ISSN: 1308-5298

TOD TARİH OKULU DERGİSİ

JOURNAL OF HISTORY SCHOOL JOHS

Yıl/Year:14, Sayı/Issue:LII; Haziran/June 2021



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 Islamicus, Sobiad, Akademik Araştırmalar İndeksi, ASOS****,* ***Arastirmax, İSAM, TEİ*** *ve* ***Research Bible*** *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: 14 – Sayı/Issue: LII- Haziran /June 2021

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

Editör Yardımcısı: Arş. Grv. Tuğrul Gökmen ŞAHİN

E-mail: yenitarihokulu@gmail.com
Web: http://www.johschool.com

JOHSCHOOL

Yıl/Year: 14 – Sayı/Issue: LII- Haziran /June 2021

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

Editor: Prof. Dr. Ahmet KARA

Editör Yardımcısı: Arş. Grv. Tuğrul Gökmen ŞAHİN

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. Fahrettin GEÇEN	Resim	İnönü Üniversitesi
Dr. Ertan ZEREYAK	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
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

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

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, Katip 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: 14, 2021, LII

İÇİNDEKİLER / *CONTENTS*

Mesut SERT
Makale Türü: Araştırma Makalesi
TÜRKİYE'DE BİR AĞNAM VERGİSİ UYGULAMASI: KASAP SÜLEYMAN'IN HİKÂYESİ
An Implication of Ağnam Tax in Turkey: Story of Süleyman the Butcher

1480-1505

Seda DURAL & İlknur BAYTAR
Makale Türü: Araştırma Makalesi
ORTA ÇAĞDA FRANSA NELER ÇEVİRİYORDU?
What was France Translating in the Middle Ages?

1506-1522

Derya ÇIĞIR DİKYOL
Makale Türü: Araştırma Makalesi
ANTİK ROMA'NIN SALGINLAR İLE GENİŞLEYEN PANTHEONU
The Pantheon of Ancient Rome Expanding With Epidemics

1523-1560

Mert AĞAOĞLU
Makale Türü: Araştırma Makalesi
EXAMPLES FROM ASIAN HUNS TO KARLUKS OF THE PRE-ISLAMIC OLD TURKISH CITIES
Asya Hunları'ndan Karluklara İslam Öncesi Eski Türk Şehirlerinden Örnekler

1561-1571

Gökhan GÖKTÜRK
Makale Türü: Araştırma Makalesi
TÜRKİYE'DE SİYASAL PARTİ ÇALIŞMALARI TARİHİNE BİR BAKIŞ: CHP ÖRNEĞİ
A Study on History of Turkish Political Party: Example of CHP
1572-1600

Murat ALANDAĞLI
Makale Türü: Araştırma Makalesi
XVI. YÜZYILIN SON ÇEYREĞİNDE RÛM EYALETİNDE "ŞAH'A MEYLEDENLER"
"Tendency to the Shah" in the Last Quarter of XVI Century in the State of Rûm"
1601-1619

Evren ŞAR İŞBİLEN
Makale Türü: Araştırma Makalesi
ANTİK YUNAN TOPLUMUNDA HETAIRALARIN VARLIĞI
The Presence of Hetairas in the Ancient Greek Society
1620-1645

Aslıhan KILINÇ
Makale Türü: Araştırma Makalesi
SİVAS KONGRESİ'NE GİDEN NİĞDE VE NEVŞEHİR MURAHHASLARININ TUTUKLANMASI VE SEÇİMLERE GİDEN SÜREÇ
The Arrest of Niğde and Nevşehir Delegates from the Sivas Congress and The Process to the Elections
1646-1665

Muhterem ALTIN
Makale Türü: Araştırma Makalesi
TÜRKİYE'DE KEMALİZM VE PARTİLERİN DİN SİYASETİ
Kemalism and Religious Politics of the Parties in Turkey
1666-1694

Selahattin TOPBAŞ & İlhan ERDEM
Makale Türü: Araştırma Makalesi
ORTAÖĞRETİM TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSLERİNDE METİN TÜRLERİNİN ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (MALATYA İLİ ÖRNEĞİ)
Teacher Opinions on Teaching Text Types According to School Type in Secondary Education Turkish Language and Literature Lessons (Malatya Province Example)

1695-1733

Mehmet ŞAHİN
Makale Türü: Araştırma Makalesi
UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN YAŞADIĞI SORUNLAR
Problems Experienced by Teachers in the Distance Education Process

1734-1757

Elif AKTAŞ
Makale Türü: Araştırma Makalesi
2019 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDAKİ (1-8. SINIFLAR) OKUMA KAZANIMLARININ YARATICI OKUMAYA UYGUNLUĞU
Suitability of Reading Outcomes in the Turkish Course Curriculum in 2019 for Creative Reading

1758-1784

Sümeyra Zeynep ET & Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Makale Türü: Araştırma Makalesi
ANALYSIS OF ARGUMENTATION APPLICATION IN TERMS OF LEARNER EXPERIENCES
Argümantasyon Uygulamalarının Öğrenen Deneyimleri Açısından İncelenmesi

1785-1805

Efraim ÖZTÜRK & Mukadder BOYDAK ÖZAN
Makale Türü: Araştırma Makalesi
ÖĞRETMENLERİN DUYGU YÖNETİM BECERİLERİ İLE OKULUN DUYGUSAL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
The Relationship Between the Emotion Management Skills of Teachers and the Emotional Climate of Schools

1806-1832

Hasan KAVRUK & Emine ÖZLEK
Makale Türü: Araştırma Makalesi
FAZIL AHMET AYKAÇ'IN EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA
An Investigation on Fazıl Ahmet Aykaç's Opinions About Education

1833-1860

Fatih Selim ERDAMAR & Burhan AKPINAR
Makale Türü: Araştırma Makalesi
YÖNETİCİ PERSPEKTİFİNDEN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN ANALİZİ
The Analysis of Primary School Teachers' Curriculum Literacy Skills from the Administrators' Perspective

1861-1884

Nesip DEMİRBİLEK & Ferhat HAN
Makale Türü: Araştırma Makalesi
EXAMINATION OF SCHOOL MANAGERS' METAPHORICAL PERCEPTIONS REGARDING THE CONCEPT OF "EDUCATIONAL MANAGEMENT"
Okul Yöneticilerinin "Eğitim Yönetimi" Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi

1885-1905

Ayşenur KULOĞLU & Fulya Görkem ORHAN
Makale Türü: Araştırma Makalesi
ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKILLI TELEFON BAĞIMLILIĞININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
Investigation of Teacher Candidates' Smart Phone Addiction in Terms of Various Variables

1906-1926

Sevda İMANOVA
Makale Türü: Araştırma Makalesi
PROMOTING INTERCULTURAL COMPETENCE THROUGH AUTHENTIC MATERIALS AND INNOVATIVE WAYS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN TERTIARY EDUCATION
Yükseköğretimde İngilizce Öğretiminde Otantik Materyaller ve Yenilikçi Yollarla Kültürlerarası Yeterliliğin Teşvik Edilmesi

1927-1949

Sevim ATALAY & Hülya HAMURCU
Makale Türü: Araştırma Makalesi
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FETEMM UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI
Primary School Teachers' Opinions Towards to the STEM Practices: A Case Study

1950-1989

Süleyman Cem ŞAKTANLI & Serdar BUDAK
Makale Türü: Araştırma Makalesi
TÜRK MÜZİĞİ KEMAN EĞİTİMİNE YENİ YAKLAŞIM
New Approach to Turkish Music Violin Education

1990-2008

Niymet BAHŞİ & Nesrin SİS
Makale Türü: Araştırma Makalesi
YAZARLIK VE YAZMA BECERİLERİ DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI
Devoloping An Attitude Scale Towards Autorship and Writing Skillls Course: Validity And Reliability Study

2009-2027

Celal ASLAN & Talha ÇİÇEK
Makale Türü: Araştırma Makalesi
SEZAİ KARAKOÇ'UN "MASAL" ŞİİRİ ÜZERİNE ONTOLOJİK BİR ANALİZ
An Ontological Analysis on Sezai Karakoç's "Masal" Poem

2028-2043

Ramazan BÖLÜK & Mehmet Dursun ERDEM
Makale Türü: Araştırma Makalesi
ANTALYA KAŞ AĞZINDAN "DERLEME SÖZLÜĞÜ"NE KATKILAR
Contributions to the "Compilation Dictionary" from Antalya Kaş

2044-2063

Hakan EKİN & Serkan DÜZ
Makale Türü: Araştırma Makalesi
RAKETLİ SPORLARDA KULLANILAN BESİN DESTEK ÜRÜNLERİ
Nutritional Supplements Used in Racquet Sports

2064-2078

Abdullah BİNGÖLBALI, Cumaali YAVUZ &Yunus Emre KARAKAYA
Makale Türü: Araştırma Makalesi
COACHES' PERCEPTION OF VALUES EDUCATION:
A SAMPLE OF ELAZIĞ
Antrenörlerin Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri: Elazığ İli Örneği

2079-2090

Mehmet Hasan SELÇUK & Yasin KARACA
Makale Türü: Araştırma Makalesi
OPINIONS OF TEACHERS IN DIFFERENT BRANCHES ON THE COMPETENCIES OF PHYSCIAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS
Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

2091-2113

Ahmet ÇETİNTAŞ, Ersan ERSOY, Yaşar KAYA & Yeliz AKSÜT
Makale Türü: Araştırma Makalesi
ÇOCUK CİNSEL İSTİSMARI VE TOPLUMSAL RİSK FAKTÖRLERİ
Child Sexual Abuse and Social Risk Factors

2114-2137

Ekrem YÜCEL
Makale Türü: Araştırma Makalesi
BUHÂRÎ'NİN HADİSTEKİ GARÎB KELİMELERİ ÂYETLE AÇIKLAMASI (el-Câmiu's-Sahîh Özelinde)
Bukhari's Explanation the Rare Words in the Hadith Texts by the Qur'anic Verses (The Case of al-Jami al-Sahih)

2138-2164

Gökhan TENİKLER & Sinem ŞAHNAGİL
Makale Türü: Araştırma Makalesi
BİR KÜLTÜR OLARAK KATILIMIN YEREL DÜZEYDE YÖNETİME YANSIMASI: ESKİŞEHİR BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ ÖRNEĞİ
Reflection of Participation As a Culture on Local Level Administration: The Case of Eskişehir Metropolitan Municipality

2165-2188

Banu BEYAZ SİPAHİ
Makale Türü: Araştırma Makalesi
CİNSİYETE GÖRE İŞ GÜCÜNE KATILIMINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER: SAĞLIK DURUMU, SOSYO EKONOMİK VE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER
Factors Affecting Labor Force Participation by Gender: Health Status, Socio-Economic and Demographic Variables

2189-2210

Sarp BAĞCAN
Makale Türü: Araştırma Makalesi
KURUMLARIN TOPLUMSAL KONULARDA TEPKİSİNİ REKLAMLARDA GÖZLEMLEMEK: COVID 19 ÇIKIŞ VE İLK TEPE NOKTASINI İÇEREN SÜREÇTE REKLAMLARIN İNCELENMESİ
Observing the Reaction of Corporations on Social Issues in Advertisements: Examination of Ads in the Process Including COVID19 Initial and Its First Peak

2211-2245

Şebnem ÖZDEMİR, Pınar ÖZUYAR & Mustafa SUNDU
Makale Türü: Araştırma Makalesi
THE EFFECT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOAL
Yapay Zekânın Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Üzerine Etkisi

2246-2265

Hayati ADALAR & Bahri ATA
Makale Türü: Araştırma Makalesi
ALANLA İLİŞKİLENDİRİLMİŞ FİNANSAL OKURYAZARLIK EĞİTİMİ MODELİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ FİNANSAL OKURYAZARLIKLARI VE FİNANSAL TUTUMLARINA ETKİSİ
The Effect of Financial Literacy Education Model Associated with the Field on Financial Literacy and Financial Attitudes of Social Studies Teacher Candidates

2266-2304

İsmail CİĞERCİ & Tülin CANBAY
Makale Türü: Araştırma Makalesi
NEDENLERİYLE 1980-2010 YILLARI ARASINDA YAPILAN GENEL SEÇİMLERİN TÜRKİYE'DE BÜTÇE AÇIKLARINA ETKİSİ
The Effect of the General Elections Held Between 1980-2010 on the Budget Deficit in Turkey for the Reasons

2305-2335

Editörden…

Değerli bilim insanları: Tarih Okulu Dergisi yeni sayısı ile bilim dünyasının karşısına çıkmanın mutluluğunu yaşamaktadır. Tarih Okulu Dergisi'nin Nisan 2021 tarihli LII. sayısını yayınlamış bulunmaktayız. Bu sayımızda çeşitli alanlardan 35 Araştırma 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. Nitekim tarih ve eğitim bilimleri alanlarındaki seçkin metinlerin bir araya gelmesi bu "bütüncül" bakışın sonucudur.

Bugün LII. 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 LII. 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)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**1480-1505.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**1480-1505.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49126
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 30-01-2021
Kabul Tarihi: 23-04-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 30-01-2021
Accepted: 23-04-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Sert, M. (2021). Türkiye'de Bir Ağnam Vergisi Uygulaması: Kasap Süleyman'ın Hikayesi. *Journal of History School*, 52, 1480-1505

TÜRKİYE'DE BİR AĞNAM VERGİSİ UYGULAMASI: KASAP SÜLEYMAN'IN HİKAYESİ[1]

Mesut SERT[2]

Öz

Osmanlı İmparatorluğu döneminden miras kalan vergilerden biri olarak Ağnam Vergisi, Cumhuriyet döneminde başta ismi olmak üzere çeşitli değişiklikler geçirerek 1960 yılına kadar varlığını sürdürmüştür. Vergi konusu olan hayvanın fiyatı ile kıyaslandığında tahsil edilen vergi miktarının yüksek oluşunun temel şikayet konusu olduğu bu vergiye karşı mükelleflerin yaygın olarak hayvanlarını sayım memurlarından kaçırma şeklinde bir yönteme başvurduğu bilinmektedir. Çoğu zaman başarılı olmuş görünen bu yöntemin, tespiti durumunda yaptırımları da söz konusu olmuştur. Vergi ödeyiciler açısından bir vergi kaçırma anlamına gelen bu pratiklerin tespitinin ancak sözlü anlatılarda mümkün olacağından hareketle çalışmada sözlü tarih yöntemi kullanılarak vergi anlatıları derlenmiştir. Çalışmada bütünlüklü bir anlatıya ulaşabilmek için vergi ilişkisinin iki tarafı, mükellef ve tahsildarları kapsar şekilde gerçekleştirilen sözlü tarih yönteminden elde edilen bulgular ışığında Ağnam vergisinin yerelde nasıl işlediği incelenmiştir. Çalışma sonucuna hayvanların sayım memurlarından kaçırılmasına yönelik uygulamanın yaygınlığı doğrulanırken; daha da önemlisi yazılı kaynaklarda tespiti imkansız ve aynı ölçüde yerelde vergi ilişkisinin işleyişine yönelik orijinal bir örnek olarak Kasap Süleyman anlatısı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Maliye Tarihi, İktisat Tarihi, Mali Sosyoloji, Ağnam Vergisi, Sözlü Tarih.

[1] Etik kurul onayı Hakkâri Üniversitesi 2021/5 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Hakkâri Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Maliye Bölümü, mesutsert@hakkari.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2915-4815

An Implication of Ağnam Tax in Turkey: Story of Süleyman the Butcher

Abstract

The Ağnam Tax, as one of the taxes inherited from the Ottoman Empire period, had continued to its existence until 1960, with various changes i.e., its name in the Republic era. It is known that the main complaint about this tax is the high amount of tax as compared to the price of the animal subject to tax. It is also known that the taxpayers commonly resort to a method of hiding their animals from the officers. In this study, in order to reach a complete narrative, how the Agnam tax works in the local area is examined in the light of the findings obtained from the oral history method, which includes both sides of the tax relationship, taxpayers and collectors. As a result of the study, the prevalence of the practice of hiding animals from officers was confirmed; more importantly, the narrative of Süleyman the Butcher was identified as an original example of the functioning of the local tax relationship, which is impossible to identify in written sources.

Keywords: Fiscal History, Economic History, Fiscal Sociology, Ağnam Tax, Oral History.

GİRİŞ

"Geçmişi tarihsel olarak dile getirmek, o geçmişi 'gerçekte nasıl olduysa öyle' bilmek değildir. Buna karşılık, bir tehlike anında parlayıverdiği konumuyla, bir anıyı ele geçirmek demektir" (Benjamin, 1995, s.35)

Millî Mücadele'nin henüz başlarında Ankara'da toplanan Büyük Millet Meclisi'nce (BMM) çıkarılan ilk Kanun'un bir vergi kanunu olması, düzenlemenin konusundan bağımsız olarak başlı başına önemli görünmektedir. İşgale karşı fiili direnişin başladığı bir dönemde toplanan Meclisin 24 Nisan 1920 tarihli ikinci birleşiminde 1 numaralı Ağnam Resmi Kanunu'nu kabul etmesi, iktisadi/mali kararların siyasetle olan yakın ilişkisini açık bir şekilde gösterir niteliktedir. Millî Mücadeleye karşı olanların bu mücadeleyi engelleyici çabalarından biri olarak Meclisin halka ağır vergiler yükleyeceği ve bu bağlamda özellikle İstanbul hükümeti tarafından 4 kat artırılan Ağnam vergisinin bir misli daha artırılıp 8 kata yükseltileceği yönündeki propagandasının mücadeleyi baltalayacağı endişesi, Meclisi Ağnam vergisinin eskiden olduğu gibi 4 kat alınacağına yönelik karar almaya sevk etmiş görünmektedir (Giray, 2010, s.216; Varcan, 1987). Gerçekten de açılışının hemen ertesi günü toplam beş oturumda gerçekleşen İkinci Birleşiminde Meclis, Mustafa Kemal'in mütarekeden Meclis'in açılışına kadar geçen süre boyunca yaşanan gelişmeleri ele aldığı konuşması ve ardından Meclis'te bir Hükümet kurulması gerektiğine yönelik

teklifi yanı sıra Meclis Başkanlığı seçimleri gibi yoğun gündemine rağmen Ağnam Resmine ilişkin bir düzenlemeyi de çıkarmıştır.

Böylesine bir bağlamda yasalaşan Ağnam Resmi Kanunu, Kırşehir Mebusu Müfid Efendi[3] ile arkadaşlarının[4] teklifi olarak Meclise sunulur. Aslında teklifin iki şeyi içerdiği söylenebilir. İlk olarak "Ağnam Resmi hakkında her tarafta dedikodular mevcud olduğundan müstaceliyet karariyle [ivedilikle] Ağnam Resmi miktarının bugün Meclisi Âlice [tâyini] ve hemen her yere tebliği…" teklif edilirken; ikinci olarak "…esas maksadın Meclisi Âlice makamı hilâfeti ve halifei mukaddesemizi kurtararak başımızda görmekten ibaret olduğunun tamimi" (Zabıt Ceridesi, 24.4.1336, s.38) teklif edilir. Teklif sahibi olarak Müfid Efendi "…meselenin şahsi olmadığını, taşradaki ahvali durdurmaya matuf [yönelik] olduğu için…bugün bir karar [verilmesi]" (Zabıt Ceridesi, 24.4.1336, s.38) gerektiğini Meclis kürsüsünden de dile getirir. Teklifin görüşülmesine Meclis başkanlığı seçimi ve ardından Meclis başkanı seçilen Mustafa Kemal'in teşekkür konuşması sonrasında başlanır. Erzurum Mebusu Celaleddin Arif Bey[5] teklifi daha somut hale getirecek bir öneri ile, "…ağnamın yine geçen sene de olduğu gibi dört misline, yani (20) kuruşa [ve]…bunun her tarafta siyyan bir surette [eşit olarak] tenzilini" (Zabıt Ceridesi, 24.4.1336, s.39) talep eder. Çorum Mebusu Ferid Bey[6] teklifi biraz daha geliştirerek sadece bir madde yazılması ve dört misli olarak kabul edilmesini önerir. Gerekçe olarak ise Ağnam Kanununda her vilayette alınan rüsumun aynı olmadığını, bu nedenle yirmi kuruş otuz kuruş gibi bir rakam belirlemenin mümkün olmadığını, bu şekilde bir düzenlemenin Kanun ruhuna daha uygun olduğunu ileri sürer. Bu

[3] 1879 doğumlu Ahmet Müfit Kurutluoğlu İstanbul Fatih Medresesi ve ardından Hukuk Mektebini bitirmiş, Dava Vekilliği ve Boğazlıyan Ceza Reisliği yanı sıra Kırşehir Müftüsü olarak da görev yapmıştır (TBMM Albümü, s.43).

[4] Kırşehir Mebusu Müfid, Kırşehir Mebusu Cevdet, Yozgad Mebusu Feyyaz, Ankara Mebusu Şemseddin, Ankara Mebusu Rıza, Çorum Mebusu Sıddık, Kayseri Mebusu Osman, Yozgad Mebusu Süleyman Sırrı, Yozgad Mebusu Rıza, Yozgad Mebusu Ahmet, Eskişehir Mebusu Hüsrev Sâmi, Menteşe Mebusu Mehmed, Eskişehir Mebusu Mehmed, Yozgad Mebusu Mehmed Hulûsi, Kayseri Mebusu Atıf, Eskişehir Mebusu Emin, Kayseri Mebusu Sabit'ten oluşan toplam 17 Mebus tarafından imza edilmiştir.

[5] 1875 İstanbul doğumlu olan Celâlettin Arif Bey Mekteb-i Sultani, Paris Hukuk Fakültesi ve Siyasal Bilgiler Okulu mezunudur. Mülkiye'de Anayasa Hukuku öğretmenliği yanı sıra Osmanlı Mebusan Meclisi Başkan Vekilliği ve Felâh-ı Vatan Grubu Başkanlığında da bulunmuştur. 1. 2. ve 4. İcra Vekilleri Heyetinde Adliye Vekili olarak görev yapmıştır (TBMM Albümü, s.28).

[6] 1878 İstanbul doğumlu Hüseyin Ferit Törümküney Hukuk Mektebi mezunu olup BMM'de Muvazene-i Maliye Encümeni (Bütçe Komisyonu) Başkanlığı yapmıştır (TBMM Albümü, s.21).

konuşmaların ardından Ağnam Rüsumunun dört misli uygulanmasına ilişkin teklif kabul edilir[7].

Söz konusu Kanun zaman içinde bütçe gereklerine bağlı olarak tahsil edilen miktarda çeşitli artırımlara gidilmesi yanı sıra 1924 yılında Sayım Kanunu ve 1931 yılında Hayvanlar Vergisi Kanunu şeklinde adı değişerek devam etmiştir. 1960'lı yıllara kadar farklı isimlerle uygulanan bu vergi, Aşar'la birlikte köylünün en çok şikâyet ettiği vergi olarak da karşımıza çıkmaktadır. Tahsil edilen vergi miktarının hayvanın fiyatı ile karşılaştırıldığında yüksek olmasının temel yakınma konusu olduğu bu vergiye karşı hayvan sahiplerinin hayvanlarını sayım memurlarından saklama ve kaçırma gibi yöntemlere yaygın olarak başvurduğu da bilinmektedir. Vergi ödeyiciler açısından bir vergi kaçırma anlamına gelen bu pratiklerin tespitinin ise ancak sözlü anlatılarda mümkün olacağı açıktır.

Aşağıda ilk olarak hayvanlar üzerinden alınan Ağnam Vergisi'nin Osmanlı İmparatorluğu ve Cumhuriyet dönemindeki tarihsel seyrine ilişkin genel bilgiler verildikten sonra 2012 yılında Antalya bölgesinde yapılan saha çalışmasından elde edilen bulgular ışığında bu verginin Cumhuriyetin erken dönemlerindeki uygulamasına ilişkin bir örnek olarak Kasap Süleyman'ın hikayesi üzerinde durulacaktır.

AĞNAM VERGİSİ: TARİHSEL SEYİR

Temel üretici faaliyetin tarım olduğu toplumlarda toprak ve hayvanların en önemli vergilendirme kaynağı olacağı açıktır. Bu karakteristiği büyük ölçüde paylaşan Osmanlı İmparatorluğu ve Cumhuriyet'in erken dönemlerinde toprak ve hayvanlar üzerinden alınan vergilerin vergi sisteminde azımsanmayacak bir yer işgal ettiği görülmektedir[8]. Cumhuriyet açısından ekonomideki yapısal

[7] Müfid Bey ve arkadaşlarının tekliflerinde yer alan ikinci nokta yani esas maksadın makamı hilafet ve halifei mukaddeseyi kurtarmak olduğunun halka açıklanması ile ilgili Ankara Mebusu Hamdullah Suphi Bey de "Teşkilâtı millîyenin ve mücahedemizin ruhu, padişaha, hilâfete ve hukukuna vatanımızın selâmetine, birliğine, tamamiyetine sadakatten ibarettir; buna hürmet ettirmektir. Bunun bir beyanname ile memlekete ilânında fayda tasavvur ediyorum (Zabıt Ceridesi, 24.4.1336, s.39) şeklinde benzer bir öneride bulunur ve bu öneri de Meclis tarafından Ağnam Kanunu ile birlikte oybirliğiyle kabul edilir.

[8] Örneğin 1326 (1910) senesi bütçesinde Aşar Vergisinin toplam vergi gelirleri içindeki payı %20 iken Ağnam Vergisinin payı %6,93 düzeyindedir (Mutlu, 2009, s.79). 1911-1912 senesinde ise bu oranlar sırasıyla %31,36 ve %8,38'dir (İlkmen, 1943, s.18). Cumhuriyetin erken dönemlerinde Ağnam Vergisi açısından bu oran 1923'te %3,24 iken; 1926'da %7,89 düzeyindedir (Şentürk, 2017, s.26). 1924 bütçesinde ise Ağnam Vergisinin toplam bütçe gelirleri içindeki payı %12 gibi yüksek bir düzeydedir (Sarıoğlu, 2004, s.221). 1930'lı yıllarla birlikte bu oranın azalmakla birlikte hala

değişiklikler ve vergilemede 'modern' tekniklere geçişle birlikte bu yapının zaman içerisinde değiştiği de bilenen bir gerçektir[9].

İmparatorluğun klasik döneminde reayadan alınan vergiler arasında yer alan ve bazı kanunnamelerde *resm-i merai* bazılarında *resm-i ganem* ve bir kısmında da *koyun resmi* olarak anılan Ağnam Resmi ile ilgili belirtilmesi gereken ilk nokta; adının ima ettiği şekilde[10] sadece koyunlardan alınan bir vergi olmadığıdır (Çağatay, 1947, s.485-486). Koyun yanı sıra keçilerden de alınan Ağnam Resmi zaman içinde, her biri ayrı ayrı düzenleme konusu olan ve başta domuz (Canavar) olmak üzere manda, deve, öküz, inek, at, katır ve merkep gibi hayvanlardan alınan vergileri de kapsayarak, halk arasında tüm bu hayvanlardan alınan verginin ortak bir adı haline gelmiş ve belleklere bu ad ile yerleşmiştir.

Belirtilmesi gereken ikinci bir nokta ise verginin hayvan başına maktu olarak belirlemiş bir vergi olmasıdır. Vergiden şikayetlerin gerisindeki temel nedenlerden olan bu maktuen alınmasının sakıncalarının başında verginin gerek gelir gerekse hasılatla bağının koparılmış olması gelirken; bir diğer sakıncası da verginin kişiselleştirilememesidir (İlkmen, 1943, s.21-22). Coğrafi, iklimsel ve bölgesel farklılıklara bağlı olarak ortaya çıkacak verim ve buna bağlı fiyat farklılıklarının içerilmemiş olması, vergide kimi adaletsizlikleri de beraberinde getirmiştir.

Konusu hayvanlar olan bu verginin tahsil zamanı, genellikle koyun yavruladıktan sonra Nisan, Mayıs ayları olarak belirlenmiştir. Verginin hesaplanmasında kuzulu koyun kuzusu ile, oğlaklı keçi ise oğlağı ile beraber sayılmaktaydı (Çağatay, 1947, s.486). Tahsil edilecek vergi miktarı, Fatih Kanunnamesine göre üç koyundan bir akçe, daha sonra ise iki koyundan bir akçe olarak tespit edilmiştir (Emecan, 1988, s.478). Ancak bu miktarın bölgesel farklılıklara göre değiştiği de söylenmelidir. İmparatorluğun geniş bir coğrafyaya yayılmış olması nedeniyle farklı üretim, tüketim, ihracat ve ithalat yapılarına, kısaca farklı iktisadi hayata sahip bölgelerinde uygulanacak vergi kanunnamelerinin de farklı olduğunu belirten Altundağ; Osmanlıların "….İmparatorluklarındaki vergi kanunnâmelerini, merkezde, İstanbul'da vücude getirerek bütün ülkeye teşmil [etmeyip], bilâkis biribirinden ayrıl olan bu bölgelerin her birine en uygun vergi kanununu yapmak akıllılığını

anlamlı düzeyde olduğu söylenebilir. 1930-1931 Bütçesinde Hayvanlar Vergisinin bütçe gelirleri içindeki payı %6,02, 1934-1935 Bütçesinde ise %4,34 düzeyindedir (İlkmen, 1943, s.18).

[9] Bu yönde atılan adımlardan ilki kuşkusuz 1925'te Aşar Vergisinin kaldırılması ve 1926 yılında Kazanç Vergisi uygulamasına geçiş iken; Hayvanlar Vergisi 1960'lı yıllara kadar varlığını sürdürerek 1962 yılında kaldırılmıştır.

[10] Ağnam, kelime olarak Arapça koyun anlamına gelen ganem'den gelir ve onun çoğuludur.

[gösterdiklerini]"[11] (1947, s.189) vurgular. Ayrıca İmparatorluğun "…idari taksimatının her bir parçasının bünyesine en uygun bir şekilde özel olarak hazırlanmış bir vergi kanunnamesi" (Altundağ, 1947, s.191) olduğunu belirtir.

Sancak Kanunnameleri olarak karşımıza çıkan bu belgelerin toplanacak vergi miktarı yanı sıra kimin toplayacağı ve toplanan verginin nasıl bölüşüleceği gibi konularda da farklı düzenlemeler içerdiği görülmektedir[12]. Genel kural olarak tımar alanlarında tımarlı sipahi; evkaf, emlak ve padişah hasları ile zeamet gibi serbest tımarlarda ise merkez memurları eliyle toplanıp merkeze aktarılan vergi, yerelde sipahi ve subaşılar arasında paylaşılmaktadır (Emecan, 1988, s.478)[13]. Ağnam Resmi'nden muaf olanlara ilişkin düzenlemeleri de içeren kanunnamelere göre; Papazlar ağnam resminden muaf tutulurken, eşkincilerden[14] sefere gittikleri yılın vergisi alınmamaktadır. Bunun yanı sıra aralarında kadı, sipahi, müderris, emin gibilerin olduğu askerilerin 150 koyundan az koyunu olanlarından da ağnam resmi alınmayacağı kurala bağlanmıştır (Emecan, 1988, s.478).

Osmanlı imparatorluğunun ilk zamanlarında zekât kuralları esasına göre ve ayni olarak alınan vergi 17. yy ortalarından itibaren koyun ve keçi başına birer akçe şeklinde belirlenmiş ve *âdeti ağnam* olarak adlandırılarak nakden toplanmaya başlanmıştır[15] (İlkmen, 1943, s.25). Nakden toplanmaya başlanması ile birlikte yaşanan bir diğer değişiklik de tahsil usulünde iltizama geçilip mukataa şeklinde ihale edilmiş olmasıdır (Gönüllü, 2015, s.72). Ağnam resmi mukataası XVII ve özellikle XVIII. yüzyıllarda hazinenin önemli bir gelir kalemi haline gelmiştir (Emecan, 1988, s.478).

Tanzimat'la birlikte her alanda olduğu gibi Ağnam Resmi konusunda da düzenlemelere gidilmiştir. Bu çerçevede nakden ve ülkenin farklı bölgelerindeki koyun ve keçilerin değeri ve bunların getirdikleri senelik hasılat dikkate alınmaksızın koyun ve keçi başına maktu bir şekilde belirlenmiştir. Bunun yanı

[11] Yazım yanlışları orijinalinde var.

[12] Örneğin, "Vidin Sancağında üç koyundan bir akçe, İmroz ve Limni adalarında ise koyun başına birer akçe alınmaktaydı" (Emecan, 1988, s.478). Farklı kanunnamelerdeki farklı miktarlara ilişkin daha ayrıntılı bilgi (Çağatay, 1947, s.486-487)'de bulunabilir.

[13] Paylaşımla ilgili farklılıklara örnek olarak Aydın Sancağında ağnam resmi tamamıyla sancak beyine kalırken; Biga'da ise sancak beyi ile sipahiler arasında bölüşüldüğü bilinmektedir (Emecan, 1988, s.478).

[14] "Atlı postacı" veya "yolcu" anlamına gelen eşkinci, sipahilerin ve bazı geri hizmet birliklerinin sefere katılanları hakkında kullanılan bir terimdir. Daha ziyade reaya statüsündeki bazı kişiler arasından seçilip yetiştirilerek teçhiz edilen ve sefere çıkan askerler için kullanılır (Özcan, 1995, s.469).

