stella, S., (2012). Transitioning to Blended Learning: Understanding Student and Faculty Perceptions, Georgia Gwinnet College. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 15*(1). http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ918216.pdf, Erişim tarihi: 04.11.2021

Nearpod (2021). *Nearpod*. https://nearpod.com, Erişim tarihi: 20.10.2021

Ogange, B. O., Agak, J. O., Okelo, K. O. & Kiprotich, P. (2018). Student perceptions of the effectiveness of formative assessment in an online learning environment. *Open Praxis,* 10(1), 29–39.

Olapiriyakul, K., & Scher, J. M. (2006). A guide to establishing hybrid learning courses: Employing information technology to create a new learning experience, and a case study. *The Internet and Higher Education*, 9(4), 287–301.

Osguthorpe, T. R. & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233. https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1214964, Erişim tarihi: 04.01.2022.

Peker, R. (1992). Geri bildirimin üniversite öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersindeki başarısına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7(1), 31-39.

Pesen, A. (2014). *Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısına, Ders Çalışma Alışkanlıklarına ve Güdülenme Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dicle Üniversitesi.

Powell, A.et al., (2015). Promising practices blended and online learning [Online] iNACOL, *The International Association for K-12 Online Learning*.

Oh, E. & Park, S. (2009). How are universities involved in blended instruction? *Educational Technology & Society,* 12 (3), 327–342.

Quizizz (2021). Quizizz.https://quizizz.com, Erişim tarihi: 20.10.2021

Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education, 144, 103701*.https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131519302544, Erişim tarihi: 04.01.2022

Rossiter, S. (2020). Cheating becoming an unexpected COVID-19 side effect for universities. https://www.cbc.ca/news/canada/edmonton/cheating-becoming-an-unexpected-covid-19-side-effect-for-universities-1.5620442 Erişim tarihi: 27.10.2021.

Sams, A. & Bergmann, J. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. *International Society for Technology in Education*.

Sarıgül, K. (2021). Yabancı dil öğrenme yönetim sistemi tasarımı önerisi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (Ö10), 127-142. https://doi.org/10.29000/rumelide.1009047

Singh, H. & Reed, C. (2001). A white paper: Achieving success with blended learning. *Centra Software*. http://www.leerbeleving.nl/wbts/wbt2014/blend-ce.pdf, Erişim tarihi: 04.02.2022.

Socrative (2021). Socrative. https://www.socrative.com/, Erişim tarihi: 20.10. 2021.

Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning.* Mountain View.https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf, Erişim tarihi: 20.10.2021

Tayebinik, M. & Puteh, M. (2013). Blended Learning or E-Learning? *International Magazine on Advances İn Computer Science and Telecommunications (IMACST),* 3(1), 103-110. http://arxiv.org/abs/1306.4085, Erişim tarihi: 20.10.2021

Mitra, S. (2013, February). Build a school in the cloud [Video]. TED Conferences.https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud?language=tr#t-11149, Erişim tarihi: 28.11.2021.

Thoms, C. L. (2012, November 19). Enhancing the blended learning curriculum by using the "flipped classroom" approach to produce a dynamic learning environment. *5th International Conference on Education, Research and Innovation,* 2150-2157. http://dx.doi.org/10.17275/per.21.67.8.3.

Trapp, S. (2006, October 1). Blended Learning Concepts – a Short Overview. Proceedings of the Workshop on Blended Learning and SMEs. *1st European Conference on Technology Enhanced Learning* Crete, Greece. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download? Erişim tarihi: 04.02.2022.

Tucker, C. R., Wycoff, T., & Green, J. T. (2017). *Blended Learning in Action: A Practical Guide Toward Sustainable Change.*

Tyler, R. W. (2013). *Basic Principles of Curriculum and Instruction.*

Udemy (2021). Udemy.https://www.udemy.com/, Erişim tarihi: 03.11.2021

Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Alkım Yayın.

Vaughan, N. (2007). Perspectives on blended learning in higher education. *International Journal on E-Learning*, 6(1), 81-94.

Verstelle, M. (2017). *Blended Learning.* Universiteit Leiden. https://doi.org/ 10.1007/978-3-8349-9318-2_11

Wang L. F., Fong J. & Choy, M. (2007, 15 Aug). *Blended Learning for Programming Courses: A Case Study of Outcome Based Teaching and Learning*. L. F. Wang & J. Fong (ed.), Blended learning: Workshop on blended learning conference.

Watson, J. (2008). Blended learning: The convergence of online and face-to-face education. Promising Practices in Online Learning. *North American Council for Online Learning.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED50 9636.pdf, Erişim tarihi: 28.12.2021

Wilson, D., & Smilanich, E. M. (2005). *The Other Blended Learning: A Classroom-Centered Approach*.

Wordwall (2021). *Wordwall*. https://wordwall.net/tr, Erişim tarihi: 04.02.2022

Wright, B.M. (2017). Blended learning: Student perception of face-to-face and online EFL Lessons. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 64-71.

Yıldırım, İ. S., Göktaş, Y., Temur, N. &Kocaman, A. (2004). İyi bir öğrenme yönetimi sistemi (ÖYS) için kriter önerisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2(4), 455-462.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Blended learning combines the positive aspects of face-to-face and online learning. It has a learner-centered approach. It has become the agenda of many global epidemic conceptual discussions. Blended learning; Although its history goes back much further than the Covid-19 global epidemic process, it has a structure that is developing rapidly and is widely used at all levels of education. The aims of this study are to discuss the definition of blended learning, the regulation of the learning environment, the models, the measurement and evaluation dimension, the achievements and limitations for the learner and the teacher, and to discuss the effects of blended learning on education in a changing world.

The blended learning is an approach that takes the best aspects of traditional teaching and blends it with the transformative power of online teaching, allowing each student to receive education in line with their individual needs. Beyond adding technology to the existing model, it enables students to use it more actively in the classroom. It offers a perspective that helps to increase communication and productivity in learning processes in courses and to experience how each student should take responsibility for their own learning.
For effective implementation of blended learning, it must be well planned, teachers must have high professional competencies, technical infrastructures must be provided for the application, the content must be compatible with technology, be learner-centered, and include alternative assessment and evaluation tools. In order to implement blended learning, a learning management system in which all users are registered should be used in schools. Learning management systems act as facilitators in the planning and management of online activities. Some of the most preferred open source learning management systems in the world are Moodle, Sakai LMS, Edx, Canvas and Atutor. The functioning of these systems is similar to each other, but the services and technical features they offer differ. Online infrastructure facilities include various learning platforms as well as student management systems.
Blended learning models are essential for developing content and making applications. In this study, researchers mentioned 4 blended learning models designed by Staker and Horn (2012). These models are rotation model (station rotation model -lab. rotation model -flipped classroom model-individual classroom model), flexible model, personal blended model and enriched virtual model. The common feature of these models is that they are learner-centered, the responsibility of learning is undertaken by the student, and students learn by using online environments in different learning environments under the guidance of the teacher. Students try to fulfill the tasks and responsibilities given by the teacher by working in cooperative groups at their own learning pace. It is also very important to follow and evaluate the learning status and development of students within the scope of applications made in the classroom and in the online learning environment. The quality of measurement and evaluation tools gains in value on issues such as whether blended learning reaches its goal, its effects on students' performance, and actively and effectively conducting the learning and teaching process. For the effective execution of blended learning, time evaluation should be prioritized. Education and training, which is made effective and enriched by the preferred learning management systems, includes different evaluation tools. These tools allow the weekly process to be controlled both quickly and functionally with quizzes and activities that require short answers, include reflection reports, and provide the opportunity to discuss and comment on the

topics. Learning management systems play an active role in blended learning in order to see what are the failings in the process, to identify learning deficiencies and to examine the difficulties experienced.

Process evaluation should be prioritized for the effective execution of blended learning. Education and training, which is made effective and enriched by the preferred learning management systems, includes different assessment tools. These tools allow the weekly process to be controlled both quickly and functionally with quizzes and activities that require short answers, include reflection reports, and provide the opportunity to discuss and comment on the topics. Learning management systems play an active role in blended learning in order to see what are the failings in the process, to identify learning deficiencies and to examine the difficulties experienced.

The use of different online learning environments in the assessment and evaluation process enriches the blended learning approach. Some of these online applications are: Socrative, Google forms, wordwall, quizizz, nearpod, edpuzzle, edmode, mentimeter, bubbl.us and blogger. These applications can be used as assessment and evaluation tools such as online exams, discussions, assignments. The blended learning approach appeals to a wider student group. Keeping a record of the course content and watching it repeatedly helps reinforce the topics and help students progress at their individual pace. With blended learning, students can access content more easily, thereby increasing their learning experience. It can be much more effective if students' affective characteristics are also focused on. The teacher, on the other hand, can increase the interest and motivation of the students in the lesson with effective and efficient lesson designs. It provides teachers with the opportunity to get to know their students better as they spend more time with them.

Methods: This study is a review study that aims to contribute to the field with the results and suggestions created by using current studies on the application of blended learning.

Conclusion: The results of this research draw attention to the fact that the planning, implementation and evaluation stages of blended learning can be carried out with unlimited online tools and learning environments. It is thought that it is possible to integrate an efficient blended teaching with active learning approaches. It is expected that when blended learning is planned, implemented and evaluated with a learner-centered approach with the cooperation of education leaders, teachers, parents, it will be a sustainable approach with a long-lasting and permanent effect. In addition, it is thought that education administrators and teachers can contribute to the development of effective blended curricula by transforming into learning organizations.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(57), 1509-1538
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.47289
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 02.11.2020 Submitted date
Kabul tarihi 27.02.2021 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Berber, M., & Nakiboğlu, A. (2022). Banka Çalışanlarının Ekonomi Okuryazarlık Düzeylerinin Performansları Üzerindeki Etkisi. *Journal of History School*, 57, 1509-1538.

BANKA ÇALIŞANLARININ EKONOMİ OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN PERFORMANSLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ[1]

Mine BERBER[2] & Aslihan NAKİBOĞLU[3]

Öz

Bu araştırma banka çalışanlarının ekonomi okuryazarlıklarının bireysel performansları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, Gerek ve Kurt (2011) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan "Ekonomi Okuryazarlığı Ölçeği" ve Goodman ve Svyantek (1999) tarafından geliştirilen ve Bağcı (2014) tarafından Türkçeye uyarlanarak, geçerlik güvenirlik çalışması yapılan bireysel performans ölçeği 2020 yılı Ağustos ayı içerisinde Niğde il ve ilçelerinde görev yapan kamu ve özel bankalarda çalışan 215 banka kişiye uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Banka çalışanlarının ekonomi okuryazarlıkları ile performans düzeyleri arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile ekonomi okuryazarlık düzeylerinin performans düzeyleri üzerindeki etkileri çoklu regrasyon analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda banka çalışanlarının yüksek düzeyde ekonomi okuryazarlık düzeyinde oldukları ve yüksek bireysel performansa sahip oldukları belirlenmiştir. Ekonomi okuryazarlık düzeyleri ile bireysel performans düzeyleri arasında istatistiksel açıdan pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Araştırmada banka çalışanlarının ekonomi okuryazarlık düzeylerini belirleyen boyutlarından; ekonomik akılcılığın banka çalışanlarının bireysel performans düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı, ancak ekonomi bilgisi toplumsal

[1] Bu makale birinci yazarın Banka Çalışanlarının Ekonomi Okuryazarlık Düzeylerinin Performansları Üzerindeki Etkisi başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir. Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %60, 2. yazar: %40. Bu makalenin etik kurul onayı Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde, 29/07/2020 tarih, 32483 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] İktisat Uzmanı, mineberber51@gmail.com Orcid: 0000-0001-5497-9523
[3] Doç.Dr. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Tarihi Anabilim Dalı anakiboglu@hotmail.com Orcid: 0000-0002-6825-984X

ekonomik yansımalar, bireysel ekonomik planlama boyutlarının banka çalışanlarının performanslarını istatistiksel açıdan anlamlı ve olumlu düzeyde etkileyerek artırdığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İktisat, Ekonomi Okuryazarlığı, Bireysel Performans, Çalışan Performansı, Banka Çalışanları.

Impact of Bank Employees' Economic Literacy Levels on Their Performance

Abstract

This research was conducted to examine the impact of bank employees ' economic literacy on their individual performance. Purpose for personal information need in the form created by the researcher and the Wolf (2011) made a study of validity and reliability by "economic literacy scale" and Goodman and Svyantek (1999) developed by Bağcı (2014) Turkish with a twist, the validity and reliability study for the scale's individual performance in the month of August 2020 Niğde provinces and districts who work in public and private banks in running the bank have been applied to 215. The research was carried out in accordance with the permission obtained from the Ethics Committee of Niğde Omar Halisdemir university dated 29/07/2020 and numbered 32483. Analysis of the data was carried out in a computer environment. The relationship between economic literacy and performance levels of bank employees was studied by correlation analysis and the effects of economic literacy levels on performance levels by regression analysis. As a result of the research, it was determined that bank employees have a high level of economic literacy and have a high individual performance. It was found that there were high levels of statistically positive significant relationships between economic literacy levels and individual performance levels. In the study, it was found that economic rationality does not have a statistically significant effect on the individual performance levels of bank employees, but economic knowledge social economic reflections, individual economic planning dimensions increase the performance of bank employees by affecting them at a statistically significant and positive level.

Keywords: Economics, Economy Literacy, Individual Performance, Employee Performance, Bank Employees.

GİRİŞ

Ekonomik yaşamın vazgeçilmezi olarak bankaların ticari müşterilerini işletmeler, bireysel müşterilerini ise tüketiciler oluşturmaktadır. Diğer kurumlar gibi bankalarda mevcut müşterilerini elde tutmak ve yeni müşteriler kazanarak hem varlıklarını sürdürmek hem de rekabette öncü olmak istemektedirler. Günümüzde gelişen teknoloji paralelinde faaliyet gösteren tüm bankaların

birbirine ikame olabilecek ürün ve hizmetleri vardır. Böyle bir ortamda bir bankayı diğerinden farklılaştıran ve ikame edilemeyen yegâne kaynağı insan kaynakları, diğer bir ifade ile çalışanlarıdır. Nitelikli ve yüksek performans gösteren çalışanlar sayesinde rekabet üstünlüğü elde edilerek, yüksek örgütsel performans gösteren kurumlara ulaşılabilir. Performans, bireyin yetenekleri doğrultusunda çalışma yaşamında gösterdiği davranış veya etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Lado ve Alonso, 2017, s. 176).

Bireysel performansın önemi örgütsel açıdan kabul edilmekle birlikte bazı sektörler açısından hayati önem taşıdığı düşünülmektedir. Çalışanların bireysel yeteneklerinin ve çalışma yöntemlerinin örgüt çıktılarının temelini oluşturduğu banka işletmeleri gibi örgütlerde bireysel performans daha ön plana çıkmaktadır. Çalışanların performansları üzerinde başta eğitim durumu olmak üzere yaş, cinsiyet vb. bireysel özelliklerinin etkisinin yanında örgütsel olarak da çalışma ortamı, yönetim tarzı vb. değişkenlerin etkileri bulunmaktadır. Bu faktörlerin dışında bireysel performans üzerinde farklı pek çok değişkenin etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu değişkenlerden birisinin de sosyal ve ekonomik yaşamda her geçen gün daha önemli hale gelen ekonomi okuryazarlığı olduğu söylenebilir.

Gerek bireysel olarak sosyal yaşamda gerekse ekonomik yaşamın vazgeçilmezi olan kurumların çalışanları olarak bankalarda ekonomi okuryazarlığı; banka müşterilerinin yatırımlarının doğru yönlendirilmesi ve yönetilmesinde bir yetkinlik olarak önem arz etmektedir. "Ekonomi okuryazarlığı bireylerin para, enflasyon, faiz oranı, kredi gibi günlük hayatta da en fazla kullanılan iktisadi konular hakkında bilgi sahibi olması, bu bilgileri yaşamında kullanma becerisi ve ekonomik olayların sonuçlarının meydana getireceği etkinin farkında olması durumudur" (Oanea ve Dornean, 2012, s.114). Banka çalışanlarının yüksek ekonomi okuryazarlığa sahip olmaları, müşterilerinin ve kurumlarının mevcut durumlarını iyi analiz edebilme, doğru yönlendirme ve doğru kararlar alabilmelerini sağlayacaktır. Böylelikle hem kurum açısından hem de müşteriler açısından karşılaşılabilecek ekonomik riskler minimize edilebilir.

Bu çalışmada banka çalışanlarının bireysel performansları üzerinde ekonomi okuryazarlıklarının etkileri sorgulanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi "banka çalışanlarının ekonomi okuryazarlıkları ile bireysel performans düzeyleri arasında ilişki var mıdır?" olarak belirlenmiştir.