[15] Bu yeni düzenlemenin zekât esasından bir uzaklaşma olmadığı ve buna aykırılık teşkil etmediğine yönelik bazı fetvalar da çıkarılma ihtiyacı duyulduğu bilinmektedir (İlkmen, 1943, s.25).

sıra mali merkezileşmenin bir uzantısı olarak Ağnam Mukataası, Ağnam Müdürlüğü'ne dönüştürülerek farklı bölgelerden tahsil edilen vergiler merkeze gönderilmeye başlanmıştır (İlkmen, 1943, s.28). Başlangıçta her koyun ve keçiden 5 kuruş 25 para şeklinde belirlenen vergi, bölgesel farklılıkları dikkate almaması nedeniyle bazı bölgelerde ağır gelmiş ve bu nedenle çeşitli tarihlerde yeniden düzenlenmiştir (Gönüllü, 2015, s.72). Bu çerçevede "1273 yılında (1857/1858) yapılan incelemeler sonucunda ülkenin farklı bölgelerindeki et, süt, yün ve kıl fiyatları tespit edildikten sonra bunlara uygun olarak alınacak ağnam resmi miktarları yeniden tespit edilmiştir (İlkmen, 1943, s.29; Emecan, 1988, s.478)[16]. Takip eden senelerde de tahsil edilecek ağnam resmi tutarı, günün koşulları ve maliyenin nakit ihtiyacına bağlı olarak güncellenerek yeni tarifeler belirlenmiştir[17].

Meşrutiyet döneminde vergi sisteminde ekonomik ve sosyal anlamda yenilikler yapılmak istenmişse de hayvanlar vergisinin mahiyetinde hiçbir değişiklik yapılmamıştır (İlkmen, 1943, s.34). Bu dönemde 1910 yılında Maliye Nezareti tarafından, ülkenin muhtelif kısımlarında toplanan hayvanlar vergisi arasındaki farkı en aza indirme hedefiyle bir kanun tasarısı hazırlanmış olsa da yasalaşamamıştır (Gönüllü, 2015, s.74). Birinci Dünya Savaşı ile birlikte ortaya çıkan gelir ihtiyacı nedeniyle diğer vergiler yanı sıra ağnam resmine de çeşitli zamlar yapılmıştır. 1914 yılında %25 düzeyinde yapılan artış bütçe açıklarını kapatmada yetersiz kaldığından Ağnam Resminin 9 Ocak 1919'da iki kat, 23 Mart 1919'da ise üç kat artırılması kararlaştırılmıştır. 31 Mart 1919 tarihli kararname ile ise Ağnam Resminin dört kata çıkarıldığı görülmektedir (Taşkın, 2013, s.792-793).

1920 yılına gelindiğinde artan bütçe ihtiyaçları nedeniyle 19 Ocak 1920'de ağnam resminin sekiz kata çıkarılmasına yönelik bir tasarı Meclis-i Mebusan'a sunulmuş fakat görüşülemeden Meclis dağıtılmıştır. Ancak İstanbul Hükümeti 12 Mayıs 1920'de, yani İstanbul işgal edilip Meclis dağıtıldıktan sonra aldığı bir kararla Ağnam Resminin sekiz kat uygulanmasının İstanbul ve Edirne vilayetleri ile Çatalca livasında başlanması için gerekli tedbirlerin alınması ve durumun Dahiliye ve Maliye nezaretlerine tebliğ edilmesini istemiştir (Taşkın, 2013, s.793). Ardından Rumi 15 Mayıs 1336, Miladi 15 Mayıs 1920 tarihli ve Ağnam Resmine zammı konu alan dört maddelik bir tezkire ile ağnam yanı sıra canavar,

[16] 1274 tarihli bu tarifeye göre ağnam resmi en düşük 1,5 en yüksek 40 kuruş olarak tespit edilmiştir.
[17] Örneğin 1288 (1872/1873) senesinde koyun ve keçi hasılatının yüksek olduğu yerlerde 40 diğer yerlerde 20 para olmak üzere ağnam resmine zam yapılırken; 1296 (1880/1881) tarihinde yeni bir tarife belirlenerek Yemen vilayeti hariç bütün vilayetlerde ağnam resmine yirmi paradan kırk paraya kadar zam yapılmıştır (İlkmen, 1943, s.29). Devamında 1313 (1897/1898) ve 1320 (1904/1905) yıllarında tarife tekrar güncellenmiştir (İlkmen, 1943, s.30-31).

deve ve camus resimlerine de 8 kat zam yapılacağı belirlenmiş ve Haziran ayından itibaren değişik tarihlerde sırasıyla Adana, Aydın, İzmit, Ayvalık, Hüdavendiğar (Bursa), Karesi (Balıkesir) ve Kala-i Sultani'de (Çanakkale) alınan kararlar gereği 8 kat üzerinden tahsili kabul edilmiştir (Taşkın, 2013, s.794). BMM tarafından çıkarılan 24 Nisan 1920 tarihli ve 1 Numaralı Ağnam Resmi Kanunu'nun[18] bağlamını da ortaya koyan bu gelişmeler açısından bakıldığında Ankara Hükümeti'nin işgal altında olmayan bölgelerde Ağnam Resminin 4 kat uygulanacağına yönelik bu kararının aynı zamanda İstanbul ve Ankara Hükümetleri arasındaki egemenlik alanı mücadelesinin de bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Var olan dedikoduların önüne geçerek siyasal bir avantaj elde etmek gibi bir amacın olduğu bu kanunla getirilen dört misli uygulamanın sürdürülebilmesinin artan bütçe açıkları karşısında çok şansı olmadığı kısa sürede görülmüştür. Meclisin 27 Kasım 1920 tarihli yüzüçüncü birleşiminde **58 numaralı Ağnam Resmi**ne ilgili yıl için bir misli zam yapılmasına dair kanun görüşülerek kabul edilmiş[19] ve Ağnam Resmi 1921 yılı için 8 kat olarak toplanmıştır[20].

Dönemin Maliye Vekili Ferit Bey'in[21] Aşar hariç diğer vergilerde artışa gidildiği bir durumda Ağnam Resminin düşük kaldığı ve Ağnamın o günkü fiyatına göre söz konusu artışın tahammül edilemeyecek bir şey olmadığı, daha da önemlisi "…buna bütçenin hakiki ve ciddi bir ihtiyacı…" (Zabıt Ceridesi, 27.11.1336, s.55) olduğu şeklindeki savunusunun ekonomik gerekçeler[22] yanı sıra ve daha da önemlisi Meclis'in saygınlığı ve itibarı açısından da tartışma konusu olduğu görülmektedir. İzmit Mebusu Hamdi Namık Bey'in[23] "Meclisi

[18] Milli Mücadele ve Cumhuriyet döneminde bu alanda yapılan yasal düzenlemeler toplu bir şekilde EK 1'de sunulmuştur.

[19] Söz konusu kanun Ceride-i Resmiye'nin 28 Mart 1337 (28 Mart 1921) tarihli nüshasında yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.

[20] Bu, daha önce 16 kuruş olarak alınan Ağnam Resminin 32 kuruş, 20 kuruş olarak alınanın ise 40 kuruş olarak toplanması anlamına gelmektedir.

[21] 1879 İstanbul doğumlu olan Ahmet Ferit Tek Harbiye ve Siyasal Bilgiler Okulu mezunudur. Mülkiye'de Tarih öğretmenliği yanı sıra basında da yer almış İfham Gazetesi'ni çıkarmıştır. 1. ve 2. İcra Vekilleri Heyetinde Maliye Bakanlığı yanı sıra 1. İcra Vekilleri Heyetinde Dahiliye Vekilliği de yapmıştır (TBMM Albümü, s.34).

[22] Bu çerçevede örneğin Siird Mebusu Mustafa Sabri Efendi; "…artık milletimizin bu kadar yükü götürmeğe tahammülü, iktidarı, varmıdır? (Bir koyun on beş liraya satılıyor sesleri) vergi, vergi, vergi..." (Zabıt Ceridesi, 27.11.1336, s.56) derken; kendisi de bir koyun yetiştiricisi olan Erzurum Mebusu Salih Efendi "Ağnam resminin dört misli kâfidir ve fazladır. Daha fazla yaparsanız memleketin altına bomba koymuş olursunuz" der (Zabıt Ceridesi, 27.11.1336, s.59).

[23] 1881 Bulgaristan doğumlu Hamdi Namık Gör, Mülkiye Mektebi mezunudur. Çeşitli yerlerde Nahiye Müdürlüğü yanı sıra Tahrirat Müdürü olarak da görev yapmıştır (TBMM Albümü, s.37).

âliniz yirmi üç Nisanda açılmıştı, 24 Nisanda bu Meclis ilk kanun olmak üzere Ağnam resmi kanununu yapmıştı. Orada demişti ki, bunu dört misline tenzil ettik. Bugün altı ay sonra bunu tekrar sekiz misline iblâğ etmek Meclisimizin millet nezdinde olan mevkii mübeccel ve muhteremini zâfa uğratır. Bendeniz bu kanaatayım. (Doğru sesleri), (Bravo sadaları)" (Zabıt Ceridesi, 27.11.1336, s.56) şeklindeki sözleri bunu gösterir niteliktedir[24].

58 numaralı kanun gereği 1921 yılında 8 kat olarak tahsil edilen Ağnam Resminin 1922 yılında da yine aynı oranda tahsil edildiği görülmektedir. Ancak 21 Şubat 1922 tarih ve 192 Sayılı Kanunla tahsil usulünde bir değişikliğe gidilerek bir seferde alınması yönünde bir düzenlemeye gidilmiştir[25]. 1923 yılında ise Ağnam Resminde 295 Sayılı Kanunla bir indirime gidilerek 5 kat tahsiline karar verilmiştir. Maliye Vekili Hasan Fehmi Bey'in[26], devlet gelirlerinde bir azalmaya sebebiyet vermekle birlikte "Ağnam Resmini biz öyle bir dereceye getirmeliyiz ki, doğrudan doğruya ağnam vasıtai ticaret olsun, sürüler çoğalsın" (Zabıt Ceridesi, 23.12.1338, s.30) şeklinde gerekçelendirdiği bu indirimin, tersine toplanan vergi gelirinde bir artışa sebebiyet vereceği de ileri sürülmüştür. Lazistan Mebusu Necati Efendinin[27] ifadesiyle "…sekiz misli dedik, o kadar kaybettik ki, bunun haddini bilelim. Herkes ağnamını saklamıştır, kaçırmıştır. O kanun halkı ahlâksızlığa sevk etmiştir. Maliye bundan kaybetmiştir. Eğer bunu nısıf nısfa tenzil edersek kimse koyun ve keçisini kaçırmayacaktır ve biz bundan âzami istifade edeceğiz" (Zabıt Ceridesi, 23.12.1338, s.32).

Cumhuriyetin ilanından sonra o zamana kadar aslında Osmanlı döneminden kalan Ağnam Resmi Kanunnamesine dayalı olarak hemen her yıl çıkarılan değişik sayılı kanunlarla kaç misli olarak tahsil edileceğinin belirlenmesi esasına dayalı olan sistemde köklü bir değişikliğe gidilerek[28] yurdun her yerinde uygulanacak miktarın hayvan türlerine göre belirlendiği bir usule geçilmiştir. 12 Şubat 1924 tarih ve **410 Sayılı Sayım Kanunu**'nun özünün de bu olduğu söylenebilir.

---

[24] Benzer düşünceleri Yozgad Mebusu Süleyman Sırrı Bey de dile getirmiştir; "…bundan dört ay evvel milletin ağnam rüsumunu tenzilden dolayı teşekküre mazhar olan Meclisin, söylemeğe dilim varmıyor, tel'ine mâruz kalmasını lâyık görmüyorum" (Zabıt Ceridesi, 27.11.1336, s.57)

[25] Söz konusu düzenleme emlak ve temettü vergilerinde de benzer bir tahsil usulünü getirmiştir.

[26] 1879 doğumlu Hasan Ataç Ekonomi ve Maliye eğitimi almış, Osmanlı Meclis-i Meb'ûsân'ında Gümüşhane Mebusu olarak görev almıştır. 3. 4 ve 5. İcra Vekilleri Heyetinde Maliye Vekilliği yapmıştır (TBMM Albümü, s.97).

[27] 1879 Hemşin doğumlu Mehmet Necati Memişoğlu Dârü'l-muallimin ve Dâru'l-fünûn Hukuk Mektebi mezunudur. Öğretmenlik ve dava vekilliği yapmıştır (TBMM Albümü, s.46).

[28] Bu çerçevede Kanunun 22. Maddesi ile İmparatorluk döneminde uygulanan ağnam talimatnamelerinin iptal edilmiştir.

1924 yılının hemen başında Bolu Mebusu Vasfi Bey[29] ve arkadaşları ile Bozok Mebusu Süleyman Sırrı Bey'in[30] yaklaşmakta olan hayvan sayımının ertelenmesine yönelik Kanun teklifleri doğrultusunda, bu alanda Kavanini Maliye Encümeninde (Mali Kanunlar Komisyonu) hazırlanmakta olan bir kanun tasarısı olmakla birlikte içerdiği aciliyet sebebiyle ilk olarak hayvan sayımının ertelenmesi kabul edilmiştir (Zabıt Ceridesi, 30 Kânunusani 1340, s.454).

Yaklaşık bir hafta sonra Encümen tarafından hazırlanan ve 23 maddeden oluşan Kanun teklifi Meclise gelmiş ve 9 Şubat 1924'te görüşülmesine başlanmıştır. Bütün olarak bakıldığında Meclis'te çok fazla itirazla karşılanmayan Teklifin getirdiği en önemli yeniliklerden birinin Osmanlı döneminde canavar resmi, deve resmi gibi farklı düzenlemelere konu olan resimlerin bir başlık altında toplanması iken; diğerinin misli uygulamasından vazgeçilerek her bir hayvandan alınacak vergi miktarının rakamsal olarak belirlenmesi olduğu söylenebilir. Bunu Meclis görüşmelerinde en çok tartışılan maddenin bu düzenlemeleri içeren 6. Madde olduğundan da görmek mümkündür. Her bölgede alınacak vergi miktarının eşit olmasının, bölgesel farklılıklar dikkate alındığında bir adaletsizliğe sebebiyet vereceğine yönelik çok sayıda değişiklik önerisinin[31] yapıldığı bu madde olduğu gibi kabul edilmiştir[32]. Madde'deki tek değişiklik Bozok Mebusu Süleyman Sırrı Bey'in "Zaten onu yiyecekler canavarlardır" (Zabıt Ceridesi, 9 Şubat 1340, s.665) şeklinde savunduğu, canavar (domuz) üzerinden alınacak verginin yüz kuruş yerine iki yüz kuruş olmasına yönelik teklifi olmuştur.

Verginin tahakkukunun deftere kayıt ve ardından tahsildarlar tarafından yapılacak yoklama sonrasında gerçekleşeceğinin belirtildiği 410 Sayılı Kanunla getirilen bir diğer yenilik olan, verginin iki taksit halinde tahsiline yönelik düzenlemenin (8. Madde) ise Meclis tarafından olumlu karşılandığı

[29] 1875 Bolu doğumlu Mehmet Nuhoğlu Bolu idadisi mezunu olup ticaretle uğraşmıştır. Bolu Belediye Başkanlığı görevinde de bulunmuştur (TBMM Albümü, s.86).

[30] 1878 Yozgat doğumlu Süleyman Sırrı İçöz Mülkiye İdadisi mezunu olup Mülki idare amiri olarak çalışmıştır (TBMM Albümü, s.87).

[31] Kastamonu Mebusu Mehmed Fuat ve Halid Beyler'in; "Altıncı maddede Davar Resmi her taraf için müsavi yapılmıştır. Soğuk ve kışı çok yerlerde davarlar uzun müddet ağıllarda ot ile beslenir. Cenup mıntakasında ise kırdan yer; bu sebeple resim miktarlarında fark olmak icabeder. Buna göre madde yeniden tetkik ve tanzim edilmek üzere -işbu maddenin encümene iadesini teklif ederiz" (Zabıt Ceridesi, 9 Şubat 1340, s.663) şeklindeki önerisi buna örnek olarak verilebilir.

[32] Buna göre Koyun ve kıl keçiden yirmi üç kuruş; tiftik keçisinden yirmi kuruş; deveden yüz kuruş; canavardan ise iki yüz kuruş alınması kararlaştırılmıştır. Koyun açısından bakıldığında en son 295 Sayılı kanunla beş misli uygulanmasına ve bölgesel farklılıklara göre 20 ile 25 kuruş arasında alınan ağnam resminin ikisinin ortalaması olan bir tutarda alındığı görülmektedir.

görülmektedir. Karesi Mebusu Vehbi Bey[33] bu durumu; "Bu ağnam sahiplerinin – ki hepimiz alâkadarız – lehine yapılmış bir kanundur. Evvelce Marttan başlıyarak Haziran nihayetine kadar hepsini vermek mecburiyetinde idiler. Şimdi ise ilk taksit Hazirandadır. Bendenizce bu öpüp başımıza konacak bir kanundur" (Zabıt Ceridesi, 9 Şubat 1340, s.667) şeklinde ifade etmiştir.

İki yıllık bir uygulamadan sonra vergiye konu hayvanlar ve alınacak vergi miktarında 30 Ocak 1926 tarih ve 729 Sayılı Kanun ile değişikliğe gidilmiştir. Buna göre 410 numaralı Sayım Kanunu'nun altıncı maddesi değiştirilerek verginin kapsamı genişletilerek vergiye konu hayvanlar arasına inek, manda, öküz, at, aygır, idiş, kısrak, katır ve eşek de dahil edilmiş ve alınacak vergi miktarları koyun ve keçiden 30 kuruş olacak şekilde artırılmıştır.

Büyük ölçüde Aşarın kaldırılmasından kaynaklı gelir kaybını telafi etmeye yönelik bu kapsam genişletilmesi ve vergi miktarının artırılmasına yönelik kaygılar 1929 yılında vergi miktarının bir kez daha artırılmasında etkili olmuş görünmektedir. 24 Mayıs 1929 tarih ve 1454 Sayılı Kanunun 12. Maddesi ile hayvan başına alınan vergi miktarları ortalama iki kat artırılarak örneğin koyun ve keçi başına 60 kuruş olarak belirlenmiştir.

Vergi miktarında hayvanların fiyatları ile kıyaslandığında orantısız düzeyde gerçekleştirilen bu artışların tahakkuk ile tahsilat arasında hazine aleyhine ortaya çıkardığı büyük farklılık, hayvanlar üzerinden alınan verginin yeniden düzenlenmesini gündeme getirmiştir (İlkmen, 1943, s.37). Bu çerçevede 1931 yılında yeni bir düzenlemeye gidilerek 6 Temmuz 1931 tarih ve **1839 Sayılı Hayvanlar Vergisi Kanunu** çıkarılmıştır. Kanun'la bir yandan isim değişikliğine gidilerek halkın şimdiye kadar alıştığı ve saymayı ima eden anlam dışında bir isim tespit edilirken[34]; diğer yandan ve daha da önemlisi bu kanunla birlikte Ağnam'ın artırılmasına yönelik genel seyrin tersine dönmeye başladığı, bu kez vergi miktarında indirimlere yönelik düzenlemelerin yapılmaya başlandığı söylenebilir.

1839 Sayılı Kanun her ne kadar ülkede hayvan yetiştiriciliğinin teşvik edilmesi gibi bir gerekçeye dayandırılsa da[35] aslında yapılmak istenenin tıpkı

[33] 1881 Balıkesir doğumlu Mehmet Vehbi Bolak Mülkiye Mektebi mezunu olup Mülki idare amiri olarak görev yapmıştır (TBMM Albümü, s.104).

[34] İsim değişikliğinin muhtemel etkileri Meclis görüşmeleri sırasında da dile getirilmiş ve "halkın alıştığı şekilde Sayım Kanunu dense" (Zabıt Ceridesi, 29 Haziran 1931, s.194) şeklinde öneriler de yapılmıştır.

[35] Kanun Gerekçesinde bu durum şu şekilde ifade edilmiştir: "Türkiye'de hayvan yetiştirmek ve hayvan yetiştirenleri himaye etmek hayati bir ihtiyaçtır. Hükümetin hayvan yetiştirmenin ehemmiyet ve kıymetini nazarı dikkat ve itinaya alarak, vasıtasız vergiler üzerinden yapılması kabul

1923 yılında çıkarılan 295 Sayılı Kanun da olduğu gibi vergi miktarını azaltarak vergi kaçırmanın önüne geçmek olduğu söylenebilir[36]. Kendisi de bir hayvan yetiştiricisi olan Eskişehir Mebusu Emin Bey'in[37]; "Efendim; hepimiz bu hükümet çarkının selâmetle dönmesini candan, gönülden istiyen insanlardanız. Bendenize öyle geliyor ki; bu gün yapacağımız tenzilât hayvanatın çoğalmasında ve sui istimalin kalkmasında bu günden itibaren tesirini gösterecek ve bu günkü malî tesirini üç beş senede telafi edecektir" (Zabıt Ceridesi, 29 Haziran 193, s.200) şeklindeki sözleri bunu açık bir şekilde gösterir niteliktedir.

Vergi miktarında indirime yönelik düzenlemelerden bir diğeri de 20 Ocak 1936 tarih ve **2897 Sayılı Hayvanlar Vergisi Kanunu**dur. Bu kanunla hayvan başına alınan vergilerde bir kez daha ve yine ortalama 10 kuruşluk indirime gidilmiştir. Söz konusu indirimlerin gerisindeki en önemli neden, aynı yıl bina ve arazi vergilerinin il özel idarelerine tahsis edilmesi nedeniyle Hayvanlar Vergisinde daha önce olan bu idarelere ayrılan payların 1454 Sayılı Kanunla kaldırılmış olmasıdır (İlkmen, 1943, s.38). Bunun yanı sıra Kanun'da Sığır ve Manda'da vergi miktarının yarı yarıya indirilmiş olması, vergi miktarları belirlenirken hayvancılığın kimi türlerini teşvik etmek için seçici bir uygulamaya gidildiğin bir göstergesi olarak da değerlendirilebilir.

Takip eden yıllarda Hayvanlar Vergisi alanında yapılan düzenlemeler esas olarak 2897 Sayılı Hayvanlar Vergisi Kanunu'nun kapsamı ve vergi miktarını düzenleyen maddelerinde değişiklik yapan Kanunlar olmuştur. Bu düzenlemelerin, yukarıda bahsedilen vergi miktarında indirime yönelik genel eğilimi takip eder nitelikte olduğu görülmektedir. İlk olarak 23 Mart 1938 Tarih 3343 Sayılı Kanunla, 2897 Sayılı Hayvanlar Vergisi Kanununun bazı maddelerinde değişikliğe gidilmiştir. Hayvan başına alınan vergi miktarını düzenleyen 18. Madde değiştirilerek vergi miktarlarında indirime gidilmiştir. Bu çerçevede en fazla indirimin sığırda yapıldığı söylenebilir[38]. Bu kanunla ayrıca at, katır, eşek gibi hayvanlar da vergi kapsamından çıkarılmıştır.

Bir diğer değişiklik ise 6 Haziran 1945 tarih ve 4750 Sayılı Kanunla yapılmıştır. Bu kanunla vergi miktarında bir değişiklik yapılmamakla birlikte

---

edilen tahfif ve ıslah programı içinde, davar ve ehil hayvanlar vergisi miktarında mümkün olan azami fedakârlığı ve tahfifi icradan çekinmemiştir".

[36] Kanunun vergi miktarını düzenleyen 14. Maddesine göre hayvan başına ortalama 10 kuruşluk bir indirime gidilmiştir. Bu çerçevede örneğin Koyun ve kıl keçiden alınan vergi miktarı 60 kuruştan 50 kuruşa Tiftik keçisi başına alınan miktar ise 50kuruştan 40 kuruşa indirilmiştir.

[37] 1882 Eskişehir doğumlu Mehmet Emin Sazak Medrese mezunu olup, ziraat ve ticaretle uğraşmıştır (TBMM Albümü, s.148).

[38] Koyun, kıl keçi, merinos koyunu Manda, Deve ve Domuzdan alınan vergide bir değişiklik yapılmazken; Tiftik keçiden alınan vergi 30 kuruştan 25 kuruşa indirilmiştir.

2897 Sayılı Hayvanlar Vergisi Kanununun kapsamı genişletilerek at, idiş, aygır, kısrak, katır ve eşek tekrar vergi konusu haline getirilmiştir.

1951 yılına gelindiğinde 5818 Sayılı Kanunla, Hayvanlar Vergisi Kanununda son değişiklik yapılarak verginin kapsamı daraltılmış, sadece merinos koyun, tiftik keçi, koyun, kıl keçi ve domuzdan vergi alınması karara bağlanmıştır. Vergi miktarı ise yaklaşık iki kat artırılarak koyun ve kıl keçiden 80 kuruş olarak belirlenmiştir. 31 Aralık 1960 Tarih ve 193 Sayılı Gelir Vergisi Kanunu ile yürürlükten kaldırılana kadar uygulanan bu miktarların yüksekliğinin temel yakınma konusu olduğu ve hayvan sahiplerinin vergi ödememek için yaygın bir şekilde hayvanlarını saklama yoluna gittikleri aşağıda sözlü anlatılardan da görülmektedir.

YÖNTEM

2012 yılında Antalya bölgesinde yapılan, vergi ilişkisinin yerelde nasıl işlediğine yönelik saha araştırmasında[39] yöntem olarak kişilerin/tanıkların anlatılarına dayalı sözlü tarih yöntemi kullanılarak vergi anlatıları toplanmıştır. Sözlü tarihin kişilerin özel tarihlerini kapsadığı ölçüde kapsamlı olması nedeniyle görüşmeler yer yer tematik görüşmeye doğru kaymış ve bu çerçevede anlatıcılara dönemin mali tarihini anlamaya yönelik sorular da yöneltilmiştir. Görüşmecilerin yaşları dikkate alındığında bir daha görüşülmesinin mümkün olmaması nedeniyle, aşar, yol vergisi, ağnam vergisi gibi geniş bir konu aralığında veri toplanması tercih edilmiştir[40].

Sözlü tarihin belleğe referans vermesi yanı sıra yer yer öznellikler de barındırabilmesi nedeniyle görüşmelerde daha bütünlüklü bir anlatıya ulaşmak için hikayenin tüm taraflarından dinlenmesi yoluna gidilerek sadece tahsildarlarla değil onlara vergi veren mükelleflerle de görüşülme yoluna gidilmiştir. Görüşülecek mükelleflerin seçiminde ise birbirini tamamlayan iki kriter dikkate alınmıştır. İlk olarak yaşadıkları bölgede yapılan araştırma sonucunda dönemi hatırlamalarını mümkün kılacak şekilde 80-90 yaş aralığında olmaları seçimde etkili olurken; ikinci olarak herhangi bir vergisel sorun yaşayıp yaşamadıkları dikkate alınmıştır. Çalışmanın etik kurul onayı Hakkâri Üniversitesi 2021/5 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[39] Akdeniz Üniversitesi BAP Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen 2012.01.0106.001 numaralı "Tahsildarın İzinde: 1930-1980 Dönemi Türkiye Maliye Tarihine Bakış" başlıklı proje.

[40] Öyle ki, söz konusu projede bu ve önceki iki çalışmamın (Sert, 2015; Sert, 2016) farklı bağlamlara işaret eden araştırma sorularını ele almama izin verecek denli kapsamlı bir veri setine ulaşmam mümkün olabilmiştir.

Aşağıdaki Tablo1'de özet bilgilerinin yer aldığı toplam 16 kişi ile Ağustos-Aralık 2012 döneminde farklı tarihlerde görüşülmüş ve toplam 08:45:36 süren görüntülü kayıt gerçekleştirilmiştir. Görüşmecilerin tamamından, tutulacak kayıtların ve elde edilen verilerin bilimsel çalışmalar çerçevesinde kullanılmasına yönelik sözlü onay alınmıştır.

Tablo 1
Görüşme yapılan kişilerin listesi ve özet bilgiler

Adı Soyadı	Yaşı	Yaşadığı Yer	Niteliği
Osman Aydın	79	Manavgat	Tahsildar
Mustafa Çakmak	86	Gazipaşa	Tahsildar
Mustafa Tomruk	82	Kaş	Tahsildar
Hulusi Oğuz	58	Gazipaşa	Tahsildar
Necla Duru	79	İbradı	Tahsildar Kızı
Cazibe Kurt	69	Kaş	Tahsildar Kızı
Ali Kocaer	100	Kalkan/Hacıoğlan Köyü	Mükellef
Ali Canbaş	87	İbradı/Ormana	Mükellef
Vahdettin Barut	86	İbradı/Ormana	Mükellef
Hüseyin Gerçek	87	İbradı/Ormana	Mükellef
Ahmet Uysal	85	Gazipaşa/Güney Köyü	Mükellef
Şevket Tanç	86	Kalkan	Mükellef
Emin Necati Kırca	79	Kalkan	Mükellef
Mehmet Kocasarı	85	Kalkan/İkizce Köyü	Mükellef
Sadık Yılmaz	62	Kalkan	Mükellef
Yusuf Ustaali	90	Kalkan/İslamlar	Mükellef

BULGULAR

Sözlü Anlatılarda Ağnam Vergisi Uygulaması

Yapılan görüşmelerden Cumhuriyetin erken dönemlerinde Ağnam Vergisi uygulaması ile ilişkili ilk tespit; toplanan verginin anlatıcıların belleğinde eski adı ile yerleşmiş olmasıdır. Yaşları dikkate alındığında, yukarıda verginin tarihsel seyrine ilişkin açıklamalar ışığında anlatıcıların 1920 tarihli 1 numaralı Ağnam Resmini hatırlamaları mümkün görünmemektedir. 1924 tarih ve 410 sayılı Sayım Kanunu için de benzer şeyleri söylemek mümkündür. Bu açıdan bakıldığında

anlatıcılar açısından söz konusu olanın büyük ölçüde 1931 tarih ve 1839 sayılı Hayvanlar Vergisi Kanunu ile 1936 tarihli aynı isimli kanun olduğu söylenebilir.

Tıpkı Âşar'da da olduğu gibi köylülerin belleğinde eski adı ile yerleşmiş olmakla birlikte anlatılarda Sırkat Vergisi, Sırkat Sayma şeklinde adlandırmalara da rastlanmıştır.

Sahip olunan vergi konusu hayvanların ilkin mahalli düzeyde kaydedilmesi ardından tahsildarlar tarafından yoklama yapılması esasına dayalı işleyiş, tahsildar anlatıcı Mustafa Çakmak tarafından da doğrulanmıştır. Esas itibariyle Maliye'nin görevi olmakla birlikte kendisi özel idare tahsildarı olan Mustafa Çakmak söz konusu vergiyi kendisinin de topladığını şu şekilde belirtmiştir;

"*Yaptım... Köylere şimdi efendim o görev maliyenin şimdi yani fakat bizleri yazarlardı her zaman ben hep kolbaşı giderdim yani…O zaman sayıma giderken üç kişi olur. Birisi kolbaşı oluyor, ikisi yoklama memuru oluyor yani. Fakat başkan olan, kolbaşı olan emir onda yani. Başkan ya"* (M.Ç. 20.10.2012).

Vergi ilişkisinin diğer tarafı olan köylü/mükellef açısından ise verginin işleyişi şu şekillerde ifade edilmiştir;

"*Şimdi efendim, bizim çocukluğumuzda Ağnam derlerdi yani ağnamın ismi şu; evinde on tane beş tane keçisi olandan bir miktar para alırlardı ama bugünkü durumda hatırlayamıyorum. Ya on para ya o zamanın para değeriyle..."* (A.C.31.08.2012).

"*O da şöyle. Senin önünde mesele diyelim ki 100 geçin var, davarın var. Davarı ondan sona bi seneden seneye geliller, onun da adamı var, sayallar, 100 davar, 100 davar kaç lira etmiş, mesele eee, şeyi ağnemi, ağnem de gayri"* (Y.U. 23.12.2012)

Vergi tutarının hayvanın fiyatı ile kıyaslandığında yüksekliğinin temel şikâyet konusu olduğu köylü/mükellef anlatılarında açıkça görülmektedir. Bu çerçevede Gazipaşa'da Ahmet Uysal bu orantısızlığı;

"...Davarın tanesi 50 kuruş, ağnamı 80 kuruş, vergisi yani. Etin okkası 10 kuruş. Okkaydı o zaman, kilo sonra oldu" (A.U. 20.10.2012) şeklinde ifade ederken; Kalkan'da Yusuf Ustaali de benzer şeyleri söylemektedir:

"…ağnemi ondan sona mal başına 80 guruş, e hayvanın etini kestiğinde 40 guruşa verdik. Bak mesela 80 guruş malın oşurünü vedik, 40 guruşa sen benden et aldın. İşte böleydi" (Y.U.23.12.2012).

Malın fiyatı ve vergi arasındaki bu orantısızlık köylüleri kendi çözümlerini bulmaya, hayvanlarını kaçırma ve yoklama memurlarından saklamaya sevk ettiği bilinmektedir. Anlatılarda, farklı yörelerden benzer hikayeleri bulmak mümkündür: İbradı/Ormana'dan Ali Canbaş yaşadıklarını;

"...Biz onları on tane keçi varsa evde iki tane, üç tanesini gösterirdik. O günkü şartlarda para yok çünkü yedi tanesini köyün bir kenarında jandarma gelir diye kaçırırdık. Jandarma gündüz giderdi, akşamına evimize giderdik. Öyle bir devirdi...Şimdi bu keçiyi de şey yapmak için jandarmalar dağda onu takip ederlerdi. Onlar da yakın yerlerde durmaz, uzaklara giderlerdi. Gösterdiği yüz tane fakat elinde var beş yüz tane. O devir öyleydi. Biz de çocukluğumuzda buğday pamuk yükleriz, Ali suyundan ileride oraya kaçırırdık. Çocuğuz, jandarmalar ne zaman köye gelir; sabahtan gelir, gündüz gelir, biz de akşam oldu mu karanlıkta eve gelirdik. Malımızı da getirirdik. İşte çocukluğumuzun verdiği o günkü şartlar memlekette böyle" (A.C. 31.08.2012) şeklinde anlatırken; yine aynı yöreden Hüseyin Gerçek ise;

"*...Bir de burada çok çoban yaşardı bizim bölgemizde bizim yöremizde. Sirkat diye bir kanun vardı, sirkat. Bu sirkatı kaçırmak için çobanlar dağların arkasına saklanırlardı. Önce 300 davar yazdırmış. Sirkatçı geldimiydi, davarı 500 aslında, kaçırırlardı, ordan ceza vermemek için dağlara sığınırlardı bu çobanlar*" (H.G.02.09.2012) diyerek kendi deneyimlerini aktarmıştır. Gazipaşa'da da benzer hikâyeye rastlanmıştır. Ahmet Uysal kendisinin de hayvanlarını kaçırdığını belirtirken;

"*Sokardık. Benim bir ineğim vardı soktum dereye, ağnam vermemek için. Memurlar gezerken, yakalanmamak için, soktum dereye. Ben yaptım onu. Mesela davarın 50, 60, 70'ini sokarlardı ormanda gece güderler gündüz katarlardı bir yere"* (A.U.20.10.2012);

Kalkan'dan Yusuf Ustaali hayvan kaçırmanın daha ziyade büyük sürü sahiplerinin tercih ettiği bir yol olduğunu belirtmiştir;

"*Gaçırangaçırıdı, amma bizim malımız azıdı biz mal şu bu gaçımazdık. Adamın 100 davarı 200 davarı olurudu ondan sona, dağa gider, öte dağda bi serini gordu, biliyerherhel onun günü geldiği, sayacağını, ora dağda galırdı, ona göre ondan sona işte herkes daha Türkçesim hırsızlığıla uğraştı, orasını açık gonuşalım*" (Y.U. 23.12.2012).

Köylü açısından vergi kaçırmanın bir yolu olan hayvanları saklama ve kaçırma girişimin her zaman başarılı olamadığını tahsildar anlatılarından görmek mümkündür. Bu çerçevede tahsildar Mustafa Çakmak, tahsildarların bölge

insanları olmalarından dolayı gerek bölgeyi gerekse yerel kişi ve ilişkileri yakından bilmelerinin kendilerine bir avantaj sağladığını vurgular şekilde;

"...zaten her köyün nesi var nesi yok kimde mal var, kimde kaçak var biz zaten onları biliyoruz yani. Herkesi tanıdığımız için. Kaçırdığı zaman köyün neresi var ormanlık bir iki yeri var yani, oraya sokarlar zaten, başka bir yerde yok. Biz de onları biliyoruz zaten, isterse memur her şeyi kaçırmaz yani...Zaten herkes mıntıkasını bilir. Bir sefer çok yerde gece baskın yapardık yani. Köyün biri dururken birine geçerdik o az çok o zamanın şartlarına göre, duruma göre, arazinin durumuna göre biz memleketin ne olduğunu, ondan sonra nerde kimin malı var sanki elimizle koymuşçasına bulurduk yani. İsterse bulur çünkü..." (M.Ç.20.10.2012).

Saklanan hayvanların yakalanması durumunda kanunlarla belirlenmiş bir cezanın varlığı köylü/mükellef anlatılarında da görülmektedir;

"*...Yakalanırsan iki gat vergi veriyon, yakalanmazsan gurtarıyon. Böyle oldu*" (E.N.K. 23.12.2012); "*...Ağnam 60 kuruş cezası 100 kuruş...İki davar satsan bir cezayı ödemiyor*" (H.G.02.09.2012).

Ancak buna rağmen hayvanları kaçırma ve saklama eğiliminin bütün Anadolu'da yaygın olduğu da bilinmektedir[41].

Kasap Süleyman'ın Hikayesi

Çalışma kapsamında yapılan görüşmeler sırasında Kalkan yöresinde ulaşılan *Kasap Süleyman*'a ilişkin anlatı, yazılı kaynaklarda saptanması mümkün olmayan ilginç bir hikaye olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlatı ilginç olduğu kadar vergi ilişkisinin yerelde işleyiş biçimi açısından da önemli bilgiler veren bir örnek olarak değerlendirilebilir.

Ağnam Vergisi uygulaması sırasında tahsildarla birlikte gezen Kasap Süleyman'a ilişkin anlatı Kalkan yöresindeki hemen her anlatıcı tarafından doğrulanmıştır. Hikaye'ye ilk olarak Emin Necati Kırca'da rastlanmıştır. Onun anlatımıyla:

"...sucu Memet Efendi vardın daha eski...Yanında bi de kasap gelirdin. Malın varsa malını alıp vergiyi ödeyecesin. Kasap Süleyman diye birisi vardı. O gelirdi, tahsildarın yanında o olurdu...Kasap Süleyman" (E.N.K. 23.12.2012) olarak karşılaşılan Kasap Süleyman anlatısını destekleyen diğer anlatılar ise;

[41] Bu konuda başka örnekler için (Gürbüz, 2007) ve (Kocaoğlu, 2018)'e bakılabilir.

"*Tanıyorun onu da tanıyorun, beraber gezer biliyen mi? O, sen malın, eee, parasını ödeyemeyen ya, vergisini, Kasap Süleyman da kasapçılık yapıyarı, tasildarla barabar gelirdi ondan sonacım, eee, tasit yatıramıyarınkini Kasap Süleman yatırırdı, malını kasap alırdı. Bunu öle yaparlardı. Biliyem ben onları*" (Y.U. 23.12.2012)

"*Kasap Sülüman da şeyin yanındaymış, eee, şeyin tasildarın yanında işte Kasap Süleman geçileri alıyoru, tasildara parasını veriyoru*" (S.Y. 23.12.2012) şeklinde kayıtlara geçmiştir.

Anlatılardan anlaşıldığına göre tahsildarla birlikte gelen kasabın vergisini ödeyemeyen köylü/mükelleflerin hayvanlarını satın alarak onların borcunu ödemesi üzerine kurulu bir mekanizmadan bahsedilebilir;

"*Tahsildar işte senin borçlunun malını alıyoru, para yok. Tahsildar geldi, benim borcum var, malın var ama para yok, kasap malı alıyor, senin borcu ödüyor, malı alıp gidiyor. O şekilde*" (E.N.K. 23.12.2012).

"*Sonra ağnemde 100 geçi varsa 50 sini saklıyoz bi çoban buluyoz, 50 sine geliyer kasap hunlar, hunlar, hunları verirsen tamam. Ayır efendim, ayır..."* (M.K. 23.12.2012).

Bu işleyiş içinde Kasap Süleyman'ın hayvanları düşük fiyattan almış olmasına yönelik tahmin ya da beklentinin farklı anlatıcılar tarafından büyük ölçüde doğrulandığı söylenebilir. Anlatılar aynı zamanda köylünün bu konudaki çaresizliğini de gösterir niteliktedir. Bu çerçevede;

"*Va, nasıl alıyormuş, alıyır işte. Köylü yok, alıcı yok. Kasap Süleyman ne fiyat verirse ona veriyir…Onu bilen yok. (Gülüyor). Onu sorup da soracak adam yok. Soramıyor zaten. Bi jandarma geldiği zaman benim suçum diye soramıyor adam. Alıp gidiyer. Öyleydin*" (E.N.K. 23.12.2012).

"…Adam geliyer öyle, ata biniyeri, geçinizi getirin bakalım, hende hende hende hende, dört tene ayır bakayen ayırıyor. Hayvandan enmiyer. En iyisini. Binde geziyer. Ayırıyer hadi, sağol al olum yatır. Ohh. Sen ben geçi getmiş düşünmeyirin de 1497aracığı ödeyesinde düşünüyerin. Dama gitcez e. Zor a. Aha da dama…Dediğine alırçen almiyerin ben, satın başkasına gediyer adam, gelir, Süleyman Abi gel, sen bilirsin abi al ya, bizi gurtar yav, satmaya, tasildar bekliyi bu tara, çabuk ol diyir ya, nere gitcen" (M.K. 23.12.2012) şeklinde anlatılar tespit edilmiştir.

Hikâyenin tamamlayıcı bir unsuru olarak tahsildarla kasap arasında bir ilişki olup olmadığı veya anlaşmalı çalışıp çalışmadıklarına ilişkin olarak ise

farklı anlatıcıların farklı ifadelerinden dolayı net bir şey söylemek mümkün görünmemektedir;

"*İşbirliği içinde olduğunu duydum. Gibi*" (S.Y. 23.12.2012)

"Yok. Yok. Yoğudun. Yoğudun. Ortak o dedigodular yoktu. Yalınız biz kendimiz tasildarın geldiğine memnun olurduk, ısmarlardık gelsin diye. E ne vericen, damda yatmakla bicira, geçi bena geçi lazım, para lazım der adam, hep geçiyi satıyazda para veriyeriz. Bereket versin geçiciğimiz var, geçi olsun danacık olsun işte bi şeycikler satardık. Nidelim. Yaa" (M.K. 23.12.2012).

SONUÇ

Devlet ve vatandaş arasındaki en temel ilişkilerden birinin vergi ilişkisi olduğu bilinmektedir. Diğeri olan askere alma ile birlikte bu iki ilişkinin, aynı zamanda en problemli ilişki olduğu da söylenebilir. Tarihte her zaman metbu ile tabi arasında bu iki alanda var olan gerilim, başkaldırı, isyan ve devrimlerin de temel nedenleri arasında yer almıştır. Bu nedenle söz konusu ilişkinin işleyiş biçimi önem arz etmektedir.

Bu işleyiş biçimini tespit etmenin ise çeşitli yolları bulunmaktadır. Muhtemel yollardan biri, yazılı kaynaklara, bu çerçevede özellikle arşiv belgelerine başvurmak iken; diğeri sözlü tarih yöntemini kullanarak kişisel anlatılara yönelmektir. Birbirine karşıt veya alternatifler şeklinde konumlandırılmaktan ziyade bu iki yöntemin birbirini destekler nitelikte bir arada kullanıldığı ölçüde "hakikat" veya "gerçek gerçekliğe" ulaşma gücünün daha da artacağı açıktır.

Bu yöndeki çabanın bir sonucu olan bu çalışmada Türkiye Mali tarihinde en çok şikayete konu olmuş vergilerden biri olan Ağnam vergisinin yerelde işleyişine yönelik olarak tespit edilen Kasap Süleyman anlatısının, her ne kadar belirli bir bölgeyi kapsaması nedeniyle genele teşmil edilemese de bu ilişkiye dair önemli ipuçları barındırdığı söylenebilir. Araştırma ölçeği genişletilerek farklı bölgelerden toplanacak yeni verilerle bu anlatı doğrulanacağı gibi vergi ilişkisinin işleyişini açığa çıkaracak başka birçok ipucu da bulmak mümkündür.

KAYNAKÇA

Altundağ, Ş. (1947). Osmanlı İmparatorluğunun vergi sistemi hakkında kısa bir araştırma. *Ankara Üniversitesi DTCF Dergisi, 5*(2), 187-197.

Benjamin, W. (1995). *Pasajlar*, (A. Cemal, Çev.). (2. Baskı). YKY.

Çağatay, N. (1947). Osmanlı İmparatorluğunda reayadan alınan vergi ve resimler. *Ankara Üniversitesi DTCF Dergisi, 5*(5), 483-511.

Emecan, F. (1988). Ağnam Resmi, *TDV İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt 1, s.478-479). İslam Ansiklopedisi.

Giray, F. (2010). *Maliye Tarihi* (3. Baskı). Ezgi Yayınları.

Gönüllü, A. R. (2015). Milli mücadele ve Cumhuriyet döneminde hayvanlar vergisi (1920-1962). *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (38), 69-102.

Göze Kaya, D., & Durgun, A. (2009). 1923-1938 dönemi Atatürk'ün maliye politikaları: Bütçe ve vergi uygulamaları. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(19), 233-249.

Gürbüz, C. (2007). *Edebiyatlaşan Vergiler: Vergi ve Muhasebede Bilinmeyenler.* Bilgeoğuz.

İlkmen, Ş. N. (1943). *Türkiye Vergi Sisteminde Hayvanlar Vergisi.* Yüksek Ziraat Enstitüsü Matbaası.

Kocaoğlu, H. (2018). *Cumhuriyet Dönemi Türkiye'de Hayvanlar Vergisi (1923-1950).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Mutlu, A. (2009). *Tanzimattan Günümüze Türkiye'de Vergileme Zihniyetinin Gelişimi.* Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Özcan, A. (1995). Eşkinci, *TDV İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt 11, s.469-471). İslam Ansiklopedisi.

Saraçoğlu, F. (2009). 1930-1939 dönemi vergi politikası. *Maliye Dergisi*, 157, 131-149.

Sarıoğlu, F. (2004). Türkiye'de sermaye birikimi oluşturma çabaları ve vergi sisteminin rolü: Dönemsel bir analiz (1923-1939). *Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 6*(2), 215-232.

Sert, M. (2015). Bir gelir tahsil yöntemi olarak atlı tahsildarlar. *Journal of Life Economics, 2*(4), 61-76.

Sert, M. (2016). Tax Stories from South Anatolia. *International Journal of Business and Social Research, 6*(4), 28-34.

Şentürk, B. (2017). Türkiye'de canlı hayvanlardan alınan vergi uygulamalarının sosyo-ekonomik analizi. *Ankara Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, *64*(1), 25-30.

Taşkın, Ü. (2013). Osmanlı devletinin son yıllarında ağnam vergisine yapılan zamlar. *Turkish Studies*, *8*(5), 789-796.

TBMM Albümü 1920-2010 1. Cilt 1920-1950, 2. Baskı, Haziran 2010. TBMM.

Varcan, N. (1987). *Türkiye'de Vergi Politikalarının Oluşumu (Cumhuriyet Dönemi).* Anadolu Üniversitesi İİBF Yayınları No:43.

Zabıt Ceridesi, 24.4.1336, Devre I, Cilt 1, 2. İçtima.

Zabıt Ceridesi, 23.12.1338, Devre I, Cilt 26, 161. İçtima.

Zabıt Ceridesi, 27.11.1336, Devre I, Cilt 6, 103. İçtima.

Zabıt Ceridesi, 30 Kânunusani 1340, Devre II, Cilt 5, 92. İçtima.

Zabıt Ceridesi, 9 Şubat 1340, Devre II, Cilt 5, 98. İçtima.

Zabıt Ceridesi, 29 Haziran 1931, Devre IV, Cilt 2, 19. İnikat.

EK 1

Milli mücadele ve Cumhuriyet döneminde ağnam resmi/vergisine yönelik düzenlemeler

Tarih*	Kanun Numarası ve Adı		İçeriği	Vergi Miktarı
24 Nisan 1920	1	Ağnam Resmi Kanunu	Ağnam Resminin dört misli uygulanacağı	4 Misli [16 kuruş; 20 kuruş]
27 Kasım 1920	58	Senei Haliye Ağnam Resmine Bir Misli Zamma Dair Kanun	Ağnam Resminin 1921 yılı için 8 misli uygulanacağı	8 Misli [32 kuruş; 40 kuruş]
21 Şubat 1922	192	1338 Senesi Emlâk ve Temettü Vergileriyle Ağnam Resminin ve Harp Kazançları Vergisinin Sureti Tahsiline Dair Kanun	Tahsil usulünde bir seferde tahsil edilmesi yönünde değişiklik	8 Misli [32 kuruş; 40 kuruş]
11 Ocak 1923	295	Müsakkafat Vergisi ve Ağnam Resmiyle Gümrük Tarifesinin Tadiline ve 15 Ağustos 1336 Tarihli Kanunun İlgasına ve Memaliki Müstahlasa Âşar Muamelâtına ve Âşar Mültezimlerinden Edayi Deynedenlerin Emlâki Merhune ve Mütefevvizelerinin İadesine ve Âşar Nizamnamesine ve Vilâyetlerin Hissei Menafi ve Maarefine ve Tömbekiler Beyiye ve İstihlâk Resmine ve 9 Kânunuevvel 1338 Tarihli Avans Kanuna Bir Madde İlâvesine Dair Kanun	Kanunun 5. Maddesi ile Ağnam resminin 5 misli alınacağı	5 Misli [20 kuruş; 25 kuruş]
12 Şubat 1924	410	Sayım Kanunu	Osmanlı döneminden kalan usül bütün olarak değiştirilerek yeni bir usule geçişmiştir.	Koyun ve Keçi 23 kuruş Tiftik Keçisi 20 kuruş Deve 100 kuruş Canavar 200 kuruş

30 Ocak 1926	729	12 Şubat 1340 Tarih ve 410 Numaralı Sayım Kanununun Altıncı Maddesini Muadil Kanun	Kapsam genişletilerek inek, manda, öküz, at, aygır, idiş, kısrak, katır, eşek de vergi kapsamına alınmıştır.	Koyun ve Kıl Keçi 30 kuruş Tiftik Keçisi 25 kuruş Deve 150 kuruş Manda 120 kuruş İnek ve Öküz 80 kuruş At, Aygır, İdiş, Kısrak ve Katır 100 kuruş Eşek 30 kuruş Canavar 200 kuruş
24 Mayıs 1929	1454	Bilâvasıta Vergilere Munzam Kesirlerin Tevhit ve Nishetlerin Tadiline Dair Kanun	Kanunun 12. Maddesi ile vergi miktarı artırılmış	Koyun ve Kıl Keçi 60 kuruş Tiftik Keçisi 60 kuruş Deve 230 kuruş Manda 200 kuruş İnek ve Öküz 125 kuruş At, Aygır, İdiş, Kısrak ve Katır 155 kuruş Eşek 60 kuruş Canavar 350 kuruş
6 Temmuz 1931	1839	Hayvanlar Vergisi Kanunu	Cumhuriyet döneminde bu alanda çıkarılan ikinci Kanun. Daha önceki isimden (Sayım Kanunu) farklı olarak yeni bir isimle çıkmıştır.	Koyun ve Kıl keçi 50 kuruş Tiftik 40 kuruş Deve 200 kuruş Manda 150 kuruş Sığır 90 kuruş At, Kısrak, İdiş, Katır 125 kuruş Eşek 50 kuruş Domuz 300 kuruş

20 Ocak 1936	2897	Hayvanlar Vergisi Kanunu	Cumhuriyet döneminde bu alanda çıkarılan üçüncü Kanun	Koyun, kılkeçi 40 kuruş Merinos koyunu 20 kuruş Tiftik keçi 30 kuruş Sığır, At (Kısrak, idiş, aygır), katır 60 kuruş Eşek 25 kuruş Manda 75 kuruş Deve, Domuz 100 kuruş
23 Mart 1938	3343	Hayvanlar Vergisi Kanununun Bazı Hükümlerinin Değiştirilmesine ve Bu Kanuna Bazı Hükümler Eklenmesine Dair Kanun	At, kısrak, idiş, aygır, katır ve eşek kapsamdan çıkarılmış.	Merinos koyun 20 kuruş Tiftik keçi 25 kuruş Koyun ve kılkeçi 40 kuruş Sığır 35 kuruş Manda 75 kuruş Deve, Domuz 100 kuruş
6 Haziran 1945	4750	Bütçe Yılının Değiştirilmesi Üzerine Kazanç, Hayvanlar, Muamele ve Bina Vergileri Kanunlarında Değişiklik Yapılmasına ve Bunlara Geçici Maddeler Eklenmesine Dair Kanun	At, kısrak, idiş, aygır, katır ve eşek tekrar kapsama alınmış. Vergi miktarı değiştirilmemiş.	
27 Temmuz 1951	5818	Hayvanlar Vergisi Kanununun Bâzı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Bâzı Maddelerinin Kaldırılması Hakkında Kanun.	Kapsam oldukça daraltılmış	Merinos koyun 40 kuruş Tiftik keçi 45 kuruş Koyun ve kılkeçi 80 kuruş Domuz 150 kuruş

*Mecliste kabul tarihleri

EXTENDED ABSTRACT

The aim of this study is to explore how the Ağnam Tax (Cattle Tax) works in the local area in the light of the findings obtained from the oral history interviews. It is known that the Ağnam Tax, as one of the taxes inherited from Ottoman Empire period, had continued to its existence until 1960. During this time, it could be said that the main concern remained the same in spite of practicing various changes, i.e., its name and tax amount in the Republican era. It could also be said that it continues to be one of the taxes which was complainant. It is seen that the main complaint about this tax was the high amount of tax as compared to the price of animal subject to tax. It is known that this disproportion seems widely prompt the taxpayers to hide their animals from the officer. Although there can be found lots of story in oral and written literature, this study differentiates from the others with finding the story of Süleyman the Butcher.

Methodology: In this study it is applied oral history to get information how the Ağnam Tax works in the local area. It can be defined as a method which uses the memory as a source for historical research, Oral history mainly relies on the narrative text which formed with the interviewer and interviewee. In this research it was interviewed sixteen people at different time and places and it is prefered to interview both side, tax payer and tax collector to build a more comprehensive framework. The interviewed tax collectors were selected from among those who are still alive, and when this was not possible, the tax collector's children were interviewed. As for tax payers, after a preliminary survey carried out in where they lived, it was decided that only those between eighty-ninety years of age who have experienced, and thus still remember, tax-related problems be elected. It is preferred to get more information as much as possible and to do this they were asked in a wide range of topic.

Finding: The first finding related to the implementation of Ağnam Tax is that the tax remembered its old and common name in spite of changing in legal name. Considering their ages it is impossible to remember the Ağnam Tax Article in the years of 1920, interviewees possibly remember the Animal Tax Article in the years of 1931 and in the years of 1936 with same name.

The second finding is that it is confirmed by almost all tax payers that disproportion between animal price and tax amount is valid and this is the main reason lie behind to hide their animal from tax collector. Hiding animal practice is also verified by tax collector.

The most important and never finding in written document finding of this study is the story of Süleyman the Butcher. In Kalkan district the story of Süleyman the

Butcher who wandered with the tax collector when the Ağnam Tax was still in effect has been confirmed and verified by almost all interviewees. According to the interviews Süleyman the Butcher purchased their animal when they failed to pay their taxes. He seems to have underpriced the animal which was verified to a large extent in the interviews.

Conclusion: It is well known that one of the fundamental relations between state and citizens is tax levy. It could be said that with the other type of relation, recruitment both are problematical. There has been always a tension between ruler and subject and this tension led to great upheavals or sometimes revolution as easily found in the history. Because of this how this relation works is always important. While one of the possible ways to determine how this relation works is to apply and study on written document, the other possible way is to go towards personal narratives by using oral history method. In this study it is preferred the second one which enables to reach and record in the literature the story of Süleyman the Butcher. Although this story has a limitedness with regards to its locality, it could be possible to reach same or promotive narratives by extending the scope of study.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**1506-1522.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**1506-1522.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49548
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 20-02-2021
Kabul Tarihi: 29-05-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 20-02-2021
Accepted: 29-05-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Dural, S. & Baytar, İ. (2020). Orta Çağda Fransa Neler Çeviriyordu? *Journal of History School*, 52, 1506-1522.

ORTA ÇAĞDA FRANSA NELER ÇEVİRİYORDU?[1]

Seda DURAL[2] & İlknur BAYTAR[3]

Öz

Orta çağın siyasi ve kültürel gelişmelerinin altında *translatio imperii et studii*, yani *gücün ve ilmin aktarılması* şeklinde tanımlanabilecek bakış açısı yatmaktadır. Bu görüşe göre, siyasi ve kültürel miras antik Yunan medeniyetlerinden Roma İmparatorluğu'na, oradan da Avrupa'ya aktarılmıştı. Bu mirasın yasal varisleri olduğunu iddia eden İngiltere, Fransa gibi ülkeler siyasi güçlerini kendilerinden önceki medeniyetlerin ve imparatorlukların gücüne ve ilmine dayandırarak üstünlük mücadelesine girişmişlerdir. Bu mücadele kültürel çalışmalarda da kendini göstermiş, dönemin hatırı sayılır edebi eserlerinde yasal varisliği vurgulamak amacıyla hükümdarlara kahramanlık teması altında övgüler yağdırılmış ve Antik Yunan eserlerinden uyarlanan öykülerde, hükümdarlar antik eserlerde geçen kahramanlarla özdeşleştirilmiştir. Öte yandan, Haçlı Seferleri neticesinde Arap-İslam toplumu ile gerçekleşen etkileşim ve Toledo Çevirmenler Okulu'nda yürütülen çeviri faaliyetlerinden etkilenen Avrupalı ülkeler yoğun kültürel faaliyetler içine girmiştir. Bu kapsamda, çalışmada bilgilendirici araştırma yöntemi aracılığıyla Fransa'nın yapısı gözden geçirilerek, orta çağda Fransa'nın toplumsal ve kültürel ilerleme aşamasında yürüttüğü edebi faaliyetlerden hareketle genel olarak çeviri faaliyetleri üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Orta Çağ, Fransa, Çeviri Faaliyetleri, Çevirmen, Toledo Çevirmenler Okulu

---

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

[2]Dr., Şef, Yargıtay Başkanlığı, seda.dural@yargitay.gov.tr, Orcid: 0000-0001-6327-8032
[3]Dr., Kastamonu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, iozturk@kastamonu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3995-1420

What was France Translating in the Middle Ages?

Abstract

Under the political and cultural developments of the Middle Ages lies the perspective that can be defined as *translatio imperii et studii*, the transfer of power and learning. According to this view, the political and cultural heritage was transferred from the ancient Greek civilizations to Roman Empire and from there to Europe. Countries such as England and France, who claim to be the legal heirs of this legacy, have embarked on a struggle for supremacy by basing their political power on the power and learning of the civilizations that preceded them. This struggle has also manifested itself in cultural studies, and in order to emphasize the legitimate heir in the important works of the period, the rulers were praised under the theme of heroism, and identified with the heroes in the ancient works. On the other hand, countries which was affected by the interaction with the Arab-Islamic society as a result of the Crusades and translation activities at the Toledo School of Translators, entered the field of intensive cultural activities. In this context, through the informative research method, the structure of France will be reviewed and translation activities in general will be focused on, based on the literary activities carried out by France during the social and cultural stages of progress in the middle ages.

Keywords: Middle Ages, France, Translation Activities, Translator, Toledo School of Translators

GİRİŞ

Kutsal Roma İmparatoru Şarlman'ın ölümünün ardından çıkan anlaşmazlıklar sonucu imparatorluk Fransa (Batı Franklar), Almanya (Doğu Franklar) ve İtalya (Orta Franklar) olmak üzere krallıklara bölünmüştür (Marriott, 2014, s.73-75). Prens ve kralların kendi aralarında yaptığı savaşlar yıllarca devam etmiştir. Bu nedenle orta çağ pek çok siyasi gelişmeye tanıklık eden bir çağ olmuştur. Bu gelişmeler doğal olarak kültürel hayata da yansımıştır. Örneğin; bu dönemde Fransa ve İngiltere arasında geçen yüzyıl savaşları, siyasi açıdan olduğu gibi kültürel açıdan da bu iki ülkenin adının daha çok anılmasına yol açmıştır; ancak her ne kadar savaş bu iki ülkeyi karşı karşıya getirse de, her anlamda bir karşıtlıktan söz etmek pek mümkün değildir. Kültürel etkileşim iki ülke arasında kaçınılmaz bir şekilde devam etmiştir. Wogan-Browne vd.'nin (2016, s.2) ifade ettiği gibi bu anlamda İngiliz ve Fransız sözlü ve yazılı kültürlerin karmaşasından bahsetmek fazla abartılı olur, zira her iki dil de birbirini zenginleştirmiştir.

Orta çağda Avrupa savaşlarla uğraşırken, dünya tarihinin akışını etkileyen diğer olaylar ise İslamiyetin doğuşu ve hızla yayılmaya başlaması, Hristiyan topraklarında İslamiyet'in hâkimiyet kurması, Türklerin büyük ordularla

doğudan batıya yönelmesi, İslamiyet'in gücünü yenileme gayretine girmesi ve buna tepki olarak başlayan Haçlı Seferleridir (Demirkent, 2007, s.1-4).

Aralıklarla devam eden bu 200 yıllık çatışmaların Avrupa'ya olumlu katkıları da olmuştur. Orta çağda Avrupa için İslam medeniyetini Doğu temsil ediyordu. Bilim transferi Haçlı seferleriyle Yakın Doğu'ya sefer düzenleyinceye kadar gerçekleşmemiştir; ancak bu süreçte gerçekleşen savaşlar sonucunda İslam medeniyeti ile tanışma fırsatı bulan Batı toplumu, bu medeniyetin değerli eserlerini benimseyip, kendi malları haline getirmiştir. O yüzdendir ki Avrupa'nın ilerleyen dönemlerdeki gelişiminde İslamiyet'in çok büyük bir etkisi görülmektedir (Al-Hassan, 2006, s.5); özellikle felsefe, tıp, eczacılık, astronomi, coğrafya ve matematik alanında Müslümanlardan edindikleri kitaplar Avrupa'nın gelişimine oldukça katkı sağlamıştır (Banitalebi vd., 2012, s.184). Bu kitapların Avrupa'ya kazandırılması çeviri faaliyetleri sayesinde gerçekleşmiş ve böylece Avrupa'da aydınlanma çağının temelleri atılmıştır.

Bu noktadan hareketle, Campbell'in de belirttiği gibi orta çağda siyaset ve çeviri arasındaki ilişki bugün olduğu kadar önemliydi, bu ilişkinin doğası elbette o günün tarihi ve coğrafyası bağlamında değerlendirilmelidir. Orta çağda bu bağ, en iyi şekilde *translatio imperii et studii* kavramıyla özetlenmiştir, yani *gücün ve ilmin* Yunanistan'dan Roma'ya ve oradan da Avrupa'ya *aktarılması*. Bu açıdan değerlendirildiğinde, çeviri aslında entelektüel ve kültürel gücün aktarımını alttan destekleyen ideolojik bir fenomendir (Campbell, 2018, s.410).

Orta çağ Avrupa'sı siyasi ve kültürel anlamda bir dönüşüm içindeyken, Fransa'nın bu kapsamda yürüttüğü edebi faaliyetlerle kültürel hayatını nasıl şekillendirdiği bir sonraki bölümde ele alınacaktır.

ORTA ÇAĞ FRANSA'SINDA EDEBİ FAALİYETLERE GENEL BAKIŞ

Orta çağda yazılı metinlerle gerçekleştirilen kültürel aktarımlarda siyasi bağlam oldukça önemliydi. *Gücün ve ilmin aktarımı* şeklinde ifade edilen '*translatio imperii et studii'* görüşü Latince ve yerel dillerde yazılmış eserlerde oldukça yaygındı (Campbell, 2018, s.412). Buna göre ilim ve güç bir insan topluluğundan veya bir medeniyetten diğerine geçiyordu. Bu görüş, orta çağda Fransız yazarlar tarafından hemen benimsenmişti (Kelly, 1978, s.287).

Orta çağda, hem siyasi hem de kültürel meşruiyetin klasik antik çağlardan orta çağ Avrupa'sına aktarıldığı düşünülüyordu. Hem İngiltere hem de onun ezeli rakibi Fransa, kültürel ve siyasi meşruiyet konusunda üstünlüklerini doğrudan Roma'dan aldıklarını iddia ederek bunu kanıtlamaya çalışmışlardır. Orta çağ insanı bu gücün Yunanistan'dan Roma'ya ve Roma'dan da "modern" (orta çağ)

Avrupa'ya aktarıldığını düşünüyordu. Kutsal Roma İmparatorluğu klasik Roma'nın Hristiyan "torunu" olarak kabul ediliyordu. Fransız kralları, 800 yılında Kutsal Roma İmparatoru olarak taç giydirilen Şarlman'ı, siyasi meşruiyeti temsil ettiği için "ulusal kahraman" olarak görüyordu; yani, siyasi gücün doğrudan Yunanistan'dan Roma İmparatorluğuna, oradan Kutsal Roma İmparatorluğuna ve Fransa krallarına aktarılması söz konusuydu. İngiltere'nin Anglo-Norman kralı, Fransa kralının vasalı olarak görülmekten hoşlanmadığı için Fransa'dan bağımsızlıklarını haklı çıkaran bir mitoloji yaratmak zorunda kaldı. Bunu yapmak için "ataların" siyasi meşruiyetinin yalnızca Fransızlara değil, aynı zamanda İngiltere'ye de "aktarıldığını" kanıtlamak için *gücün aktarılması* (translatio imperii) temasını kullandılar (Schwartz, 2002).

Orta çağ kültürel hareketler açısından değerlendirildiğinde aslında sanatta ve felsefede oldukça hareketli günlere sahne olmuştur, Süheyla Bayrav *Orta Çağ Fransız Edebiyatı* adlı kitabında klasik devir ve barok devir olmak üzere ikiye ayrılan bu dönemi şu şekilde ele almıştır: Ulusal bilincin henüz oluşmadığı klasik devirde ortaçağ insanının kimlik algısı Fransız değil Hristiyan veya Avrupalı olmak üzerine kuruluydu. . Dünya görüşüne hakim olan din ve dolayısıylakilise dogmatik hareket ederek İncil'de yer almayan hiçbir görüş ve fikrin, yayılmasına izin vermemiştir. Batılı devletlerden daha iyi örgütlenen Katolik kilisesinin etkisi günlük yaşamda da ihssedilmiş, XII. ve XIII. yüzyılda yaşam tekdüze bir şekilde devam etmiştir. O dönem insanı için Tanrı bilgisi gerçeğe ulaşmak isteyenler için dünya bilgisiden ve deneyimden daha emin bir yoldur. "analoji"(benzeşme) ilkesinden hareketle Tanrının dünyayı kendisine benzeterek yarattığına inanan orta çağ insanı için yeryüzündeki her şey Tanrıdan izler taşıyan birer semboldü. Dolayısıyla orta çağda en basit aşk hikâyesinde veya bir peri masalında bile bir gizem olduğuna inanılırdı, yaşanan olayların sıradışı bir anlam taşıdığı düşünülürdü (2001, s.12-20).