Örgütlerin verimliliklerinde ve etkinliklerinde önemli olan unsurların başında insan kaynakları gelmektedir. İnsan kaynaklarının diğer bir ifade ile bir örgütün çalışanlarının bireysel olarak gösterecekleri performans, örgüt performansını doğrudan etkiler. Bundan dolayı yüksek performans gösteren

örgütlere sahip olmanın yolu bireysel olarak performansı yüksek çalışanlardan geçmektedir. Bu kapsamda çalışanların bireysel performanslarını etkileyen faktörler doğru analiz edilmeli ve bu yönde çalışmalar yapılmalıdır. Çünkü bireysel performansı etkileyen faktörler sektöre ve çalışılan kuruma göre farklılık arz etmektedir. Örneğin bir hukuk bürosunda çalışan avukatlar için ekonomi okuryazarlıkları bireysel performanslarını etkilemeyebilir, ancak bir mali müşavirin yanında çalışan asistanın ve banka çalışanlarının yaptıkları işler nitelik itibariyle finansal olduğu için büyük ihtimalle bireysel performanslarını etkileyecektir.

Literatürde ekonomi okuryazarlığı, finansal okuryazarlık olarak da ele alınmış, genellikle üniversite öğrencileri örneklem olarak ele alınarak incelenmiştir. Banka çalışanları üzerinde yurtiçinde yapılan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Yurtdışında banka çalışanları üzerinde finansal okuryazarlık üzerine araştırmalar yapıldığı görülürken (Wamae, 2015; Jayantilal, 2017; Mahajan ve Jadhav, 2018), ekonomi okuryazarlığının bireysel performansa etkisini inceleyen yurtiçi ve yurtdışında yapılmış bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırmanın bu yönüyle ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlgili Literatür

Gerek ve Kurt (2011) araştırmalarında ekonomi okuryazarlığı ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma 355 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda toplam varyansın %51.296'sını açıklayan dört faktörlü yapıya ulaşılmıştır. Sonuç olarak geliştirilen ölçek üniversite öğrencilerinin ekonomi okuryazarlıklarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Ünal, Düğer ve Söylemez (2015) araştırmalarında ekonomi okuryazarlığı düzeyinin ve kredi kartı tutumlarının kredi kartı rasyonel kullanımlarını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma Dumlupınar Üniversitesi, Tavşanlı Meslek Yüksekokulu'nda 2013-2014 eğitim öğretim yılında eğitim gören 125 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ekonomi okuryazarlığı düzeyi nispeten yüksek olan bireylerin, ekonomik karar almakta daha rasyonel ve bilinçli olacağını göstermiştir.

Wamae (2015) araştırmasında Nairobi'deki banka çalışanlarının finansal okuryazarlık düzeylerinin kişisel finansal yönetim üzerindeki rolünü incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Amaç doğrultusunda oluşturulan anket formu fonksiyonel, orta ve üst düzey yöneticilerden oluşan 150 banka çalışanına uygulanmıştır. Araştırma sonuçları finansal okuryazarlığın bankacılık

sektöründeki çalışanlar arasında kişisel finansal yönetimi olumlu etkilediğini ve bunun da yatırım getirilerinde artışa neden olduğunu ortaya koymuştur. Finansal eğitimin bankacılık sektöründeki çalışanların borçlarını yönetebildikleri için kredilerini yönetmelerine yardımcı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca bankacılık sektöründeki personel arasında kişisel finansal yönetiminde zorluklar olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma ortamı sorunları önemli bir rol oynadığından, gelirlerin düşük olması finansal yönetim eksikliğine katkıda bulunmuştur. Finansal eğitimin eksikliği, bankacılık sektöründeki çalışanlar arasında kişisel finansal yönetimi engellediği gösterilmiştir. Kişisel finansal yönetimin tasarruflarla artırıldığı belirlenmiştir. Emeklilik fonuna sahip olmanın finansal yönetimde kendilerine güven verdiği, düşük mali yönetim becerilerinin çalışanların yatırım getirisini olumsuz etkilediği sonucuna varmıştır. Bankacılar arasında finansal yönetime bağlılığın olmaması, finansal hedeflerine ulaşma yeteneklerini etkileyen finansal yönetimden etkilenerek finansal refah eksikliğine yol açmıştır.

Jayantilal (2017) araştırmasını Bank of Baroda (Kenya) Limited çalışanlarının finansal okuryazarlık düzeylerinin kişisel finans yönetimi üzerindeki etkisini incelemek için gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaya aşağıdaki özel hedefler rehberlik etmiştir: finansal okuryazarlığın kişisel yatırımlar üzerindeki etkisini belirlemek, finansal okuryazarlığın kişisel tasarruflar üzerindeki etkisini belirlemek ve finansal okuryazarlığın kişisel borç üzerindeki etkisini belirlemek. Bankanın 173 çalışanına odaklanan çalışma için tanımlayıcı bir nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma, finansal okuryazarlığın Bank of Baroda (Kenya) Limited çalışanları arasında kişisel finans yönetimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koydu. Finansal okuryazarlık eksikliğinin, bankadaki çalışanların kişisel finansal yönetimini engellediği belirtildi. Araştırma, yönetim kademelerinde çalışanların yatırımlar, tasarruflar ve borç yönetimi açısından sağlam finansal yönetim gösterdiğini, düşük yönetim seviyelerindeki çalışanların düşük finansal okuryazarlık puanlarına ve zayıf yatırım uygulamasına, zayıf tasarruf yönetimine katkıda bulunan finansal yönetim eksikliğine ve kötü borç seçeneklerini göstermiştir.

Dağdelen (2017) araştırmasında Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlerin finansal okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve demografik özelliklerine göre finansal okuryazarlık düzeylerinde farklılaşma olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu; Aydın ilinde faaliyet gösteren 175 Serbest Muhasebeci Mali Müşavire uygulanmıştır. Araştırma sonucunda mali müşavirlerin eğitim durumlarına ve yaşlarına göre finansal okuryazarlık düzeylerinde farklılıkların olduğu, cinsiyetlerine göre ise farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Malaza (2017) araştırmasında genç kalıcı banka çalışanları arasında finansal okuryazarlık ile borç düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 275 genç yaştaki bankacı katılmıştır. Araştırma sonuçları; genç banka çalışanlarının ortalama olarak mali işlerine makul düzeyde dikkat ettiklerini göstermektedir. Araştırmada finansal okuryazarlık ile finansal davranış ve tutumların borç düzeyinin önemli yordayıcıları olduğunu göstermektedir. Finansal okuryazarlık ve borç düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öte yandan, finansal davranış ve tutumlar ile borç seviyesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir negatif ilişki olduğu belirlenmiştir.

Mahajan ve Jadhav (2018) araştırmalarında bankalarda çalışan kadınların finansal okuryazarlık düzeyini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Veriler, Kolhapur bölgesinde bulunan banka şubelerinde çalışan 188 kadın çalışandan yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Kadın çalışanların finansal okuryazarlığı, finansal bilgi, finansal davranış ve finansal tutum olmak üzere finansal okuryazarlığın üç boyutuna odaklanarak analiz edilmiştir. Kadın çalışanların % 48,4'ünün orta ve orta derecede düşük düzeyde finansal okuryazarlığa sahip olduğu ve sadece% 5,3'ünün kadın çalışanların daha yüksek düzeyde finansal okuryazarlığa sahip olduğu görülmüştür.

Tayfun ve Silik (2019) araştırmalarında turizm fakültesi öğrencilerinin tanımlayıcı özelliklerine göre ekonomi okuryazarlık düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi'nde "Genel Ekonomi" dersi alan 361 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre dönem başı ekonomi okuryazarlık düzeylerinin farklılık gösterdiği, eğitim gördükleri bölüme, mezun oldukları ortaöğretim kurumlarına, ailelerinin ikamet ettiği yerlere göre dönem başı veya dönem sonu ekonomi okuryazarlık düzeylerinde farklılıkların olmadığı belirlenmiştir.

Dilek, Keskingöz ve Nergiz (2019) ekonomi okuryazarlığının girişimcilik niyeti üzerine etkisini incelemek için yaptıkları araştırmalarını Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde 2018-2019 eğitim öğretim yılında eğitim gören 422 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ekonomi okuryazarlığının girişimcilik niyetini pozitif yönlü olarak etkilediğini belirlenmiştir.

Güneş (2019) araştırmasında bireylerin finansal okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi ve finansal okuryazarlık düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılaşma durumunu incelemeyi amaçlamıştır. Amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu Kayseri ve Sivas illerinde yaşayan 804 kişiye uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda bireylerin finansal okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu, araştırmaya Sivas'tan katılanların Kayseri'den katılanlara göre ve finans eğitimi almayanların alanlara göre finansal okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Ekonomi Okuryazarlığı

Ekonomi Okuryazarlığının Tanımlanması

Ekonomi literatüründe yeni yeni popülerlik kazanan ve gelişme evresindeki kavramlardan olan "Ekonomi Okuryazarlığı" kavramı henüz bilimsel kesimin ortak fikir birliğine vardığı bir tanıma sahip değildir. Hatta ekonomi okuryazarlığı kavramı olarak bilinen kavramın kullanımı dahi ülkeden ülkeye, araştırmacıdan araştırmacıya değişiklik gösterebilmektedir. Bu yüzden ekonomi okuryazarlığı ile ilgili çok fazla tanım yapıldığı görülmektedir.

Ekonomi okuryazarlığı; İngiltere'de "ekonomi yeterliliği" kavramı olarak bilinirken, ABD, Avustralya gibi ülkelerde "ekonomi okuryazarlığı" kavramı kullanılmaktadır. Bazı toplumlar, yazarlar ve kurumlar "ekonomi farkındalığı" kavramını kabul ederken, bazıları "finansal okuryazarlık" kavramını da ekonomi okuryazarlığı kavramı yerine kullanabilmektedirler (Kaderli, Gümüş ve Eskici, 2016, s. 92).

Ekonomi okuryazarlığı kavramı, Dünyada ve Türkiye'de son yıllarda geçerliliğini arttıran oldukça yeni ve önemli bir kavramdır. Bu sebeple ekonomi okuryazarlığı kavramının kapsamı ve tanımı üzerine tek bir tanıma ve anlama ulaşmak mümkün değildir. Ekonomi okuryazarlığı tanımı üzerine çeşitli kurumlar ve araştırmacılar tarafından farklı tanımlamalar yapılmıştır. Bazı kuruluşların ve araştırmacıların yapmış oldukları ekonomi okuryazarlığı tanımları alanyazında oldukça sık kullanılmakta ve öne çıkmaktadır. Bu kuruluşların başında yer alabilecek kuruluş Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD)'dür. OECD, ekonomi okuryazarlığı kavramını; "ekonomi ürün ve kavramlar hakkında bireylerin ve tüketicilerin haberdar edilmesi veya ekonomik risk ve seçenekler arasında seçim yapabilecek farkındalığı kazanmış olmasını sağlayarak kişinin ekonomik refahını olumlu yönde geliştirme süreci" olarak tanımlamaktadır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde, ekonomi okuryazarlığı öncelikle kişilerin refahını en üst düzeye çıkarmak için etkili tedbirler almalarını sağlamak ve maddi konularda sıkıntıya düşmelerine engel olmak, kazanılması gereken bireysel finans kapsamında değerlendirilen bir konudur (Bihari ve Shukla, 2012, s.43; Vitt vd., 2005, s.7).

İlk ekonomi okuryazarlığı tanımlarından birini Noctor vd., (1992, s.21) yapmışlardır. Yazarlara göre ekonomi okuryazarlığı "bireylerin varlıklarının yönetiminde rasyonel ve akılcı hareket edebilmesi"dir. Lois Vitt vd. (2005, s. 239) ekonomi okuryazarlığını maddi iyileşmeyi sağlayacak parasal durumlar ile ilgili; bilgiyi anlama, yorumlama, yön verme ve etkileşime geçebilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Gerek ve Kurt (2011, s.61) ekonomi okuryazarlığını; mevcut ekonomik problemlerin netleştirilmesi, nedenlerinin aranarak çözüm üretilmesi, çözüm alternatiflerinin gözden geçirilerek maliyet, karlılık ve mevcut koşullar ışığında hareket etme yeteneği" olarak tanımlamaktadırlar. Başka bir tanımda ise ekonomi okuryazarlığı, bugünün değişen dünyasında fırsatların belirlenmesi ve bunlardan en iyi şekilde yarar sağlamanın anahtarı olan finansal kararlar alabilme yeteneği, her birey için önemli bir yaşam becerisi olarak tanımlamıştır (Clercq, 2009, s. 1-3).

Ekonomi okuryazarlığı, günlük hayatta, bireylerin sahip oldukları finansal bilgilerle, finansal kaynakları kullanımı ve yönetimini, bu bilgilerle doğru değerlendirebilmesi ve etkin karar almasını sağlayan davranışlar bütünüdür. Küreselleşen dünyada bugün günlük hayatımızda en basit işlemlerde dahi ekonomi okuryazarlığın etkisi olmakta ve kişilerin ekonomi okuryazarlık düzeyleri geleceklerini ve onlara bağlı yaşayanların hayatlarını etkileyebilmektedir. Ekonomi okuryazarlık, doğru bilgiyle istenilen finansal hedeflere ulaşmayı sağlayan bu süreç içerisinde bireylerin finansal kaynakları kullanarak finansal ürün ve hizmetleri tanımasına sağlayacak etkin kararlar alabilmesini sağlamaktadır (Saraç, 2014, s. 4).

Ekonomi okuryazarlığı genel olarak doğru tercihler yapmak için özellikle finansal piyasa ürünlerinin risk ve karışıklıklarını anlama ve bunlara aşinalık sağlanması olarak tanımlanmaktadır. Olanakları ölçüsünde yaşamak zorunda olan kişiler, finans konusunda mantıklı tercihler yapabilmesi için yeterli finansal bilgiye sahip olması ve finansal sorunlarla mücadele edebilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda bu kişilerin gelecek dönem planlaması yapmak, banka borçlarını kapatmak ve giderlerini kontrol edebilmek gibi doğru finansal hareketler sergilemesi gerekmektedir (Chinen ve Endo, 2012, s. 778).

Ekonomi Okuryazarlığının Özellikleri

Ekonomi okuryazarlığının özellikleri; parayı iyi yönetmek, bütçe yönetimi ve borçlanma, planlama, finansal ürün seçimi olarak sıralanabilmektedir. Bu özelliklere ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Parayı İyi Yönetmek

Paranın yönetimi kolay bir süreç olmamakla birlikte bu süreçte tüketici açısından en önemli sorun; mevcut paranın ne kadarının ihtiyaçlara yönlendirilip ne kadarı ile tasarruf edilmesi gerektiğidir? Birey ya da aile, gelirinin hepsini ya da daha fazlasını harcamamalı, bir kısmını mutlaka tasarruf için ayırmalıdır. Tasarruf iki şekilde yapılabilir: Birincisi öncelikle temel ihtiyaçlar için harcamaları yapmak ve geriye bir şey kalırsa onu harcamama yoludur. İkincisi ise, önce tasarruf ederek geriye kalan miktarı harcamalarda kullanmaktır. Bireysel olarak tüketicinin yastık altında duran parası veya bankada mevduat hesabında duran paranın da tüketiciye bir maliyeti söz konusudur (Gökmen, 2012, s.24-29).

Bireyler kazandıklarından daha fazlasını harcamamalıdır. Her kişinin ya da ailenin kendine özel bütçesi olmalı ve ona göre harcamalar yapmalıdır. Ekonomi okuryazarlığı hakkında ne kadar erken yaşta bilgi sahibi olunursa o derece farkındalık meydana geleceği belirtilmektedir (Gökmen, 2012, s. 25). Bütçe yönetiminde harcamaların zamanında yapılması oldukça önemlidir. Kişiler fatura, kredi kartı ve vergilerini zamanında ödemelidir. Eğer borçları zamanında ödemezlerse faizleriyle birlikte daha fazla toplam borç ödemek zorunda kalacaklardır. Ödemelerin zamanında yapılmaması veya hiç ödenmemesinin faturası oldukça ağır olabilir. Eğer kişi borcunu zamanında ödemezse kredi notu düşecektir. Parayı yönetmek için dikkat edilmesi gereken önemli bir hususta kayıt tutmaktır. Bütün gelir ve giderler kayıt altına alınırsa kişi finansal olarak daha rahat olur. Böylelikle yanlışlar ve hatalar zamanında görülür (Gökmen, 2012, s.25-28).

Bütçe Yönetimi ve Borçlanma

Bütçe, belirli bir zaman aralığında yapılacak giderlerin ve sahip olunacak gelirlerin tahmini ve diğer bir ifadeyle "belirli bir zaman aralığında kaynakların nasıl elde edildiğini ve kullanılacağını gösteren bir plan"dır. Bütçenin daha iyi olabilmesi, bilgilerin ayrıntılı olmasına ve planlanan harcama miktarlarını içermesine bağlıdır (Hayta, 2011, s. 60).

Bütçe oluşturmanın tüketicilere birçok avantajı ve faydası bulunmaktadır. Bütçe yapmak bireye gelirin bilinçli bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır. Böylece birey, gelirini harcamalarıyla uyumlaştırabilecektir. Net gelir düşer ya da artarsa önceden yapılmış ve planlanmış bütçe tüketicilere yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda bütçe ile birey kısa ve uzun vadeli amaçlarına karar vermede seçimler yapabilmesini sağlamaktadır. Harcamaların neden olabileceği fazla israfların önüne geçebilmektedir.