Bayrav'ın ifadesiyle XIII. yüzyılın sonuna denk gelen Barok devirde ise papalık ve imparatorluk eski itibarını kaybetmeye başlamıştı. Bununla birlikte, Fransa ve İngiltere'de krallar devleti merkezileştirmek konusunda ilerleme kaydetmiş, bu kapsamda feodaliteye karşı mücadeleye kalkışmış, bunu da ticaret ve sanayi sayesinde zenginleşen burjuvalara dayandırmıştı. Toplumun değişim sürecinden geçtiği bu dönemde, kilise bir kriz yaşıyordu, çünkü Fransız krallarının nüfuzu altına girmişti. Papalar manevi görevlerinden ziyade siyasi otoritelerine odaklanmışlardı. O zamana kadar her türlü dünyevi düşünceden bağımsız hareket ettiği kabul edilen papaların otoritesi sarsılmaya başlamış, Fransa'da halk, kilise mensupları, hatta piskoposlar bile açıkça Roma sarayını ve Papa'yı eleştirmeye, reform fikrini yaymaya başlamışlardı. Ayrıca İbn Rüşd felsefesinin etkisiyle hiçbir dine inanmayan insanların sayısı da giderek

artmaktaydı. Siyasi, ekonomik ve manevi değişimlere sahne olan XIV. yüzyılın başına gelindiğinde ise Avrupa'nın en kuvvetli devleti olarak görünen Fransa büyük felaketlerle uğraşmak zorundaydı. 1337'de rekabet ve veraset nedeniyle başlayan Fransa ve İngiltere arasındaki mücadele yüzyıl savaşlarına dönüşerek Fransa'nın çok hırpalanmasına yol açmıştı. Yaşanan sefalet, güvensizlik ve ümitsizliğin üstüne veba salgınları da eklenince Fransa'da hayat çekilmez bir hale gelmişti. Bu ortamda Fransa huzur arayışına girmişti. Orta çağın aşırıya kaçan sembolik görüşü, günlük hayatları da kalıplara sokmuş, her yerde "alegori" aramak, her ayrıntıda metafizik değer arama derecesine gelmiş, yaşanan her olaya bir değer ve anlam atfetmekten kaynaklanan ayrıntı merakı, edebiyat, mimari ve resimde kendini göstermişti. Edebiyatta sayı, resim ve heykelde çiçek, hayvan, kumaş motiflerinin bile her ayrıntısına dikkat edilerek yansıtılması bu "alegorik" düşünüşün yansıması haline gelmiş ve detaylar boğucu bir hal almıştı. Kahramanlık, aşk, düşsel yaşamda da ayrıntı geleneği sürdürülmüş, edebi değerden çok şekil ve ahenk ön plana çıkmıştı. XIV. yüzyılın tanınmış şairlerinden ve müzikçilerinden Guillaume de Machaut; balad, ront gibi yeni nazım şekillerinin yayılmasında etkili olmuştur. Şairler, yeni kafiye, vezin, ölçü buluşları ile içeriğin yoksulluğunu gizlemeye çalışmış; ölüm ve ıstırap korkusu konusundaki ısrar nispeten azalmıştır. Bu dönemde, insan en çok şeytandan değil ölümden korkar hale gelmiş, eserlerde şeytan bir şekilde alt edilebilse de ölüm her zaman galip gelmiştir. Ölüm teması manevi boyutta ele alınmamış, daha çok ölümün ardından bedende gerçekleşen çürümeler detaylarıyla anlatılmıştır. Bu dönemde üretilen eserlerde hayata karşı kötümserlik sıklıkla görülmüştür. Bu nedenle Barok dönemde, tutarlılığını, hayata güvenini, huzurunu yitiren devrin insanına kötümserlik egemen olmuş, edebiyat ve sanatta da ayrıntılarda boğulan insanlar dış dünyaya açılmak yerine iç dünyalarına çekilmiştir (2001, s.20-28).

Bu bilgiler ışığında orta çağ Fransa'sında rastlanan ilk metinlerin edebi metinler değil, azizlerin yaşamını konu alan tarihi ve dinsel metinler olması şaşırtıcı değildir. XII. yüzyıla gelindiğinde edebiyatta benlik, bireysel gelişim, aşk ve macera gibi temalar yüceltilmiştir (Kay vd., 2006, s.16). XII. yüzyıldan itibaren Fransız edebiyatına *chansons de geste* denilen kahramanlık destanları damgasını vurmuştur. *La Chanson de Roland* (Roland'ın Şarkısı) bu şarkıların en meşhur olanıdır (Boyacıoğlu, 2012, s.69).

Chanson de geste'ler XIII. yüzyılda üç ana grupta toplanmıştır. Buna göre; 1) *Şarlman'a ilişkin destanlar*: Berthe aux pieds (Koca Ayaklı Berthe), Mainet (Küçük Şarlman), La Reine Sibile (Şarlman'ın karısı söz konusu), Le Pélerinage de Charlemagne (Şarlman'ın Hacca Gitmesi), Huan de Bordeaux, Les Saisnes (Saksonlar), La Chanson de Roland, Oiger le Danois v.b. 2) *Guillaumed'Orange ile ailesinin serüvenlerini anlatan destanlar* (Garin de Montgiane grubu da

denir): Girard de Vienne, Aimeri de Narbonne, Le Charroi de Nimes, La Prised'Oranger (Orange'ın alınması), Aliscans v.b. 3) *Doon de Mayence ve ailesine ilişkin destanlar*: Bu grubun en önemli eseri Renaud de Montauban'dır. Bunların dışında kalan destanlar da Lorrains, Raoul de Chambrai, Ami et Amile gibi destanlardır (Vardar, 2005, s.19).

XII. yüzyılda Fransız topraklarında siyasi, ekonomik ve sosyal değişikliklerin yanında edebi, sanatsal ve bilimsel faaliyetlerde de bir hareketlilik gözlenmiştir. Bu canlı dönemde, bireysel gelişim, macera ve romantizm gibi temalar yüceltilmiştir (State, 2011, s.67). XII. yüzyılın ikinci yarısına gelindiğinde ise yüksek tabakadan insanların ahlaki değerlerini, aşk ve incelik anlayışlarını ortaya koyan romanlar ve lirik şiirlerden oluşan "litérature courtois" olarak adlandırılan saray edebiyatı ortaya çıkmış, aşk ve şövalyelik temeline oturtulan bu eserler; dinsel duyguları, yurtseverliği ve kahramanlığı ele alan chanson de geste'lerden bu noktada ayrılmıştır. Birbirini seven gençlerin ya da mutsuz âşıkların acılarını ele alan roman denen bu uzun öyküler (romans) saray edebiyatını oluşturmuştur. Saray edebiyatı için kullanılan bu "roman" kavramı günümüzdeki bir yazın türü olan romanı tanımlamak amacıyla kullanılmamıştır. M.S. VI. yüzyılda Roma; Kuzey Fransa ve Gallia'yı işgal ettikten sonra yerli halkın dili olan Keltçe ile Latincenin ve sonraki yüzyıllarda gerçekleşen Cermen istilalarının da etkisiyle diğer farklı dillerle yaşanan etkileşimin neticesinde kendine özgü bir halk Latincesi ortaya çıkmış ve bu dil Roman dili olarak anılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla, Roman dilinde yani halk dilinde yazılan anlatım türlerine de saray edebiyatı içinde "roman" denilmiştir (Soydaş, 2014, s.173-174).

Fransız Chrétien de Troyes o dönemin en bilinen romans yazarıdır. Kelly'e göre Chrétien de Troyes uyarlama eserler de vermiş ve bir romans yazarı olarak bu konudaki en büyük başarısı bilinen bir materyali yeni fikir ve güzel sonlarla donatarak uyarlamalar yapmış, fikirlerini temsil edecek uygun hikâyeler bulmakta da başarılı olmuştur. Örneğin, Tristan efsanesini *Cligés* adlı eserinde yeniden işlemiştir (1978, s.297).

Orta çağ Fransa'sında sesini duyuran kadınlar da olmuş, bu dönemde Marie de France bilinen en eski kadın şairler arasında yerini almıştır (Kinoshita, 1994, s. 263). Marie de France sivri dilli, incelikli ve sembolik masallar yazmış, Latince metinleri çevirmek yerine sözlü geleneğe dayanan aşk ve macera hikâyelerine yönelmiştir (Coward, 2004, s.13). XV. yüzyıla gelindiğinde özellikle aristokrat ve saray değerlerinin istikrarlı bir şekilde gerilemesine ve çağdaş kent dünyasıyla daha uyumlu bir edebiyatın yükselişine tanık olunmuş, bu dönemde adından en çok söz ettiren isim Francois Villon olmuştur. Villon

nostalji, pişmanlık, ölüm gibi kökleri XIII. yüzyıla dayanan temalarda şiirler yazmıştır (Coward, 2004, s.29-30).

Orta çağda Doğu'nun gizemini keşfetmek için seyahatler düzenleyen seyyahlar da edebi metinlere katkı sağlamışlardır. İslam bilim ve teknolojisinin Avrupa'ya aktarılmasında çok sayıda seyyahın yıllar içinde Müslüman topraklarını ziyaret etmesinin önemli bir katkısı bulunmaktadır. Kendisi bir seyyah ve aynı zamanda casus olan Fransız Bertrandon de la Brocquière bu noktada önemli isimlerdendir. Kutsal toprakları ve Anadolu'daki İslam şehirlerini ziyaret ederek 1432 yılında *Le Voyage d'Outre-mer* adlı kitabını yazmıştır (Al-Hassan, 2006, s.11).

Amer'in de belirttiği gibi aslında orta çağda Fransa ile İslam devletleri arasındaki alışverişler siyasi, ekonomik ve bilimsel alanların dışına taşmıştır. Orta çağ boyunca dini farklılıklar ve siyasi, coğrafi, kültürel ve dilsel sınırlar ayrılık ve bölünmeye yol açmamış, daha ziyade kültürlerarası alışveriş, işbirliği ve adaptasyon konusundakatkı sağlamıştır. Örneğin; Jean Renart XIII. yüzyılın başlarında yazdığı *The Kite (L'Escofle)* adlı realist romansında nakış işi tasvirine yer vermiş, bu durum araştırmacıları şaşırtmıştır; çünkü o dönemde nakış işi Fransa'nın ekonomik ve kültürel yapısında yer almayanbir iş dalıydı. Avrupa ile İslam toplumlarının, Fransızlarla Arapların etkileşiminin sonucunda nakışla tanışma gerçekleşmişti. Bu bağlamda, Haçlı Seferleri artık sadece eşi benzeri görülmemiş bir dini karşılaşma olarak değil, Avrupa ve İslam toplumlarının kültürel ve entelektüel etkileşimi olarak kabul edilmektedir (2015, s.369-370).

Sonuç olarak, Batı Roman İmparatorluğu'nun çöküşü ile başlayıp Rönesans hareketine de şahitlik eden bir dönemi kapsayan orta çağda en verimli dönemler XI. ve XIII. yüzyıllar arasında yaşanmıştır. Avrupa'nın şehirleşme sürecinin ve düşünsel faaliyetlerinin canlanmaya başladığı bu dönemde Avrupa ülkeleri edebi anlamda da hareketlenmeye başlamıştır. Kilisenin baskın etkisi altında yeşeren toplumsal düşünce şekli, Haçlı Seferleri vasıtasıyla tanışılan İslam felsefesini, bilimini ve teknolojisini ele alan eserlerin çevrilmeye başlamasıyla zenginleşmeye başlamıştır; çünkü Hristiyan topluluklar bilimsel bilginin önemini Arap toplumlarıyla karşılaşmaları neticesinde anlamışlardır. Haskins'in ifade ettiği gibi akılcı bir zihin alışkanlığı ve deneysellik elbette ki Antik Yunanlıların eserlerinde de değindiği özelliklerdi; fakat bunların canlılığını koruması ve bu bakış açılarının Avrupa'ya geçmesi İslam ülkeleri sayesinde olmuştur (1925, s.485).

ORTA ÇAĞ FRANSA'SINDA ÇEVİRİ FAALİYETLERİ

Müslümanların VII. yüzyılda gerçekleştirdiği fetihler neticesinde bilim ve felsefe alanındaki Antik Yunan eserleri Arapların eline geçmiş, IX. ve X. yüzyıllar boyunca Yunanca metinlerin Arapçaya çevirisi yapılmıştır. Bu çeviri hareketinin XI. yüzyılın sonundan itibaren İslam devletlerinin düşüşüne kadar çok önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir. İslam devletlerinin çöküşünün ardından orta çağ Avrupa'sı bu eserlerle tanışmış, Antik çağ eserleri Arapçadan Latinceye yapılan çeviri ve uyarlama dalgasıyla Batılı ülkelere kazandırılmıştır (Mavroudi, 2015, s.34).

Avrupa'da başlayan çeviri hareketinin merkezi ve bilimsel hareketliliğin itici gücü İspanya'daki kültürel hareketler olmuştur. Toledo Çevirmenler Okulu'nda görev alan Müslüman, Yahudi ve Hristiyan çevirmenler birçok bilim dalındaki başlıca eserleri çevirerek Avrupa'da Rönesans'ın alt yapısını oluşturmuştur. XIII. yüzyılda Endülüs Yahudilerinin Avrupa'ya göç hareketinin başlamasıyla Fransa'da da çeviri hareketi hızlanmıştır. Orta çağda İngiltere'de büyüyen ve gelişen Fransızca bazen Latinceye alternatif olmuş, bazen ayin dili ve kutsal kitabı okumada kullanılan dil olmuş, bazen yüksek edebi kültürün dili, bazen de yönetim, diplomasi ve ticaret için kullanılan bir dil olarak hizmet etmiştir (Wogan-Browne vd., 2016, s.4). Öte yandan kâğıt kullanımının yaygınlaşması Avrupa'da çeviri hareketini de canlandırmış, nitekim XIII. yüzyıla gelindiğinde Batı Avrupa'da Arapların bilimde ve felsefede öğrenmiş olduğu tüm bilgileri özümseyebilecek ve yeni keşiflere devam edebilecek güçlü bir entelektüel hareketlilik başlamıştır (Watt, 1972, s.61).

Orta çağ Fransa'sında *ilmin aktarılması* (*translatio studii*) faaliyetleri XII. yüzyılın başında Latince kaynaktan derlenen Thaonlu Philip'in *Comput* adlı sentez eseriyle başlamıştır, ancak bu metnin dışında XII. yüzyılın ilk yarısında çevirinin izine pek rastlanmamıştır. Bu yüzyılın ikinci yarısından itibaren çeviri faaliyetlerinde artış görülmüş, XII. yüzyıl çevirileri orta çağ külliyatının geri kalanı için temel oluşturacak çevirilere ev sahipliği yapmıştır. Bu metinler genellikle romanslarla ilişkilendirilen *yorumlama (paraphrase)* tekniği ile *uyarlama* ve *yeniden yazma* dâhil olmak üzere, özellikle İncil'in çevirilerinde *bire bir çeviri* veya *ödünçleme* gibi çeviri teknikleri ile oluşturulmuştur. Bu dönem çevirilerinde aynı metinde sayfalar arasında bile farklı çeviri türlerine rastlamak mümkündür. Çevirmenin eserine uyarlama ile başladığı, daha sonra kaynak metne sadık kalmak için veya kaynak metnin güvenilirliğini vurgulamak için birebir çeviriye geçtiği görülmüştür. Örneğin Galderisi ve Agrigoroaei'nin belirttiği gibi;

"*Alexander Romanslarında kültürel aktarım, yorumlama ve uyarlama birlikte kullanılarak gerçekleşmiştir. Öte yandan, Sözde Callisthenes'ten (Julius Valerius'un Epitome veya Napolili Leo'nun Historia de proeliis adlı eserleri) türetilen Latince kaynaklar ve birbirinden türeyen Fransızca metinler (Besançonlu Auberi'nin Decasyllabic Alexander adlı eserinin Franco-Provençal versiyonu, Kentli Thomas'ın ve Parisli Alexander'ın şiirleri, Wauchier de Denain'in Histoire ancienne ve Alexander Nesiri ve orta çağın diğer Fransızca Alexander metinleri) aşağı yukarı aslına sadık bir şekilde çevrilmiştir*" (Galderisi ve Agrigoroaei, 2020, s.34-35).

Orta çağda yazarın/çevirmenin ve versiyonları yeniden yazan kişinin sayısız ve büyük müdahaleleri çevirmenin çalışmalarını anlamak için önemlidir. Bu ilk çevirilerde; mübalağa, eksiltme, ek bölüm, anakronizm ve orijinal hikayede değişiklik yapma gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Özellikle ilk Fransızca nesir çevirilerinin zaman zaman kaynak metinlerden farklılık göstermesinin nedeni, İncil'in ilk çevirilerinde olduğu gibi, metnin okuyucular için yeterince açık olmadığı düşünen yazarın açıklama ekleyerek metni daha açık hale getirmek istemesidir. Orta çağda çevirmenler Ciceron'un öğretirken keyif verme ilkesinden (*docere et delectare*) hareketle kelimeleri bir dilden diğerine aktararak bir kaynak metni çevirme çabasına girmemiş hem eski (bu nedenle doğru) hem de yeni (bu nedenle kabul edilebilir) bir hikâye anlatmaya teşebbüs etmişlerdir (Galderisi ve Agrigoroaei, 2020, s.35-37).

Orta çağın sonlarına doğru ise kelimesi kelimesine çevirinin ağırlığı iyice azalmış; çevirinin ilkeleri netlik, zarafet ve okunabilirlik olmuş, birkaç yüzyıl sonra dinin yayılması amacına hizmet etmek amacıyla Kilise halkın anlayabileceği bir sadelikte yapılan çevirileri desteklemiştir, çünkü o zamana kadar yapılan çeviriler çoğu zaman Latincenin inceliğini korumak amacıyla yapıldığı için kaynak metnin anlaşılmasına imkân vermemiştir (Göktaş, 2005, s.53).

Fransa'da yapılan çevirilerde dini metinlerin yeri her zaman ayrıcalıklı olmuştur. Eski Fransızca ile yazılan ilk belgeler, tarihi IX. yüzyıla dayanan Latince ayin metinlerinin çevirilerinden oluşmuştur. XIII. yüzyılda Fransa'da üniversitelerin kurulması eserlerin Fransızcaya çevrilmesini hızlandırmıştır. Bundan bir yüzyıl sonra, eski Fransızca (Latincenin aksine) idari belgelerde hâkimiyet kurmaya başlamış, ancak Latince, Rönesans döneminde düşüşe geçene kadar ilim dili olarak üstünlüğünü sürdürmüştür; ama bu süreç yavaş ilerlemiş ve bilimsel çevirilerde Latincenin kullanılması XVIII. yüzyıla kadar sürmüştür. Guillaume de Loris'in *Roman de la Rose* (1235) adlı eseri Latince metinlerin çevirilerini içermiştir. Virgil'in *Aeneid* adlı eseri de XIII. yüzyılda eski

Fransızcaya çevrilmiştir. Arapça tıbbi tedavilerin Latince çevirileri ve Latince yazılmış Fransız tarih kayıtları eski Fransızcaya çevrilmiştir (Ör. Gregorie de Tours'un VI. yüzyıla dayanan *Historica Francorum* adlı eseri) (Farabi'nin ve İbn-i Sina'nın eserleri yoğun ilgiyle karşılaşmış, özellikle İbn-i Sina'nın tıp kitapları Latinceye çevrilerek sonraki yıllarda Avrupa'da üniversitelerde okutulmuştur (Banitalebi vd. 2012, s.184).

Orta çağın sonlarına kadar Fransa'da çeviri hareketleri yukarıda da bahsedildiği gibi Latinceden bağımsız düşünülemezdi. Latince, orta çağ boyunca Batı dünyasının ortak diliydi. Çok az Latince eser yerel dillere çevrilmişti. Yerel dillere yapılan çeviriler, Avrupa'da XI. yüzyılda başlamış olsa da, eski Fransızcaya yapılan ilk çeviriler ancak XIII. yüzyılda görülmüştür (Yıldız, 2009, s.60). Badia (1994, s.33)'ya göre yerel dillerin Latinceden daha düşük bir dilsel ve kültürel düzeyde olduğu düşünüldüğünde, yerel metinler Latince orijinaline eşdeğer görülmemiştir (Marfany, 2020, s.137).

XII. ve XIII. yüzyıllarda Toledo Çevirmenler Okulu, önemli felsefi, dini, bilimsel ve tıbbi eserleri Arapça ve Yunancadan Latinceye çevirmek için İspanya'nın Toledo kentine seyahat eden ve yerleşen Avrupalı akademisyenler için bir buluşma noktası haline gelmiştir. Toledo, orta çağ Avrupa'sında bir Hristiyan'ın Arap dili ve kültürüne maruz kalabileceği birkaç yerden biriydi (Lebert, 2020). Al-Safayati (2012, s.253)'ün belirttiği gibi Toledo'da ilk dönemde yapılan çeviriler dini, felsefi, edebi ve bilimsel metinlerin çevirilerinden oluşuyordu. Çevirmenler İngiltere, İskoçya, Fransa ve İtalya gibi farklı ülkelerdendi (Bsoul, 2019, s.146).

Toledo Çevirmenler Okulu'nda çeviri faaliyetleri öncelikle Klasik Latinceye yapılan çevirilerle başlamış, Müslüman, Yahudi ve Hristiyan çevirmenler matematik, astronomi, tıp, kimya, doğa, tarih, psikoloji, mantık ve siyaset konularındaki başlıca eserleri Latinceye çevirmişlerdir. Böylece, Almanya, Fransa ve İtalya'daki bilginler için cazip bir yer haline gelmiştir. Burada yaklaşık 1,5 yüzyıl boyunca, yani 1125'ten 1280'e kadar bir dizi etkinlik gerçekleştirilmiştir. Muvahhidlerin iktidara gelmesiyle altın çağı sona eren Endülüs'ten birçok Yahudinin XIII. yüzyıl başlarında öncelikle İtalya ve Fransa olmak üzere diğer Avrupa ülkelerine göç etmesiyle, çeviri hareketi "Güney Fransa'ya, Narbonne, Beziers, Tulus, Montpellier ve Marsilya'ya" yayılmıştır (Haskins, 1925, s.479- 480).

Bu dönemde ayrıca, Yıldız'ın aktardığına göre, Martin de Saint-Gille (1362) Yunanca, Süryanice, Arapça ve İbraniceden Fransızcaya yaptığı tercümeleri ile ün kazanmıştır. Levi İbn Gershon (1288-1344 Bagnols/France), Aristo ve İbn Rüşd'ün eserlerine yazdığı yorumlamalarla meşhur olmuştur. XIV.

yüzyılın ilk yarısında Fransız Yahudileri felsefe ve bilim çalışmalarında önemli bir rol oynamışlardır. Bunlar arasında, astronomi ile ilgili eseri Papa VI. Clement tarafından Latinceye çevirisi yaptırılan Gersonides (1288-1344) ve Hasdai Crescas gibi isimler yer almaktadır (Yıldız, 2009, s.60-66). Sonuç olarak Endülüs, Sicilya, Güney Fransa, Güney İtalya ve Suriye, Avrupalıların İslam medeniyetine maruz kaldıkları limanlardı. Bu bölgelerdeki Avrupalı öğrencilerin İslam toplumlarıyla doğrudan temas kurması, karanlık çağları karakterize eden, bilimsel ve kültürel anlamda şiddetli kuraklık yaşanan orta çağda Arap-İslam kültürünün Avrupa'ya transferine olanak sağladı (Bsoul, 2019, s.13).

Çeviri faaliyetleri hükümdarlar tarafından da desteklenmiş, örneğin Fransa'da Kral V. Charles zamanında klasik eserlerin çevirisi teşvik edilmiş, Aristo'nun eserlerinin Latince versiyonları Nicolas Oresme (1330-1382) tarafından yeniden Fransızcaya çevrilmiştir. Oresme Fransızcaya pek çok yeni terim kazandırmış ve bilimsel çeviriler yapmıştır. Oresme ayrıca çevirilerinin önsözlerinde çevirmenin görevleri, netlik (accuracy) ihtiyacı ve yeni terimlerin ana dile kazandırılması ile ilgili ilginç yorumlarda bulunmuştur; ancak bu entelektüel ve dilsel dönemde yaşanan karışıklıklar neticisinde çeviri faaliyetleri sekteye uğramıştır. Sonraki dönemlerde yapılan çeviriler arasında şunlar yer almaktadır: *Boccaccio, Decameron* (1485); *Titus Livius, Decades* (1486) ve *Cicero, De Oficie* (1493) (Salama-Carr, 2009, s.404-405).

XIV. ve XV. yüzyıllarda tarihi ve askeri metinler ahlaki ve felsefi öykülere tercih edilmiştir. Bu tercihte bu çevirilerin pratik kullanım alanları da etkili olmuştur. Örneğin Vegetius'un *De Re Militari* adlı eseri bir haçlı olarak I. Edward'ın yararlanması amacıyla çevrilmiştir. Frontinus'un *Strategemata* adlı eserinin Jean de Rovroy tarafından yapılan çevirisi de VII. Charles'ın yeniden ordularını toplamasına yardım etmek amacıyla yapılmıştır. Bunlara ek olarak, orta çağ Fransızcasına çevrilen eserlere de rastlanmış, bunlar arasında Sallust'un *Catilina* ve *Jugurtha*, Cicero'nun *Pro Marcello*, Ovid'in *Heroides* ve Publilius Syrus'un *Sententiae* adlı eserleri yer almıştır (Lucas, 1970, s.227).

Orta çağda çeviri, Yunanca ve Latinceden başka Arapça ve İbranice gibi orta çağın kültürel ve siyasi yapısını şekillendiren dillerden yapılan aktarımlar neticesinde gerçekleştirilmiştir. Çeviri ile genellikle kastedilen, metinlerin Latinceden Avrupa'nın çeşitli yerel dillerine aktarılmasıdır -ki bu IX. ve XV. yüzyıllar arasındaki dönemin büyük kısmında rastlanan baskın çeviri modeli olmuştur. Orta çağ yazarları tarafından aynı kökenli diller arasındaki aktarımın ne ölçüde çeviri olarak görüldüğü bazen tartışmalı bir konu olsa da, yerel diller arasında da çeviriler yapılmıştır. Ayrıca çeviri faaliyetleri; orijinali Latince olan vaazların sözlü olarak ifade edilmesi, çatışma durumlarında tercümanların ve

kültürel aracıların kullanılması gibi esas olarak metinler arası çeviri ile ilgisi olmayan şekillerde veya orta çağ sonrasında çeviriyi orijinaline sadakat olarak tanımlayan tanımları reddeden şekillerde gerçekleşmiştir. Latinceden yapılan ilk çevirilerin çoğu uyarlama şeklinde olmuştur. Metinlerin üretilme ve kopyalanma şekilleri nedeniyle, çeviri genellikle aynı zamanda ikiden fazla dilde yapılmış ve çeviride sözlü ve yazılı çalışma birlikte kullanılmıştır (Campbell, 2018, s.410-411). Orta çağda çeviride yorumlamaya çok fazla yer verilmesi nedeniyle çevrilen metinler orijinal metnin yerini almıştır (Stahuljak, 2005, s.177).

Orta çağ Fransa'sında ayrıca az da olsa Avrupa dillerinden de Fransızcaya çevrilen eserler olmuştur. Örneğin, Kastilyan dilinden *Triumphe des dames* (1459-1460) Burgundy Dükü Philip le Bon'un isteğiyle Fransızcaya çevrilmiştir. Fransa'nın Almanya ile kayda değer kültürel ilişkileri olmuş, Almanca konuşulan topraklarda romans, şövalyelik, kahramanlık ve hatta kafiyeli kronoloji türleri Fransız edebiyatından büyük ölçüde etkilenmiş olsa da Almancadan Fransızcaya yalnızca iki eser çevrilmiştir. Buna göre XV. yüzyılda Sebastian Brandt'ın *Narrenschiff* (Aptallar Gemisi) adlı eseri Fransızcaya çevrilmiştir. Ayrıca Matile (1843)'e göre Petermann Cudefrin'in Freiburg'ta yazıldığı düşünülen *Schwabenspiegel* (*Swabians'ın Aynası*) adlı hukuki metini Fransızcaya çevirdiği düşünülmektedir (Galderisi ve Agrigoroaei, 2020, s.53).

Bu dönemde İtalyancadan da çeviriler yapılmış, İtalyan yazarları tarafından Roma'ya giden hacılara eşlik eden Fransız halk şairlerinden sıklıkla bahsedilmiştir. Hatta bu etkileşimin Fransız-İtalyanca gibi yapay bir dilin oluşmasına da katkı sağladığı düşünülmüştür. XIV. yüzyılda *Conti di antichi cavalieri* adlı eser Fransızcaya çevrilmiştir. Bunun dışında Boccaccio ve Petrarch'ın Latince eserleri Fransızcaya çevrilmiştir (Galderisi ve Agrigoroaei, 2020, s.54).

Neticede orta çağda Fransa, ulusal bir bilinçle hareket ederek, önemli eserlerin Fransızcaya çevrilmesi için gerekli ortamı sağlamıştır. Diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi başlangıçta kilisenin etkisiyle Latincenin inceliğinden ödün vermeden İncil ve dini eserler üzerine yoğunlaşılmış, anlam ve anlaşılırlık arka plana atılmış, zamanla farklı türlerde eserler verilmiştir. Bu dönemde en çok Antik Yunan ve İslam felsefesine ait kitapların çevirileri yapılarak Avrupa'da yeni düşünsel hareketlerin kapısı aralanmıştır.

SONUÇ

Orta çağ tarih sayfalarında her ne kadar "karanlık" çağ olarak anılsa da kültürel faaliyetler açısından o kadar da karanlık değildi. Özellikle yaşanan siyasi

gelişmelerin neticesinde gerçekleşen kültürel etkileşim ve o döneme damgasını vuran yoğun çeviri faaliyetleri sayesinde bilginin sınırlarını aşarak dolaşmaya başlaması orta çağın aydınlanmasında önemli rol oynamıştır.

Ortaçağ kültürel faaliyetlerine *gücün ve ilmin aktarılması* şeklinde tanımlanabilecek olan *translatio imperii et studii* görüşü damgasını vurmuştur. Buna göre Antik Yunan medeniyetinin ve Roma İmparatorluğu'nun gücü ve bilgisinin aktarım yoluyla Avrupa'ya ulaştığı düşünülmektedir. Bu saygın medeniyetlerin gerçek varisi olduğunu iddia eden ve birbirleriyle üstünlük mücadelesine giren devletler arasında Fransa da yerini almıştır.

Fransa'da ulusal kahraman olarak da anılan Şarlman'ın ölümünün ardından Fransız krallarının Antik Yunan ve Roma İmparatorluğu'nun varisi oldukları yönündeki iddiaları ve bu nedenle diğer devletlere üstünlük kurma çabaları, üretilen edebi eserlerde kahramanlık temasını ön plana çıkarmıştır. Eserlerde hükümdarlar ile antik çağlardaki eserlerdeki kahramanlar arasında bir soy bağı oluşturularak yasal varislik ispatlanmaya çalışılmıştır. Buna ek olarak, klasik metinlerin Fransızcaya çevrilmesi siyasi güç iddiasında bulunan Fransa'nın atalarının gücünü ve saygın kültürünü sahiplendiğinin bir göstergesi olmuştur.

Öte yandan, orta çağda İslamiyet'in doğuşu, hızla yayılmaya başlaması ve Hristiyan topraklarında hâkimiyet kurmaya başlaması sonucunda Batı dünyası huzursuz olmuş, kaybettiği toprakları almak üzere Haçlı Seferleri düzenlemiştir. Haçlı Seferlerinin doğal bir sonucu olarak Batı kültürünün Arap-İslam kültürü ile tanışmasıyla kültürel faaliyetler ivme kazanmıştır. Diğer taraftan, Toledo Çevirmenler Okulu entelektüel bilginin üretim merkezi olmuştur. Burada yapılan çeviriler ve Fransa'ya göç eden çevirmenlerin çevirdikleri eserler Fransa'nın çehresini iyiden iyiye değiştirmiştir.

Orta çağ Fransa'sında bilgi; açıklamalar ve yorumlarla aktarılmıştır. Dolayısıyla bilginin alışılagelen aktarım şekli nedeniyle çevirilerde de çevirmenin metin üzerinde yaptığı müdahalelere sıklıkla rastlanmıştır. Çevirilere eklemeler, açıklamalar, yorumlar eklenerek metinler okuyucular için daha anlaşılır hale getirilmeye çalışılmıştır. Orta çağ Fransa'sında çeviri faaliyetleri daha çok "aktarma" şeklinde gerçekleşmiş, Antik çağlarda önemli eserlere imza atan yazarların çalışmalarındaki olay örgüsü ve karakterler, orta çağ yazarları tarafından yerel dillere "aktarılmaya" çalışılmıştır. Öte yandan Arap-İslam kültürüne ait önemli eserler de çeviri faaliyetleriyle Avrupa'ya ve dolayısıyla Fransız kültürüne "aktarılmıştır". Sonuçta Avrupa o dönemde kültürel ve bilimsel anlamda üretim aşamasında yer almamış, çeviri faaliyetleri sayesinde farklı coğrafyalardaki yenilikleri benimsemek ve özümsemek adına adımlar atmıştır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Al-Hassan, A. Y. (2006). Transfer of Islamic science to the West. *Foundation for Science Technology and Civilisation*, 625, 1-30.

Amer, S. (2015). Reading medieval French literature from a global perspective. *PMLA/ Publications of the Modern Language Association of America, 130*(2), 367-374. https://doi.org/10.1632/pmla.2015.130.2.367

Banitalebi, M., Yusoff, K.,& Mohd Nor, M.R. (2012). The impact of Islamic civilization and culture in Europe during the Crusades. *World Journal of Islamic History and Civilization*, *2*(3), 182-187.

Bayrav, S. (2001). *Orta Çağ Fransız Edebiyatı Antoloji*. Multilingual.

Boyacıoğlu, F. (2012). Fransızların Roland Destanı'nda dinsel bağnazlık ve tarihi olayların çarpıtılması. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 27, 67-82.

Bsoul, L. A. (2019). *Translation Movement and Acculturation in the Medieval Islamic World*. Palgrave Macmillan.

Campbell, E. (2018). The politics of medieval European translation. J. Evans, F. Fernandez (Ed.), *The Routledge Handbook of Translation and Politics* içinde (s.410-424). Routledge.

Coward, D. (2004). *A History of French Literature: From Chanson de geste to Cinema*. Blackwell Publishing.

Demirkent, I. (2007). Haçlı seferleri düşüncesinin doğuşu ve hedefleri. E. Altan (Ed.), *Haçlı Seferleri Tarihi, Makaleler, Bildiriler, İncelemeler* içinde (s.1-19). Dünya Kitapları.

Galderisi, C. & Agrigoroaei, V. (2020). The langue d'oil (and the langue d'oc) in the mirror of translation: bringing into perspective French-speaking translation in the middle ages. E. Borsari (Ed.), *Translation in Europe During the Middle Ages* içinde (s.29-62). Peter Lang.

Göktaş, N. (2005). Fransa'da yazınsal çeviri yaklaşımları (Bir tarihçelendirme denemesi). *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(30), 51-62.

Haskins, C. H. (1925). Arabic science in western Europe. *Isis*, *7*(3), 478-485.

Hobson, J. M. (2004). *The Eastern Origins of Western Civilisation*. Cambridge University Press.

Kay, S., Cave, T. & Bowie, M. (2003). *A Short History of French Literature*. Oxford University Press.

Kelly, D. (1978). Translatio Studii: translation, adaptation, and allegory in medieval French literatüre. *Philological Quarterly*, *57*(3), 287-310.

Kinoshita, S. (1994). Cherchez la femme: Feminist Criticism and Marie De France's "Lai De Lanval". *Romance Notes*, *34*(3), 263-273.

Lebert, M. (2020). A short history of translation and translators. https://marielebert.wordpress.com/2016/11/02/translation/, Erişim tarihi: 22.12.2020

Lucas, R. H. (1970). Medieval French translations of the Latin classics to 1500. *Speculum, 45*(2), 225-253.

Marfany, M. (2020). Translations, versions and commentaries on poetry in the 15th- and 16th centuries. *Magnificat Cultura i Literatura Medievals,* 7, 135-140. https://doi.org/10.7203/ MCLM.7.13943

Marriott, E. (2014). *Bir Nefeste Dünya Tarihi.* Maya Kitap.

Mavroudi, M. (2015). Translations from Greek into Latin and Arabic during the middle ages: Searching for the classical tradition. *Speculum*, *90*(1), 28-59.

Salama-Carr, M. (2009). French Tradition. M. Baker, G. Saldanha (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* içinde (s.404-411). Routledge.

Schwartz, D. (2002). Translatio Studii et Imperii, http://cola.calpoly.edu/~ dschwart/engl513/courtly/translat.htm, Erişim tarihi: 09.02.2021

Stahuljak, Z. (2005). *Bloodless Genealogies of the French Middle Ages: Translatio, Kinship, and Metaphor*. University Press of Florida.

State, P. F. (2011). *A Brief History of France*. Infobase Publishing.

Soydaş, H. (2014). Orta çağ romanı 'Tristan'la Iseut'de mimetik arzu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7*(32), 173-184.

Vardar, B. (2005). *Fransız Edebiyatı*. Mutlilingua Yabancı Dil yayınları.

Watt, W. M. (1972). *The Influence of Islam on Medieval Europe*. Edinburg University Press.

Wogan-Browne, J., Fenster, T. & Russell, D. (Ed.) (2016). *Vernacular Literary Theory from the French of Medieval England Texts and Translations, c.1120-c.1450.* D.S. Brewer.

Yıldız, Ş. (2007). Avrupa'da ilk çeviri hareketleri. *ICANAS*, 4, 1973-1977.

Yıldız, Ş. (2009). Endülüs Yahudileri ve İslam kültür ve biliminin Avrupa'ya geçişinde oynadıkları rol. *İstem, 7*(13), 51-68.

EXTENDED ABSTRACT

What left its trademark in the middle ages is the view of *translatio imperii et studii*, which can be defined as *the transfer of power and learning* to medieval Europe and hence to cultural activities. This view defends that the power and learning of the Ancient Greek civilizations and the Roman Empire reached Europe through transmission. This resulted in the superiority struggle among the European states, including France, that claim to be the true heirs of these respected civilizations. These struggles also manifested themselves in the cultural studies that were carried out in that period. The theme of heroism prevailed the literary works, in which the rulers, who were thought to be the legitimate heirs of the great Ancient Greek civilizations and Roman Empire, were praised and identified with the significant heroes in ancient works. On the other hand, the interaction with the Arab-Islamic society as a result of the Crusades and the translation activities carried out at the Toledo School of Translators, European countries, including France, engaged in intensive cultural activities. In this context, **the main aim of the study** is to examine France in terms of literary studies and translation studies during the Middle Ages. It is believed that this study will spark an interest in those who are interested in translation studies in France.

In the study, **informative research method** was preferred in order to provide an overview about the literary studies and translation studies of France in the Middle Ages for those who are unable to come across any scholarly research in Turkey regarding the Medieval France and its translation studies.

As for **the findings** of the study, it can be stated that in that period France went through a line of cultural activities which paved the way for adopting a new worldview that had been previously shaped by religion. The restless and dark mood that prevailed France society began to clear away through the literary works called *chansons de geste* (heroic epics) which exalted the individuality, love, adventure along with religious themes. Later on, however, as a result of the medieval peoples' search for peace and hope, a genre called *courtly literature* emerged, in which themes of love and chivalry prevailed rather than religious elements. On the other hand, the Crusades that put a different complexion on Europe allowed the Ancient Greek texts, along with the prominent Islamic texts,

to be transferred into Europe. The transferrence of these works is thought to have contributed significantly to the development of Europe. With a wave of translations and adaptations from Arabic to Latin, these works were introduced to European society. In addition, the translation movements in the Toledo School of Translators in Spain formed the infrastructure of the Renaissance in Europe. France enjoyed a lot from the translations of that time. What is usually meant by translation is the transfer of texts from Latin to various vernacular languages of Europe, such as French. In medieval France, translation activities were mostly carried out in the form of "transfer". In translated texts, knowledge was transferred to French with explanations, comments and paraphrases. Therefore, translators' interventions were frequently encountered. By additions, explanations, paraphrases and comments, the translators aimed at making the texts more understandable for the readers who were under the spell of religion and have a restricted worldview and knowledge.

As a result, it can be concluded that politics and culture went hand in hand in Medieval France where the superiority struggles over the claims of being the real inheritor of the Ancient Greek civilizations and Roman Empire led to a productive period in terms of literary studies and translation. In the literary works, heroism prevailed and connections between heroic characters of ancient texts and medieval texts were established in order to prove the consanguinity. The translation process, in that sense, leaned on transferrence of the cultural heritage but enriched with additions, paraphrases and comments which deformed the main text. Yet, in the wake of Middle Ages, France could manage to get ready for the Renaissance though its cultural and literary efforts.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**1523-1560.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**1523-1560.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49876
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 09-03-2021
Kabul Tarihi: 15-04-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 09-03-2021
Accepted: 15-04-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Çığır Dikyol, D. (2021). Antik Roma'nın Salgınlar ile Genişleyen Pantheonu. *Journal of History School,* 52, 1523-1560.

ANTİK ROMA'NIN SALGINLAR İLE GENİŞLEYEN PANTHEONU

Derya ÇIĞIR DİKYOL[1]

Öz

Salgın hastalıklar demografik, siyasi ya da ekonomik açıdan değişime yol açmanın yanında dini inançlar bağlamında da bir takım değişikliklere sebebiyet vermişlerdir. Bu durum özellikle çok tanrılı inanışlara sahip olunan antik dönemde daha yoğun bir biçimde izlenmektedir. Bu çalışma antik Roma'nın Krallık ve Cumhuriyet dönemlerinde yaşanmış olan salgın hastalıklar sırasında Roma pantheonuna eklenen tanrıları, tanrıçaları ve yabancı bir takım dini uygulamaları konu almaktadır. Salgın hastalıkların her toplumda panik ve çaresizliğe sebep olduğu bilinmektedir ve bu durum elbette özellikle tıp bilgisinin yetersiz kaldığı antik dönem toplumlarında kutsala yönelmede daha fazla etkili olmuştur. Çalışmada özellikle Roma'da bahsi geçen dönemlerde yaşanan salgınlar hakkında bilgi veren antik kaynakların aktarımlarından faydalanılmış ve bu çerçevede Roma dininin süreç içerisinde geçirdiği değişimin ve salgınların bu değişimdeki rolü üzerinde durulmuştur. Yunan kültürünün yoğun etkisi yanında salgınların da Roma pantheonuna yeni tanrılar ve yeni ritüeller eklenmesine sebebiyet verdiği ve zamanla bu kültlerin ve uygulamaların Roma dininin ve kültürünün bir parçası olması dikkat çekicidir. Bunun dışında salgınlara ilişkin aktarımlar Roma'nın erken dönemlerinde Etrüsk ve Yunan kültürleri ile iletişimini ve etkileşimini göstermesi bakımından da ayrıca önem taşımaktadır. Sonuç olarak, salgınlarla mücadelede Roma, hastalıkların tanrıların cezalandırma yöntemi olarak gönderilmiş olduğu düşüncesiyle kutsala yönelmiş, kendi

[1]Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, ddikyol@iuc.edu.tr, Orcid: 0000-0001-9366- 3011

tanrılarından cevap alamadığı noktada ise yabancı inanış ve uygulamaları benimseme yoluna gitmiştir.

Anahtar Kelimeler: Roma Tarihi, Roma Dini, Roma Pantheonu, Roma'da Salgın Hastalıklar, Apollo, Asklepios

The Pantheon of Ancient Rome Expanding With Epidemics

Abstract

Epidemics have led to demographic, political or economic changes and several changes in the context of religious beliefs. This situation is seen more intensively, particularly in antiquity, where polytheistic beliefs were held. This study focuses on the gods, goddesses and a number of foreign religious practices that were added to the Roman pantheon during the epidemics that occurred during the Kingdom and Republic periods of ancient Rome. It is known that epidemics cause panic and despair in every society, and of course, this situation has been more effective in orienting towards holiness, particularly in ancient societies where medical knowledge was insufficient. The study used the transmission of ancient sources of information on epidemics in the periods mentioned before, particularly in Rome. In this framework, the focus was on the change that the Roman religion has undergone in the process and the role of epidemics in this change. It is worth noting that, in addition to the powerful influence of Greek culture, epidemics have also contributed to the addition of new gods and new rituals to the Roman pantheon, and over time these cults and practices have become part of Roman faith and culture. Apart from this, the transmissioned information of epidemics is also important since it shows Rome's communication and interaction with the Etruscan and Greek cultures in the early stages. As a result, in the fight against epidemics, Rome oriented towards holiness with the idea that diseases were sent as a method of punishment by the gods, and at the point where they could not get answers from their gods, they went on the path of adopting foreign beliefs and practices.

Keywords: Roman History, Roman Religion, Roman Pantheon, Epidemics in Rome, Apollo, Asclepius.

GİRİŞ

Tarih boyunca pek çok uygarlık salgın hastalıklarla mücadele etmek zorunda kalmıştır. Salgınlar, insanoğlunu sadece fiziksel olarak değil ruhsal açıdan da etkilemiş, toplumların hafızasında ve psikolojisinde silinmeyen derin izler bırakmıştır (Hays, 2005). Her toplumun ve her kültürün salgınlara karşı verdiği tepkilerde farklılıklar olduğu kadar benzerlikler de görülmektedir. Hatta bu benzerlikler bugün görülen salgınlara karşı verilen tepkiler ile bundan binlerce yıl önce görülen salgınlara verilen tepkiler arasında da mevcuttur ve dikkat

çekicidir (İstek, 2017, s. 175-201). Yazılı kayıtlar yoluyla geçmişte yaşanan salgınlara ilişkin bilgi alabildiğimiz dönemlerde toplumların pek çok alanda salgınlarla birlikte hızlı değişimler yaşamış oldukları anlaşılmaktadır. Ölüm oranlarının yüksek olduğu salgınlar sonucunda değişen, sadece demografik yapılar olmamış, toplumsal yapılar, ekonomik ve askeri faaliyetler ve hatta inançlar da bu değişimden nasibini almıştır. Bu bağlamda Benedict Spinoza'nın sözlerini anmak gerekir:

"...eğer karşı karşıya kaldıkları her şeyi konulmuş olan kurallarla yönetebilseydiler ya da her zaman talih onlardan yana olsaydı insanlar hiçbir zaman batıl inançlara yönelmeyeceklerdi, fakat kuralların yararsız hale geldiği darboğazlara sıklıkla sürüklenerek ve umut ile korku arasında zavallıca bir dalgalanmaya yakalandıkça...çoğu zaman her şeye inanmaya hazır olmuşlardır..." (Spinoza, 1951, s. 3-4).

Bu çalışma, Roma'da Krallık Dönemi ve Cumhuriyet Dönemi'nde yaşanmış olan salgınlar sebebi ile Roma inanç dünyasının değişimini, Roma pantheonuna eklenen tanrılar ve yeni dini uygulamalar ile değerlendirme amacını taşımaktadır. Günümüzde hastalık ya da salgın hastalık denildiğinde akla ilk gelen çözüm elbette tıp alanıdır; ancak anlaşılan odur ki imparatorluk dönemine kadar Roma'da tıp, diğer 'gerekli' pratik bilimlerin yanında yeterli ilgiyi görmeyen bir branş olmuştur. Bunun sebebi, Romalıların salgınlar da dahil tüm hastalıkları tanrıların gazabı olarak nitelendirmeleri ve tedavinin de sadece tanrısal lütufla gerçekleşebileceğine inanmış olmalarıdır.

Antik Roma'da salgınlar sebebi ile dini alanda yaşanan değişimin ayrıntılarına geçmeden önce din kavramı üzerinde durulması gerekmektedir. İlk kez bütün toplumları içeren bir biçimde dinin ana niteliğini tanımlamış olan Rudolf Otto (1869-1937) dini "*kutsal olanın yaşanması*" şeklinde tanımlamıştır (alt. Freyer, 2016, s. 55). Bilinen bütün toplumlarda var olan din, Durkheim'a göre "*bir topluluk içerisinde kendilerine bağlı olan insanları birleştiren kutsal şeylerle ilişkili birleşik inançlar ve pratikler sistemi*" dir. Antik dönemde oldukça önemli olan din, derin bir biçimde yerleşik unsur haline gelmiştir ve bu sebeple de günlük hayatı, yapılan inanç ve pratikleri içerisinde barındırmıştır (Giddens ve Sutton, 2020, s.171). Durkheim, dinin toplumları bir arada tutan, sosyal ilişkileri yaratan ve güçlendiren temel bir dayanak işlevi gördüğünü ifade eder. Bu işlevde dini ritüellerin payı büyüktür. İnsan hayatında önemli olan doğum, evlilik ve ölüm gibi olaylarda toplumun birliğinin sağlanması ve güçlenmesi bu sayede meydana gelir (Giddens ve Sutton, 2020, s. 172). Ayrıca antik medeniyetlerin kurumlarını anlamak için dinin araştırılmasının kaçınılmaz bir unsur olduğu daha 19. yüzyılda

Fustel de Coulanges'in *Cite Antique* adlı kitabında belirlenmiştir (Schilling, 2018a, s. 390). Bu bağlamda bu çalışma antik Roma toplumunun daha iyi anlaşılması açısından da önem taşımaktadır.

I-Antik Roma Dinine Genel Bir Bakış

Bilindiği gibi Romalılar kendilerini dünyanın en dindar halkı olarak tanımlamışlar ve bununla övünmüşlerdir [2] (Schilling, 2018b, s. 393). Cicero buna ilişkin şunları söyler: "*Eğer kendimizi yabancı milletlerle kıyaslarsak, birçok alanda eşit, hatta daha alt seviyede olduğumuz görülebilir, ama din konusunda, yani tanrılar kültünde, tartışmasız birinci biziz*" (Cicero, *De Natura Deorum*, 2.8). Latince din anlamında kullanılan *religio* kelimesinin etimolojik incelemesi esasen Romalılar'ın dini nasıl algıladıklarına ilişkin veriler sunmaktadır (Dürüşken, 2000, s. 16-18). Batının çağdaş dillerinin çoğunda bulunan *religio* terimi, Yunanca eşdeğeri olmayan bir kelime olması sebebi ile de önem taşımaktadır. Bu kelime bazen insanların üzerlerinde hissettikleri bağlayıcı etkiyi gösteren dışsal bir varlığın tanınmasını ifade ederken, koruluk ya da pınar gibi bir *numen*'in[3] mesken tuttuğu düşünülen yerlerde hissedilen korkuyu da belirtmektedir (Howatson, 2015, s. 247).

Roma dininden söz etmek Pallottino'nun belirttiği gibi Yunan dininden söz etmek kadar kolay değildir; zira MÖ 1. bin yıl boyunca İtalya toprakları, birbirinden farklı inanış ve geleneklere sahip kavimlerin yaşadığı yerlerdir. Roma'nın kuruluşundan başlayarak antikçağ sonuna kadar İtalya, dini anlamda Roma dini ile özdeşleşmiştir [4]. Bu kadar farklı yapıya sahip kavimlerin bulunduğu bir coğrafyada dinsel deneyimlerin çeşitliliği ve karmaşıklığı da Roma dini inanışı değerlendirilirken hesaba katılmalıdır (Pallottino, 2018b, s.822). Hatta sonrasında Romalılar'ın Doğu ve Mısır ile ilişkisi ve tabii dine en büyük etkiyi yapan Yunan dini düşüncesinin etkisi göz önüne alındığında, bu durumun karmaşıklığı daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple antik Roma dini dendiğinde, tamamen Roma'ya ait bir inanış sisteminden söz etmek pek mümkün

[2] Ancak Roma'nın en ünlü tarihçisi Titus Livius bu konuda Etrüskleri ayrı bir yere koymaktadır. Livius, Etrüksleri, "*din işlerine kendilerini diğer herkesten daha fazla adamış ve bu bakımdan herkesi geride bırakmış bir ulus*" olarak anmaktadır (Livius, *Ab urbe condita*, 6.1.6).

[3] Latince *numen* güç, belirti anlamlarına gelen bir kelimedir ve Cumhuriyet devrinde her zaman ilgili tanrının tamlayanıyla birlikte kullanılmıştır. Sonuç olarak bu kelimenin tanrıdan soyutlanarak kullanılamayacağı anlaşılır (Dumezil, 1974, s. 36-48).

[4] Freyer, Roma dininin ulusal ve siyasi bir dinin önemli örneklerinden biri olarak görmektedir. Bir kent dini olarak nitelediği Roma dini, önce İtalya sonra Roma İmparatorluğu'nun hakimiyet alanına yayılırken, Roma kenti yüce tanrıçası *Roma*'nın tapınaklarının bütün eyaletlerde olması bunu göstermektedir (Freyer, 2016, s. 75).

değildir. Ancak Roma dininde de ilk dinlerin hepsinde olduğu gibi kendi içsel gelişimine dair, çapraşık, ilkel bir inanç ve ananeler yığınından uygar bir toplumun organize tapıma geçiş aşamalarının izleri bulunabilmektedir. Ayrıca Roma inanç sisteminin teolojisindeki başlıca fikrin, Roma'ya özgü bir biçimde gelişmiş olduğu bilinmektedir (Bailey, 2018, s. 21) ve bu bağlamda Roma dininin Yunan mitolojisinin bir kopyası olduğunu düşünmenin yanlışlığı da ortadadır.

Esasen Roma dini üç aşama içerisinde ele alınabilir. Bu aşamalardan ilki en ilkel aşamadır ki, sihir ve büyülerin yoğun olduğu dönemdir ve bu aşama toplumu koruyucu nitelikleri ile değerlendirilebilecek sosyal içerikli törenler, kişisel içerikli dinsel eylemler şeklinde her dönem devam etmiştir (North ve Marincola, 2000, s. 15). Çok tanrılı dinlerin her birinde ailenin büyük bir dinsel önemi olduğu açıktır ve aile daima içerisinde dinsel ayin ve ritüellerin yapıldığı başlıca yerlerden olmuştur. Ailenin bu bağlamda bir ayin ve ibadet birliği haline gelmesi, üyeleri arasındaki kan bağı ve birlikte yaşıyor olmanın getirdiği diğer bağlardan da kuvvetli bir dayanışma yaratmıştır denilebilir (Freyer, 2016, s. 68). Roma gibi büyük ve ataerkil aile sistemine sahip olan bir kültür içerisinde 'ev' de dinsel anlamda önem kazanmıştır. Vergilius'un Aeneis destanında Aeneas'ın dinine bağlılığının bir kanıtı olarak, Troia'dan kaçarken sırtında yaşlı babası ile birlikte ev tanrılarını da (*Di patri indigetes*)[5] taşıdığını, anlatmaktadır (Vergilius, *Aeneis,* 1.1). Bu anlatım aile ve evin Romalılar'ın inançları açısından önemini gösteren mükemmel bir kanıttır. Bu ilkel aşamaya ait bireyin yararına olduğu düşünülen büyüler, Roma devlet dininin egemen olduğu süreçte de devam etmiş hatta Romalıların ileri gelenlerince de desteklenmiştir (Cato, *De Agricultura*, 160; Plinius, *Naturalis Historia*, 28.9.41). Ama bunlar arasında bireyin dolayısıyla toplumun düzeni açısından zararlı olduğu düşünülen büyüsel uygulamalar (*maluvm carmen*) Oniki Levha Kanunları'ndan itibaren (MÖ 451/450) yasaklanmışlardır (Cicero, *Tusculanae disputationes*, 4.4).

Roma dininin ikinci aşaması ise Latium bölgesinde tarımla uğraşan köylü toplulukların inançları ile gelişmiş olan ve yine bir önceki aşamanın işlerliğini sürdürdüğü dönemdir. Latium köylü dini içerisinde aile kültü ve bunun gelişmesi ile meydana gelmiş olan devlet kültü görülmektedir (Dürüşken, 2000, s. 19-20). Roma'nın geleneksel dininin tanrıları *numen*'lerdir (Rüpke, 2018, s. 281) ve *numen*'ler çiftçilik geleneğine sahip Roma toplumunun yapısına uygun bir biçimde aile ve tarım kültürü ile ilgili kutsal ruhlardır. Animistik düşüncenin bir ürünü olan bu kutsal ruhlar, eylemleri ile belirginleşen soyut güçlerdir. Roma'da bu kutsal ruhlar içerisinde *Vesta, Penates, Alomena, Terminus* ve *Lares*

[5] *Di patri indigetes*: Roma'nın ilk tanrıları olan Iuppiter, Mars, Quirinus ve Vesta (Vergilius, *Aeneis*, 1, dn. 1).

sayılabilir. Romalılar bu *numen*'lerin kendilerini bir doğa olayı ile belli ettiklerini düşündüklerinden, bu olayları gözlemleyerek kehanettte bulunmaya çalışırlardı (Dürüşken, 2000, s. 21-23). Kehanetlerin Roma'nın siyasal, askeri ve sosyal olaylarının gidişatını belirlemede önemli bir role sahip olduğu bilinmektedir ki aynı durum salgın hastalıklarla karşılaşıldığında da geçerli olmuştur (Livius, *Ab urbe condita,* 10.40. 1-5, 14).

Roma inanç sisteminde insanların tanrılarla iletişimini dua, sunu ve bakıcılık eylemleri sağlamaktaydı. Dua ile tanrıdan isteklerde bulunulur, sunu aracılığıyla tanrıların gönlü hoş edilmeye çalışılır ve bakıcılık yoluyla tanrıların iradesi öğrenilmeye çalışılırdı (Howatson, 2015, s. 247). Roma dininin son aşamasında Latium köy dininin devlet dinine dönüştüğünü ve bu bağlamda aile içindeki genel düzenin devlet düzenine yansımış olduğu görülmektedir (Dürüşken, 2000, s. 23). Örneğin Vesta, başlangıçta aile ocağının tanrısı olarak tapım görürken (Plutarkhos, *Bioi Paralelloi- Numa Pompilius,* 9.5-10), zamanla devlet dini içerisinde devletin sönmez ateşinin tanrısı olmuştur (Howatson, 2015, s. 978). Roma devlet dini, Roma devletinin varlığını koruyan bir takım inanç ve buna bağlı ritüeller bütünü olarak tanımlanabilir. Roma'da din zaman ilerledikçe siyasal etkinliklerin tamamını yönlendirir hale gelmiştir. Özellikle önemli devlet işleri öncesinde mutlaka *auspicia*'ya (işaretler) bakıp tanrıların niyetleri öğrenilmeye çalışılır (Howatson, 2015, s. 247) dinsel törenler gerçekleştirilirken en ufak ayrıntının bile usullere uygun olmasına çok dikkat edilirdi (Cicero, De natura Deorum, 1, 3 ve 4). Din sosyolojisi açısından bakıldığında bunun cemaat oluşturucu etkisi önem taşımaktadır; zira dinsel törenlerin dayandığı tasavvur ve fikirler bilinçte eski canlılığını yitirmiş olsalar da, dinsel törenlerin tamamıyla geleneklere uygun ve gerektiği gibi yapılageldikleri görülür (Freyer, 2016, s. 62), Roma'da da bu durumun değişmediği anlaşılmaktadır. Tam da bu sebeple Romalılar tanrılara dua ederken kullandıkları kalıp sözler (*formulae*) ve ritüel biçimlerini (*collegiumlar)* hiç değiştirilmeksizin yeni kuşaklara aktarmışlardır (North ve Marincola, 2000, s. 48; Howatson, 2015, s. 195, 248). Bütün bunlar, dinsel ayin ve törenlerin, dinin öğretisi kadar hatta ondan daha güçlü bir birleştirici etkiye sahip olduğunu göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

'Numa dini' olarak adlandırılan bu inanış sistemi hakkında konumuz açısından belirtilmesi gerekli diğer bir husus ise bu inanış sisteminin sözleşmeci bir doğaya sahip olduğudur (Diakov ve Kovalev, 2008, s. 126). Bu sebeple Roma'da kişisel ve kamusal alanda sıklıkla tanrılara adaklar adanmış olması şaşırtıcı değildir. *Vota* olarak adlandırılan kamusal adaklar devleti ya da halkın genelini ilgilendiren bir tehlikenin savuşturulması, devlet açısından önemli bir başarı elde edilmesi gibi işler için tanrılar onuruna düzenlenen oyunlar, ganimetten ayrılan paylar ya da belirtilen bir tanrı için tapınak yaptırma şeklinde

olurdu (Rüpke, 2006, s. 225). Devlet adına adanmış olan bu adakların yazıya geçirilmiş olduğu ve *pontifices* tarafından saklandığı bilinmektedir. Bu adaklar genellikle üzerinde adağın yazılı olduğu bir tabletin tapınağa bırakılması ya da bir hayvanın tanrı için kesilmesi şeklinde olabilmekteydi (Vergilius, *Aeneis,* 5, 235). *Ius sacrum*, dinsel haklar ve görevler olarak tanımlanır ve dua edip armağanlar sunmak insanın, bunların karşılığını vermek ise tanrının görevi olarak görülürdü (Bailey, 2018, s. 35). Tanrılar ile Romalılar arasında mevcut olduğu düşünülen bu sözleşmeyi, aile içinde *paterfamilias*'ın aile üyeleri ile olan ilişkisi ya da Romalı ile devlet arasındaki ilişki gibi düşünmek mümkündür. Bu bağlamda evin reisinin kutsal bir yönünün olması ve buna dair ritüellerin bulunması normaldir ki zaten baba hakimiyetine dayanan ailelerde ayin ve törenlerin en önemli kişisi aile babasıdır ve Roma'da bu *paterfamilias*'tır (Çığır Dikyol, 2021, s.212). Bu dinsel görevleri üstlenmiş olması *paterfamilias*'ın hakimiyet ve kudretini de artırması bakımından dikkate değerdir (Freyer, 2016, s. 69).

Roma dış dünyaya açıldıkça önce Etruria ve Magna Graecia kökenli yeni tanrılar Roma dini içerisinde görülmeye başlanmıştır (Howatson, 2015, s. 247, 248). Aslına bakılırsa kapalı bir alanda yaşamayan her toplumun senkretizm[6] (bağdaştırmacılık) sorunu olmuştur. Özellikle çok tanrılı dinler sürekli olarak bölge ve yörelere göre tanrıların sayısını arttırma ve çeşitlerini çoğaltma eğilimi gösterirler (Freyer, 2016, s. 71). Roma'da da senkretizm hem arkaik dönemde hem de klasik dönem ve sonrasında yaşanmıştır[7]. Ancak şunu belirtmek gerekir ki senkretizm edilgen bir benzeşme olarak tanımlanmamalıdır. Sentretizm ile başlangıçta komşuluk temeline dayanan birlikler zamanla dinsel zümreler haline gelir ve bağlılık sağlamlaştırılır (Freyer, 2016, s. 72). Eski Yunan, Etruria ve Roma'nın türdeş tanrıları üzerine düşünüldüğünde, yapılan bağdaştırmanın kökeninin değil sürecin gerçekleşme biçiminin önemli olduğu anlaşılmaktadır (Schilling, 2018a, s. 383). Bu bağlamda salgınlar vesilesi ile benimsenen tanrılar üzerinde durmak, Roma ve Romalıları anlamak açısından ayrıca önem taşımaktadır. Başlangıçta Etrüsk egemenliği dönemi ile birlikte Roma'da

[6] Senkretizm, kısaca dinsel bağlamda bir tanrıya başka bir tanrının biçim ya da geleneğini kullanarak tapınmayı anlatan bir terimdir (Marshall, 2020, s.650). Terim, Oxford İngilizce Sözlüğü'nde "farklı din, kültür veya düşünce okullarının birleşimi" olarak tanımlanırken, Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'te "Birbirinden ayrı düşünce, inanış veya öğretileri kaynaştırmaya çalışan felsefe sistemi" olarak tanımlanmıştır.

[7] Romalıların kurumlarını yabancı etkilerden MÖ 3. Yüzyıla kadar korumuş oldukları iddia edilir ki bu tarihten sonra bağdaştırmacılık, Roma toplumsal düzeninde bir takım bozukluklar yaratmaya başlamış ve Cato gibi isimler (Wissowa, 1912; Çığır Dikyol, 2020, s.1114 vd.) bu bozulmanın karşısında direnmişlerse de ekonomik vb. unsurların değişimi ile bozulmalar bir salgın gibi yayılmıştır.

mesleklerin ve ticaretin gelişmesiyle yabancı yeni tanrılar giderek Roma dininde daha çok yer almaya başlamışlardı [8]. Etruria'dan ithal edilen Juno ve Minerva, Romalıların *optimi maximi* tanrıları üçlemesinde bulunan en büyük tanrılarından olan Iuppiter ile birleşip Capitolium üçlemesini oluşturmuşlardır. Böylece Roma resmi pantheonunun en büyük tanrıları olmuşlardır. (Diakov ve Kovalev, 2008, s. 126-127). Roma dini Etrüsk ve Yunan tanrıbiliminden sadece bazı tanrıları almakla yetinmemiş, antropomorfik Etrüsk ve Yunan dini düşüncesinin etkisiyle derin değişikliklere de uğramıştır (Schilling, 2018a, s. 409). Roma'nın ilkel inanışlarına ait olan *numen*'ler Yunan tanrıları ile özdeşleştirilip, onlar gibi mitoslarla donatılmışlardır (Howatson, 2015, s. 248). Roma dininde yabancı halkların tanrılarını kendi tanrıları ile özdeşleştirerek benimsenmesine *interpretatio Romana* denirdi. Bu şekilde Roma tanrıları ile özdeşleştirilen tanrılar arasında Yunan pantheonunda bulunan Athena (Minerva), Artemis (Diana), Mars (Ares) sayılabilir (Forsythe, 2012, s. 6-8). Apollon ise ismi değiştirilmeden Roma pantheonuna dahil olmuş olan bir tanrıdır. Apollon'un bir salgın sebebiyle (Livius, *Ab urbe condita*, 4,25,3; 29,7) Roma dinine girişi ile birlikte Cumae'den ünlü Yunan kadın kahinlerin kehanetlerinin toplandığı Sibylla kitaplarının da Roma'ya getirilmiş olduğu düşünülmektedir [9] (Diakov ve Kovalev, 2008, s.127; Forsythe, 2012, s.8). Ayrıca şunu da belirtmek gerekir ki Roma, Etruria ve Magna Graeca'daki komşularının bağdaştırmacı etkilerine açık olduğu bahsi geçen dönemde, Troia efsanesini de benimsemiştir. Bunun uzak menzilli bir seçim olması, Roma'nın yukarıda bahsettiğimiz şekilde edilgen olmadığının bir göstergesi olarak yorumlanmıştır (Schilling, 2018a, s. 384). Bu bağlamda Roma pantheonunun, Yunan pantheonunun bir kopyası olduğunu söylemek yanlış olacaktır; zira daha MÖ 5. yüzyıldan itibaren Roma'da tanınan Apollon gibi Yunan tanrılarının Latin pantheonuna kabul edilmeleri o günün koşullarının gerektirdiği şekilde gerçekleşmiştir (Schilling, 2018b, 392); bunun en bariz kanıtı ise Apollon adına adanan tapınağın kent dışına Campus Martius'a inşa edilmiş olmasıdır (karşı görüş için bkz. Ziolkowski, 1992). Ayrıca şunu da ilave etmek gerekir ki *pontifex maximius*'un başkanlığında bulunan *pontifices*, geleneksel kültlerin korunmasından olduğu kadar Sibylla kitaplarına başvurarak pantheona eklenen yeni tanrıların da benimsetilmesinden sorumluydular (Schilling, 2018b, s. 411).