Finansal Planlama

Ekonomi okuryazarında olması gereken diğer bir özellik finansal planlamalar yapabilmesidir. Finansal planlama, örgütlerin faaliyeti esnasında oluşacak her türlü fon akımlarının önceden belirlenen bir takvime göre uygulanmasını konu edinir (Hayta, 2011, s. 59-63). Finansal planlar yapmak kısa veya uzun vadede geleceğe yönelik düşünmek ve yapılabilecek hamleleri belirlemek anlamına gelir. Yapılacak bu planlar dizisi gelecek için bir yol gösterici görevi görecektir. Planların sadece kâğıt üzerinde kalmayıp doğru ve etkin bir şekilde uygulanmasında çok önemli bir yere sahiptir. Kapsamlı bir finansal planda; bütçeleme ve vergi planlaması, likidite yönetimi, büyük tutarlı satın almalar, gelirin ve varlıkların korunması, yatırım emeklilik ve miras planlaması yer almalıdır (Madura, 2004, s.3).

Finansal Ürün Seçimi

Finansal ürünler, kişilerin yatırım harcamalarını kendi imkânlarıyla karşılaması yerine bahsi geçen araçlardan karşılamasını ve bu araçlara yatırım yapanların da pratik ve minimum riskle kazanç sağlamalarına olanak tanımaktadır. Finansal pazarlarda fon oluşumuna yardımcı olan ve işlem gören varlıklar finansal ürün olarak tanımlanmıştır (Öztürk, 2015, s. 119-123).

Ekonomi Okuryazarlığın Bileşenleri

Ekonomi okuryazarlığının günlük hayatta en çok kullanılan parçaları, tasarruf yapımı, ev harcamaları için gelir-gider Tablosu yapımı, yapılan tasarrufların birikimi ve son olarak bu birikimlerin başarılı yatırımlara dönüşmesi sıralamasıyla olmaktadır. Ekonomi okuryazarlığı ile ilgili yapılan tanımlarının ortak noktası kişinin ekonomi bilgi ve becerisi doğrultusunda gerekli durumlarda etkin ve geçerli kararlar almasına sağlayan bir kavram olduğudur (Şantaş ve Demirgil, 2015, s. 58). Bir bireyin ekonomi okuryazarı olabilmesi için; para bilgisi, para idaresi, gelir, gider, tasarruf yapma bilgisi, faiz, enflasyon, bütçe, risk, getiri, kredi, finansal bilgi, tutum ve davranış, harcama ve borçlanma gibi temel bileşenlere hâkim olması gerekmektedir (Tomášková, Mohelská ve Němcová, 2011, s. 365-366).

Ekonomi Okuryazarlığının Önemi

Ekonomi okuryazarlığı gün geçtikçe daha fazla önem kazanan konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkelerin değişen ekonomik yapıları, kişilerin ihtiyaçları, toplumların demografik yapıları, ortaya çıkan yeni finansal ürünlerin algılanması, insanların sınırlı kaynaklarla sınırsız ihtiyaçlarını karşılama çabaları gibi nedenlerin tümü ekonomi okuryazarlığın düzeyine göre şekillenmektedir.

Günümüzde sürekli değişen ve büyüyen finansal piyasalar, bilgi ve teknolojinin gelişmesi beraberinde finansal araçların çeşitlenerek, karmaşık bir hal almasına olmaktadır. Finansal sistem içerisinde bireylerin dinansal karar alma süreçlerinde bilinçli hareket etmeleri, bu konudaki bilgi düzeyleri ile yani ekonomi okuryazarlıkları ile yakından ilişkilidir. Bu doğrultuda ekonomi okuryazarlığı öncelikli olarak bireyin kendi bütçesi ile ilgili bir kavram olsa da ekonomi içerisinde aldığı kararlar ve attığı adımlar, finans ve sermaye piyasalarını da etkilemektedir. Bundan dolayı da bireylerin ekonomi okuryazarlık durumları finansal sistemin gelişmesi ve verimliliği bakımından da önem arzetmektedir (Tosun, 2016, s.1).

Ekonomi okuryazarlığın iyileştirilmesi ve ekonomi okuryazarlık seviyesinin arttırılması, yatırım ve tasarruf oranlarının artmasına katkıda bulunmaktadır. Bunun finansal piyasaların gelişmesi üzerinde büyük etkisi olduğu açıktır. Ekonomi okuryazarlığı, bireylerin refah seviyesini yükselterek içinde yaşadığımız finansal dünyayı anlamalarını sağlayan önemli bir kavramdır. Bireyler, ekonomi okuryazarlığı sayesinde finansal dünyada daha rasyonel ve katılımcı olabilirler ve ekonomi politikaların ayrıntılarını daha iyi anlayabilirler. Bireysel ekonomi okuryazarlık, finansal sistemi anlamaya ve yorumlamaya da katkıda bulunmaktadır. Ayrıca bireylerin, finansal güvenliklerini ve finansal refahlarını sağlamak için temel anlamda ekonomi okuryazarlığı düzeylerini yükseltmeleri bir zorunluluktur (Dağdelen, 2017, s.18).

Günümüzde bireylerin ekonomi farkındalık seviyelerini artırmaya yönelik yükselen uluslararası ilgi ekonomi okuryazarlığın önemini daha fazla arttırmış ve ekonomi okuryazarlığı, toplumun tümünü ilgilendiren bir konu haline gelmiştir. Doğru finansal karar verebilmek ve bireysel olarak finansal rahatlığa erişebilmek için bireylerin finansal farkındalık seviyesi, bilgisi, becerisi, tutumu ve davranışları oldukça önemli hale gelmiştir (Kandemir, 2018, s. 1). Bireylerin sosyal yaşamlarında yaptıkları alışverişlerde, hangi ödeme aracıyla ödeme yapacakları, hangi ödeme aracıyla yapacakları ödemenin daha rasyonel olacağı, kredi kartını hangi alışverişte kullanmanın akılcı olduğu, nerede, nasıl ve ne şekilde tasarruf yapacakları, tasarruflarını en etkili biçimde nasıl yatırıma dönüştürecekleri, en uygun koşullarda krediyi nasıl alabilecekleri ve geri ödeyecekleri, mobil bankacılık işlemlerini nasıl gerçekleştirecekleri vb. işlemler bireylerin sosyal yaşamlarında karşılaştıkları durumlar ekonomi okuryazarlığının önemini daha da artırmaktadır (Durmuş ve Yardımcıoğlu, 2018, s.170).

Yirmibirinci yüzyılın başlarından bu yana küreselleşen dünyada finansal piyasalar her geçen gün gelişmektedir. Bu gelişim aynı zamanda ekonomi okuryazarlığı düşük toplumlar için karmaşık bir yapıya dönüşmektedir. Oysa ki

okuryazarlık düzeyi yüksek olan toplumlarda ise bireyler finansal kararları alırlarken yüksek bilgi seviyeleri ile daha efektif kararlar almaktadırlar. Bu da toplumun pozitif etkilenmesini sağlayacaktır. Finansal bilgili olan bireyler gelir gider dengelerini oluşturarak olası kriz dönemleri için tasarruflar yaparlar (Chlouba, Šimková ve Němcová, 2011, s. 370-373). Ekonomi okuryazarlık düzeyi yüksek olan bireylerin bütçelerini planlama, tasarruflarını yatırıma dönüştürme, aylık ödemelerini dengeleme ve bütçelerini ihtiyaçlara göre planlama ihtimali daha yüksektir. Ekonomi okuryazarlık, finansal kaygının azalmasına da katkıda bulunur. Ayrıca, ekonomi okuryazarlığı karar alma aşamasında daha rasyonel ve akılcı olma eğilimini de arttırmaktadır. Finansal bilgiye sahip olanlar finansal konularda bilinçli kararlar alarak kendilerine ve ülke ekonomilerine fayda sağlamaktadırlar (Navickas, Gudaitis ve Krajnakova, 2014, s. 35).

Finansal eğitim ve ekonomi okuryazarlığın önemini artıran hususlar, çoğunlukla finansal krizin yarattığı farkındalıklardan oluşmaktadır. Finansal krizler genelde tüketiciler, finansal sistem ve genel ekonomi için endişe kaynağı olmaktadırlar. Tüketicilerin karşılaşabilecekleri risklerin farkında olmamaları ya da bu riskleri yönetme kabiliyetlerinin bulunmaması finansal bilgi ve beceri ihtiyacını artırmaktadır. Bu da dünya genelinde ekonomi okuryazarlığının önemini artırmaktadır (Karataş, 2017, s.19).

Çalışan Performansı Kavramı

Performans Kavramı

Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve faaliyetlerini devam ettirebilmesi için toplumun ihtiyaç duyduğu mal ve hizmetleri üretmesi gerekmektedir. Örgütler, amaçlarını gerçekleştirebilmek için fiziksel üretim unsurlarının yanında, kaliteli insan gücüne de ihtiyaç duymaktadır. İş görenlerin iş görme yeteneklerinin nasıl olduğunun belirlenememesi, örgütlerde karşılaşılan en önemli sorunlardan birisidir. Bu sorun, günümüz örgütlerinde performans kavramının önemli bir yeri olduğunun anlaşılmasına neden olmuştur.

Performans sözcüğü Türkçe "başarım" sözcüğü ile eş anlamlı kullanılmaktadır. Performans, Türk Dil Kurumu (TDK)'na görev, iş anlamında kullanılmaktadır. Bireyin herhangi bir görevi başarma isteğini göstermektedir. Bireyin ortaya koyduğu işte en iyi dereceyi tanımlamaktadır. İş, görev ve çalışmada gösterilen başarı olarak nitelendirilmektedir (TDK, 2020). Aynı zamanda performans; "yapma, beceri, başarı, kapasite bir işin üstesinden gelmek ve kendine düşen görevin etkin bir şekilde yerine getirilmesi" anlamlarında da kullanılmaktadır (Kesen, 2016, s. 540).

Performans kavramı belirlenebilir bir dönem ve süre içerisinde plan ve programların niteliğinde faaliyeti gösterme sürecidir. Performans kavramı planlanmış bir faaliyetin amaca yönelik aktivitelere ulaşılmasıdır. İşletmelerce performansın açıklanması: belirli plan ve programların çerçevesinde üretilen malların ve hizmetlerin amaca yönelik olmasıyken, bireyler açısından performans, yapılacak olan işin hedefler doğrultusunda verimli ve fayda sağlayıcı olarak tamamlanmasıdır. Kısaca performans amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesidir. Performansın da farklı hedefler doğrultusunda aynı amaçları güden farklı tanımları var olmaktadır (Pugh, 1991, s.7).

Performansla ilgili olarak yapılan bu tanımlarda kavramın, hedeflere ulaşım düzeyini ve hedefe ulaşmak için yapılan çalışmalardaki etkinlik ve verimliliği kapsadığı da görülmektedir. Ne şekilde olursa olsun hedefe ulaşmak performansın başarılı olduğu anlamına gelmemekte, hedeflere ulaşmak için kullanılan kaynakların verimliliği, işi yapma biçiminin doğruluğu da performans kavramının içinde yer almaktadır (Şentürk, 2004, s.23).

Çalışan Performansı Kavramının Tanımı

Çalışan performansı farklı yazarlar tarafından birbirine benzeyen ancak farklılaşan tanımlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

Yücel (2010, s.23) çalışan performansını "görev gereği olarak önceden belirlenen kıstasları karşılayacak biçimde, görevin icra edilmesi ve amaca ulaşma oranı" olarak tanımlarken, Tayfun ve Çatır (2013, s.120) çalışan performansını, "bir iş yerinde çalışan insanın, amaçlanan hedef doğrultusunda işle ilgili olarak neleri başarabildiğini sayısal ve nitelik olarak belirten bir kavram" olarak tanımlamışlardır.

Başka bir tanımda çalışan performansı, "kişinin bilgi, beceri ve yeteneklerini kişisel çaba ve davranışlarıyla birleştirerek istenen kalite ve miktarda kişisel sonuç elde etmesi" olarak ifade edilmiştir (Pekdemir, Koçoğlu ve Gürkan, 2014, s.336).

Bireysel açıdan başarıyla ilişkilendirilen kavram ayrıca "çalışanın kendisi için tanımlanan özellik ve yeteneklerine uygun olan işi, kabul edilebilir sınırlar içinde gerçekleştirmesi" olarak da tanımlanmaktadır (Boylu ve Sökmen, 2002, s.169).

Yapılan tanımlar göz önünde bulundurularak çalışan performansını; bireyin yetkinlikleri doğrultusunda yaptığı iş için gösterebildiği en üst düzeyde çabayı ve sonucunu ifade etiği söylenebilir.

Çalışan Performansının Boyutları

Çalışanların sahip oldukları yetenekler, örgütsel ve örgütsel takım performansını da etkileyecek şekilde değerlendirilmelidir. Çalışan (birey) performansı ilgili literatürde görev performansı ve bağlamsal performans olmak üzere iki farklı şekilde ele alınmıştır. (Borman ve Motowidlos, 1997, s.99).

Görev Performansı

Görev performansı, "bir sürecin bir bölümündeki faaliyetleri veya gerekli olan materyal ve hizmetleri sağlamak yoluyla doğrudan veya dolaylı olarak örgüte katkıda bulunan eylemleri yerine getirmedeki etkinlik" olarak ifade edilmektedir (Borman ve Motowidlos, 1997, s.99).

Görev performansı, çalışanın çalıştığı örgüte olan katkısı ve performans sistemi içerisindeki eylemleridir. Örgütün performans ölçütlerine uygun davranmak ve kendisinden beklenenleri yerine getirmektir. Örgütler açısından çalışan performansı üretilen ürün ya da hizmetler bakımından değerlendirilmektedir. Örgütlerin belirlediği hedeflere ulaşması için etkili biçimde yönetilen faaliyetleri kapsamaktadır. Bu doğrultuda görev performansı çalışan ile örgüt arasındaki sözleşmenin tam olarak uygulanmasını ifade etmektedir (Sonnentag, Volmer ve Spychala, 2008, s.434). Görev performansı işle ilgili görevdeki yeterlilik, işle ilgili olmayan görevdeki yeterlilik, sözlü ve yazılı iletişim yeterliliği ve yöneticilik konumlarını denetleme yeterliliği olarak dört unsuru içermektedir. Bu faktörler de farklı görevler olduğunda değişebilen alt unsurlardan meydana gelmektedir. Denetleme yeterliliği için ele alınacak olursa geribildirim verilmesi, ast çalışanların güdülenmesi, gerektiğinde yönlendirme yapılması ve yönetilmesi olarak ifade edilebilir. İşe dair görev yeterliliği için, kurumun amaçlarını gerçekleştirmede kaynakların verimli kullanılması olarak belirtilebilir. İşle ilgili olmayan görev yeterliliği için olumlu çalışma ilişkileri kurmak ve sürdürmek olarak iddia edilebilir (Yavuz, 2018, s.19).

Görev performansının beş alt boyunun olduğu belirtilmektedir (Borman ve Motowidlos 1997, s.99); 1) mesleğe özgü görev yeterliliği, 2) mesleğe özgü olmayan görev yeterliliği, 3) yazılı ve sözlü iletişim yeterliliği, 4) (yönetici ya da liderlik konumundaki kişi için) denetim ve kısmen 5) yönetim. Bu etkenlerin her biri meslekler arasında farklılık gösterebilen bazı alt etkenler içermektedir. Örneğin, yönetim etkeninin 1) planlama ve organize etme, 2) çalışanlara rehberlik yapma, onları yönlendirme ve motive etme, 3) çalışanları eğitme ve geliştirme, 4) etkili şekilde iletişim kurma ve diğerlerini bilgilendirme gibi alt boyutları vardır (Borman ve Brush, 1993, s.21).

Bağlamsal Performans

Bağlamsal performans daha çok sosyal alan ve örgütteki sosyal çevreye odaklı çalışma arkadaşlarına yardım etmek, işbirliği içinde pozitif düşüncelerle insan ilişkilerini yürütmek, hedef belirleme ve yol gösterme gibi davranışlarla sürdürülen bir kavramdır (Pawar, 2013, s. 339).

Bağlamsal performans, teknik kadroya katkı sağlamayan ancak örgütün hedeflerine ulaşma çabasının gösterildiği örgütsel, toplumsal ve psikolojik ortamı destekleyen eylemleri içine almaktadır. Bağlamsal performans yalnızca meslektaşlara yardımcı olma ya da örgütün güvenilir bir üyesi olma gibi davranışları değil aynı zamanda çalışma yöntemlerinin nasıl daha iyi hale getirileceği konusunda önerilerde bulunmayı da kapsamaktadır (Sonnentag ve Frese, 2002, s.6).