[8] Roma'nın Etrüsk ya da Yunan mitolojisindeki kavramları edilgen bir biçimde benimsemiş olduğu görüşü, Roma dinine ilişkin bulunan yazıtlar ve arkeolojik buluntular ile giderek zayıflamaktadır (Schilling, 2018, s. 378).

[9] Konuya ilişkin ayrıntılı bir değerlendirme çalışmanın ilerleyen bölümünde bulunmaktadır.

II-Roma'da Salgınlar ve Roma Pantheonuna Dahil olan Tanrılar

Her dönemde ve her coğrafyada olduğu gibi salgınlar Roma'da da, Ovidius'un (Ovidius, *Metamorphoses*, 7, 553-615) dile getirdiği gibi insanlar için trajik, korku salan ve her anlamda yıkımlara sebep olan olaylar olmuşlardır. Roma'da özellikle krallık ve cumhuriyet dönemlerinde yaşanmış olan tüm salgınlara ilişkin antik kaynakların aktarımlarında dikkati çeken nokta, Romalıların yaşanan salgınların nedenini tanrıların bir cezalandırması olarak düşünmüş olmalarıdır [10]. Krallık döneminden itibaren bu anlayışın değişmemiş olması, hatta MÖ 2. yüzyıl gibi Yunan kültür etkisinin fazlasıyla hissedildiği bir dönemde dahi Romalıların tıp bilgisinden yararlanmamak hususundaki ısrarları kayda değerdir. Cumhuriyet döneminde Roma senatosu, Yunan tıbbına ilişkin bilgileri çoğunlukla görmezden gelirken, salgınlar sadece dini bağlamda ele alınmaya devam etmiştir. Burada elbette Romalılar için dinin işlevinin, tanrılar ve aile, tanrılar ve devlet arasındaki istikrarlı ilişkiyi devam ettirmekteki önemi göz önünde bulundurulmalıdır. Ancak özellikle Roma kentinin konumu ve çevresel unsurların (bataklıklar vs.) etkileriyle yaşanmış olan hastalıkların epidemik karakteri ile sıklığı ve bunların hastalık yaratmadaki etkisi kayda değerdir. Bu bağlamda Roma'nın tarihsel süreçte isminin sıklıkla salgınlarla anılmasına neden olan unsurlardan ilki, daha kentin kuruluş efsanesinde karşımıza çıkan bataklıklardır. Yedi tepeli kent olarak bilinen Roma kentinin, tepeler üzerinde kurulmuş olması, bu bataklık alanlar düşünüldüğünde biraz daha açıklık kazanmaktadır (Faulkner, 2015, s. 43-33). Bataklık alanlar dışında Roma'da salgın hastalıkların yayılmasında tetikleyici olan diğer bir coğrafi unsur ise Tiber nehridir. Tiber'in Roma'yı sürekli olarak yıkıcı sellerin kurbanı haline getirdiği ve yedi tepesine rağmen "*veba*"[11] nın kent sakinlerini öldüren en büyük katillerden biri olduğu gerçeğini göz ardı etmemek gerekmektedir (Beard, 2018, s. 57).

Esasen Roma'nın konumu dolayısıyla mevcut çevresel etkilerin hastalıklara yol açmış olduğunun daha krallık döneminde fark edilmiş olduğu görülür (Dionysios, *Romaike Archaeologia*, 3.67.5). Henüz krallık döneminde

[10] Salgın hastalıkları tanrıların cezalandırması olarak algılamaya dair Romalıların bu anlayışının 17. yüzyıl Avrupası'nda da devam ettiği anlaşılmaktadır. Avrupa'da yaşanmış olan veba salgını sırasında din adamları bu salgının insanların Tanrı'yı unutması ve onun emirlerine itaat etmemesi sebebiyle olmuştur (İstek, 2017, s.188).

[11] Roma'da meydana gelmiş salgın hastalıklardan söz eden antik kaynaklarda tüm bulaşıcı hastalıklara tek bir isim verildiği görülmektedir. Esasen bir metinde *pestilentia* ya da *plague* kelimeleri geçtiği zaman bununla hıyarcıklı veba mı, sıtma mı ya da daha başka bulaşıcı bir hastalık mı kastediliyor olduğu konusu oldukça belirsizdir.

alınmış olan *Cloaca Maxima*[12] gibi erken önlemler göz önünde bulundurulduğunda (Scheidel, 2009, s. 9), Roma'da tıp alanında da bir gelişme yaşanmış olması beklenmektedir. Ancak, Romalılar yalnızca salgınların değil diğer hastalıkların da tanrıların cezalandırması olarak oluştuğunu düşündüklerinden, tedavi konusunda basit bitkisel tarifler ve şifalı gıdalar ile yetinmişlerdir (Seneca, *Epistulae Morales*, 95). Özetle, bu durum yani tedavinin ancak tanrısal lütufla olabileceğine dair inançları, hekimlik mesleğinin gelişmesine engel olmuştur. Bu bağlamda tıp alanına ilişkin gelişme olarak nitelendirilebilecek olan belki de ilk olay, MÖ 293 yılında yaşanmıştır. Bu ilk adım yine Sibylla kehanet kitaplarının rehberliği ile Yunan hekimlik tanrısı Aesculapius (Asklepios) kültünün Roma'ya getirilmesi ve tanrı adına adanan tapınağın aynı zamanda tıbbi anlamda da hizmet vermesi ile gerçekleşmiştir (Livius, *Ab urbe condita,* 10.47).

Hastalıklar ve salgınların sebebine ilişkin anlayışları dolayısı ile Romalılar, çözüm ararlarken de bu cezalandırmaya yol açabilecek şeyleri, yani tanrılara karşı işlenmiş olabileceği düşünülen suçları ortadan kaldırmaya çalışmışlardır. Bunlar çoğunlukla tanrılara karşı yükümlülükleri olarak gördükleri ritüelleri usule uygun bir şekilde yapmamış olmamalarından kaynaklı günahlardır. Ayrıca bahsi geçen bu ritüeller yalnızca dini alanda gerçekleştirilmesi gerekenler ile sınırlı görülmemiş, devlet işleri ile ilgili olanlar veya Roma toplumunun düzenini bozabilecek olaylar da bunlar içerisinde sayıldığından, salgın hastalığa neden olarak görülen bu tür aksaklıkların giderilmesine çalışılmıştır. MÖ 364 yılı salgınında yaşanmış olan tapınak duvarına çivi çakmakla ilgili ritüelin unutulması olayı, buna dair en iyi örneklerdendir (Livius, *Ab urbe condita,* 7, 3). Tüm bu düzeltme çabaları sonuç vermediğinde ise pratik zekaları ile ünlü Romalılar, yabancı tanrılardan yardım istemekte, yabancı ritüelleri gerçekleştirmekte hatta bu yeni tanrıları yeni dini törenlerle kendi tanrıları arasına katmakta beis görmemişler, böylece pantheonları da dinlerindeki ve kültürlerindeki değişime paralel bir şekilde Roma'nın hükümdarlık sınırları gibi genişlemiştir.

a-Krallık Döneminde Yaşanan Salgınlar Sebebi ile Pantheona Eklenen Yabancı Tanrılar

Kuruluş aşamasına dair birçok efsaneye sahip olan Roma (Livius, *Ab urbe condita*, 1.1; 1.3.10; 1.4.7; Vergilius, Aeneis), başlangıçta bilindiği gibi kralların

[12] *Cloaca Maxima:* Roma'nın büyük kanalizasyonudur. Cloaca Maxima'nın yapımı MÖ 6. Yüzyıl sonunda hüküm sürmüş olan Tarquinus Superbus'a mal edilir (Howatson, 2015, s. 193).

yönetimi altındadır. İlk kral Romulus'un ardından Sabin'ler arasından seçilen ikinci kral Numa Pompilius (MÖ 715-672) zamanında, Roma dininin düzenlenmiş olduğu düşünülmektedir (Beard vd., 1998a, s. 1). Ancak, krallık dönemine ilişkin Roma dini hakkında bilgi alabildiğimiz, Dionysios'un eserinin de içerisinde bulunduğu antik kaynaklar, genellikle MÖ 1. yüzyılda yaşamış olan antik yazarların kaleme aldıkları eserlerdir. Bu açıdan bakıldığında kaynakların hiçbirinin anlatılan olaylarla çağdaş olmadığını göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Ayrıca bu yazarların da bahsi geçen döneme ilişkin bir kaynak okumuş olduklarını düşünmemiz mümkün değildir; zira Roma'nın bu erken dönemlerinde yaşamış bir yazarın varlığına dair bir bilgiye de sahip değiliz.

Roma dini içerisinde önem taşıyan *pontifices, augures, flamines, Salii* (Mars rahipleri*), Fetiales* ve *Vestales* gibi rahip meclislerinin yine kral Numa döneminde oluşturulmuş olduğu düşünülmektedir (Atlan, 1970, s. 10; Beard vd., 1998b, s. 1-6; Dumezil, 2019, s. 283). Bu meclislerin içerisinde *pontifices*, Roma'da devlet diniyle alakalı olan konularda en yüksek denetleme yetkisine sahip olan rahipler birliğidir. Krallık döneminde bu birlik, krala devlet kültü ile ilgili sorumlulukları ifa etmekte yardımcı olur ve dini konularda kralın danışmanlığını yapardı (Howatson, 2015, s. 767). Kral Numa döneminde, kültünün Romulus tarafından Roma'ya getirildiğine inanılan kapıların, geçişlerin, takların ve her türlü başlangıcın tanrısı iki yüzlü Ianus (Can, 2015, s. 426) adına bir tapınak yaptırılmış olduğu da bilinmektedir (Atlan, 1970, s. 10). Aynı kral döneminde Vesta Tapınağı yanında diğer bazı tapınakların da yaptırılmış olduğu ve Ocak, Şubat gibi ayların on aylık ilkel yıllık takvime eklendiği (Ovidius, *Fasti*, 1,42) ve bu şekilde Roma takviminin yeniden düzenlemiş olduğu düşünülmektedir. Kral Numa'nın arkaik Roma dinindeki önemli rolü ve bu eskil formun Güney İtalya'daki Yunan kültleri ile benzerliğini açıklayabilmek adına Romalılar, Numa'nın Yunan filozofu Pythagoras'ın öğrencisi olduğunu düşünmüşlerdir (Howatson, 2015, s. 644). Cicero konuya ilişkin şunları söylemektedir: "*Pythagoras'ın disiplinini ve ilkelerini bilip, kral Numa'nın da adaletini ve bilgeliğini atalarından işitmiş olmaları*" (Cicero, *Tusculanae Disputationes*, 4,3). Ayrıca Roma dininin kurucusu olarak kabul edilen Numa'nın bir kral ve kanun koyucu olması, Roma dininin kurallar dahilinde işleyişini ve insanlarla tanrılar arasında duyguların değil kuralların önemli olduğunu göstermektedir (Bailey, 2018, s. 35).

Krallık dönemi, Roma dininde olduğu gibi aynı zamanda salgınlar hakkında en az bilgiye sahip olduğumuz zaman dilimidir. Bu bağlamda, yukarıda da belirttiğimiz üzere antik kaynaklar üzerinden elimizdeki bilgiler her ne kadar yetersizse de, Roma'nın kültürel ve sosyal altyapısının oluşmaya başladığı bu dönemde yaşanmış olan salgınlar, sonraki sürecin özellikle inanç sistemi

boyutunda değerlendirilmesinde faydalı bilgiler içermektedirler. Bu dönem meydana gelmiş olduğu anlaşılan ilk salgın hastalığa ilişkin bilgiler, Livius'un eserinin birinci kitabında yer almaktadır. Bu kayıtlardan, Kral Tullus'un hükümdarlığı döneminde (MÖ 673-642) meydana gelmiş olan bu salgında yaşananlara ve Romalıların bu erken tarihlerde salgın hastalıkları nasıl algıladıklarına dair bilgiler edinilebilmektedir. Livius'un askerlerinin sağlığını düşünmek yerine, savaşta galip gelmeyi tek hedef olarak görmekle eleştirilen Kral Tullus -ki kralın adı hükümdarlığı döneminin sürekli savaşlarla geçmiş olmasından gelmektedir (Howatson, 2015, s. 963)- bizzat kendisi de bu salgının mağdurlarından olmuştur. Livius'un aktarımına göre, halk hastalıktan kurtulmak için Kral Numa zamanından kalan dini bilgilere başvurmuştur; zira yukarıda da belirtildiği üzere Romalılar şenliklerini, kurban törenlerini, ritüellerini ve diğer dinsel kurumların pek çoğunun ortaya çıkışını bu krala dayandırırlardı (Beard, 2018, s. 101; Howatson, 2015, s. 644). Livius'un aktardığı bu ilk örnekte, Romalılar tarafından salgın hastalıkların, tanrıların bir cezalandırma yöntemi olarak algılandığı ve bundan kurtulmak için yine tek yolu tanrılara yakarmakta bulduklarını anlayabiliyoruz. Livius'un konuya ilişkin pasajı şu şekildedir:

"*Çok geçmeden, üzerlerine bir zafiyet çökmüş ve bundan sonra vatani göreve karşı bir isteksizlik ortaya çıkmış, gençlerin bedenlerinin ülkelerinin dışındayken içinde olduğundan daha iyi olduğunu düşünen savaşçı kral askerlikten muafiyet sağlamamıştı, ta ki kendisi de kendisine musallat olan bir illetten muzdarip olana dek. Sonra bedeniyle beraber sert ruhu da öyle bir sekteye uğradı ki, eskiden bir kralın kendi zihnini dine adamasında öte bir şeyi göremeyen bu adam önemli önemsiz her türlü safsatanın esiri oluverdi ve insanların zihinlerini hurafelerle doldurdu. Şimdi kral Numa'da gözlenen şeylerin durumunu tekrar incelemek isteyen kişilerin geneli, hastalıklı bedenleri için geriye kalan tek rahatlamanın, ilahlardan barış ve af dilemek olduğunu düşünüyordu. Numa'nın yorumlarını hiçe sayan kralın kendisini, Jüpiter Elicius'a gizli ve ciddi bir nitelikteki belirli adaklar yapıldığını keşfettikten sonra, kendisini sessizliğe gömerek bu ciddi adak törenini kendi icra ettiğini söylüyorlar; fakat bu törenin usulüne uygun olarak yerine getirilmediğini veya gerçekleştirilmediğini ve kendisine arştan herhangi bir işaret gelmediğini, onun yerine Jüpiter'in kendisine duyduğu hiddetle üzerine yıldırım düşmesi sonucu eviyle beraber küle döndüğü rivayet edilir. Tullus 32 yıl boyunca büyük bir askeri şan ile saltanat sürmüştür*." (Livius, *Ab urbe condita*, 1. 31).

Bu pasajda savaşçı Kral Tullus, hastalıktan kurtulmak için gerekli olduğu düşünülen ritüelleri uygularken, tanrı Iuppiter Elicius'dan beklediği işaretleri alamamış, aksine yanlış uygulamalarından ötürü tanrı tarafından cezalandırılmıştır. Bu noktada Iuppiter Elicius kültü üzerinde durmak

gerekmektedir. Rubins (1932) Iuppiter Elicius *epithet'*inin anlamının tam olarak açık olmadığını ifade eder; ancak bu *epithet'*in yıldırım çağıran ya da Iuppiter'i yıldırım göndermeye davet eden Etrüsklere atıfta bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu *epithet* Romalı yazarlar içinde sadece Varro, Livius, Ovidius ve Plinius tarafından zikredilmiştir. Iuppiter'i bu *epithet*'i ile anmış olan dört antik yazardan biri olan Plinius şunları söylemektedir:

"*Tarihi yıllıklarda yer aldığı kadarıyla, yıldırımları birtakım ayinler ve kargışlar yoluyla çağırmak ve hatta bunları elde etmek mümkündür. Eski bir Etrüsk anlatısına göre, Volsinium şehrinin Volta adındaki bir yaratık tarafından yerle bir edilmesinin ardından yine şimşekler çakmış olup bu şimşekler, Kral Porsenna'nın yakarışı üzerine bu şehre ulaşmıştır. Yine güvenilir bir kaynak olan Lucius Piso'nun yıllıklarının ilkinde belirtildiği gibi, bu yöntem Numa tarafından sıklıkla uygulanmış olmakla birlikte, Tullus Hostilius'un Numa'yı yanlış bir şekilde taklit etmesi sonucu şimşek çarpmasına maruz kaldığı söylenir. Bu bağlamda kullanılmak üzere kutsal korularımız, sunaklarımız ve ritüellerimiz olduğu gibi; Jüpiter'in Stator, Tonans, Feretrius sıfatlarının yanı sıra Elicius gibi bir sıfatı da vardır. İnsanlığın bu durumlara ilişkin yalnızca tek bir görüşü yoktur ve bu görüşler, kişiden kişiye farklılık arz etmektedir. Doğaya böylesi ritüeller yoluyla hükmedebileceğini düşünmek ne kadar küstahçaysa, bu ritüellerin hayırlara vesile olduğunu yadsımak da o denli anlamsız olur; zira bilim yıldırımlara açıklık getirilmesi noktasında o kadar ilerledi ki, yıldırımların tam olarak hangi gün meydana geleceği, yeni oluşan yıldırımların veya o zamana değin saklı kalmış yıldırımların etkisini ortadan kaldırıp kaldıramayacakları, gerek umumi gerekse hususi sahada tekrar tekrar tecrübe edilerek doğrulanmıştır..."*(Plinius, *Naturalis Historia*, II.54).

Plinius'un bu aktarımı ve esasen önceki pasajları da dikkate alındığında, Iuppiter Elicius kültünün Etrüsklerle bağlantılı olduğunu doğrulamaktadır. Plinius ayrıca bir önceki pasajında Etrüsk kaynaklarında yıldırım gönderen dokuz tanrının bulunduğunu ifade etmekte ve bunlardan sadece Iuppiter ve Summanus adındakilerin Romalılar tarafından kabul gördüğünü belirtmektedir (Plinius, *Naturalis Historia*, II. 53). Iuppiter'i Elicius *epitheti* ile anmış olan diğer bir antik yazar olan Ovidius, Roma dini açısından oldukça büyük öneme sahip *Fasti* adlı eserinde, Kral Numa ile Elicius'un arasında geçtiği düşünülen bir söylenceye yer vermiştir. MS 8 yılında yazılmış olduğu düşünülen bu eserde Kral Numa, Iuppiter Elicius'un yıldırımın kefareti için talep ettiği insan kurbanını kurnazca defederken görülmektedir (Ovidius, *Fasti*, 3, 340). Numa'nın bu kurnazca akıl oyunlarını, tanrının gülerek karşıladığı ve kralın dileklerini gerçekleştirdiğini yine gönderdiği üç yıldırımla gösterdiği (Ovidius, *Fasti*, 3, 365-370) aktarılmıştır. Burada yine Roma kralları sıralamasında daha barışçıl ve dindar

olarak bilinen Numa'nın, Etrüskler gibi kahinlik ve tanrılarla doğrudan iletişim kurabilme yeteneklerine sahip bir kral olduğu çıkarımını yapmak mümkündür.

Kral Tullus döneminde yaşanmış olan salgın ile ilişkili Livius'un pasajına geri dönersek, tanrılar tarafından lanetlenmiş olan Tullus'un, Livius tarafından da halkın aklını hurafelerle doldurmakla suçlanmış ve kendisinden önce kral olan Numa'nın öğretilerini dinlememiş olmasının cezasını çektiği düşünülmüştür. Livius'un bu aktarımında kral Tullus döneminde yaşanmış olduğu düşünülen bu olaylar ve kralın tanrı Iuppiter tarafından yıldırım gönderilerek *(fulgurates* ile ilişkilendirilebilir) cezalandırılması (Rüpke, 2018, s. 161), Etrüsk dini inanışı ve Etrüsklerin tanrılarla kurduklarını düşündükleri iletişimle benzerlikler içermektedir; ki bu durum Romalılar üzerinde Etrüsk kültür etkisini de göstermesi bakımından önem taşımaktadır[13]. Latince *disciplina etrusca* şeklinde ifade edilen ve Yunan dünyasına özgü olan kehanetler (*orakl*) yoluyla kahinlikten tamamen farklı olan Etrüsk öğretileri, özellikle kehanetleri ve dini ritleri içermekteydi (Pallottino, 2018a, s. 298-299). Romalılar açısından da kehanetlere ilişkin durum, Yunanlardan farklı olarak Etrüsklerin anlayışına yakındır. Roma dininin resmi kahininin işlevleri arasında tanrı tarafından esinlenmiş olarak kehanette bulunmak yer almamaktadır. Rahip daha çok insana özgü bir girişimle, özellikle Iuppiter'in ve diğer tanrıların söz konusu işe dair rızası olup olmadığını bir takım alametlerle (kuşların uçuşu, yıldırımlar vb.) iletmekten sorumludur (Schilling, 2018b, 419). Cicero konuya ilişkin şunları aktarır:

"*Haruspexin öğrettikleri, kehanet belirtilerinin elde edilip gözlemlenmesi ve sihirli sözlerle alametlerin çağırılıp yorumlanması bakımından son derece değerli göründüğünden, Romalılar, Etruria'da doğan bütün bu bilgiden yararlanmışlardır. Öyle ki tek bir kehanet bile boşlanmamıştır*." (Cicero, *De divinatione*, 1.3).

Zaten bilindiği gibi Romalılar Etrüsk dininden bazı unsurları kendi çıkar ve ihtiyaçları doğrultusunda benimsemişlerdir (Powell, 2018, s.705). Etrüsk anlayışına göre tanrılar, hem devlet hem de bireylerin kaderleri ile sürekli bir ilişki halindedir ve tanrıların iradesini tanımak ve yorumlamak Etrüsk dini için merkezi bir öğedir. *Fulguriator (*yıldırım okuyan) bir Etrüsk rahibi kehanetlerini gökyüzüne, haruspex rahibi ise kurban edilen hayvanların iç organlarına bakarak bildirirdi (Cicero, *De divinatione*, 2.50); ki bunu gösterir bir Etrüsk işi ayna Vatikan Müzesi'nde bulunmaktadır (Pallottino, 2018a, s.297; Powell, 2018, res.

[13] Tarquinlerin Roma'daki iktidarından çok daha eski dönemlerde Roma'nın Etrüsk kültür etkisinde olduğunu Romalıların şehir planlarından, kült merkezleri ve kamu binalarının süslenmesine kadar pek çok mimari örnekte de görmek mümkündür (Powell, 2018, s. 705).

24.3). Iuppiter Elicius açısından bakıldığında Etrüsk kahinliğinin bir diğer büyük kısmını oluşturan *libri fulgurales* yani yıldırımları yorumlamayla ilgili öğreti önem taşımaktadır. Yıldırımların yorumlanması yoğunluğuna, biçimine, geldiği yöne -ki Etrüskler için doğu hayırlı taraf, batı ise hayırsız taraf olarak kabul edilmekteydi- çıkardığı gürültüye, çarptığı yere ve etkilerine göre yapılmaktaydı. Bu bağlamda Etrüsklerin dini ile Romalıların dinini[14] karşılaştıran Roma imparatorluk dönemi yazarlarından Seneca'nın yaptığı açıklama dikkat çekicidir:

"*Yıldırım yorumlamada fazlasıyla bilgi sahibi olan Etrüsklerle aramızdaki fark şöyledir: Biz bulutlar birbirine çarptığı için yıldırım düştüğüne inanırız; ama onlar bulutların yıldırım düşürmek için çarpıştığına inanırlar. Çünkü her şeyi tanrılara dayandırdıklarından, sanki yıldırım düştüğü için bir işaret veriyormuş, aksine işaret vermesi gerektiği için düşüyormuş gibi, bu düşünceye sıkıca tutunurlar*" (Seneca, *De Constantia Sapientis*, 2.32.1).

Anlaşılan o ki, Romalılar Etrüskler gibi öbür dünyanın güçleri ile doğrudan iletişim kurabildiklerini düşünmüyorlardı (Prayon, 2019, s. 84), Romalılar kehanetleri daha çok Roma'da hüküm sürmüş son Etrüsk kral olarak bilinen Tarquinius Superbus tarafından Erythrailı Sibylla'dan alındığı düşünülen kehanet kitaplarından öğreniyorlardı (Howatson, 2015, s. 859) ki bu kitapların esasen MÖ 433 tarihinde tanrı Apollon'un Roma tanrıları arasına katılması sürecinde Roma'ya getirildiğinin düşünüldüğünden yukarıda bahsetmiştik. Ayrıca çoğu zaman Roma Senatosu bir kehanet işleminin kesinliğini saptayabilmek için diğer kehanet metodları ile karşılaştırma yoluna gitmiş, adeta işlemin sağlamasını yapmıştır (Schilling, 2018e, s. 855).

Bilindiği gibi Etrüskler de tıpkı Romalılar gibi tanrılar için gerçekleştirilen ritüellerin uygulanması konusunda da hassastırlar (*Disciplina etrusca*). Bu pasajda savaşçı Kral Tullus, hastalıktan kurtulmak için gerekli olduğu düşünülen ritüelleri uygularken, tanrı Iuppiter Elicius'dan beklediği işaretleri alamamış, aksine yanlış uygulamalarından ötürü tanrı tarafından cezalandırılmıştır. Latin kökenli olduğu bilinen Kral Tullus'un, Etrüskler gibi tanrılarla iletişime geçebilmeyi umduğu (Prayon, 2019, s. 98-101) ama bunda başarılı olamadığı

[14] Etrüsk etkisinin dini alanda da görülmesinin belki de en önemli örneği daha önce Roma'nın üç tanrısı Iuppiter, Mars, Quirinus üçlüsünün yerine Iuppiter, Iuno ve Minerva'nın konularak Capitolium'un zirvesinde MÖ 6. Yüzyılda bu üçlüye bir tapınak adanmış olmasıdır. Zaten Roma'da başlangıç toplumunun çerçevesini oluşturdukları kabul edilen üç aşiret Ramnes, Luceres ve Tities 'in anısı hiç bir zaman kaybolmamıştır (Schilling, 2018b, s. 397-399). Luceres Lucomo komutasındaki Etrüsk müttefikler, Tities de Tatius taraftarı Sabinler olarak bilinmekteydi. Florus "*Roma halkı Etrüsklerden, Latinlerden ve Sabinlerden meydana gelmiştir*" derken bunu kast ediyor olmalıdır (Florus, 2.6.3).

anlaşılmaktadır. Bu durumda tanrılar tarafından lanetlenmiş olan Tullus, aynı zamanda Livius tarafından da halkın aklını hurafelerle doldurmakla suçlanmış ve kendisinden önce kral olan Numa'nın öğretilerini dinlememiş olmasının cezasını çektiği düşünülmüştür (Livius, *Ab urbe condita,* 1,31).

b- Roma Cumhuriyet Döneminde Yaşanan Salgınlar Sebebi ile Pantheona eklenen Yabancı Tanrılar ve Dini Uygulamalar

Roma'da Cumhuriyet döneminde meydana gelmiş olan salgınlara ilişkin bilgilerimizin krallık dönemine kıyasla daha fazla olduğunu söylememiz mümkündür. Ancak konumuz açısından önem taşıyan salgınlardan ilki MÖ 451 yılında yaşanmıştır. Bu yıl başlamış olan salgının daha öncekilere kıyasla çok daha fazla sayıda insanın ölümüne sebep olduğu antik kaynakların verdiği bilgilerden anlaşılmaktadır. Livius ve Halikarnassoslu Dionysios'un aktarımlarından, bahsi geçen yıl meydana gelmiş olan salgına ilişkin elde edilen bilgiler, ölen kişilerin bir kısmının soylu ailelere mensup, siyasetin içinde yer alan isimler olduğu, hatta o yılın konsülü Quintilius'un dahi bunların arasında bulunduğudur (Livius, *Ab urbe condita,* 3.32; Dionysios Halikarnassos, 10. 53. 1-10. 54. 2). Ayrıca Dionysios, Livius'tan farklı olarak Romalıların salgınlardan kurtulma yollarına da değinmektedir. Romalıların başlangıçta tanrılara dualar ederek bu salgından kurtulmaya çalıştıklarını ama bu yakarışlar cevapsız kalınca, önce uyguladıkları ritüellerde değişiklikler yaptıklarını, bu da kafi gelmeyince tümüyle bu yakarmalardan vazgeçtiklerini belirtmektedir [15]. Burada konumuz açısından önemli noktalardan biri, Roma'nın salgına, kendisine ait dinsel ritüellerle çözüm bulamadığında farklı dini uygulamalara da açık olduğunu gösterdiği bir ilk örnek olmasıdır; zira sonraki yıllarda meydana geldiği bilinen salgın hastalıklar sebebi ile bazı Yunan tanrılarının Roma pantheonuna dahil edilmiş oldukları anlaşılır. Bu tarihte yaşanmış olan salgında, yabancı tanrılara ilişkin herhangi bir uygulama ya da sonraki yıllarda görüleceği gibi bir tapınak yapımı olduğuna dair bir bilgi, Livius ya da başka bir antik yazarda bulunmamaktadır. Livius'un salgının meydana gelmiş olduğu yıla ilişkin pasajında dikkati çeken diğer bir husus ise aynı tarihlerde Atina'ya kanunları incelemek için giden Romalı bir heyetin varlığıdır.

> *"...Bu durum ilk olarak, yabancı kanunları incelemek üzere Atina'ya giden komisyon üyelerini beklemekten, ikinci olarak da insanlara olduğu*

[15] Çalışmanın başında da belirtildiği üzere salgın hastalıklara verilen tepkiler kültürler ya da zamanlar farklı olsa da ortak olabilmektedir. Roma'da olduğu gibi Atina vebası olarak bilinen salgın sırasında da insanların dini inanışlara yönelik tutumlarında değişiklikler yaşanmıştır (Şar İşbilen, 2020, s.1014).

kadar sürüler için de zararlı açlık ve salgın hastalık gibi iki büyük talihsizliğin aynı anda kapılarını çalmasından kaynaklanıyordu..." (Livius, *Ab urbe condita,* 3, 32).

Bu aktarımdan yola çıkılarak, Romalı elçilerin[16] kanunlarla birlikte Apollon'un sağaltıcı yönüne ilişkin bilgilerle Roma'ya gelmiş olmaları ve özellikle soylu sınıfı -ki bu salgında soylu ailelerden kayıplar olduğu belirtilmişti- Apollon tapımı konusunda bilgilendirdikleri düşünülebilir. Ayrıca şunu da ilave etmek gerekir ki, Apollon'un en eski ve en önemli işlevlerinden biri kentlerin yasalarını koymaktır (Howatson, 2015, s. 224). Bu bağlamda yabancı kanunları incelemek üzere Atina'ya giden komisyon üyelerinin Apollon ile tanışmamış oldukları düşünülemez. Roma'da bu olaydan yaklaşık 20 yıl sonra Apollon tapınağının yapılmış olduğu yerde çok daha eskiden kalma (MÖ 449) ve "ne sebeple dikilmiş olduğu bilinmeyen" diye nitelenen bir Apollon altarı bulunmaktadır (Hill, 1962, s.125; Graf, 2009, s. 72). MÖ 449 yılında dikilmiş olduğu anlaşılan bu altarın, antik kaynaklarda bahsi geçmiyor olsa dahi [17] MÖ 451 yılında Roma'da yaşanmış olduğu bilinen ve pek çok konsülün hayatını kaybettiği salgınla bağlantılı olma ihtimali oldukça yüksek görünmektedir (Livius, *Ab urbe condita*, III, 32). Bu durumda Romalıların en azından elit kesiminin (Dionysios Halikarnasos, *Romaike Archaeologia*, 10. 53), bu erken tarihlerde tanrı Apollon'un sağaltıcı özelliğinden haberdar olduğu ve bu altarı salgından en çok etkilenmiş oldukları MÖ 451 yılında adamış olabilecekleri düşünülebilir. Romalıların geçmişte uygulanmış olan dini ritüellerin işleyişine ilişkin muhafazakar tavırları göz önünde bulundurulduğunda, yaklaşık 20 yıl sonra yaşanmış olan yeni bir salgında, eski deneyimlerinden hareketle Apollon'u tekrar gündeme getirmiş olmaları ve bu kez tanrıya bir tapınak adamış olmaları bu bağlamda çok da şaşırtıcı olmasa gerektir.

Bahsi geçen Apollon'un Roma'da en eski tapınağının yapılmasına vesile olan salgın, MÖ 433 yılında gerçekleştiği bilinen ve bir ihtimal Atina Vebası ile bağlantılı olduğu düşünülen (bkz. Coughanowr, 1985) salgındır. Bu tarihte Roma'da *sınıflar arası* çatışmanın halen devam ettiği ancak salgının bu çatışmanın sebebiyet verdiği politik gündemin dahi önüne geçtiği, Livius tarafından belirtilmektedir (Livius, *Ab urbe condita*, 4. 25). Salgının, çiftçileri ve

[16] Atina'ya Solon'un meşhur kanunun bir kopyasını almak ve Yunan devletlerinin kanunlarını, gelenek-göreneklerini ve siyasi kuruluşlarını öğrenerek *patrici*'lere bilgi vermek üzere Postumius Albus, Aulus Manlius ve Publius Sulpicius Camerinus'dan kurulu bir komisyon gönderilmiştir (Livius, *Ab urbe condita,* 3.31).

[17] Livius'un Apollon tapınağının yapılmış olduğu yeri *Apollinare* (Apollon'un toprakları) olarak adlandırılmış olduğunu da unutmamak gerekmektedir (Livius, *Ab urbe condita,* 3.63.7).

hatta hayvanları da etkilemiş olması bir kıtlık ihtimalini gündeme getirmiştir ve o dönemlerde Roma açısından salgından daha da kötü etkileri olacağı bilinen bu durum dolayısıyla, hızlı bir karar alınması gerekmiştir. Bunun için ise Roma'da adet olduğu üzere konsül yetkisine haiz askeri tribünler iş başına geçirilmiştir. Livius'un bu salgına ilişkin aktarımı şu şekildedir:

> *"...O yıl salgın bir hastalık bütün diğer sıkıntı ve zorlukların önüne geçmiş oldu. Halkın sağlığını tekrar kazanması uğruna Apollon'a bir mabet adandı. Devletin başında bulunan iki kişi, halktan bu salgın musibetini başka tarafa çevirmelerini ve tanrıların öfkelerini yatıştırmak için Kitapların önderliğinde birçok şeyler yaptılar. Bununla beraber hem şehirde hem köyde kayıplar çok ciddi idi. İnsanlar ve sürüler, hiç fark etmeksizin aynı derecede, bu hastalığın pençesine düşüyordu. Hatta çiftçiler bu hastalıkla telef olup gittiklerinden, açlık ve kıtlığın bu salgın hastalıktan daha baskın çıkmasından korkuyorlardı. Bu nedenle Etruria'ya, Pomptinum bölgesine, Cumae'a ve son olarak da Sicilia'ya buğday temin etmek üzere heyetler gönderdiler. Konsül seçimlerinden hiç söz etmediler. Konsül yetki ve selahiyetini haiz olarak aşağıdaki gibi askeri tribunuslar seçildi: Lucius Pinarius Mamerius, Lucius Furius Medullinus, Spurius Postumius Albus. Bu şahısların hepsi patrici idi.*
>
> *Bu yıl hastalığın şiddeti azaldı. Önceden tedbir alındığından, buğday kıtlığı tehlikesi yoktu. ...*" (Livius, *Ab urbe condita*, 4.25).

Salgının sona ermesi için tanrı Apollon'a bir mabet adanması ise (Apollon'un Roma'daki en eski tapınağıdır) farklı bir açıdan ele alınması gereken bir husustur; zira bilindiği gibi Yunan mitolojisinde Apollon sadece güneş tanrısı değil aynı zamanda hastalıkların, salgınların ve hekimliğin de tanrısıydı ve Roma pantheonuna da daha çok bu yönü ile kabul edilmişti (Howatson, 2015, s.69). Hatta Apollon Homeros'un *İlyada* destanında karşımıza ilk çıktığında, "Smintheus" olarak yani sıçanlı tanrı olarak anılmaktadır (Homeros, *İlyada*, 1.45-65) ve bu adı ile salgın hastalıkların efendisi, karanlık güçleri olan Apollon'dur. Daha sonraki dönem yazarlarında Apollon Smintheus, hem sıçanların saldırısından kaçarken hem de heykelinin etrafını saran farelerin dostu olarak anılır (Duval, 2018, s.82). Salgını önlemesi için Apollon Medicus adıyla Roma tanrıları arasına girmiş olan Apollon (Dumezil, 2018, s.165), *interpretatio romana* ile Roma pantheonuna giren diğer Yunan tanrılarından farklı olarak hiçbir Roma tanrısı ile özdeşleştirilmemiştir (Can, 2015, s.99).

Apollon'a salgın sırasında adanan (Livius, *Ab urbe condita*, 4.25) Apollon Medicus tapınağı kentin dışına Campus Martius'da yapılmıştır. Bunun sebebi, Romalılar'ın ilk başta Apollon'u yabancı bir tanrı olması dolayısıyla *pomerium*

[18] dışında tutmak istemeleri gibi algılanmış olsa da, Ziolkowski'nin, bu seçimin tamamen *pomerium* içinde uygun alan bulunamamış olmasıyla açıklanabileceği iddiasını da göz ardı etmemek gerekmektedir (Ziolkowski, 1992). Apollon tapınağının *pomerium* dışında inşa edilmiş olmasına ilişkin bir başka olasılık ise MÖ 1. yüzyılda yaşamış olan Romalı mühendis ve mimar Vitrivius'un *De architectura* adlı eserinde aktardıklarında aranabilir. Vitrivius tanrılara adanan tapınakların nereye yapılacağının seçimi konusunda şunları söylemektedir:

"...Tapınaklara gelince, şehrin yüce koruyucuları olarak görülen tanrıların, yani Iupiter'in, Iuno'nun ve Minerva'nın tapınakları için şehrin büyük bir bölümünün görülebildiği tepe yerdeki alanlarlar seçilmelidir. Mercurius'un tapınağıysa ya forumda ya da Isis ve Serapis'in tapınakları gibi ticaret merkezinde olmalıdır. Apollon'un ve tanrı Liber'in tapınakları, tiyatronun yanında; Hercules'in tapınağı,...;Mars'ın tapınağıysa şehrin dışında ama talim alanının içinde; aynı şekilde Venüs tapınağı da ana kapıda yer almalıdır. Bu hususla ilgili Etrüsk falcılarının sanatlarını anlatan kitaplarda bile şöyle yazar: Venus, Vulcanus ve Mars'ın tapınaklarının sur dışına kurulacak olmasının nedeni, Venus'a has şehvetin şehirdeki gençleri ve evli kadınları ağına düşürmemesi için, Vulcanus'un gücünü dualarla eve kurban törenleriyle şehrin dışına çağırıp binaları yangın tehlikesinden kurtarmak içindir; Mars'a gelince, bu tanrıya şehir dışında bir tapınak dikilince, tanrının kudreti vatandaşlar arasında silahlı çatışmalara yol açmayacaktır, aksine düşmanlara karşı bir kalkan oluşturacağından şehri savaş tehlikesinden koruyacaktır." (Vitrivius, 1.7).

Bu bağlamda Vitrivius'un belirttiği üzere zaman zaman, belirli bir tanrının gerçek yetki alanı, tapınağının nereye yapılacağı hususunda yol gösterici olmuş olabilir (Lipka, 2009, s.16).

Livius'un MÖ 433 yılında yaşanmış olan salgına ilişkin pasajında dikkati çeken diğer bir husus ise *"...tanrıların öfkesini yatıştırmak için Kitapların önderliğinde birçok şeyler yaptılar..*." ifadesidir (Livius, *Ab urbe condita,* 4.25). Burada bahsi geçen kitaplar Sibylla kehanet kitapları olarak düşünülmektedir. *Libri Sibyllini* olarak adlandırılan bu kehanet kitaplarının, Roma'ya ne zaman ve nasıl geldiğine ilişkin çeşitli görüşler bulunmaktadır. Antik yazarlar, aralarında bazı farklılıklar bulunan bir hikayede, bu kitapların Roma'ya ulaşma hikayesini aktarırlar. Bu hikayeye göre, yaşlı bir kadın *divina oracula* olarak (tanrısal kehanetler) tanımladığı dokuz kitabı kral Tarquinius'a satmaya çalışır ama kralın

[18] *Pomerium*: Roma'da dinsel temele dayanmakta olan kent sınırlarını belirleyen toprak şeridi olarak tanımlanır. Surların iç ya da dış tarafında bırakılmış olan toprak şeridi olarak anlaşılmış olduğu belirtilmektedir (Howatson, 2015, s. 765).

bu teklifi reddetmesi üzerine kitaplardan üçünü ve sonrasından tekrar diğer üçünü yakar. Sonunda kral *augur*'ların da tavsiyesi ile kalan üç kitabı ilk teklifteki ile aynı miktarı ödeyerek satın alır (Servius, 6.72; Lactantius, *Divinae Instutiones*, 1.6). Varro'ya göre bahsi geçen kral Tarquinius Priscus'tur (MÖ 616- MÖ 579), Plinius ve Gellius ise bu kralın Tarquinius Superbus (MÖ 534-509) olduğunu iddia etmektedirler (Plinius, *Naturalis Historia*, 13.27; Gellius, *Noctes Atticae*, 1.19.1-10). Roma halkını afetler, felaketler, korkunç alametler, salgınlar ve savaşlar karşısında neler yapabileceklerine dair bilgilendirerek koruduğu düşünülen bu kitapların, Romalılar için önemini Yaşlı Plinius şu şekilde ifade eder: "*Bir kehanet gücü ve semavi dünyayla bir tür görkemli iletişim*" (Plinius, *Naturalis Historiae*, 7.119). Ancak burada dikkati çeken bir diğer husus da şudur ki; MÖ 433 yılından önce bu kehanet kitaplarına en azından bir salgın sırasında danışılmış olduğuna dair bir bilgi Livius'un eserinde bulunmamaktadır[19]; halbuki sonraki yıllarda meydana gelmiş olan salgınların pek çoğunda bu kitaplara danışılmış olduğu Livius tarafından bildirilmektedir. Hatta bahsi geçen pasajda da (Livius, *Ab urbe condita*, 4. 25) yukarıda belirtildiği üzere Sibylla kitapları şeklinde anılmamıştır; ancak bu kehanet kitaplarına ilişkin antik kaynaklar tarafından aktarılan hikayede kitapların krallık döneminde Roma'ya gelmiş olduğu belirtilmektedir[20]. Sibylla kehanet kitaplarının Roma'ya geliş tarihine ilişkin bazı modern araştırmacılar, antik yazarlardan farklı olarak, bunların Apollo Medicus kültü ile birlikte gelmiş olduklarını düşünmektedirler (Diakov ve Kovalev, 2008, s.127; Forsythe, 2012, s.8; Satterfield, 2008, s.103) ki yukarıda sözünü ettiğimiz Apollon'un bir altarının yapılmasına vesile olduğunu düşündüğümüz salgın yani MÖ 451 yılı salgını sırasında gelmiş olması muhtemel görünmektedir. Kitapların Cumhuriyet dönemi boyunca Iuppiter Capitolium Tapınağı'na saklanmış olduğu bilinmektedir ve bu da eğer kitaplar MÖ 451 yılında Roma'ya getirilmiş ise burada saklanmasını mantıklı kılmaktadır; zira o

[19] Sibylla kitaplarına MÖ 496'da Ceres, Liber ve Libera kültlerine adanan tapınak yapımı ile ilişkili olarak danışılmış olduğuna dair tek kaynağımız ise Halikarnasoslu Dionysios'dur (Dionysios, 6. 94) ki Satterfield'ın da belirttiği üzere bu aktarım oldukça şüpheli görünmektedir (Satterfield, 2008, s.103). Dumezil de aynı şekilde Ceres, Liber ve Libera tapınağının Sibylla kitapları ile ilgili olamayacağını bunun bir anakronizm olduğunu ileri sürer (Dumezil, 1970, s.448).

[20] Roma'da sözü edilen bu krallar dönemine ilişkin bilgiler, bilindiği gibi antik yazarlardan günümüze kalanlara dayanmaktadır. Bu yazarların çoğu bahsi geçen dönemin üzerinden 500 yıl geçtikten sonra konuya dair yazan kişilerdir ve krallığın bu erken dönemlerine ilişkin yazılanları gerçek ve söylence bağlamında birbirinden ayırt etmek pek mümkün değildir. Romulus'un ardından Roma'da hüküm sürdüğü söylenen altı kralın ikisi dışındakilerin tarihsel gerçekliğine ise şüpheyle yaklaşmak gerekmektedir. Sibylla kitaplarının Roma'ya gelişine dair hikayede aynı şekilde kitapların güvenilirliğini sağlamada 'atalardan kalma' ve dolayısıyla Roma'nın kuruluşuna ilişkin bir sembol olarak gösterme çabası olabilir;, tıpkı, diğer pek çok kuruluş söylencesinde Romalılar'ın kendi tarihlerini Yunanlar'a bağlama isteklerinde görüldüğü gibi (Howatson, 2015, s. 806-807).

tarihte Apollon tapınağı henüz yapılmamış ve Romalılar'ın kehanetle ilişkili tanrısı Iuppiter olduğundan kitaplar Iuppiter tapınağında saklanmış olmalıdır[21]. Bu bağlamda tanrı Apollon'un kahinlik özelliği ile değil yukarıda sözünü ettiğimiz gibi sağaltıcı özelliği ile Roma tanrıları arasına girmiş olduğu unutulmamalıdır. Apollon'un kahinliğe ilişkin rolü Roma'da çok daha sonraları gündeme gelmiş olmasına rağmen[22] (bkz. Gage, 1955), Anadolu'da ve Yunan anakarasında Apollon'a bağlı birçok bilicilik ocağı olduğu bilinmektedir (Howatson, 2015, s. 69).

MÖ 428 yılına gelindiğinde hem Dionysios (Dionysios Halikarnassos, *Romaike Archaeologia,* 12.6) hem de Livius (Livius, *Ab urbe condita*, 4. 30) tarafından uyuz olarak tanımlanan bir salgın Roma'da yabancı inanış ve ritüellerin uygulanmasına sebep olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu kez mevzu bahis olan halk arasında yayılan ve Livius'un üst sınıf Romalılar'ın utanmasına sebebiyet verdiğini ifade ettiği hurafeler ve yabancı dini bir takım uygulamalardır. Livius konuya ilişkin şunları aktarır:

"*...Bu hastalığa yalnız insanların bedenleri düçar olmakla kalmadı, aynı zamanda ekseriya yabancı, bilinmeyen bir şeye karşı duyulan korku zinciri onların akıl ve düşüncelerinde yer aldı. Bu batıl itikatla ruhları dolu olan insanlar evlerinde bazı garip dini törenler ve adetler sokmaya başladılar ve aynı zamanda gaipten haber veren peygamberler gibi görünmeye başladılar. Tanrıların öfkesini dindirmek için her caddede, uzak bir mabette ve önemli olmayan bir sunakta kurban sunulduğunu görüp, neticede vatandaşların ileri gelenleri genel bir utanca kapılana dek bu durum devam etti. Roma tanrılarından başka hiçbir tanrıya ibadet edilmemesi, ancak onlara da ibadetin atadan kalma yola olmasına nezaret etmek üzere Aediller bu işe verildi.*" (Livius, *Ab urbe condita*, 4.30).

Bu pasajda bahsi geçen tanrıların hangileri olduğunu Livius bildirmiyor olsa da, *aedilis*'lerin bu sorunla ilgilenmesi için görevlendirilmesi noktası dikkat çekicidir. Zira bilindiği gibi bu memuriyet adını *aedes (*tapınak*)* sözcüğünden *ya da* Ceres Tapınağı'ndan almıştır (Howatson, 2015, s. 4). MÖ 494 yılında *tribuni*

[21] Augustus Roma devletinin başına geçtikten sonra Roma'da Apollon kültünün gelişmiş olduğu bilinmektedir ve tanrıyı kişisel koruyucusu olarak gören Augustus, Palatium tepesine Apollon adına büyük bir tapınak yaptırarak, kehanet kitaplarını da Iuppiter Tağınağı'ndan buraya aldırtmıştır. Bu olay aynı zamanda, Cumhuriyet'ten imparatorluğa geçişin fiziksel bir tezahürü olarak da nitelendirilmektedir (Satterfield, 2008, s. 25).

[22] MÖ 3. Yüzyılda yazılmış olduğu bilinen Ennius'un *İskender* adlı bir tragedyasında ki günümüze ulaşamamıştır ama Cicero'nun yaptığı bir atıfla bu tragedyada geçen şu pasaja sahibiz: "*Kehanet bildirileri sunmak için gönderildi; Apollon ben istemesem de kaderi açıklamaya zorluyor beni*." (Cicero, *De divinatione*, I. 66).

plebis makamının kurulmasıyla aynı zamanda oluşturulmuş olan bu memuriyet, *pleb* sınıfından seçilen ve Ceres tapınağının bakımını üstlenen görevlileri tanımlıyorken, zamanla kentin bayındırlık işlerine bakan, pazardaki ticari işlemlerin denetimini sağlayan ve şenliklerin düzenlenmesinden sorumlu ve artık *patricius*'ların da görevlendirildiği bir memuriyet halini almıştır (Can, 2015, s. 22). Zaten, Ceres tapımının *pleb* sınıfı arasında yaygınlaşmaya başlaması ve Roma'da adına bir tapınak adanması olayı MÖ 496 yılına dayanmaktadır (Dionysios, 6.94) [23]. Bu tapınağı adayan kişi Regillus Gölü Savaşı'ndan önce, halk tabakasını tatmin etmek için adanmıştı (Dionysios, *Romaike Archaeologia*, 6.17). Diktatörün bu dinsel girişim ile halk tabası ile soylular kültünü (Castor'a da bir tapınak adamıştır) ile dengelemek amacını taşımış olmalıdır (Schilling, 2018b, s. 413). Ceres kültünün Roma'da çok eski olduğu ve doğanın üretken gücünü simgeleyen bir tanrıça olması sebebi ile sonradan Demeter ile özdeşleştirilmiş olduğu bilinmektedir. Ceres, Liber ve Libera tapınağının pleblerin bir araya geldiği bir merkeze dönüşmesi konumuz açısından ayrıca dikkat çekicidir. Hatta Ceres'in bir toprak tanrıçası olması nedeniyle cenazelerden sonra ölen kişinin evini arındırması için ona kurban sunulduğu bilinmektedir (Howason, 2015, s. 177). Ceres adına kutlandığı bilinen Cerelia şenlikleri ise MÖ 3. yüzyıldan sonra kutlanmış olan şenliklerdir (Alp, 2015, s. 218) yani MÖ 428 yılında henüz tanrıçanın Roma devlet dininde benimsenmiş olduğunu söylememiz için erkendir. Bu bağlamda yukarıda Livius'un sözünü ettiği kurban törenleri bu arınma ritüeli ile ilgili olabilir. Livius bu kurbanların uzak bir mabette sunulduğunu ifade etmiştir. Ceres tapınağının Aventus tepesinde kurulmuş olduğu bilinmektedir. Postimius'un yukarıda bahsettiğimiz soylular ile halk arasında kurmaya çalıştığı düşünülen denge, tapınakların yapıldığı yer göz önünde bulundurulduğunda kurulamamıştır denilebilir; çünkü süvarilerin koruyucusu olan Castor'un tapınağı *pomerium*'un içinde inşa edilmiştir (Schilling, 2018b, s. 413). Vitrivius da bu tapınağın kent dışında Romalıların kurban adamak dışında hiçbir zaman uğramayacakları bir yerde olması gerektiği belirtilmiştir (Vitrivius, *De agricultura,* 1.7.1). Belirtilen tüm bu hususlar göz önüne alındığında Livius'un sözünü ettiği tanrıların (mabedi olan) Ceres, Liber ve Libera olduğunu düşünmemiz mümkündür.

Livius'un bu pasajında (Livius, *Ab urbe condita*, 4.30) "gaipten haber veren peygamberler" gibi ifadesi, yukarıda Roma dinini Yunan inanış sisteminden ayıran en önemli özellikler içerisinde sözünü ettiğimiz kahinlikle ilişkilidir. Halk arasında bu tür bir anlayışın yayılıyor oluşundan Roma devleti rahatsız olmuş görünmektedir ki bu tür gizem dinlerine ilişkin Roma'nın sonraki

[23] Ceres'e tapınak adanmasına ilişkin Sibylla kitaplarına danışılmasına dair yukarıda dn.17'de gerekli açıklama yapılmıştır.

yüzyıllarda da yaptırım gücünü kullandığı örnekleri bilmekteyiz [24]. Roma'da dinin işlevi, tanrılar ve aile, tanrılar ve devlet arasındaki istikrarlı ilişkiyi devam ettirmektir (Gardner, 2012, s. 7-8) ve devletin denetiminden uzak bu tarz uygulamalar devletin işleyişine karşı bir tehdit olarak görülmüş olmalıdır. Ayrıca bilindiği gibi *patricius*'lara mensup olanların *pleb*'lerin yasal ve dini otoriteleri olarak kabul edilmektedirler ve bu bağlamda *patres* olarak adlandırıldıkları da bilinmektedir (Plutarkhos, *Bioi Paralleloi- Romulus*, XIII). Livius'un yurttaşların ileri gelenleri diye sözünü ettiği *patricius*'ların *pleb*'lerin bu yeni dini uygulamalara gösterdikleri tepki bu anlamda Roma devleti tarafından bir hak olarak görülmüş ve derhal gereği yapılmıştır.

MÖ 4. yüzyıl Roma'da yine salgınların görülmeye ve Romalılar'ın salgın hastalıklardan kurtulmak için yeni dini yollar arayışında oldukları bir yüzyıl olmuştur. Livius, MÖ 399'da kışın çok çetin geçtiği bir yılın ardından gelen ani sıcaklıklar ve yaşanan bu hava değişimi ile (Livius, *Ab urbe condita*, 5.13) başlayan susuzluk, kuraklık ve bunları takip eden bir salgınının Roma'da hem hayvanları hem de insanları vurduğundan söz eder.

"*... havaların birdenbire (ısınarak) değişmesi ile gelen sağlıksız bir yaz mevsimi, tüm hayvan nesline karşı yıkıcı oldu ve bu müzmin salgının ne nedenini ne de nasıl yok edileceğini bulabildiler; Sibylline kitaplarına başvurulmasına senatonun kararnamesi ile izin verildi. Dini işlerden sorumlu olan duumvirler tarafından Roma kentinde ilk kez lectisterminumu tanıttılar; 8 gün boyunca Apollo ve Latona, Diana ve Herkül, Merkür ve Neptün'e dualar edildi; zamanın tüm ihtişamı ile üç kanepe yerleştirildi. Aynı ağırbaşlı ayin özel kişiler tarafından da yapıldı. Kapılar tüm kentte ardına kadar açıldı ve her şey herkese açıldı, derler ki tanınmış olsun tanınmamış olsun tüm seyyahlar evlere buyur edildi ve çeşitli konularda hoşgörüyle ve nezaket ile sohbetler edildi. Aralarında anlaşmazlık ve kavgalardan kaçındılar, o gün hapiste olanların zincirleri çözüldü, sonra vicdanlar ilahların kendilerine yardımı ile huzura erdi...*" (Livius, *Ab urbe condita*, 5.13).

Bu salgın Roma'da tehlikeli boyutlara ulaşınca Senato bir kararname ile Sibyllia kitaplarına başvurulmasına izin vermiştir. Duumvirler'in Roma'da ilk kez MÖ 399'da düzelendiği bilinen bir *lectisterminum* ile sekiz gün boyunca Apollo, Latona, Diana, Hercules, Mercurius ve Neptunus'e dualar edilmiştir (Forsythe, 2012, s.8). Bu kadar çok tanrının işin içine katılması, salgının büyüklüğünü ve ölü sayısının çokluğunu düşündürmektedir. Zira daha önce Roma'da yaşanan salgınlarda birden fazla tanrıya aynı anda bir şenlik

[24] Kybele ritüeline yönelik her ne kadar tanrıçaya adanmış olan tapınak Palatium tepesinde bulunuyorsa da, böyle bir yasaklama olduğu bilinmektedir (Howatson, 2015, s. 526).

düzenlendiği görülmemektedir. Hatta bu şekilde bir yabancı geleneğin Yunan şenliği olan Theoksenia'nın *lectisternium* adıyla Roma'da düzenlenmiş olması Romalıların yabancı tanrılar yanında yabancı ritüelleri de benimseyebildiklerini göstermektedir. Bu salgın sebebiyle gerçekleştirilen *lectisternium*'dan başka diğer bir *lectisternium* ise MÖ 217'de bu kez Roma'nın Hannibal karşısında maruz kaldığı felaket sebebi ile yapılmıştır (Schilling, 2018b, s. 416). Bu törenin kutlanmasında Apollon ve annesi Leto (Latona), Hercules ve Diana, Mercurius ve Neptunus heterojen çiftler haline gruplanmıştır. Tanrıların bu şekilde gruplaştırılmış olması Roma dinsel tarihi boyunca –ki yukarıda da Iuppiter, Mars ve Quirins vb. örnekleri vermiştik-karşımıza çıkan bir uygulamadır (Schilling, 2018b, s. 418).

Bu törende dua edilen tanrılar göz önünde bulundurulduğunda Yunan ve Roma kökenli tanrıların yarı yarıya listede olduğu görülür. Bu eşitliğin yeni yabancı tanrıların benimsenmesi açısından da avantaj sağlayacağı düşünülmüş olmalıdır. Bu tanrılar içerisinde elbette Apollon salgınlarla ilişkili ve iyileştirici yönü ile listenin başında yer almaktadır ki yukarıda ayrıntılı bir şekilde bahsettiğimiz üzere Apollon Medicus adı ile Roma pantheonuna MÖ 433'de yaşanan salgın sebebi ile dahil edilmiştir. Bu dini törende Diana ve Hercules birlikte anılmışlardır. Bu birliktelik aynı işleve sahip olan Yunan tanrıları ile Roma tanrılarının özdeşleştirilmesiyle açıklanmaktadır. Diana'nın geceyi aydınlatan anlamı ile ay ile karıştırılır (Cicero, *De natura deorum,* 2.27.69). Diana'da Roma'daki diğer tanrılar gibi Hellenistik etki altında kalmış ve Artemis ile özdeşleştirilmiştir. Hercules ise kötülükleri kovan anlamında *alexicacus* lakabı ile bu törende yer almıştır (Schilling, 2018f, s. 283). Bu tanrılar arasında adı geçen bir diğer tanrı Neptunus ise, çok eski bir İtalya su tanrısıdır (Dumezil, 2018, s. 72) ve sonradan Yunan tanrılarından Poseidon ile özdeşleştirilmiştir (Schilling, 2018c, s. 178). Neptunus bu erken dönemlerde İtalya'da özellikle 23 Temmuz'da kutlanan Neptunalia şenlikleri ile sıcak ve kurak geçen dönemlerde tapım görmüştür (Howatson, 1995, s. 640). Kısacası tanrılardan yardım talep etmek için düzenlenen bu törende bir yandan eski İtalya tanrılarının gönlü alınırken bir yandan özellikle veba ile bağlantılı olduğu düşünülen ve daha önce Roma'da görülen salgınlarda başvurulduğunu bildiğimiz Apollo gibi ithal tanrılar yer almaktaydı. Listede adı geçen tanrılardan yabancı kökenli olduğu anlaşılan diğer bir tanrı ise Roma'ya bu salgından yaklaşık bir asır önce (MÖ 495 civarı) getirilmiş olduğu anlaşılan (Livius, *Ab urbe condita,* 2.27.5) Yunan-Etrüsk kökenli Mercurius'tur. Mercurius'un tapınağı yine *pomerium*'un dışında Aventinus tepesinin yamacında inşa edilmiştir ve bu sebeple yabancı asıllı bir tanrı olduğu düşünülür (Grimal, 1997, s. 499). Roma'ya girişi, pleb'lerin borç içinde oldukları ve erzak sıkıntısı çekilen bir dönemde (MÖ 496) toplumsal

çalkantıların yaşanması sebebiyle olmuş olmalıdır (Livius, *Ab urbe condita*, 2.27.5); hatta aynı dönemde *mercatorum collegium* denilen bir pazarcılar birliğinin de kurulmuş olduğu bilinmektedir (Schilling, 2018d, s. 72). Ticaretin ve özellikle tahıl ticaretinin tanrısı olarak bilinen Mercurius'a (Howatson, 1995, s. 596-597; Grimal, 1997, s. 499) MÖ 399 yılında gerçekleştirilen bu törende yer verilmesinin sebebi, salgın sonrasında yaşanması muhtemel tahıl kıtlığı ve ithalatının olası gerekliliği idi; zira daha önceki salgın deneyimleri Romalıları kıtlıkla da tehdit etmişti. Mercurius'un ayrıca bahsi geçen bu ilk *lectisternium*'da Neptunus ile gruplanmış olması Neptunus-Poseidon'un yardımıyla yapılan deniz ticaretini simgeliyor olmasındandır (Schilling, 2018d, s.72-73). Bunlara ilaveten Livius'un bahsi geçen pasajda Romalılar'ın seyyahları misafir ettiklerinden bahsetmekte bu da Hermes ile özdeşleştirilmiş olan Mercurius ile bağlantılı görünmektedir; zira bilindiği gibi Hermes gibi Mercurius da gezgin sıfatı ile bilinen bir tanrıydı (Powell, 2018, s. 203). Anlaşılan odur ki, MÖ 399'da ilk kez düzenlenen bu tören, sonraki yıllarda da gerekli görüldüğü durumlarda tekrarlanmıştır (Livius, *Ab urbe condita*, 5,13).

Livius'un kentin kuruluşunun ardından üçüncü kez düzenlendiğini aktardığı bir başka *lectisternium* (Livius, *Ab urbe condita*, 7.2; 7.3) MÖ 364 yılında düzenlenmiştir. Ancak bu yol ile salgının sona ermesini sağlayamayan Romalılar bu kez yine kendi kültürlerinin ve inanışlarının dışında olan bir takım doğa ile ilgili temsiller düzenlemeyi denemişlerdir ki bunlar Roma'da tiyatronun da başlamasında vesile olmuştur. Livius konuya ilişkin şunları bildirmektedir:

"*Salgın bu ve sonraki yıl da devam etti. Caius Sulpicius Peticus ve Caius Licinius Stolo konsül seçildiler. Bu yıl kayda değer bir gelişme yaşanmadı, yalnızca ilahlara medet için yalvarılması amacıyla, kentin kuruluşundan bu yana üçüncü kez bir lectisternium ayini yapıldı ve hastalığın tehditkâr seyri ne insanların ne de ilahların yardımı olmadan azaldığında, dimağları safsataya esir oldu, arşın gazabını yumuşatmak için denedikleri diğer şeylerin yanı sıra doğa ile ilgili temsiller düzenlemeye başlandı ki savaşçı bir halk için bu yeni bir şeydi (Zira o ana dek sadece sirklerdeki gösterilerden başka bir şey yoktu). Ancak bu pek de üzerinde durulacak bir konu değildi (Tıpkı genelde tüm başlangıçlarda olduğu gibi) ve bu temsillerin bile kaynağı yabancı kökenli idi…İçinde nazım ya da şiiri taklit eden jestler yoktu; Etruria'dan temsil için oyuncular gönderilmesi istenmiş bir müzisyenin çaldığı notalara göre dans ederek kesinlikle kaba ya da hantal denemeyecek Toskana tarzı dans figürleri sergiliyorlardı. Genç erkekler çok geçmeden bunları taklit etmeye başlamış aralarında kaba ifadelerle dolu şiirleri de birbirlerine okuyarak şakalaşmaya başlamışlardı. Beden dilleri de şiirlerin üslubuyla alakasız değildi. Dolayısıyla bu temsiller çok sevildi çok revaç gördü ve sıklıkla sergilenince de ilerletildi.* " (Livius, *Ab urbe condita*, 7.2).

Livius'un belirttiği üzere Roma'da bu dini töreni düzenlemek için sergilenmiş olan bu temsillerde oyuncular Etruria'dan getirilmiştir yani Yunan kültüründen aldıkları bir ritüeli uygulamada Etrüsklerden yardım almışlardır; çünkü anlaşılan Roma'da oyunculuk yapabilecek kimse bulunmamaktadır. Livius Roma'da tiyatroya dair bu tarihten önce bir bilgi olmayışını Roma'nın savaşçı bir toplum olmasına bağlar. Bunun dışında Livius'un (7.3) pasajında bu temsillerin kendi yaşadığı sonraki yüzyıllarda olduğundan farklı olarak sadece tanrılara yönelik olarak yapılmış olduğunun altı çizilmektedir. Zaten Yunan kültüründe de dramanın kaynağı bakımından ibadet amacıyla düzenlenmiş oyun olduğu bilinmektedir. Tasviri denilen ibadet biçimine giren bu anlayışın Roma'da bahsi geçen tarihten öncesinde uygulanmamış olduğu anlaşılır.