Bağlamsal performans, çalışanın iş tanımları dışındaki çabalarını, coşku faktörünü, çalışan diğer kişilere olan yardımını, problemli durumlarla başa çıkabilmesini, gerektiği durumlarda kurumunu savunmasını içermektedir. Bağlamsal performans, çalışanın kurumsal politikalara bağlı kalması, çalışanlarla işbirliği yapması ve onlara yardımcı olması, bir problem olduğunda çalışanları uyarması gibi ekstra çaba ve gayretleri kapsamaktadır. Bağlamsal performansın kavramsallaştırılması yapılmış ve çeşitli ölçme araçlarıyla ölçme girişimlerinde bulunulmuştur. Kurumlar için bağlamsal performans, çalışanların etkili bir şekilde çalışması, istikrarlı bir durum sergilemesi, pozitif performans sergilemesi gibi nedenlerden dolayı oldukça önemlidir.

Çalışanların bağlamsal performanslarının artması kurumların ve işletmelerin diğerlerinden farklılaşmasına ve gelişim göstermesine yardım edecektir (Sonnentag vd., 2008, s. 434). Diğer taraftan, bağlamsal performans olumlu örgütsel davranışları ve iyi bir vatandaş olmayı da içermektedir. Çalışma prosedürleri dışında çalışanlar tarafından benimsenen ve takdir edilen davranışları içinde barındırmaktadır. Bunlar iş sözleşmesinde olmayan fakat çalışanların sergilediği rollerdir. Bu davranışlar, vatandaşlık erdemi, fedakârlık, yardımsever davranışlarda bulunma, dürüstlük ve sportmenlik gibi birtakım olumlu özellikleri barındırmaktadır (Yavuz, 2018, s.20).

Bağlamsal performansla ilgili diğer bir husus da proaktif davranış, ücret ve kişisel gelişim konularını içermesidir. Proaktif davranışlar, geleneksel yaklaşımlara karşı çıkarak varolanı daha iyi duruma getirmek için gösterilen çabalardır. Bu doğrultuda çalışanların davranışları kurumun vizyon ve misyonu ile uyum içindeyse ve çalışanlar karşılaştıkları zorluklarla başa çıkıyorlarsa performanslarında artış görülecektir. Ücret de çalışanların bağlamsal

performanslarını etkileyen unsurlardandır. Hakettiği ücreti elde eden çalışanların bağlamsal performansları artma eğiliminde olmaktadır. Kişisel gelişim kurslarıyla desteklenen çalışanların bağlamsal performansları bundan etkilenmektedir (Van Dyne ve LePine, 1998, s.108).

İş performansı değerlendirilirken görev ve bağlamsal performans arasında bazı farkların olduğu vurgulanmaktadır. Görev performansı göreve ilişkin bir ölçüt iken bağlamsal performans bunun dışında kalan pek çok faktörü içermektedir. Görev performansı çalışanın yetenekleri ve gösterdiği sonuçlar ile ölçülürken, bağlamsal performans çalışanın karakteristik özellikleri ve motivasyon durumu ile ölçülmektedir. Görev performansı resmi bir görev ve rol iken, bağlamsal performans resmi roller dışında kalan davranışlardır, bunların yapılması için zorluk gösterilmez ve bunlar isteğe bağlıdır (Borman ve Motowidlos, 1997, s. 99).

Çalışan Performansının Önemi

İçinde bulunulan ekonomik ortamda; rekabette öncü olarak başarıya ulaşmanın ve ulaşılan başarıyı sürdürülebilir kılmanın yolu, yenilik ve değişikliklere açık olmak ve hızlı bir şekilde adapte olan yapıyı kurmakla mümkün olabilir. Tüm bu unsurları önemseyen örgütler, etkin bir yönetim ve verimliliğin temel unsurunun "insan" olduğu konusunda hemfikirdirler (Bayram, 2006, s. 47). Bu bağlamda örgütler hedeflerine ulaşmak, ürün ve hizmetlerini hedef kitlelerine ulaştırmak ve rekabette öncü olabilmek için yüksek performans gösteren çalışanlara gereksinim duymaktadırlar. Performans örgüt için olduğu kadar çalışanlar açısından da önemlidir. Üstlenilen görevi başarı ile yerine getirmek, yüksek performans göstermek, çalışanlarda yeterlilik ve gurur duygusuyla birlikte işinden memnuniyet duymasını sağlamaktadır. Beklenen performansı gösterememek, verilen hedeflere ulaşamamak ise çalışan açısından işinde başarısız olması anlamına gelmektedir (Sonnentag ve Frese, 2002, s.4). Bunların yanında örgüt içerisinde yüksek performans gösteren çalışanlar genellikle maddi açıdan da ödüllendirilmektedir. Yüksek performans, meslekte ilerlemenin ve sektörde başarılı olmanın ön koşuludur. Bir örgüt içerisinde yüksek performans gösteren çalışanlar daha üst pozisyonlara kolay terfi ederler ve düşük performans gösteren çalışanlara göre daha iyi kariyer fırsatları yakalarlar (Van Scotter, Motowidlo ve Cross, 2000, s.526; Mohrman Jr. vd., 1989).

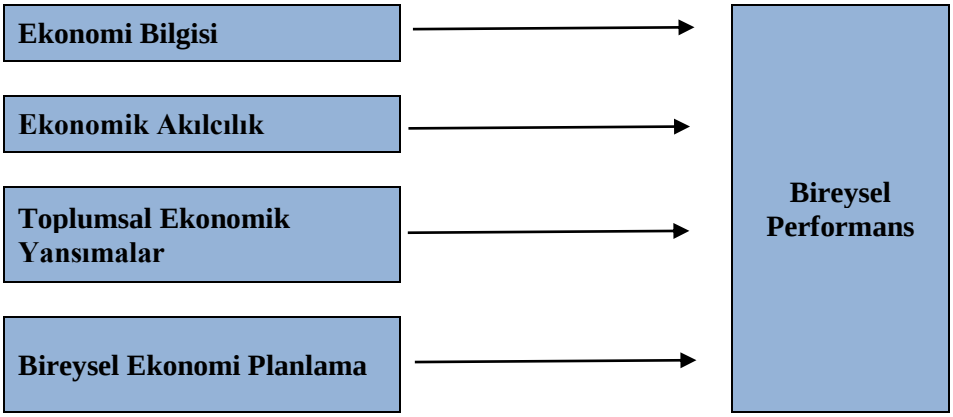
Dünyada son yıllarda her alanda meydana gelen değişiklikler ve gelişmeler, ayırt edici nitelikli insan gücüne sahip örgütlerin kriz durumlarında daha hızlı karar alabildiğini ve hedeflerine ulaşmada daha başarılı olduğunu

göstermiştir (Badrani, Madya ve Akil 2015, s.722). Bu durum örgütler için çalışan performansının önemini daha da artırmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma banka çalışanlarının ekonomi okuryazarlıkları ile performans düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. "İlişkisel tarama modelleri ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir" (Karasar, 2012, s.81). Araştırmanın şematik modeli Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmanın yapılabilirliğine ilişkin Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurulu'undan 29/07/2020-32483 tarih ve sayılı izin alınmıştır.

Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Niğde ilinde faaliyet gösteren kamu ve özel sektöre ait bankalarda çalışanlar oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme yoluna gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği süreç olan 2020 yılı Ağustos ayında a dünya genelinde yaşanan Covid-19 pandemisinden dolayı banka çalışanlarının bir kısmının uzaktan çalışması nedeniyle evrenin tamamına ulaşılamamış olup, banka yöneticilerinden

edinilen bilgilere göre ortalama 250 banka çalışanının bulunduğu Niğde il ve ilçelerinde 215 banka çalışanına anketler uygulanabilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler anket yöntemi ile toplanmıştır. Söz konusu anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi tanımlayıcı özelliklerini belirlemeye yönelik çoktan seçmeli dokuz soru yer almıştır. Anketin ikinci bölümünde ekonomi okuryazarlığı ölçeği, üçüncü bölümde ise bireysel performans ölçeği bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Ekonomi Okuryazarlığı Ölçeği

Katılımcıların ekonomi okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi için geçerlik ve güvenirlik çalışması Gerek ve Kurt (2011) tarafından yapılan "Ekonomi Okuryazarlığı Ölçeği" kullanılmıştır.

Gerek ve Kurt (2011)'un Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Fakültesi ve İktisadi İdari Bilimler Fakültesinden 355 öğrenci ile yapmış oldukları çalışma oluşturulan ve kişilerin finansal okuryazarlık düzeylerini ölçmek için tasarladıkları ölçekte toplam 34 madde ve 4 alt boyut bulunmaktadır.

1. Ekonomi Bilgisi Alt Boyutu: Madde 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13

2. Ekonomik Akılcılık Alt Boyutu: Madde 14-15-16-17-18-19-20-21-22

3. Toplumsal Ekonomik Yansımalar Alt Boyutu: Madde 23-24-25-26-27-28-29-30-31

4. Bireysel Ekonomi Planlama Alt Boyutu: Madde 32-33-34

Ölçeğin 34 maddesine ilişkin iç tutarlılık katsayısı α=0.93 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik değerleri "Ekonomi Bilgisi" alt boyutu meydana getiren 13 maddenin iç tutarlık katsayısı α=0.91, "Ekonomik akılcılık" alt boyutu meydana getiren 9 maddenin iç tutarlık katsayısı α=0.86, "Toplumsal Ekonomik Yansımalar" alt boyutu meydana getiren 9 maddenin iç tutarlık katsayısı α=0.82 ve "Bireysel Ekonomi Planlama" alt boyutu meydana getiren 3 maddenin iç tutarlık katsayısı α=0.73 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada ölçek geneline yönelik güvenirlik analizi tekrar edilmiş ve α=0.980 olarak yüksek düzeyde bulunmuştur. Ölçeğin ifade yapısı 5'li likert tipi ölçek olup bireylerin ifadeleri katılma dereceleri 1 "en az", 5 "en-çok" şeklindedir. Ölçeğin ekonomik okuryazarlık düzeyi derecelendirmesi "çok düşük (1,00-1,79)", "düşük (1,80-2,59)", "orta (2,60-3,39)", "yüksek (3,40-4,19)" ve "çok yüksek (4,20-5,00)" şeklindedir.

Bireysel Performans Ölçeği

Araştırmada banka çalışanlarının bireysel performans düzeyleri Goodman ve Svyantek (1999) tarafından geliştirilen ve Bağcı (2014) tarafından Türkçeye uyarlanarak, geçerlik güvenirlik çalışması yapılan bireysel performans ölçeği ile toplanmıştır. Ölçekte tek boyutta beşli likert tipinde dokuz önerme bulunmaktadır. Ölçeğin güvenirlik değerini Bağcı (2014) α=0.888 olarak belirtmiştir. Araştırmada ölçeğe yönelik güvenirlik analizi tekrar edilmiş ve α=0.957 olarak yüksek düzeyde bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Anketlerden elde edilen verilerin analizi bilgisayar ortamında SPSS 22.0 istatistik programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların tanımlayıcı özelliklerinin belirlenmesinde frekans yüzde istatistiklerinden, ekonomi okuryazarlık düzeylerinin ve performans düzeylerini belirlenmesinde ortalama ve standart sapma istatistiklerinden faydalanılmıştır. Banka çalışanlarının ekonomi okuryazarlıkları ile performans düzeyleri arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile ekonomi okuryazarlık düzeylerinin performans düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesinde ise çoklu regresyon analizine başvurulmuştur. Sonuçlar manidarlık düzeyi 0,05 düzeyinde sınanmıştır.

Araştırmanın Bulguları

Araştırmaya katılan banka çalışanlarının tanımlayıcı özelliklerine yönelik veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1'deki verilere bakıldığında, araştırmaya katılan banka çalışanlarının 104'ü (%48,4) kadın, 111'i (%51,6) erkek olup; 113'ü (%52,6) 30 ve altı, 51'i (%23,7) 31-40, 51'i (%23,7) 41 ve üzeri yaşlardadır. Banka çalışanları medeni durumlarına göre 108'i (%50,2) evli, 107'si (%49,8) bekar olup, 34'ü (%15,8) lise, 152'si (%70,7) önlisans, 29'u (%13,5) lisansüstü eğitim durumundadır. Banka çalışanları deneyimlerine göre 36'sı (%16,7) 1 yıldan az, 80'i (%37,2) 1-5 yıl, 55'i (%25,6) 6-10 yıl, 44'ü (%20,5) 10 yıl üzeri dağılırken, bankada çalışma süresine göre 36'sı (%16,7) 1 yıldan az, 89'u (%41,4) 1-5 yıl, 48'i (%22,3) 6-10 yıl, 42'si (%19,5) 10 yıl üzeri olarak dağılmaktadır. Banka çalışanları görevlerine göre 96'sı (%44,7) banko görevlisi, 50'si (%23,3) servis görevlisi, 21'i (%9,8) uzman, 17'si (%7,9) yönetmen, 20'si (%9,3) yönetmen yardımcısı, 11'i (%5,1) müdür olarak dağılmaktadır.

Banka çalışanlarının 136'sı (%63,3) ekonomi ve bankacılık sektörü ile yayın takip ederken, 79'u (%36,7) takip etmemektedir. Banka çalışanlarının 86'sı (%40,0) ekonominin teknik terminolojisini bildiklerini 129'u (%60,0) ise bilmediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 1
Katılımcıların Tanımlayıcı Özellikleri

	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	104	48,4
	Erkek	111	51,6
Yaş	30 ve Altı	113	52,6
	31-40	51	23,7
	41 ve Üzeri	51	23,7
Medeni Durum	Evli	108	50,2
	Bekar	107	49,8
Eğitim Durumu	Lise	34	15,8
	Önlisans	152	70,7
	Lisansüstü	29	13,5
Deneyim	1 Yıldan Az	36	16,7
	1-5 Yıl	80	37,2
	6-10 Yıl	55	25,6
	10 Yıl Üzeri	44	20,5
Bankada Çalışma Süresi	1 Yıldan Az	36	16,7
	1-5 Yıl	89	41,4
	6-10 Yıl	48	22,3
	10 Yıl Üzeri	42	19,5
Görev	Banko Görevlisi	96	44,7
	Servis Görevlisi	50	23,3
	Uzman	21	9,8
	Yönetmen	17	7,9
	Yönetmen Yardımcısı	20	9,3
	Müdür	11	5,1
Yayın Takip Etme	Evet	136	63,3
	Hayır	79	36,7
Terminoloji Bilme Durumu	Evet	86	40,0
	Hayır ve Kısmen	129	60,0

Katılımcıların Ekonomi Okuryazarlığı ve Bireysel Performans Düzeylerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan banka çalışanlarının ekonomi okuryazarlığı ve bireysel performans ölçeğinden aldıkları puanlara yönelik veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2'ye bakıldığında katılımcıların "ekonomi bilgisi" ortalaması yüksek 3,793±0,712 "ekonomik akılcılık" ortalaması yüksek 3,936±0,735 "toplumsal ekonomik yansımalar" ortalaması yüksek 4,017±0,707 "bireysel

ekonomi planlama" ortalaması yüksek 4,087±0,790 "ekonomi okuryazarlığı genel" ortalaması yüksek 3,936±0,682 "bireysel performans" ortalaması çok yüksek 4,265±0,736, olarak saptanmıştır.

Tablo 2
Katılımcıların Ekonomi Okuryazarlığı Alt Boyutlarının ve Bireysel Performans Puan Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Düzey
Ekonomi Bilgisi	215	3,793	0,712	Yüksek
Ekonomik Akılcılık	215	3,936	0,735	Yüksek
Toplumsal Ekonomik Yansımalar	215	4,017	0,707	Yüksek
Bireysel Ekonomi Planlama	215	4,087	0,790	Yüksek
Ekonomi Okuryazarlığı Genel	215	3,936	0,682	Yüksek
Bireysel Performans	215	4,265	0,736	Çok Yüksek

Ekonomi Okuryazarlığı ve Bireysel Performans Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Tablo 3'de katılımcıların ekonomi okuryazarlığı alt boyutlarının bireysel performans düzeyi arasındaki ilişki durumunu incelemeye yönelik yapılan korelasyon analizi yer almaktadır.

Tablo 3
Katılımcıların Ekonomi Okuryazarlığı Alt Boyutlarının Bireysel Performans Düzeyi Arasındaki İlişkiler

		Ekonomi Bilgisi	Ekonomik Akılcılık	Toplumsal Ekonomik Yansımalar	Bireysel Ekonomi Planlama	Ekonomi Okuryazarlığı Genel
Bireysel Performans	r	0,678	0,693	0,725	0,715	0,746
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Tablo 3'de yer alan korelasyon analizi verileri incelendiğinde bireysel performans ile ekonomi bilgisi (r=0.678), ekonomik akılcılık (r=0.693) toplumsal ekonomik yansımalar (r=0.725) bireysel ekonomi planlama (r=0.715) ve ekonomi okuryazarlığı (genel) arasında (r=0.746) pozitif yönlü pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir (p=0,000<0.05).

Tablo 4'de katılımcıların ekonomi okuryazarlığı alt boyutlarının bireysel performans üzerindeki etkisini incelemeye yönelik yapılan çoklu regresyon analizi verileri yer almaktadır

Tablo 4
Ekonomi Okuryazarlığı Alt Boyutlarının Bireysel Performans Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	t	p	F	Model (p)	R^2
Bireysel Performans	Sabit	1,037	5,315	0,000	71,764	0,000	0,569
	Ekonomi Bilgisi	0,211	2,311	0,022			
	Ekonomik Akılcılık	0,021	0,177	0,860			
	Toplumsal Ekonomik Yansımalar	0,274	2,241	0,026			
	Bireysel Ekonomi Planlama	0,305	3,877	0,000			

Ekonomi bilgisi, ekonomik akılcılık, toplumsal ekonomik yansımalar, bireysel ekonomi planlama ile bireysel performans arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur (F=71,764; p=0,000<0.05). Bireysel performans düzeyindeki toplam değişim %56.9 oranında ekonomi bilgisi, ekonomik akılcılık, toplumsal ekonomik yansımalar, bireysel ekonomi planlama tarafından açıklanmaktadır (R2=0,569). Banka çalışanlarının ekonomi bilgisi düzeyleri bireysel performans düzeylerini arttırmaktadır (ß=0,211). Banka çalışanlarının ekonomi bilgisi düzeyleri**ndeki 1 birimlik artış** bireysel performans düzeylerini **ortalamada 0,211 birim** arttırmaktadır.

Banka çalışanlarının ekonomik akılcılık düzeyleri bireysel performans düzeylerini etkilememektedir (p=0.860>0.05). Banka çalışanlarının toplumsal ekonomik yansımalar düzeyleri bireysel performans düzeylerini arttırmaktadır (ß=0,274). Banka çalışanlarının ekonomik akılcılık düzeyleri**ndeki 1 birimlik artış** bireysel performans düzeylerini **ortalamada 0,274 birim** arttırmaktadır.

Banka çalışanlarının bireysel ekonomi planlama düzeyleri bireysel performans düzeylerini arttırmaktadır (ß=0,305). Banka çalışanlarının ekonomi planlama düzeyleri**ndeki 1 birimlik artış** bireysel performans düzeylerini **ortalamada 0,305 birim** arttırmaktadır.

Tablo 5'de katılımcıların ekonomi okuryazarlığının bireysel performans üzerindeki etkisini incelemeye yönelik yapılan basit regresyon analizi verileri yer almaktadır.

Ekonomi okuryazarlığı genel ile bireysel performans arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur (F=267,547; p=0,000<0.05). Banka çalışanlarının bireysel performans düzeylerindeki toplam değişimi %55.5 oranında ekonomi okuryazarlığı genel tarafından açıklanmaktadır (R2=0,555). Ekonomi okuryazarlığı genel bireysel performans düzeyini arttırmaktadır (ß=0,805). Banka çalışanlarının ekonomi

okuryazarlığı düzeylerindeki 1 birimlik artış bireysel performans düzeylerini ortalamada 0,555 birim arttırmaktadır.

Tablo 5
Ekonomi Okuryazarlığının Bireysel Performans Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	t	p	F	Model (p)	R^2
Bireysel Performans	Sabit	1,097	5,581	0,000	267,547	0,000	0,555
	Ekonomi Okuryazarlığı Genel	0,805	16,357	0,000			

SONUÇ

Banka çalışanlarının ekonomi okuryazarlıklarının bireysel performansları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmaya Niğde il ve ilçelerinde çalışan 215 banka çalışanı katılmıştır. Araştırmadan ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmada banka çalışanlarının ekonomi okuryazarlık düzeyleri "ekonomi bilgisi", "ekonomik akılcılık", "toplumsal ekonomik yansımalar" ve "bireysel ekonomi planlama" olmak üzere dört boyutta ve bu boyutların toplamını ifade eden genel ekonomi okuryazarlığı olarak ele alınmıştır. 5 üzerinden yapılan değerlendirmeye göre banka çalışanları ekonomi bilgisi boyutundan 3,793, ekonomik akılcılık boyutundan 3,936, toplumsal ekonomik yansımalar boyutundan 4,017, bireysel ekonomi planlama boyutundan 4,087 ve genel ekonomi okuryazarlığından ortalama 3,936 puan almışlardır. Diğer bir ifade ile banka çalışanları yüksek düzeyde ekonomi okuryazarlık düzeyindedirler.

Yine 5 üzerinden yapılan değerlendirmeye göre performanslarının ortalaması 4,265'dir. Buna göre banka çalışanlarının bireysel performansları da oldukça yüksek düzeydedir.

Araştırmada banka çalışanlarının ekonomi okuryazarlık düzeyleri ile bireysel performans düzeyleri arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda banka çalışanlarının ekonomi okuryazarlık düzeylerini belirleyen tüm boyutlar ile bireysel performans düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifade ile banka çalışanlarının ekonomi okuryazarlık düzeyleri arttıkça veya azaldıkça aynı doğrultuda bireysel performansları da artmakta veya azalmaktadır.

Araştırmada ekonomi okuryazarlık düzeyinin bireysel performans üzerindeki etkileri çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda ekonomi okuryazarlık boyutlarından ekonomik akılcılığın banka çalışanlarının bireysel performansları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, ancak ekonomi bilgisi toplumsal ekonomik yansımalar, bireysel ekonomik planlamanın banka çalışanlarının performanslarını olumlu düzeyde etkileyerek artırdığı saptanmıştır. Başka bir ifade ile banka çalışanlarının ekonomi okuryazarlık düzeyleri performanslarını artırmaktadır.

Araştırmadan ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

Banka çalışanlarının ekonomi okuryazarlık düzeylerinin bireysel performans üzerindeki olumlu etkileri olduğu sonucundan yola çıkarak, banka çalışanlarının ekonomi okuryazarlık düzeylerinin artırmaya yönelik çalışmalara (seminer, hizmet içi eğitim vb.) ağırlık verilmesi önerilmektedir. Böylelikle daha yüksek performans gösteren çalışanlara ulaşılabilir.

Banka çalışanlarının ekonomi ve bankacılık sektörü ile ilgili yayın takip etmeleri teşvik edilmeli, hatta her bankaya düzenli olarak sektöre yönelik dergiler temin edilerek çalışanların okumaları sağlanmalıdır. Böylelikle banka çalışanlarının ekonominin teknik terminolojilerine hakim olmalarına ve ekonomi okuryazarlık düzeylerine ve katkı sağlanabilir.

Bu araştırma Niğde il ve ilçelerinde görev yapan 215 banka çalışanının görüşleri ile sınırlıdır. Araştırma sonuçlarından genelleme yapabilmek için farklı illerde veya bölgesel bazda banka çalışanları üzerinde araştırmalar gerçekleştirilebilinir.

KAYNAKÇA /REFERENCES

Badrani, M. R., Madya & Akil, S. M. B. S. (2015). Impact of shared leadership on human resource management, organizational behavior and job performance at almadar aljadeed company Tripoli- Libya. *International Journal of Applied Research, 1*(13), 720-725.

Bağcı, Z. (2014). Çalışanların iş doyumunun görev ve bağlamsal performansları üzerindeki etkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 24*, 58-72.

Bayram, L. (2006). Geleneksel performans değerlendirme yöntemlerine yeni bir alternatif: 360 derece performans yönetimi. *Sayıştay Dergisi*, (62), 47-65.

Borman, W.C. & Motowidlos, S. J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human Performance, 10* (2), 99-109.

Borman, Walter C. & Brush, D. H. (1993). More progress toward a taxonomy of managerial performance requirements. *Human Performance, 6* (1), 1-21. doi:10.1207/s15327043hup0601_1

Boylu, Y. & Sökmen, A. (2002). Sınır birim işgörenlerinin performans değerlendirme kriterlerine bakışı: Ankara'daki otel işletmeleri üzerine bir uygulama. *Gazi Üniversitesi TTEF Dergisi,* (2), 167-182.

Chinen, K.& Endo, H. (2012). Effects of attitude and background on personal financial ability: A student survey in the united states. *International Journal of Management, 29*(1), 778-791.

Chlouba, T., Šimková, M. & Němcová, Z. (2011). Application for education of financial literacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, World Conference on Educational Technology Researches, 28,* 370-373. http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.070

Clercq, D. (2009). Emerald article: Do our children know anything about money? An exploratory study. *Meditari Accountancy Research, 17*(1), 1-13.

Dağdelen, T. (2017). *Finansal Okuryazarlık Düzeyinin Belirlenmesi Ve Aydın İlindeki Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler Üzerine Bir Uygulama* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dilek, S., Keskinöz, H. & Nergiz, E. (2019). Ekonomi okuryazarlığının girişimcilik niyeti üzerine etkisi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, *54*(1), 89-107.

Durmuş, M. E. & Yardımcıoğlu, F. (2018). İlahiyat öğrencileri ne kadar islami finans okuryazarı? *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 6* (1), 167-183.

Gerek, S. & Kurt, A. A. (2011). Ekonomi okuryazarlığı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 30*(1), 59-73.

Goodman, S. A. & Svyantek, D. J. (1999). Organization fit and contextual performance: Do shared values matter. *Journal of Vocational Behavior*, (55), 254-275.

Gökmen, H. (2012). *Finansal Okuryazarlık.* Hiperlink Yayınları.

Hayta, A. B. (2011). *Aile Finans Sistemi İlişkileri.* Gazi Kitabevi.

Jayantilal, D. A. (2017). *The Effect of Financial Literacy on Personal Finance Management: A Case Study on Employees of Bank of Baroda (Kenya) Limited.* A research report submitted to the Chandaria School of Business in partial fulfillment of the requirement for the degree of master of business administration, United States International Universıty.

Jayantilal, D. A. (2017). *The Effect of Financial Literacy on Personal Finance Management: A Case Study on Employees of Bank of Baroda (Kenya) Limited*. Thesis. http://erepo.usiu.ac.ke:8080/xmlui/handle/11732/3316, Erişim tarihi: 14.01.2020.

Kaderli, Y., Gümüş, U. T. & Eskici, Y. (2016). Seçilmiş ülke örnekleriyle finansal okuryazarlığın önemi ve tasarruflar üzerindeki etkileri. *Leges Hukuk Dergisi*, (73-75), 85-122.

Kandemir, S. (2018). *Finansal Tüketicilerin Finansal Okuryazarlık Durumlarının Belirlenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (23. Baskı). Nobel Yayınları.

Karataş, Ç. (2017). *Finansal Okuryazarlığın Geliştirilmesinde Merkez Bankalarının Rolü ve Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası için Bir Değerlendirme*. Yayımlanmamış CMB uzmanlık yeterlik tezi, Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İletişim ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.

Kesen, M. (2016). Örgütsel demokrasinin çalışan performansı üzerine etkileri: Örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü. *Çankırı Karatekin Üniversitesi SBE Dergisi, 6*(2), 535-562.

Lado, M. & Alonso, P. (2017). The Five-Factor model and job performance in low complexity jobs: A quantitative synthesis. *Revistade Psicologiadel Trabajoydelas Organizaciones, 33*(3), 175-182. http://doi.org/10.1016/j.rpto.2017.07.004

Madura, J. (2004). *Personal Finance.* Pearson-Addison Wesley.

Mahajan, S. ve Jadhav, A. (2018). Financial literacy of women employees in banks. *ETHOS, 11*(1), 21-31.

Malaza, J. E. (2017). The link between financial literacy and level of debt: A study of junior performance bank employees. *University of South Africa*. http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/23151, Erişim tarihi: 16.01.2020.

Mohrman Jr., A. M., Resnick-West, S. M., Lawler III, E. E., Driver, M. J., Von Glinow, M. A. & Prince, J. B. (1989). *Designing Performance Appraisal Systems: Aligning Appraisals and Organizational Realities*. Jossey-Bass.

Navickas, M., Gudaitis, T. & Krajnakova, E. (2014). Influence of financial literacy on management of personal finances in a young household. *Business: Theory and Practice, 15*(1), 32-40.

Oanea, D.-C. ve Dornean, A. (2012). Defining and measuring financial literacy. New evidence from romanian' students of the master in finance. *Scientific Annals of Economics and Business, 59*(2), 113-129. http://doi.org/10. 2478/v10316-012-0036-3

Pawar, B. S. (2013). A proposed model of organizational behavior aspects for employee performance and well-being. *Applied Research Quality Life, 8,* 339-359.

Pekdemir, I., Koçoğlu, M. & Gürkan, G. Ç. (2014). Özerklik ve ödüllendirme algılarının çalışan performansı üzerindeki etkisinde çalışanın ınovasyona yönelik davranışının aracılık rolüne yönelik bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 43*(2), 332-350.

Pugh, D. (1991). *Organizational Behaviour*. Prentice Hall International (UK) Ltd.

Saraç, E. (2014). *Finansal Okuryazarlık ve Dumlupınar Üniversitesi Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Düzeylerinin Ölçülmesi Üzerine Bir Araştıma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sonnentag, S. ve Frese, M. (2002). Performance concepts and performance theory. S. Sonnentag (Ed.), Psychological management of ındividual performance. John Wiley & Sons, Ltd., 1-25.

Sonnentag, Sabine, Volmer, J.& Spychala, A. (2008). Job performance. J. Barling ve C. L. Cooper (Ed.), in The SAGE Handbook of Organizational Behavior: Volume I - Micro Approaches (p.427-448) SAGE Publications Ltd.. http://doi.org/10.4135/9781849200448

Şantaş, F. & Demirgil, B. (2015). Ekonomi okuryazarlığı düzeyinin tespitine ilişkin bir araştırma. *Akademik Bakış Dergisi, 48*, 46-60.

Şentürk, H. (2004). *Belediyelerde Performans Yönetimi.* İlke Yayıncılık.

Tayfun, A. ve Çatır, O. (2013). Örgütsel sessizlik ve çalışanların performansları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi, 5*(3), 114-134.

Tayfun, A. ve Silik, E. (2019). Öğrencilerin ekonomi okuryazarlık düzeyinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies, 7*(4), 2920-2941.

TDK. (2020). Türk Dil Kurumu, Sözlük. https://sozluk.gov.tr/

Tomášková, H., Mohelská, H. & Němcová, Z. (2011). Issues of financial literacy education. procedia-social and behavioral sciences. *World Conference on Educational Technology Researches, 28*, 365-369. http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.069

Tosun, A. E. (2016). *Lise Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Düzeyi Üzerine Bir Alan Araştırması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ünal, S., Düğer, Y. S. & Söylemez, C. (2015). Ekonomi okuryazarlığı ve kredi kartı tutumunun rasyonel kredi kartı kullanımına etkisi: Dumlupınar Üniversitesi Tavşanlı MYO örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, *10*(1), 31-52.

Van Dyne, L. & LePine, J. A. (1998). Helping and voice extra-role behaviors: evidence of construct and predictive validity. *The Academy of Management Journal, 41*(1), 108-119. http://doi.org/10.2307/256902

Van Scotter, J., Motowidlo, S. & Cross, T. (2000). Effects of task performance and contextual performance on systemic rewards. *The Journal of Applied Psychology, 85*(4), 526-35. http://doi.org/10.1037//0021-9010.85.4.526

Wamae, A. W. (2015). *Role of Financial Literacy on Personal Financial Management: A Case of Bankers in Nairobi City*. A Project Report Submitted to the Chandaria School of Business in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Executive Masters in Organizational Development (EMOD), United States Internatıonal University.

Wamae, A. W. (2015). *Role of Financial Literacy on Personal Financial Management: A Case of Bankers in Nairobi City*. Thesis. http://erepo.usiu.ac.ke:8080/xmlui/handle/11732/684, Erişim tarihi: 19.01.2020.

Yavuz, K. (2018). *Yöneticilerin Algılanan Narsistik Özelliklerinin Çalışan Performansı Üzerindeki Etkileri: Devlet Üniversitesinde Yapılan Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yücel, R. (2010). *Merkez ve Çevre İlişkisine Bağlı Örgütsel Yapı ve Performans.* Nobel Yayın Dağıtım.

EXTENDED ABSTRACT

Objective: This study was conducted to examine the effects of economic literacy of bank employees on their individual performance.

Method: The research was carried out in the related screening model in order to improve the relationships between the economic literacy dec performance levels of the bank's employees.The universe of the research consists of employees working in public and private sector banks operating in the province of Niğde.

In the research, no sample path was taken, and the entire universe was tried to be reached.The process, which is a global survey took place in the month of August 2020 Covid-19th due to the pandemic, some of its employees because of the remote operation of the bank, if they have not reached all of the universe, according to information from the bank manager, a bank employee resides 250 215 Niğde provinces and districts could be applied to a bank employee surveys.

The data given in the study were collected by the direction of the questionnaire. The questionnaire in question consists of three parts. In the first part, nine multi-choice questions were included to determine the introductory characteristics of the participants such as age, gender, educational status. In the second section of the survey Need and the Wolf (2011) conducted a study of validity and reliability by "Economic literacy scale", in the third section; Goodman and Svyantek (1999) developed by Bağcı (2014) with a twist by Turkish, validity and reliability for the study, the scale has been involved in individual performance.

The analysis of the data obtained from the surveys was carried out in a computer environment through the SPSS 22.0 statistical program. Mean and standard deviation of the economic literacy regulations and performance regulations were used to request the introductory characteristics of the participants at frequencies. In order to examine the effects of correlation analysis on the relationship between economic literacy and performance of bank employees and their dec on economic literacy levels, ISE multiple regression analysis was started.The results were tested at the significance level of 0.05.

Results: in the study, the economics of bank employees literacy levels "knowledge economy", "economic rationalism", "social, economic reflections" and "individual economic planning", which refers to the sum of these dimensions, including four dimensions have been addressed as general economic and literacy. according to the evaluation conducted out of 5, bank employees received an average score of 3,793 on economic knowledge, 3,936 on economic rationality, 4,017 on social economic reflections, 4,087 on individual economic planning and 3,936 on general economic literacy. In other words, bank employees have a high level of economic literacy. Again, according to the evaluation conducted out of 5, the average of their performances is 4,265. Accordingly, the individual performance of bank employees has also been on the rise.

In the research, the relationships between the economic literacy levels of bank employees and their individual performance levels were examined by means of a dec analysis. At the end of the analysis, it was found that there are dec significant positive and significant relationships between all dimensions determining the economic literacy levels of bank employees and their individual performance levels. In other words, as the level of economic literacy of bank employees increases or decreases, their individual performance increases or decreases in the same direction. In the study, the effects of economic literacy level on individual performance were examined by multi-regression analysis. At the end of the analysis, it was determined that economic rationality does not have an impact on the understanding of bank studies from the dimensions of economic literacy, but the collective economic aspects of economic knowledge and the individual economic plan increase the performance of bank studies by affecting them properly. In other words, the performance of bank employees in economic literacy regulations is improved.

Conclusion: At the end of the study, it was determined that bank employees have a high level of economic literacy and have high individual performance. A statistically significant positive and significant relationship was found between the levels of economic literacy and individual performance levels dec In the survey, the dimensions that determine their level of economic literacy of its employees of the bank; the Bank of economic rationality did not have a statistically significant effect on individual performance levels of the employees, but the information economy, social, economic projections, economic planning of the sizes of individual positive and statistically significant, while the employees of the bank was found to increase by affecting their performance.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(57), 1539-1553
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.56814
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 07.01.2022 Submitted date
Kabul tarihi 15.02.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Meçin, M. M. (2022). Zerdüştîlik ve İşrâkîlik'te Güneş Fenomeni, *Journal of History School*, 57, 1539-1553.

ZERDÜŞTÎLİK VE İŞRÂKÎLİK'TE GÜNEŞ FENOMENİ

Mehmet Mekin MEÇİN[1]

Öz

İnsanlık medeniyet destanı, bütün insanların tarih boyunca devam eden birikimli ve ortak çabalarının bir sonucu olarak yazılmıştır. Bu görkemli destan kuşaklar boyu sözlü ve yazılı olarak güçlenerek ve büyüyerek varlığını günümüze kadar taşımıştır. Bu çalışma bütün insanlığın ortak derdi sayılan bilgelik arayışının bir örneği olarak düşünülmüş ve hazırlanmıştır. Çalışmanın konusu kadîm İran dinlerinin merkezî kanadını oluşturan Zerdüştîlik ile İslam'ın felsefî ve irfanî okulu sayılan İşrâkîlikte Güneş fenomenidir. Konu ezelî hikmet arayışı, dinlerde hakikat birliği ve beşeri mana arayışının bir çabası olarak din fenomenolojisi ışığında incelenmiştir. Çalışmada Zerdüştîliğin kutsal kitabı Avesta, Pehlevice metinler ile Sühreverdî'nin yazdığı eserlerden istifade ederek hazırlanmıştır. Bu çalışmanın amacı dinlerde ortak fenomenlere ve sembollere dikkat çekmek vesilesiyle insanî hikmet arayışının ayak izlerini takip ederek hikmetin birliğine ve buradan hareketle dinlerin ortak membaına ışık tutmaktır. Güneş fenomeni odaklı bu çalışmanın sonucunda İşrâk hikmetinin, kadîm İran geleneğinden beslenerek ve bunu İslam potasında eriterek ezelî mayanın güçlü bir geleneği olarak tezahür ettiği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimler: İran, Zerdüştîlik, Sühreverdî, İşrâk, Hurra, Güneş

The Solar Phenomenon in Zoroastrianism and Illuminationism

Abstract

The epic of human civilization has been written as a result of the cumulative and joint efforts of all people throughout history. This magnificent epic has carried its existence to the present day by strengthening and growing in oral and written form for generations.

[1] Dr., Batman Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri, mmekinmecin@gmail.com, Orcid: 0000-0003-3128-5558

This study has been thought and prepared as an example of the search for wisdom, which is considered the common concern of all humanity. The subject of the study is the Sun phenomenon in Zoroastrianism, which is the central wing of ancient Iranian religions, and in Ishraqism, which is considered the philosophical and wise school of Islam. The subject has been examined in the light of religious phenomenology as an effort to seek eternal wisdom, unity of truth in religions and human meaning. The study has been prepared by making use of the Avesta, the holy book of Zoroastrianism, Pahlavi texts and the works written by Suhrawardi. The aim of this study is to draw attention to the common phenomena and symbols in religions and to shed light on the unity of wisdom and the common source of religions by following the footsteps of the search for human wisdom. As a result of this study focused on the solar phenomenon, it has been understood that the wisdom of Ishraq manifests as a powerful tradition of eternal yeast by feeding on the ancient Iranian tradition and melting it in the Islamic pot.

Keywords: Iran, Zoroastrianism, Suhrawardi, Ishraq, Hurrah, Sun

GİRİŞ

Mana peşinde olan bilginler, dini-kutsal metinleri okurken, onları te'vil ederek yani kelimeleri çıkış kaynağına döndürerek derin anlam arayışına girmişlerdir. Şihâbüddîn Sühreverdî (ö. 597/1191), kadîm hikmetin ayak izini sürerken yalnızca dini metinleri veya sadece İranî metinleri değil aynı zamanda birçok mitoloji, sembol ve mitik karakterleri derin bir fenomenolog dehasıyla birleştirerek te'vil etmiş, *Avesta*'dan Şahname'ye kadar geçen uzun süre içerisinde oluşan İran dini metinleri, Pehlevî-hamasî mitleri ve sembolleri Hermes hikmeti, antik Yunan felsefesi ve Yeni Eflatunculuk öğretileriyle birleştirebilmiştir.

İşrak teosofu Sühreverdî antik İran hikmetini canlandırmaya çalışırken hamasî bir milliyetçilik peşinde olmadığı aksine farklı ırklardan ve coğrafyalardan akıp gelen *ezelî hikmet mayası*nın derinlerindeki manayı Kur'an potasında eritmeye çalışmıştır. O, *İşrâk* diye adlandırdığı hikmet okulunda ırkçılık yapma veya herhangi bir milleti üstün çıkarma gibi basit bir gaye gütmemiş aksine evrensel ve ebedî hikmetin şuurlu bir varisi olarak İranlı Keyhüsrev'e duyduğu hayranlığın aynısını Yunanlı Platon'a ve Mısırlı Hermes'e de açık bir şekilde göstermiştir. Doğrusu bunda şaşılacak bir şey de yoktur. Çünkü müntesibi olduğu dinin peygamberi de bu ezelî hikmetin bir varisi olarak defalarca önceki peygamberlerin ardılı, takipçisi ve tamamlayıcısı olduğunu övgüyle dile getirmişti.

Hatta Sühreverdî yalnızca İslam düşünce tarihinin en sancılı ve belki de en bunalımlı döneminde *beyan, burhan* ve *irfan* okulları arasındaki uçurumu

gidermeye çalışmakla kalmamış, insanlıkla birlikte ezelden ebede akan hikmet ırmağının farklı coğrafyalar, dinler, mitler ve sembollerini fenomenolojik bir yöntemle birleştirmiş, insan merkezli Pehlevanî-Hüsrevanî bilgeliği Tanrı merkezli Samî-İbrahimî peygamberlerin nebevî hikmetiyle buluşturmuş, Yunan aklını Mezopotamya-Mısır mistizmiyle sentezleyerek insanlığa hikmet avcılığının ender bir örnekliğini miras bırakmıştır.

Sühreverdî'nin düşünce sistemi; nûr-i celâl, ilahi doğa, melekûtî ışıldama veya tanrısal karizma olan *hurra* üzerine kurulmuştur.(Meçin, 2021) Onun peşinde olduğu bilgelik, nur veya ateş olmuştur. Nura ve nara âşık bu adam, hikmetin ayak izlerini her yerde aramış ve hurra sahibi her tarihsel karakter onu cezbedebilmiştir. Bu yüzden Keyhüsrev ve Zerdüşt'ün esrimelerini (hulsa) canlandırırken, bunları Hermes, Platon ve Eflutun'un esrimeleriyle hatta İslam peygamberinin miracıyla birlikte düşünmüştür. Zaten hakiki bir din fenomenologunun yapması gereken de bunun ta kendisiydi: Kavramsal bilgiler, burhanî istidlaller ve kuru bilgi yığınlarıyla asla tatminkâr bir şekilde erişilemeyen dinin bâtınî hakikatleri ile din dilinin sembolik tabiatını te'vilin yaratıcı hayaliyle idrak etmek ve ilahî nuru balçıktan müteşekkil beşerî tende yansıtmak. Bu yüzden Sühreverdî ölünceye dek esasen ışığa doğru cezbedilen kelebekler gibi her daim nura, nara, güneşe ve bu maddi-manevi ışıkların berisindeki ilahî doğaya yani hurraya meczup bir ârif olarak belirmiştir.

Sühreverdî'nin içinde taşıdığı bu metafizik aşk, Tanrı arayışı ve ona kavuşma özlemi Nûru'l-Envâr olarak gördüğü Tanrı'nın maddi âlemdeki yansımaları olan nara ve nura hayranlığına sebep olmuş ve bu yüzden ateşe ve Güneş'e özel bir ehemmiyet vermiş ve hayranlık duymuştur. Elbette Hint-İran dinsel düşüncenin merkezinde yer alan ateş ve Güneş ile ilgili mirastan geride kalmış olan dini edebiyat, onu derinden cezbetmiş ve bütün maddî ışıkların içindeki ikon veya ilahi ruh olan hurrayı İşrâkî teosofun asıl amacı olarak görmüştür. Buradan hareketle, bu çalışmada kadîm İran dinî düşüncesinin ana kanadını oluşturan Zerdüştîlik'te önemli bir dinsel fenomen olan Güneş İşrâkî bir bakış açısıyla incelenmiştir.

1. Dinî Bir Fenomen Olarak Güneş

Antik zamanlardan beri, Güneş tarımsal faaliyetlerin yapılabilmesinin vazgeçilmez koşulu ve bunun sonucu olarak da yeryüzünde hayatın sürdürebilmesinin kaçınılmaz faktörü kabul edilmesinin yanı sıra dünyada düzen, planlama ve disiplinin yerleşmesi ve insanlar arası ilişkilerin ve etkileşimlerin düzenleyicisi ve ölçütü olmuştur. İnsan, hayvan ve bitkilerin yaşam programı

tamamen Güneş'in günlük, mevsimlik ve yıllık hareketlerinin sonucu olan zamansal sisteme dayalı olmuştur. Arkaik dönemlerde yaşamış insanlar, mağaralardaki soğuk ve karanlık gecelerin yalnızca Güneş'in ışığı ve ısısı sayesinde aşılabildiği ve böylece karanlık ve soğuk hava ile mücadelede en büyük yardımcı ve kurtarıcılarının Güneş olduğunun farkında olmuştur. İnsanlar binlerce yıl boyunca her gece endişe içerisinde Güneş'in doğuşunu bekleyerek geçirmiş ve Güneş'in doğuşuyla çeşitli dinî ve beşerî cevaplarla mutluluk çağrılarını seslendirmiştir. Yeryüzünde hayatın başlamasıyla beraber insanlar, bu soğuk ve karanlık kürede yaşamlarını sürdürebilmelerinin yegâne şartının, bu altın kürenin süratle ve gecikmeden yetişen yardımcı ve kurtarıcı ışınları olduğunu derinden hissetmişlerdir. Güneş, doğanın en önemli unsuru ve insan hayatı ile en fazla ilişkili, en etkili ve en görkemli yaşam kaynağı olarak görüldüğünden dolayı medeniyet tarihinde birçok sembol, mitoloji, edebiyat, sanat, din ve folklorun merkezî fenomenlerinden birine dönüşmüştür. Özellikle dinler tarihinde Güneş, tanrısal bir tezahür olarak kutsanmış, Tanrı'nın insanla günlük, kesintisiz ve şaşmaz diyaloğunun bir formu olarak görülmüş ve insanlar tarafından bu tanrısal bağış ve hediyeye çeşitli biçimlerde kutsala verilen cevapların merkezî tapınım objesi halini almıştır. Bu kutsamanın devamında Güneş'e tanrısallık atfedilmiş, berisinde melekûtî-görülmez bir Tanrı tasavvur edilmiştir. Nerdeyse tüm dünya halkları antik zamanlarda Güneş'le tezahür eden bir Tanrı'ya inanmışlardır. Örneğin Mezopotamya'da Shamash, Mısır'da Amun, Yunan'da Apollon, Roma'da Sol ve Hindularda Surya ve Mitra, Türklerde Kuyaş, İran'da Mitra Güneş'le tezahür eden tanrılar olarak düşünülmüştür (Nezarizade & Hacıali, 1394, s. 6; Zakirin, t.y., s. 33).

İnsanlar yerleşik yaşama geçip tarımsal faaliyetlere başladıktan sonra Güneş ışığı ve ısısının toprağın bereketine, otların yeşermesine, insanın ısınmasına ve böylece gelişip güçlenmesine vesile olduğunu fark etmiş ve bu yüzden ay yerine Güneş'i yüceltmeyi ve tapınım aracı olarak seçmeyi gerekli görmüştür. Zamanla Güneş'le ilgili semboller, mitolojiler, inançlar tarım ve hayvancılık faaliyetleriyle iç içe bir biçimde ortaya çıkmaya başlamıştır. Güneş'in Tanrı olarak zikredildiği ilk tarihi belge, Miladi 1907 yılında Anadolu'da bulunan Boğazköy mıntıkasında keşfedilen ve MÖ. 1400'lü yıllara ait bir kil tabletidir. Hititler ile Mitanniler arasında yapılan bir antlaşma metni olduğu anlaşılan bu kil tablette, iki büyük Hint- İran tanrısı kabul edilen Varuna ve Mitra'dan yardım ve şahitlik talep edildiği görülmektedir (Alıcı, 2012, ss. 23-24; Bakıri, 1389, ss. 14-15; Kristensen, 1388b, ss. 30-39, 1388a, ss. 25-39; Nezarizade & Hacıali, 1394, s. 7; Rezi, 1390, s. 57). Bilindiği üzere Güneş Tanrısı Mitra, sadece Hint İran inanç sisteminde değil, Orta Asya'dan Avrupa'ya kadar

birçok ülkede tapınım konusu olmuş ve Romalılar döneminde Hristiyanlık ile boy ölçüştüğü dönemler bile olmuştur.

2. Zerdüştîlikte Güneş

Avesta'da *hvare-xşaeta* ve Pehlevîcede *hvareşt* şeklinde kullanılan bu kelime günümüz Farsçasına *hurşid* olarak geçmiştir. Güneş anlamına gelen kelime *Gatalar* ve birçok *Avesta* bölümünde sadece *hur* olarak da kullanılmıştır (Vendidad, t.y., s. 9/14; Yesna, t.y., s. 32/10, 50/10; 2/11, 71/ 9; Yeştha, t.y., s. 13/16; 12/25). Parlayan veya yansıyan anlamına gelen *şid* daha sonraları *hur* ile birleşmiş ve parlayan Güneş anlamına gelen *hurşid* şeklini almıştır. Buna benzer bir şekilde Gatalar'da *Cem* kelimesi önceleri *şid* kelimesi ile birleşmeden kullanılmış, (Yesna, t.y., s.32/8) sonradan ona *şid* eklenerek *Cemşid* şeklini almıştır. Sanskritçede *svar* ve Latincede *sol*, *Avesta*'daki *hur* kelimesiyle ortak bir kökene sahiptir. Sanskritçedeki *asura* ve *soma* kelimelerinin *Avesta*'da *ahura* ve *homa* kelimelerine dönüşümünde görüldüğü gibi daha kadîm Hinduiranî kelimelerde geçen "s" sesi, zamanla "h" sesine dönüşmüştür. Doğu anlamına gelen *Horasan* kelimesindeki *hor* da Avestacada Güneş için kullanılan *hur*dan geriye kalmış çok sayıdaki kelimelerden biridir (Purdavud, 1394b, s. 243).

Güneş için günümüz Farsçasında kullanılan *aftab* kelimesi de, aydınlık ve parlaklık anlamına gelen *af* ile yansıtmak veya ısıtmak anlamına gelen *tab* olmak üzere birleşik bir kelime olarak *yansıyan ışık* anlamına gelmektedir. *Avesta*'da Güneş için kullanılan hur veya Hurşit kelimesi ile hem Güneş küre olan aftab hem de onun berisindeki melekûtî güç kastedilmiş ve aftab anlamında kullanıldığı zaman genellikle ay ve yıldızlarla birlikte zikredilmiştir. Nitekim *Ferverdin Yeşt*'te *"Fravaharların furrası (ilahi-melkutî ruhların ruhani gücü) ve görkemi sayesinde Güneş, ay ve yıldızlar yukarıda yol alırlar"*(Yeştha, t.y., s. 13/16) şeklinde Güneş'in berisindeki melekûtî güze işaret edilmiştir. *Raşn Yeşt* de ise Güneş'in berisindeki melekûtî güce şöyle atıfta bulunulmuştur: *"Sen ey kutsal Raşn!* (Raşn: Yeştlerde adına bir yakarı bulunan adalet yazatası (melekûtî gücü). Bkz. Purdavud, 1394b, ss. 389-390; Uşiderî, 1370, s. 295). *Eğer yıldızları, ayı ve güneşi kuşatmak üzere Haraiti dağının zirvesinde bile olursan seni yardıma çağıracağız"*(Yeştha, t.y., s. 12/25).

Vendidad'ta Zerdüşt'ün; *"Cemşid'in sarayından yansıyan ışık nedir?"* şeklindeki sorusuna Ahuramazda'nın;*"Onlar yılda bir defa orada doğup batan yıldızların, ayın ve Güneş'in ışıklarıdır"*("Vendidad", t.y., s. 2/40) şeklinde verdiği cevaptan da anlaşıldığı gibi İran dinî edebiyatındaki nuranî insanın ışıltısı ve görkemine kaynaklık eden şey, Güneş ve diğer gök cisimlerinin ışıltılarının

berisinde saklı olan tanrısal ışıktır. Ateş ve nur merkezli Zerdüştîlik'te bütün ışıklar ve bütün ışık kaynakları tanrısal semboller kabul edildikleri için övgüye layık görülmüştür. Nitekim *Avesta*'da Güneş, Ay ve yıldızların defalarca övülüp yüceltildikleri görülmektedir ("Yesna", t.y., s. 2/11; 2/40).

Güneş; ışığı, ısısı, yararı ve görkemi sebebiyle neredeyse tüm Hint-Avrupa ve Sami kökenli milletlerce övülmüş ve yüceltilmiştir. *Gatalar*'da geçen *"Yoldan çıkaran öğretmen, dört ayaklıları ve Güneş'i kötü anar"* (Yesna, t.y., s. 32/10) şeklindeki cümle İranlıların nezdinde çok eski zamanlardan beri Güneş'in iyilik ve kötülüğü ayırt etme ölçüsü olarak kabul edildiğini ve Güneş'in iyi anılması gereken kutsal bir varlık olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Yine *Gatalar*'dan sonra *Avesta*'nın en kadim bölümü sayılan *Yesna*'nın içinde yer alan *Haptha*'da Ahuramazda'nın vücudu Güneş şeklinde tasavvur edilmiş (Yesna, t.y., s. 36/6) ve *Yesna*'nın bir başka yerinde Güneş Ahuramazda'nın gözü olarak betimlenmiştir (Yesna, t.y., s. 1/11). *Surya Veda*'sında da Güneş Mitra ve Varuna gibi en önemli Tanrıların gözü olarak nitelendirilmiştir (Kızıl, 2013, s. 29; Ragozin, 1889, ss. 41-42). *Bundahiş*'te ilk insan olan Keyumers öldüğünde, onun nütfesi Güneş küreye taşınmış, orada temizlenmiş ve korunmuştur (Dadegî, 1390, s. 15/1; Kristensen, 1393, s. 67). Çünkü Güneş temizleyici bir güce de sahiptir. Bizzat *Hurşid Yeşt*'te, kutsal akla ait olan yeryüzü, bütün deniz suları, ırmaklar ve diğer tüm varlıkların, Güneş'in doğuşuyla temizlendikleri anlatılır (Yeştha, t.y., Hurşid Yeşt 2). Güneş *Avesta*'da genellikle ölümsüzlük, görkem, zenginlik ve hızlı at sembolü ile tasvir edilir ("Yesna", t.y., s. 16/4 Raşn Yeşt 34). Güneş kimseyi kendi zenginliğinden mahrum bırakmayan ve herkesin imdadına hızla yetişen Ahuramazda'nın en iyi örneği olarak görülür. Nitekim Güneş'le birlikte ay ve yıldızlar istemedikleri halde kötülere de doğarlar (Purdavud, 1394a, s. Fargard 9/41, 1394b, s. 243; Uşiderî, 1370, s. 265).

Kadîm İran'da Hurşid (Güneş) ayının on birinci günü hayırlı gün olarak kabul edilmiş ve küçük ve büyük olmak üzere iki defa Güneş'e seslenerek Güneş ta'zim edilmiştir. Yine Güneş İran'ın siyasi ve askeri tarihinde oldukça önemli bir planlama aracı ve zaferin sembolü olarak görülmüştür. Nitekim gücün, hükümranlığın ve iktidarın simgesi olarak İran şahlarının çadırlarının üst bölgesinde billurdan yapılmış Güneş resmi parıldamıştır. Günümüze kadar İran tarihi boyunca görkemin tezahürü olan Güneş İran'ın milli sembolü olarak bayrak ve demir parada kullanılmıştır (Purdavud, 1394b, s. 247).

Güneş kadim İranlılarda her daim yöneliş ve yakarış merkezi olmuş, selamlanmış ve huşu ile övülmüştür. Ordibheşt ayının on birinci günü Güneş'in selamlandığı ve övüldüğü gün olarak belirlenmiştir. *Avesta*'nın *Yesna*'dan sonraki en önemli kısmını teşkil eden ve içinde kutsal varlıkların övüldüğü *Yeştler*'den

biri de Güneş ismiyle (*Hurşid Yeşt*) bilinir. Burada ve *Hurda Avesta*'da Güneş'e seslenilir, Güneş selamlanır ve övülür.

> *Hurşid Yeşt*'te şunları okuyoruz:
> *"Işığıyla parladığında ölümsüz, görkemli ve seri atlı Güneş'i överiz. Işığıyla parladığında yüz bin görünmez yazata bu ışığı toplar, aşağıya indirir, dünyada doğruluk artsın, varlığa doğruluk eklensin diye yeryüzünde Ahuramazda'nın yarattıklarına dağıtırlar.*
> *Güneş doğduğunda Ahuramazda'nın yarattığı yeryüzü temizlenir. Akan sular temizlenir, çeşme suları temizlenir, deniz suları temizlenir, durgun sular temizlenir. Kutsal aklın doğru yaradılışı temizlenir.*
> *Eğer Güneş doğmazsa, divler yedi ülkede bulunan şeyleri yok eder, görünmez Yazatalar bu maddî dünyada bir ikametgâh ve sükûnet yeri edinemezler.*
> *Her kim karanlığa karşı direnmek için, divin yarattığı kaosa karşı direnmek için, hırsızlara ve yolkesenlere karşı direnmek için, cadı ve perilere karşı direnmek için, Gozend Mareşoana'ya karşı koymak için ölümsüz, görkemli ve hızlı atlı Güneş'i överse, Ahuramazda'yı övmüştür, Ameşaspentalar'ı övmüştür, kendi ruhunu övmüştür, bütün minûyî ve gitî yazatayı hoşnut etmiştir. (Evet, böyle biri) ölümsüz, görkemli ve hızlı atlı Güneş'i övmüştür.*
> *Ben bin kulağa ve on bin göze sahip, geniş ovaların Güneş'ini överim. Ben geniş ovaları bahşeden ve divlerin kafalarına topuz geçiren Güneş'i överim. Ben Güneş ve Ay'ın arasında bulunan en iyi dostu överim.*
> *Işığı ve parlaklığından dolayı onu överim. Ölümsüz, görkemli ve hızlı atlı olan o Güneş'i yüce bir namazla överim.*
> *Sütlü homayla, adapla, akıl diliyle, düşünce, söz ve eylemle, açık ifadeyle ölümsüz, görkemli ve hızlı atlı Güneş'i överim.*
> *Ölümsüz, görkemli ve hızlı atlı Güneş'i selamlarım."* (Yeştha, t.y., s. 6 (Hurşid Yeşt)).

3. İşrâkîlikte Güneş

Başta Sühreverdî olmak üzere İşrâkîlerin, günümüz Farsçasında Güneş için kullanılan *Hurşid* kelimesinin yerine, Pehlevîce karşılığı olan *Hurrahş*'ı kullanmayı tercih ettikleri görülür. Şeyhü'l-İşrâk, Hurrahş ya da Güneş'i, yaydığı ısı ve ışık sebebiyle yararın kaynağı olarak görmüş ve eserlerinde farklı ifade biçimleriyle onu yüceltmiştir. Sühreverdî bu kelimeyi eserlerinde çokça kullanmanın yanı sıra büyük ve küçük Hurrrahş olmak üzere Güneş'e seslenerek yaptığı iki dua vardır.

Sühreverdî'nin, Güneş'i Allah'ın varlığına ve birliğine işaret eden en açık, en büyük, en güçlü delil ve ayet kabul ettiği için Allah'a ulaşmanın ve iletişimin

bir aracı gördüğü ve arayışta aciz düşmüş insanoğluna bir umut ve müjde gibi Güneş'e işaret ettiği görülür.

> *"Ve duyusal varlıklar arasında her şeyden daha üstün olan nur olduğundan hareketle, en üstün olan nur en kâmil nurdur ve cisimlerin en üstünü Hurahş'tır. Çünkü karanlıkları kahreder, gezegenlerin padişahı ve göğün reisidir. Güçlerin kefili olan Hak Teâlâ'nın emriyle gündüzü aydınlatan, ilginçliklerin depolayıcısı, görkem sahibi, nuruyla bütün gezegenlerden müstağni olandır. Her şeye nur verir ve kimseden nur almaz ve her şeye canlılık ve değer katar.*
> *Güneş'i yaratan ve onu nuranî kılan Allah'ın şanı ne yücedir! Göklerde ve yerlerde en yüce sembol odur. Çünkü Allah, akıl ve nefislerin nurlarının nuru olduğu gibi cisimlerin de nurlarının nurudur. Diğer bir ayette "Allah için yüce misaller/semboller vardır." Bu, onun bir temsil/sembol olduğunu gösteren bir diğer ayettir. Çünkü o nuruyla zâhir olan büyük bir ayettir. Yüceliğiyle cahiller için gizlidir. Hak Teâlâ'nın ayeti en açık ayetlerdir ve en açık ayet şiddetli Hurrahştır. En büyük ayet odur ve bilge (alleme)'dir. Hak Teâlâ'nın emriyle faildir ve örtendir. Yüceliğinin tamamı görünür hale gelmemiştir. Orta çıkışıyla gündüzü meydana getiren odur. Gizlenmesiyle geceyi meydana getiren odur. Güneye ve kuzeye meyletmesiyle dört mevsimi oluşturan odur. O saliklerin göz aydınlığıdır ve onların Hak Teâlâ'ya yönelmelerinin vesilesidir. O halde o konuşan bir canlıdır. En açık olan ve kullar için hüccet olan odur. Tevhide ayet olan odur. Çünkü mertebece yegânedir ve birliğe tanıklık eder. İşrâkî dilde en yüce yöndür. Âlemin yüzü, gözü ve kalbi odur. Onu ortaya çıkaran ve âlemlerde yaşayanlar için onunla hücceti pekiştiren Allah'ın şanı ne yücedir!"*(Sühreverdî, 1375b, ss. 183-184)

Şeyhü'l-İşrâk, cismanî varlıkların ruhanî varlıkların bir gölgesi olduğunu ve bu bağlamda cismanî ışıkların da mücerret nurların bir gölgesi olduğunu belirterek üstünlüğün zuhur yani varoluşla ölçüldüğünü, en açık görünen varlığın en yüce varlık olduğunu savunur. Buradan hareketle cismanî ışıkların en açık olanın Güneş olduğunu ve en sağlam varoluşa sahip olduğundan dolayı Güneş'in tüm cismanî varlıklar içerisindeki üstünlüğünü vurgular.

"Cismanî nur cevherî nurun örneği, yani onun gölgesidir, tıpkı bedensel hayatın cevherî hayatın bir izi ve gölgesi olduğu gibi. Cisimlerin en apaçık olanı en üstün olanıdır ve o da karanlıkları kahreden padişah şiddetli Hurrahştır." (Sühreverdî, 1375c, s. 1- 188).

Sühreverdî aynada ve hayalde beliren sûretlerin gerçekliğinden hareketle, böyle varlıkların ne zihinlerde ne de akıl âleminde yer alamayacaklarını, bunların bir diğer âlemde yani Misâl âleminde bulunmaları gerektiğini ve onların arazî örneklerinin veya sembollerinin duyusal âlemdeki varlıklar olduğunu belirtir. Daha sonra şöyle der: "*Nakıs nurun, tam nurun örneği veya sembolü olduğunu*

anla!"(Sühreverdî, 1373, s. 214) Kutbeddîn Şîrâzî (ö. 710/1311) *"anla!"* sözünü şerh ederken şöyle der:

"Yüce âlemdeki varlıkların aşağı âlemde örnekleri ve benzerleri vardır ve varlıklar benzerleri ve örnekleriyle tanındıklarını dikkate alarak, arazî nurların gerçekliği gerektiği gibi anlaşıldığında, onlara dair bu bilgi maddeden arınık saf nurların anlaşılmasına yardım eder. Bütün bunlardan amaç, duyusal âlemin Güneş'i olan nakıs arazî nurun, akıl âlemindeki kâmil saf nurun -Nûru'l-Envâr'ın- sembolü olduğunu bilmendir." (Şirazî, 1383, s. 451).

Sühreverdî böylece Güneş'i Nûru'l-Envâr'ın duyusal âlemin göğünde bulunan sembolü ve halifesi olarak görür ve gezegenlerin padişahı, gündüzün faili, karanlıkların kahredicisi ve Hak Teâlâ'nın en açık ayeti olan Güneş'i Hurrahş olarak adlandırır ve kutsar (Sühreverdî, 1375b, s. 183).

Hurrahş gerçekte parlayan Güneş kürenin cismi değil, aksine Güneş'te bulunan melekûtî güçtür. Duyusal âlemde Güneş ve Misâl âleminde Tuba ağacı, hakikî Hurrahş olan Nûrul'-Envâr'ın beliren tezahürleridir (Purnamdariyân, 1390, ss. 254-257; Sühreverdî, 1375a, s. 229).

Şeyhü'l-İşrâk, nefs ve nefsin hallerine dair yaptığı irfanî, İşrâkî ve gönül alıcı açıklamaların ardından nefsin bedenle ilişkisinin nuranî bir cisim olan ruh vasıtasıyla gerçekleştiğini söyler. Buradan hareketle nur konusuna girer ve cismanî nuru, arazî, algılamayan ve başkası için aydınlanan nur olarak tarif ederken, maddeden arınık olan saf nuru ise özsel nur, canlı, algılayıcı olarak nitelendirir. Buradan yola çıkarak o, her canlıyı mücerred nur olarak sayar ve şöyle der:

"Bütün nurların nuru, nuru ve hayatı bahşeden ilk Hak'tır. "Kuşkusuz Allah göklerin ve yerin nurudur." ve ışıldayan her varlığın ışığı onun nurundan bir kıvılcımdır. "ve yer Rabbinin nuruyla parıldar" (Sühreverdî, 1375b, ss. 182-183).

Sühreverdî'ye göre cismanî nur esasen ölü ve algılamaktan yoksun olsa da cismanî bir nur olan Hurrahş'ı adeta egemen ve mücerred bir nuru ta'zim eder gibi övmeye ve yüceltmeye başlaması, kadir ve egemen bir varlığın bütün niteliklerini ona atfetmesi, esasen Güneş'in görünen maddî cismini değil, bilinçli bir şekilde Güneş'in Rabbi'ni övdüğü ve Güneş'e ait tüm üstünlükleri ona atfettiği rahatlıkla çıkarsanabilir.

Özetle Sühreverdî'ye göre Hurrahş'ın seçkin özellikleri ve taşıdığı önemli mesajlar şunlardır:

Hak Teâlâ akıl âleminin Nûru'l-Envâr'ı, Güneş ise duyusal âlemin Nûru'l-Envâr'ıdır. Hak Teâlâ manevî nurları ve ayetleri ile zâhir ancak zatıyla gizlidir. Böylece O, hem zâhir ve hem batınken, Hurrahş da ışığıyla zâhir ama üstünlüğü ve konumuyla cahiller için gizlidir. Hakk'ın en açık ve en büyük ayetidir. Hakk'ın emri ile bilge ve faildir. Doğuşuyla gündüzü, batışıyla geceyi, kuzey ve güneye eğilimiyle dört mevsimi oluşturur. Sâliklerin gözlerini aydınlatan ve onları Hak Teâlâ'ya yönlendirendir. O halde Güneş konuşan ayettir (Gaffarî, 1380, s. 380).

Bütün bu özellikler Güneş'in cismiyle çelişmektedir. Nitekim cismanî nur ölüdür ve bu özellikler bir ölünün özellikleri olamaz. Çünkü konuşan canlı, bilge, faal, sâliklerin göz aydınlığı ve onların rehberi olmak hatta insan makamından bile daha üstün bir makamdır. O halde bu çelişki nasıl giderilebilir?

Güneş her ne kadar elementler dünyasıyla yoğun bir ilişki içerisinde bulunsa, onun cismanî nuru kendisi için değil, diğer cisimler için olsa ve bu bakımdan kendinden ve kendisi için olan nurlar ve akılların nuruyla mukayese edildiğinde ölü ve algısız kabul edilse de, filozof ve âriflere göre Güneş "Esîr" denilen âleme aittir ve Esîr âleminde ölü varlık bulunmaz. *"Bil ki Esîr âleminde ölü yoktur."* (Sühreverdî, 1373, s. 149). Bu açıdan gökteki bütün felekler ve cisimler yönetici nefislere sahip canlı ve düşünen varlıklardır. Diğer taraftan Hakk'ın halifesi ve sıfatlarının tecelligâhıdır. Hakk'ın halifesi ise ölü ve algılamaz olmamalıdır (Gaffarî, 1380, s. 380).

Sühreverdî akıl ve mantığıyla filozofken ince duyguları, iman ve hissettikleriyle âteşîn bir âriftir. Meşşâî felsefedeki yetkinliği onu felsefî ilkelere cezbederken, bu âlem karşısındaki heyecanı, hayreti ve merakının yanı sıra, Hüsrevânî hikmetten, Eflatunî idelerden ve arkaik mitolojilerden şiddetle etkilenmesi ve aynı zamanda ilim, amel ve riyazet sayesinde yaşadığı iç doğuş, onu zâhirî, kelâmî ve felsefî ilkeleri görmezden gelmeye ve bu büyük Hurrahş'ın yüceliği, görkemi ve azameti karşında eğilmeye mecbur bıraktığı anlaşılmaktadır (Gaffarî, 1380, s. 380).

Sühreverdî'ye göre Güneş'in diğer özellikleri şunlardır:

Güneş tevhit ayetidir. Bu cisimler âleminde eşsiz ve tektir. O halde o, Hakk'ın eşsizliği ve yegâneliği için en büyük delildir. Hakk'ın yüce yüzüdür. Duyusal âlemde Allah'ın inayet yüzüne mazhar olabilecek tek varlıktır. En yüce sembol (musulu'l-a'la) ve en büyük ayettir. İşrâkî itikatta Hakk'ın yönü (dönülecek kıble) Hurrahş'tır. Âlemin yüzü, gözü ve kalbidir. Âlemin yüzüdür çünkü onun zâhirî sûreti insanın yuvarlak yüzüne benzer ve sadece onunla yüz yüze gelenler duyumsanır. Âlemin gözüdür çünkü âlemin görsel gücü onun ışıkları sayesindedir ve âlemin kalbi olması, âlemin özü, çekirdeği ve mihveri

olmasındandır. Dünyalıların hesap ve ölçü aracıdır. Nitekim gece, gündüz, ay, yıl ve mevsimler onun hareketlerinin sonucunda meydana gelir. Güneş ve diğer yıldızların konumu ve değerini, Allah'ın onlarla yaptığı yeminlerde de tespit etmek mümkündür (Gaffarî, 1380, s. 381).

Güneş, ateş ve nur bilgeliği olan İşrâk hikmetinde Güneş'e atfedilen özellikler son derece önemlidir. Her şeyden önce Güneş diri, düşünen ve konuşan bir varlıktır. Güneş Zerdüştî melekiyatın en önemli Ameşalarından biri olan Şehriver'in tılsımıdır (tezahürü, fenomeni). Güneş'i ta'zim etmek İşrâk geleneğinde vaciptir. Güneş'in yoğun ışığa sahip olması ve gündüzün yaratıcısı olması, yere yakın olmasıyla ilgili değil, işin içerisinde ayrı bir manevî durumun olduğunu gösterir. Çünkü ondan daha büyük yıldızlar gökte bulunmasına rağmen böyle bir özellik taşımamaları onun Hakk'ın halifesi ve mazharı olmasından kaynaklanıyor olmalıdır.

Molla Sadra (ö. 1050/1641) *Hikmetü'l-İşrâk*'a yazdığı bazı dipnotlar arasında Sühreverdî'nin gökcisimlerine yönelik yaptığı yakarıları eşsiz olarak nitelendirir. O, *Hikmetü'l-İşrâk'*ın 159. bendine yaptığı 430. yorumda Sühreverdî'nin büyük Güneş duasının tam metnini zikretmiştir:

"Musannif'in (Sühreverdî'nin) yedi gezegene yaptığı bir duası vardır. Haftanın her bir gününde bu yedi gezegenden birine yaptığı bir duası vardı. O onları yüceltmek için o kadar çabalardı ki daha iyisini yapmak mümkün değildir." (Molla Sadrâ, 1315, s. 357).

Sühreverdî Allah'ın en büyük ayeti olan Güneş'e seslenerek yaptığı şu yakarının daha içtenliklisini *Avesta* ya da herhangi bir Zerdüştî metinde bulmak mümkün müdür?

> *"Hoş geldin ey diri, ey konuşan, en ışıltılı, en ayan şahıs ve en parlak yıldız! Allah Teâlâ'nın selamı, rahmeti ve bereketi üzerine olsun! Ey en görkemli parlayan, en değerli daire, döngüsel hareketiyle yüce yaratıcısına ve muharrikine aşkla boyun eğen itaatkâr! Ey delinmez ve yırtılmaz, oluş-bozuluş ve doğrusal hareketten beri olan varlık! Sen güçlü ve egemen Hurahşsın (Güneşsin); karanlıkları dağıtan, dünyanın reisi, meleklerin padişahı, yüce şahsiyetlerin efendisi ve Allah'ın fermanıyla gündüzü doğuran! Allah'ın gücüyle cismanî ışık kölemenlerinin itaat edilen kralı, nuranî cisim, ışıltılı görkem, erdemli bilge hâkim, sayısız cismanî nur çocuklarının en kutsal büyüğü, cisimler âleminde nurlar nurunun halifesi! Senin nurun O'na çıkan bir nur ve senin egemenliğin O'na çıkan bir egemenliktir. Sen O'nun azametinin sembolü, O'nun görkeminin örneklerinden bir modelsin. Sen onun kulları üzerindeki hüccetisin. Sen cisimlerden her kime nur verirsen o aydınlanır, kime de Allah'ın izniyle bahtiyarlık verirsen bahtiyar olur. Gezegenlere ışığından verirsin ve*

onlardan ışık almaz, onları görkem ve ışıltıyla giydirirsin. Seni ışıltılı ve nuranî kılan, celalî (nuru) ve görkemiyle yolunu aydınlatan, dördüncü felekte döndüren ve bütün varlıkların ortasında seni yerleştirenin şanı ne yüce, ne kusursuzdur!

Ey kutsal baba, yetkin ve görkem sahibi, kâmil gücün sahibi, art arda gelen iki yeniliğin (gece ve gündüzün) ve ardışık mevsimlerin var edicisi! Senden, sana bu canlı parlak ışıltıyı bahşedenden, babandan, seni var edenden, maşukundan, gölgesi ve tılsımı (fenomeni) olduğun muharrikinden ve bütün egemen nurlardan ve maddeden arınık akıllardan dilemeni, onların da kendi babalarından, yaratıcılarından, maşuklarından, en yakın nurdan, en onurlu yaratıcıdan, tümel akıldan, ilk ma'luldan, (Behmen)her türlü değişim ve dönüşümden uzak ebedî âleme layık bir talepte bulunmalarını ve onun da ilahından, ilahların ilahından, sebeplerin sebebinden, ilk sebepten, âlemlere düzen bahşedenden, her şeyi yoktan var edenden, nurların nurundan, en mükemmel sistem üzere yarattığı bütün akılların, nefislerin, Esîrî ve elementsel, basit ve birleşik tüm cisimlerin ilahından, yegâne Allah'tan, Vâcibü'l-vücûd'tan, sultanından nefsimi mukaddes ışıltılarla, ilahî ilimlerle, yüce erdemlerle nurlandırmasını ve beni kendisini özlem ve hasretle arzulayanlardan kılmasını, beni psikolojik (el-nefsiyye) ve bedensel afetlerden korumasını ve dünya ve ahirette bana cömertçe bağışta bulunmasını talep etmesini istiyorum."(Muin, 1327, ss. 88-89, 1387, s.410-412).

SONUÇ

Güneş neredeyse dünyadaki bütün halklar tarafından kusursuz hareketleri ve tartışmasız yararları dolayısıyla övülmüş ve tanrısal bir sembol olarak kabul edilmiştir. Özellikle ateş ve aydınlığa kaynaklık ettiğinden dolayı nur ve nar merkezli bir dinsel inanç olan Zerdüştîlik'te Güneş'e büyük ehemmiyet verilmiş ve son derece önemli bir dini fenomen olarak görülmüştür. Zerdüştîlikte Güneş'e yapılan dualar yalnızca maddî ışığı ve ısısı dolayısıyla değil aynı zamanda bütün cismanî ışıklar ve aydınlıkların içerisinde bulunan tanrısal görkem ve celalî nur olan *hurra*dan kaynaklanmıştır. Bir bütün olarak varlığı nur mertebeleri olarak değerlendiren ve varlığın kaynağı olan Tanrı'yı *Nûrul-Envâr* olarak gören Sühreverdî'nin İşrâkî düşüncesinde de Güneş cismanî âlemdeki en büyük ve açık Tanrı ayeti olarak belirmektedir. Işık ve nur mistizmini İşrâkî düşüncesinin merkezine alan Sühreverdî'nin kadîm İran hikmetindeki Güneş fenomeni etrafında gelişen edebiyattan haberdar olduğu ve kendi mektebinin potasında eritmek üzere ondan yararlandığı görülmektedir. Sühreverdî kadim hikmetin bir olduğunu ve bu ebedi hikmetin bir varisi olarak güçlü bir hikmet geleneğinin

devamı olduğunu Güneş'e atfettiği değer ve yüklediği anlamlardan da açığa çıkmaktadır.

KAYNAKÇA/REFERENCE

Alıcı, M. (2012). *Kadim İran'da Din* (1. bs). Ayışığı Kitapları.

Bakıri, M. (1389). *Dinha-yı İran-ı Bastan* (4. bs). Neşr-i Katre.

Dadegî, F. (1390). *Bundahişn* (M. Behar, Çev.). İntişarât-i Tus.

Gaffarî, S. M. H. (1380). *Ferheng-i İstilahat-i Âsâr-i Şeyh-i İşrak,*. Encümen-i Âsar ve Mefâhir-i Ferhengî.

Kızıl, H. (2013). Hint ve İran mitolojilerine göre mitra. *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, *10*, 26-41.

Kristensen, A. E. (1388a). *İran der Zaman-i Sasaniyan* (Reşid Yasemî, Çev.). İntişârât-i Sada-yi Muasir.

Kristensen, A. E. (1388b). *Mazdaperesti Der İran-i Kadim* (Z. Safa, Çev.). İntişârât-i Hirmend.

Kristensen, A. E. (1393). *Nuhustin İnsan ve Nuhustin Şehriyar* (J. Amuzgar & A. Tefezzuli, Çev.). Neşr-i Çeşme.

Meçin, M. M. (2021). Zerdüştîlik ve İşrakîlik'te Tanrısal karizma: Hurra. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 17,* 21-33.

Molla Sadrâ. (1315). *Ta'lîk (Şerhu Hikmeti'l-İşrâk)*. Taş baskı.

Muin, M. (1327). Hurrahşu'l-kebîr. *iMecelle-i Yağma*, *2*.

Muin, M. (1387). *Mecmua-yi Makalat*. Neşr-i Seyda.

Nezarizade, F., & Hacıali, F. M. (1394). Nemad-i Hurşid der Huner-i İran-i Bastan. *Devvomin Hemayeş-i Milli-yi Bastanşinasi-yi İran*, *6*, 1-16. https://tr.wikipedia.org/wiki/G%C3%BCne%C5%9F_tanr%C4%B1lar%C4%B1n%C4%B1n_listes, Erişim tarihi: 02.01.2022.

Purdavud, İ. (1394a). *Avesta: Vispered, Horda Avesta, Vendidad* (C. 4). İntişârât-i Nigah.

Purdavud, İ. (1394b). *Avesta: Yeştha* (C. 2). İntişârât-i Nigah.

Purnamdariyân, T. (1390). *Akl-ı Surh: Şerh ve Te'vil-i Dastânhâ-yi Remzî-yi Sühreverdî* (1. bs). İntişârât-i Sohan.

Ragozin, Z. A. (1889). *Media, Babylon and Persia, Including a Study of the Zend Avesta from the Fall of Nineveh to the Persian War*.

Rezi, H. (1390). *Ayin-i Muğan* (3. bs). İntişârât-i Sohen.

Sühreverdî. (1373). Hikmetü'l-İşrâk. İçinde *Mecmua-yi Musannefât* (2. bs, C. 2). İntişârât-i Muessese-i Mutalaat ve Tahkikat-i Ferhengi.

Sühreverdî. (1375a). Akl-ı Surh. İçinde *Mecmua-yi Musannefât* (2. bs, C. 3). İntişârât-i Muessese-i Mutalaat ve Tahkikat-i Ferhengi.

Sühreverdî. (1375b). Elvâh-ı İmadî. İçinde *Mecmua-yi Musannefât* (2. bs, C. 3). İntişârât-i Muessese-i Mutalaat ve Tahkikat-i Ferhengi.

Sühreverdî. (1375c). Mukâvemât. İçinde H. Corbin, S. H. Nasr, & N. Habibi (Ed.), *Mecmua-yi Musannefât-i Şeyh-i İşrâk* (2. bs). İntişârât-i Muessese-i Mutalaat ve Tahkikat-i Ferhengi.

Şirazî, K. (1383). *Şerhu Hikmeti'l-İşrâk* (Abdullah Nuranî & Mehdi Muhakkik, Ed.; 1. bs). Encümen-i Asar ve Mefahir-i Ferhengi.

Uşiderî, C. (1370). *Danışname-yi Mazdayesna* (5. bs). Neşr-i Merkez.

Vendidad. (t.y.). İçinde *Avesta*.

Yesna. (t.y.). İçinde *Avesta*.

Yeştha. (t.y.). İçinde *Avesta*.

Zakirin, M. (t.y.). Berresi-yi Nakş-i Hurşid ber Sefalineha-yi İran. *Neşriye-yi Hunerha-yi Ziba-Hunerha-yi Tecessumi*, *46*, 22-33.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: The aim of this study is to make a comparison between Zoroastrianism, which constitutes the most important wing of ancient Iranian wisdom before Islam, and Illuminationism, which is an important post-Islamic Iranian school, on the basis of the Sun phenomenon. As a matter of fact, Suhrawardi, the founder of Illumination, clearly states in her masterpiece, Hikmat al-Ishraq, that he aims to revive the monotheistic wisdom of ancient Iranian wisdom. As it is known, Suhrawardi's aim, like other phenomenologists, was to trace the wisdom of all times and thus to shed light on the search for wisdom, which is the most important problem of humanity, and to declare that even though the paths to wisdom are different, they are essentially the same.

Method: The phenomenological method was used in the study. Here the central phenomenon has been chosen as the Sun. Because in both Zoroastrianism and Illumination, the calls made to the Sun are quite remarkable and quite evocative of each other. For this reason, heliocentric thoughts and manifestations in both wisdoms have been revealed and the comparison between them has been left to the reader.

Result: The sun has been praised by almost all peoples of the world for its flawless movements and indisputable benefits, and has been regarded as a divine symbol. In Zoroastrianism, which is a religious belief based on fire and light, especially since it is the source of fire and enlightenment, great importance was given to the Sun and it was seen as an extremely important religious phenomenon. The prayers made to the Sun in Zoroastrianism are not only due to its material light and heat, but also to the hurra, which is the divine splendor and majestic light that is in all bodily lights and illuminations. This metaphysical love, the search for God and the longing to meet him caused Suhrawardi to admire the light and the light, which are the reflections of God, whom he sees as *Nur al-Anwar*, in the material world, and therefore he gave special importance to and admired the fire and the Sun. Of course, religious literature, left behind from the legacy of fire and the Sun, which was at the center of Indo-Iranian religious thought, deeply appealed to Suhrawardi, and he saw the hurra, which is the icon or divine spirit in all material lights, as the main purpose of Israqi theosophy. From this point of view, in this study, the Sun, an important religious phenomenon in Zoroastrianism, which constitutes the main wing of ancient Iranian religious thought, has been examined from an Ishraqi perspective. The Sun appears as the greatest and clearest verse of God in the corporeal realm, too, in Suhrawardi's Israqi thought, who considers existence as a whole as degrees of light and sees God, who is the source of existence, as *Nurul-Anwar*. It is seen that Suhrawardi, who put the mysticism of light and light at the center of his Illuminationist thought, was aware of the literature that developed around the Sun phenomenon in ancient Iranian wisdom and used it to melt it in the pot of his own school. Suhrawardi reveals that ancient wisdom is one and that he is the continuation of a strong tradition of wisdom as an heir to this eternal wisdom, from the values and meanings he attributes to the Sun.