"*Ancak sahnedeki oyunlar ilk başta, insanların zihinlerini ne yaşanan salgın ne de dinin azametinden uzaklaştırarak teskin etmekten çok, kefaret arayışındaki dini gösteriler olarak ortaya çıkmışlardı. Daha da fazlası var; arena adeta ilahlar onlara sırt çevirmişçesine, gösterinin ortasında Tiber'in taşması ile sele kapılınca, yaptıkları işi küçük görüp onların gazabını azaltmak için yaşadıkları büyük dehşetin sonucunda sahne oyunlarına başlanmış oldu. Bu yüzden, Cneius Genucius ve Lucius Aemilius Mamercinus ikinci kez konsül seçildiklerinde, yaşanan salgından ötürü zihinleri kefaret arayışındayken ve kendi bedenlerinin sağlığını bile bu denli düşünmüyorken, daha yaşlıların anılarında, eski bir salgının bir keresinde o dönemin diktatörünün çivi çakmasıyla bittiğini onlara söyledikleri rivayet edilir…"*(Livius, *Ab urbe condita*, 7.3)

MÖ 293 yılına gelindiğinde, Roma'da sürekli yaşanan salgınlara bir son verilmesi için yeniden Sibylla kehanet kitaplarına başvurulması gerektiği düşünülmüş ve bu kez daha önceki yüzyıllarda herhangi bir salgın sırasında adına rastlamadığımız Aesculapius'tan (Asklepios) yardım istenmesi gündeme gelmiştir. Böylece, Yunan hekimlik tanrısı olarak bilinen ve Epidauros'tan sembolü yılan ile birlikte getirilen Asklepios kültü için Tiber nehrinde bir adada, adına bir tapınak ve bir de sağlık yurdu kurulmuştur (Livius, *Ab urbe condita*, 10. 47; Howatson, 2015, s. 10). Bir rivayete göre, kültün Roma'ya bir gemi ile getirilişi sırasında tanrının sembolü olan yılan kaçarak Tiber adasında karaya çıkmış ve tapınak bu sebeple buraya yapılmıştır (Ploeg, 2018, s. 65). Orosius ise Romalıların Epidaurus'tan yılanla birlikte Asklepios'un heykelini de getirdiklerini aktarır. Apollon'un oğlu olarak bilinen Asklepios yarı insan yarı at Kheiron tarafından eğitilmiştir. Kheiron "eli olan" ellerini kullanmayı bilen anlamına gelen bir kelimedir ve Asklepios'a insan ve vahşi hayvan olarak çifte doğası ile hayvanlar, insanlar, doğa ve bitkiler hakkında bildiklerini Asklepios'a aktarır. Asklepios'un bu *kentauros*'tan öğrendiği tıp ilmi, Apollon'un

hekimliğinden oldukça farklıdır; daha çok zanatçılara özgü bir hekimliktir. Kheiron'un okulunda büyülü sözler söylemeyi, büyülü ilaçları ve merhemleri yapmayı ve cerrahlığı öğrenir (Carlier, 2018, s. 132-133). Apollodoros, Asklepios'un Athena'dan büyülü bir iksir öğrendiğini aktarır (Apollodoros, *Biblliotheke*, 3.10.3). Bu kültün Roma'ya getirilişi ve erken tarihleri hakkında bilgi veren fazla bir antik kaynak bulunmamakla birlikte Livius dışında Valerius Maximus (I, 82) ve Ovidius (*Metamorphose*s, XV, 625 vd.) da bu konudan söz etmişlerdir. Asklepios'tan MÖ 180 yılında yaşanmış olduğu bilinen Roma'daki bir başka salgında Romalıların yine tanrıya başvurduklarını Livius bildirmektedir (Livius, *Ab urbe condita*, 40. 37.2-3). Roma'ya kurulan bu tapınağın, tıpkı Epidauros'ta olduğu gibi hastalara sadece dua ile değil tıbbi olarak da hizmet veren bir nitelik taşıması dikkat çekicidir. Yaşanan onlarca salgının ardından, diğer tüm çözüm yollarının yanında artık hekimlik ve tıp bilgisinden yararlanma gerekliliğinin anlaşılmış olması dikkate değerdir. Bununla birlikte kült hakkında Augustus dönemine kadar çok az kanıt bulunmaktadır ve hatta bu dönemden sonra bile kanıtlar daha ziyade epigrafik niteliktedir (Ploeg, 2018, s. 66).

SONUÇ

İnsanlık, tarih boyunca salgın hastalıklarla mücadele etmiş ve bu mücadelede her kültür kendi yolunu bulmuştur. Bu savaşta günümüze kadar varlığını sürdüren en önemli çözüm yollarının başında ise dini ritüeller gelmektedir. İnsanoğlu başa çıkmakta zorlandığı ve toplu ölümlerle burun buruna geldiği salgın süreçleri ve sonrasında daima kutsala yönelmiş, tüm doğal afetlerde olduğu gibi salgınların sebebini tanrıların (ya da tek tanrılı dinlerde tanrının) bir cezası olarak görmüştür. Günümüzde küresel boyutta yaşanan salgında da aynı şekilde, farklı dini inanca sahip toplumlarda bu tür açıklamalara rastlamak mümkündür. Tıbbi önlemler ve tedavi yollarına ek olarak her inanışın gerek birey bazında gerekse devlet bazında kendine ait ritüelleri ile salgından kurtulmaya yönelik uygulamalara giriştiği de bilinmektedir. Bu bağlamda çalışmanın zamansal sınırlarını içeren dönemde, Romalılar'ın salgınları algılayışlarına ilişkin uhrevi düşüncenin çok da şaşılası bir yanı olmasa gerektir. Bahsi geçen tarihlerin Roma'nın kuruluş ve erken dönemleri olduğu göz önünde bulundurulduğunda, zaten yabancı tesirlere açık olan bu inanışın salgınlar gibi toplumsal panik ve travma yaratan gelişmeler söz konusu olduğunda, bu etkilere daha açık bir halde olduğunu düşünmek yanlış olmaz. Belirttiğimiz üzere, her büyük salgın, aynı zamanda toplumsal anlamda büyük bir travmaya neden olduğundan, salgınları takip eden dönemde insanların yeniden bir anlam arayışına girdikleri açıktır.

Kendilerini dünyanın en dindar halkı olarak tanımlayan Romalılar için, dinin işlevi tanrılar ve aile ile tanrılar ve devlet arasındaki ilişkinin istikrarlı bir şekilde sürmesiydi. Esasen çok tanrılı dinlerin her birinde, ailenin dinsel anlamda büyük bir öneme sahip olduğu ve aile içinde gerçekleştirilen dini ritüellerin, aile bağlarını kuvvetlendirmenin yanında devlete olan bağlılığı da sağladığı bilinmektedir. Ataerkil bir yapıya sahip olan Roma'da da ailenin bu anlamdaki işlevi ortadadır. Bilindiği gibi Roma dininin ilk aşamasını oluşturan aile dininden sonra Roma'nın çiftçi geçmişine bağlı olan Latium köy dini aşaması görülür. Bu aşamada Roma'nın geleneksel inanışında mevcut *numen*'ler ve animistik düşünce önem kazanır. Ayrıca Etrüsk etkisi ile de kuvvetlenen kehanetlerin Roma inanç sistem içerisinde büyük bir rolü olduğu ve Roma'da devlet dini denilen üçüncü aşamada kehanetlerin yine aynı önem sırasında yer aldıkları anlaşılır. Hatta Roma'nın siyasal, askeri ve sosyal hayatını belirlemede din ve buna bağlı olarak kehanetler her daim vazgeçilmez olmuşlardır. Roma dininin diğer bir önemli özelliği sözleşmeci bir doğaya sahip oluşudur; zira salgınların sebebi ve çözümü noktasında bu anlayış ön plandadır. Romalılar tanrılarına karşı yükümlülüklerini yerine getirdikleri halde onlardan olumlu bir cevap alamazlarsa -ki salgınlar sırasında çoğunlukla böyle olmuştur- yabancı tanrılar ve yeni ritüellerle çözüm bulma yoluna gitmişlerdir.

Roma'nın kültürel ve sosyal alt yapısının oluştuğu Krallık döneminde yaşanmış olan salgınlar, Roma'nın inanç sistemine ve sonraki dönemde yaşanmış olan salgınları algılayışına dair bilgiler barındırmaktadır. Romalılar, dinlerine ilişkin pek çok unsurun Kral Numa döneminde oluşturulmuş olduğuna inanırlar. Krallık döneminde meydana gelmiş olan bir salgının mağdurlarından biri olduğu ve yıldırım çarpması sonucu öldüğü kayıtlara geçmiş olan kral Tullus'un, kral Numa'nın öğretilerini dinlememesi sebebi ile Iuppiter Elicius tarafından cezalandırıldığını düşünürler. Bu *epitheti* ile Iuppiter'in kehanetler ve biliciliğe ilişkin Roma dininde mevcut Etrüsk etkisini göstermesi açısından rolü bu bağlamda önem taşımaktadır. *Disciplina Etrusca* olarak ifade edilen bu Etrüsk öğretileri, Romalılar'ın kehanetleri Yunanlar'dan farklı bir şekilde benimsemisini sağlamıştır ki cumhuriyet döneminde yaşanan salgınlar vesilesi ile Roma *pantheon*una katılan tanrı Apollon'un kahinlikle ilişkili özelliklerinin Roma'da dikkate alınmamış olması bunu gösterir niteliktedir. Ayrıca Romalılar'ın Etrüsk dininden ve bu dinin tanrısal iradenin yorumlanması ve dini ritüelleri titizlikle yerine getirilmesi yoluyla doğaüstü dünya ile temas arayışlarından etkilenmiş oldukları anlaşılır. Bu tesiri, dini ritüellerin uygulanmasında meydana gelen aksaklıkların salgınlara sebep olabileceğini düşünmelerinde izleyebiliriz. Zira Romalılar bahsi geçen süreçte yaşanan her salgını tanrıların bir cezalandırması olarak algılamışlar ve salgına çözüm bulma

aşamasında yine tek yolu tanrılarda görmüşlerdir. Ancak yukarıda da belirttiğimiz üzere dualarının kabul edilmediğinde farklı kültürlerde bulunan tanrıları da pantheonlarına eklemişler, farklı dini ritüelleri denemekten de geri durmamışlardır. Ancak bu noktada şunu da belirtmek gerekir ki Roma devleti genellikle bu yabancı geleneklerin benimsenmesine kendi insiyatifi dahilinde izin vermiş hatta daha ziyade bunu Sibylla kitapları ve rahip meclisleri yoluyla yani devletin eliyle gerçekleştirmiş ve halkın yabancı kültleri benimsemesini (devlet tarafından onaylanmış olan) bizzat sağlamıştır.

Cumhuriyet döneminde Roma *pantheon*una bir salgın sebebi ile katıldığı bilinen ilk tanrı, Medicus *epithet*'i ile Apollon olmuştur. Apollon'un, Roma *pantheon*una katılışı ve tanrı adına tapınak yapılmasına ilişkin literatürde genel olarak kabul edilen tarih MÖ 433 yılıdır. Bu çalışma ise Apollon'un daha erken bir tarihte, MÖ 451 yılında yaşanmış olan salgın sırasında Roma'ya gelmiş olabileceğini ileri sürmektedir. Hatta Sibylla kitaplarının da aynı tarihte, Apollon Medicus ile birlikte Roma'ya gelmiş olabileceği görüşü olabildiğince desteklenmeye çalışılmıştır. Bunun dışında MÖ 433 yılı salgınıyla bağlantılı olan Apollon tapınağının *pomerium* dışına yapılmış olmasına ilişkin görüşler de aynı kapsamda ele alınmıştır. Bu bağlamda esasen MÖ 451 yılı salgını ile MÖ 431 yılı salgınlarını bir arada değerlendirerek hatta az da olsa MÖ 5. yüzyıl Roma'sının siyasal durumunu, patrici-pleb çatışmaları bağlamında ele alarak bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Aynı çerçevede, Sibylla kehanet kitaplarının Roma'ya geliş tarihi de bu salgınlar öncesine ve sonrasına ilişkin antik kaynakların aktarımları göz önünde bulundurularak ve karşılaştırma yapılarak, modern literatürde benzer görüşlerin de katkısı ile saptanmaya çalışılmıştır. Benzer şekilde, MÖ 428 yılında gerçekleşmiş olduğu kayıtlara geçmiş olan bir başka salgınla ilişkili olarak Ceres tapımının Roma'da benimsenmesine ilişkin değerlendirme yapılmıştır. Bu tarihte üst sınıf vatandaşlar tarafından tepkiyle karşılanan Ceres gibi yabancı kültlere ilişkin tapımları, Roma devletinin bu erken tarihlerde kontrol altına alma girişimlerinde bulunması dikkat çekicidir.

MÖ 4. yüzyıl Roma açısından yine salgınların yaşandığı ve bu vesile ile bir takım yeni dini uygulamaların Sibylla kitaplarının önderliğinde devlet eliyle benimsendiği bir yüzyıl olmuştur. Bunlara ilk örnek sonraki yıllarda da tekrarlarının yapıldığını bildiğimiz MÖ 399'da gerçekleşmiş olan *lectisterminum'*dur. Bu törenin bir ilk olması dışında önemi, Romalılar'ın bu tören için seçtiği tanrıların her birinin işlevi bakımında çekilen sıkıntılara paralellik göstermesi yanında, Roma'nın geleneksel tanrıları ile yabancı tanrıları eşit sayıda tutmuş olmalarıdır. Tanrıların heterojen çiftler olarak bu törende sınıflandırılması ise yine Roma dinsel tarihi boyunca karşımıza çıkan bir uygulamadır. MÖ 364'te yine bir salgına çözüm olması amacıyla uygulanmış

olan bu dini ritüel, Roma'da tiyatronun başlaması açısından da bir ilk olmuştur. Ayrıca o tarihte bu temsiller için Etruria'dan getirilmiş olan oyuncuların kullanılmış olması da Etrüsk etkisinin devamını göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Tasviri ibadet anlayışı olarak nitelenen bu temsillerin, Roma için belirtilen tarihte oldukça yeni bir uygulama olduğu da bir gerçektir. Roma'nın yüzyıllar boyunca sık aralıklarla karşılaştığı salgınlara tıbbi anlamda çare bulma yoluna girmesi ise yine yabancı bir tanrıyı *pantheon*larına katma yoluyla gerçekleşmiş gibi görünmektedir. MÖ 293 yılında Sibylla kehanet kitaplarının önderliğinde Apollon'un oğlu hekimlik tanrısı Asklepios, Roma'ya getirilir ve Tiber nehri üzerinde bulunan adada ona yapılan tapınak aynı zamanda bir sağlık merkezi görevi görerek, Roma için yeni bir dönem başlatmış olur.

Esasen Roma'nın yabancı tanrıları ve dini uygulamaları benimsemesi sadece salgınlar sebebiyle olmamış, Roma dış dünyaya açıldıkça özellikle Etruria ve Magna Graceia kökenli yeni tanrılar, Roma dini içerisinde görülmeye başlanmıştır. Ancak bu durum yani senkretizm, kapalı olmayan tüm toplumlarda özellikle de çok tanrılı dine mensup toplumlarda, sıklıkla görülen bir olaydır. Hatta Roma, sadece tanrıları ithal etmekle yetinmemiş, antropomorfik düşünceyi de inanış sistemi içerisine dahil ederek derin değişikliklere uğramıştır. Ancak salgınlar sebebi ile Roma pantheonuna dahil edilen tanrıların normal dönemlerde *interpratio Romana* olarak adlandırılan kendi tanrıları ile özdeşleştirmeden farklı bir şekilde geliştiği, bu tanrıların adlarının dahi değiştirilmeden pantheona alınmasından yani bir özdeşleştirmeden farklı olduğundan söz etmek gerekir. Bu durum, salgınlar sırasında gerek yaşanan sürecin aciliyet içermesi gerekse Roma'da bu tanrılarla özdeşleştirilebilecek bir tanrı olmayışından da kaynaklanmış olabilir.

Bu bağlamda, Roma'nın bu erken dönemlerde salgınların demografik, ekonomik ve kültürel anlamda yaşananlar yanında, inançsal manada da kırılmaların yaşanmasına sebebiyet verdiği antik kaynakların aktarımlarından çıkarılabilir. Çünkü salgın hastalıklar toplumsal olarak derinden etki bırakmış, büyük bunalımlar ve krizlere sebebiyet verirken, toplumsal koşulların ve siyasi otoritenin de sorgulanmasına neden olmuşlardır. Bu sorgulama elbette bununla sınırlı kalmamış dini inanışlar ve ritüeller de aynı sorgulamadan nasibini almıştır. Roma gibi savaşçılığı ile bilinen bir toplumda dahi salgınların kimi zaman savaşların neden olduğundan fazla sayıda insanın ölümüne yol açmış olması, bu sorgulamanın yapılmasına ve yeni inanışların, ritüellerin ve hatta tanrıların Roma *pantheon*una katılmasına vesile olmuştur. Bireysel anlamda artan bu anlam arayışının, kimi dönemlerde yeni dini grupların (gizem dinleri) ortaya çıkmasına neden olduğu ve bunun devlet mekanizması tarafından önlem alınması gereken bir durum meydana getirmiş olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, Roma'nın

erken dönemlerden itibaren yabancı dini öğeleri benimsemde düşünüldüğü kadar edilgen bir tavır sergilemediği ve salgınlar sırasında yaşadığı panikle dahi yeni tanrıların pantheona kabul edilişinde ihtiyatlı davrandığı ve devlet iradesini her daim koruduğu görülmektedir. Kısacası Roma bir imparatorluk olma yolunda hızla ilerleyip büyümesini sürdürürken, dini açıdan da büyümüş böylece hem pantheonunu hem de ritüellerini genişletmiştir ve bu büyümede salgın hastalıkların da payı büyüktür.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Apollodoros. (2017). *Bibliotheka.* Yunan mitolojisi. (Nur Nirven, Çev.). Pinhan.

Atlan, S. (1970). *Roma Tarihinin Anahatları. I. Kısım. Cumhuriyet Devri*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınevi.

Bailey, C. (2018). *Antik Roma'nın Dini*. (P. Gülmez, Çev.). Kanon.

Beard, M. (2018). *SPQR. Antik Roma Tarihi*. (İ. Sağlamer, Çev.). Pegasus Yayınları.

Beard, M., North, J., & Price, S. (1998a). *Religions of Rome: Volume 1, A history*. Cambridge University Press.

Beard, M., North, J., & Price, S. (1998b). *Religions of Rome: Volume 2, A sourcebook.* Cambridge University Press.

Can, A. (2015). *Antikçağ Sözlüğü*. Sentez.

Carlier, J. (2018). Asklepios. *Dinler ve Mitolojiler Sözlüğü. 1* (Ed.). Yves Bonnefoy. (Lale Arslan, Çev.). 131-134.

Cato, *De Agri Cultura*. On agriculture. (W. D. Hooper, Harrison Boyd Ash, trans.). Loeb Classical Library. (1934).

Cicero, *De Natura Deorum*. Tanrıların doğası. (Çiğdem Menzilcioğlu, Çev.). Kabalcı.

Cicero, *De divinatione*. On divination. https://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts/Cicero/de_Divinatione/home.html.

Cicero, *Tusculanae Disputationes*. Tusculum tartışmaları I. (Çiğdem Menzilcioğlu, Çev.). Doğu Batı. (2016).

Coughanowr, E. N. (1985). The plague in Livy and Thucydides. *L'antiquité classique, 54*, 152-158.

Çığır Dikyol, D. (2020). Karşıtlıkların tarihi: Yaşlı Cato ve 'Genç' Roma. *Turkish Studies-History, 15*(4), 1099-1117.

Çığır Dikyol, D. (2021). Bilge Cato'nun siyasi kariyerinde pater kavramının önemi. *Trakya Üniversitesi Edebiyat fakültesi Dergisi. 11*(32). 199-227.

Diakov, V.& Kovalev, S. (2008). *İlkçağ Tarihi. Cilt 2. Roma*. (Özdemir İnce, Çev.). Yordam Kitap.

Dionysios, *Romaike Archaeologia*. The Roman antiquities of Dionysius of Halicarnassus. (E. Cary, Ed.). I-VII. Loeb. (1937-1950).

Dumezil, G. (1970). *Archaic Roman Religion* 1. (Philip Krapp, trans.).

Dumezil, G. (1974). *La religion Romaine archaique* 2.

Dumezil, G. (2019). *Mit ve destan I*. Çev. Ali Berktay. YKY

Dumezil, G. (2018). *Mit ve destan III*. Çev. Ali Berktay. YKY

Duval, P.M. (2018). Apollon. *Dinler ve Mitolojiler Sözlüğü*. (Ed.). Yves Bonnefoy.(Lale Arslan, Çev.). 78-86.

Dürüşken, Ç. (2000). *Antik Çağda Yaşamın ve Ölümün Bilinmezliğine Yolculuk; Roma'nın Gizem Dinleri*. Arkeoloji ve Sanat Yayınları.

Faulkner, N. (2015). *Roma: Kartalların İmparatorluğu*. (Ç. Sümer, Çev.). Yordam Kitap. https://dx.doi.org/10.20480/lbr.2016033

Florus, *Epitome de T. Livio Bellorum omnium annorum DCC Libri duo*. The epitome of Roman history by Florus. Loeb Classical Library.(1929). https://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts/Florus/Epitome/2B*.html

Forsythe, G. (2012). *Time in Roman Religion. One Thousand Years of Religious History*. Routledge.

Freyer, H. (2016). *Din Sosyolojisi*. (T. Kalpsüz, Çev.). Doğu Batı Yayınları.

Gagé, J. (1955). Apollon romain: essai sur le culte d'Apollon et le développement du ritus graecus à Rome des origines à Auguste. *Bibl. des Écoles Françaises d'Athènes et de Rome*, 182.

Gardner, Jane. F. (2012). *Roma Mitleri*. (S. Korkmaz, Çev.). Phoenix yayınları.

Gellius, (Aulus Gellius). *Noctes Atticae*. The Attic Nights of Aulus Gellius. (J.C. Rolfe, trans.). (1927).

Giddens, A. & Sutton, P. W. (2020). *Sosyolojide Temel kavramlar*. (A. Esgin, Çev.). Phoenix.

Graf, F. (2009). *Apollo*. Routledge.

Grimal, P. (1997). *Mitoloji Sözlüğü. Yunan ve Roma*. (S. Tamüç, Çev.). Sosyal yayınlar.

Hays, J. N. (2005). *Epidemics and Pandemics: Their İmpacts on Human History.* Abc-Clio.

Hill, P. V. (1962). The temples and statues of Apollo in Rome.*The Numismatic Chronicle and Journal of the Royal Numismatic Society Seventh Series*, 2, 125-142.

Homeros. *Ilias*. İlyada. (Azra Erhat; A. Kadir, Çev.). Can Yayınları.

Howatson, M. C. (2015). *Oxford Antikçağ Sözlüğü*. (F. Ersöz, Çev.). Kitap yayınevi.

İstek, E. (2017). Avrupa'da veba salgını ve salgında din faktörü (Viyana örneği). *Tarih Araştırmaları Dergisi, 36*/62, 173-204.

Lactantius. *Divinae Institutiones*. L. Caeli Firmiani Lactanti Opera Omnia. S. Brandt, G. Laubmann. Corpus Scriptorum Ecclesiasticorum Latinorum, XIX. Vindobonensis. (1890).

Lipka, M. (2009). *Roman Gods. A conceptual approach*. Brill.

Livius. *Ab Urbe Condita*. Roma tarihi. I-VIII. (A.Ceylan, Çev.). Gece Kitaplığı. (2020).

Livius. *Ab Urbe Condita*. Roma tarihi. Şehrin kuruluşundan itibaren. VIII-IX_X. (S. Şenbark, Çev.). I-II. (1999).

Livius. *Ab Urbe Condita*. History of Rome . (J. C. Yardley, Çev.). Harvard Uni. Press. Loeb. (2018).

North, J. A; Marincola, J. (2000). *Roman religion*. Cambridge University Press.

Pallottino, M. (2018a). Disciplina etrusca. *Dinler ve Mitolojiler Sözlüğü 1*. (Ed.). Yves Bonnefoy. (Bahadır Sina Şener & Mehmet Emin Özcan, Çev.). 296-301.

Pallottino, M. (2018b). İtalya (Roma öncesi). *Dinler ve Mitolojiler Sözlüğü 1*. (Ed.). Yves Bonnefoy.(Hande Turan, Çev.). 822-834.

Plinius, *Naturalis Historia*. Doğa Tarihi. I.- II. Kitap. (İ. Pastırmacı, Çev.). Say.

Ploeg, Ghislaine E. van der. (2018). *The impact of Roman Empire on the cult of Ascleipus*. Leiden.

Plutarkhos. *Bioi paralelloi*. Yaşamlar 1. (M. Mete, Çev.). İdea. (1945).

Powell, B. B., (2018). *Klasik mitoloji*. Çev. Sinan Okan Çavuş. Bilge Kültür Sanat.

Publius Ovidius Naso, *Fasti (I-VI).*Roma Takvimi ve festivaller. (Asuman Coşkun Abuagla, Çev.). YKY.

Publius Ovidius Naso, *Metamorphoses*. Dönüşümler. (Asuman Coşkun Abuagla, Çev.). YKY.(2019).

Rubins, M. A. (1932). A new interpretation of Jupiter Elicius. *Memoirs of the American Academy in Rome*. Vol. 10. 85-102.

Rüpke, J. (2006). Communicating with the gods. *A companion to the Roman republic.* (Nathan Rosenstein&Robert Morstein-Marx, Ed.). s.215-236.

Rüpke J. (2018). *Pantheon. A New History of Roman Religion*. çev. D.M. B. Richardson. Princeton.

Satterfield, S. (2008). *Rome's own Sibyll: The Sibylline books in the Roman Republic and early empire.* Yayınlanmamış doktora Tezi.

Scheidel, W. (2009). *Disease and Death in the Ancient City of Rome*. Princeton/Stanford Working Papers in Classics.

Schilling, R. (2018a). Roma Cumhuriyet dinini konu alan yakın tarihli araştırmalar incelenen sorunlar. *Dinler ve Mitolojiler Sözlüğü. 2* (Ed.). Yves Bonnefoy. (Mehmet Emin Özcan, Çev.), 373-385.

Schilling, R. (2018b). Roma Dini. *Dinler ve Mitolojiler Sözlüğü*. *2* (Ed.). Yves Bonnefoy.(Pınar Aka, Çev.), 390-425.

Schilling, R. (2018c). Neptunus. *Dinler ve Mitolojiler Sözlüğü. 2* (Ed.). Yves Bonnefoy.(Mehmet Emin Özcan, Çev.), 177-179.

Schilling, R. (2018d). Mercurius. *Dinler ve Mitolojiler Sözlüğü.2* (Ed.). Yves Bonnefoy. (Mehmet Emin Özcan, Çev.), 72-73.

Schilling, R. (2018e). Kahinlik. *Dinler ve Mitolojiler Sözlüğü 1.* (Ed.). Yves Bonnefoy.(Bahadır Sina Sener& Mehmet Emin Özcan, Çev.), 843-869.

Schilling, R. (2018f). Diana. *Dinler ve Mitolojiler Sözlüğü 1*. (Ed.). Yves Bonnefoy.(Lale Arslan, Çev.), 283-284.

Seneca. *Epistualae morales*. Ahlaki mektuplar. (T. Uzel, Çev.). TTK.

Seneca, *De Constantia Sapientis*. Bilgenin Sarsılmazlığı üzerine-İnziva üzerine. (C. Cengiz Çevik, Çev.). Türkiye İş Bankası Yayınları. (2020).

Servius. *Servii Grammatici qui Feruntur in Vergilii Carmina Commentarii*, G. Thilo, Leipzig 1881. https://doi.org/10.1017/CBO9781139088053

Spinoza, B. De (1951). *A Theologico-Political Treatise*. (R.H.M. Elwes, Der.). Dover.

Şar İşbilen, E. (2020). Arkaik ve klasik Yunan dünyasında salgın hastalıklar. *Turkish Studies. 15*(4). 1011-1028. https://dx.doi.org/10.7827/Turkish Studies.44372

Vatikan Müzesi http://www.museivaticani.va/content/museivaticani/en/collezioni/musei/museo-gregoriano-etrusco/sala-iii--bronzi/specchio-inciso-con-calcante.html, Erişim tarihi: 20.09.2020.

Vergilius, *Aeneis*. Aeneis. (Türkan Uzel, Çev.) Jaguar. (2019).

Virivius. *De Architectura libri decem*. Mimarlık Üzerine. (Çiğdem Dürüşken, Çev.). Alfa. (2020).

Wissova, G. (1912). Religion und kultus der Römer. Münih.

Ziolkowski, A. (1992). The temples of mid-rebuplican Rome and their historical and topographical context. L'Erma" di Bretschneider. Journal of Roman Studies, 84, 220-221. doi:10.2307/300900

EXTENDED ABSTRACT

Humanity has fought epidemics throughout history, and each culture has found its way in this struggle. At the top of the most important ways, which continues to exist to this day, ending this war are religious rituals. Human beings have always oriented towards holiness during and after the epidemic processes that they have trouble dealing with and come face to face with mass deaths. As in all-natural disasters, the cause of the epidemic has been seen as a punishment by the gods (or god in monotheistic religions). In this context, in the period involving the study's temporal limits, the otherworldly thought of the Romans ' perception of epidemics should not be very surprising. Considering that the aforementioned dates are the establishment and early periods of Rome, it would not be wrong to think that this belief, which is already open to foreign influences, is more open to these consequences for incidents such as epidemics that cause social panic and trauma. For the Romans, who described themselves as the most pious people in the world, religion's function was that the relationship between the gods and the family and the gods and the State continued steadily. The role of the family in this context is evident in Rome, which has a patriarchal society. After the family religion, which constitutes the first stage of Roman religion, the Latium village religious stage is seen, which is connected to the agricultural past of Rome. At this stage, existing *numina* and animistic thought become important in Rome's traditional belief. Besides, it is understood that prophecies, strengthened by Etruscan influence, play a significant role in the Roman belief system, and in the third stage, called the state religion in Rome, prophecies again take place at the same importance gradation. In fact, religion and, accordingly, prophecies have always been indispensable in determining Rome's political, military, and social life. Another important feature of Roman religion is that it has a contractual nature; since this understanding is at the forefront of the cause and solution of epidemics. If the Romans fulfilled their obligations to their gods but did not receive a positive response from them-which was mostly the case during the epidemics - they would go on the way of finding solutions with foreign gods and new rituals.

The epidemics that occurred during the Kingdom period, when Rome's cultural and social infrastructure was formed, contain information about Rome's belief system and its perception of the epidemics that occurred in the subsequent period. They think that King Tullus, who was recorded as one of the victims of an epidemic that occurred during the Kingdom period and died due to a lightning strike, was punished by Iuppiter Elicius for not listening to the teachings of King Numa. The role of Iuppiter with this epithet in demonstrating the current Etruscan

influence in Roman religion regarding prophecies and cognition is essential in this context. These Etruscan teachings, articulated as Disciplina Etrusca, allowed the Romans to adopt prophecies differently from the Greeks, indicating that the characteristics associated with the oracle of the god Apollo, who joined the Roman Pantheon at the time of the epidemics during the Republican period, were not taken into account in Rome. It is also understood that the Romans were influenced by The Etruscan religion and their search for contact with the supernatural world through the interpretation of the Divine Will and the meticulous fulfillment of religious rituals. We can see this effect in their thinking that disruptions in the implementation of religious rituals can cause outbreaks. But as it was mentioned before, when their prayers were not accepted, they also added Gods from different cultures to their pantheons, and they did not hesitate to try different religious rituals. At this point, consequently, it should be remembered that the Roman State usually permitted these foreign rituals to be adopted on its initiative, and preferably through the books of Sibylla and synods, that is, through the hands of the State, and made it possible for the people to follow foreign cults (sanctioned by the State). Apollo with the Medicus epithet was the first god known to have entered the Roman pantheon due to an outbreak during the Republic time. The generally accepted date in the literature on Apollo's accession to the Roman pantheon and the construction of temples in god's name is 433 BC. This study suggests that Apollo may have come to Rome at an earlier date, during the epidemic that occurred in 451 BC. Also, the view that the books of Sibylla may have come to Rome with Apollo Medicus on the same date has been tried to be supported as far as possible. Apart from this, views on the construction of the Apollo temple outside the pomerium, which is linked to the epidemic of 433 BC, are also discussed in the same framework. In this sense, a study was undertaken to make a consensus by jointly assessing the outbreak of 451 BC and the epidemics of 431 BC and analyzing the political condition of the 5th century BC of Rome in the context of patrician-plebeian conflict. In the same context, the date of the arrival of the Sibylla prophetic books to Rome has also been determined by the contribution of similar views in modern literature, taking into account and comparing the transfers of ancient sources before after these outbreaks. Similarly, an assessment has been made of the adoption of Ceres's worship in Rome in connection with another epidemic that is recorded to have occurred in 428 BC. It is interesting to note that the Roman State has tried to control the worship of foreign cults such as Ceres, which on this period, at this early dates, was faced by the reaction of the upper-class people.

The 4th century BC was a century in which epidemics were experienced again in Rome, and for this reason, some new religious practices were adopted by the State

under the leadership of Sibylla books. The first example is lectisterminum, which took place in 399 BC, which we know was repeated in the following years. Apart from being the first, the significance of this ceremony is that the gods selected by the Romans for this ceremony were parallel to the difficulties in terms of their functions, and that the traditional gods of Rome and foreign gods were kept in equal numbers. The grouping of gods as heterogeneous couples in this ritual is also a practice that has been encountered throughout Roman religious history. Rome's attempt to find a medical cure for the epidemics it has faced at frequent intervals over the centuries seems to have occurred again by adding a foreign god to its pantheons. In 293 BC, under the leadership of the prophetic books of Sibylla, Asclepios, the God of Medicine, son of Apollo, was brought to Rome, and the temple built for him also served as a health centre, starting a new era for Rome. Rome's introduction of foreign gods and religious practices was not only due to epidemics, but, as Rome opened up to the outside world, the New Gods, particularly those from Etruria and Magna Graceia, began to appear in Roman religion. In actuality, Rome imported the gods and underwent fundamental changes by incorporating anthropomorphic thought into its belief structure. However, it is worth mentioning that the gods that were included in the Roman pantheon due to the epidemics were developed differently from identifying with their gods called Interpratio Romana in regular periods, and that gods that were taken to the pantheon without even their names being changed, that is, it is different from an identification. This may have been due to the urgency of the situation during the epidemics and the lack of a God in Rome who could be identified with these gods. In this context, it can be understood from the ancient sources that Rome's epidemics at these early periods, in addition to the demographic, economic and cultural aspects, caused religious breaks. Because epidemics have profoundly affected society, it caused great crises and chaos and made society question social conditions and political authority. This questioning was not limited to this; of course, religious beliefs and rituals were also affected by the same questioning. Even in a society like Rome known for being a warrior, epidemics causing more deaths than wars caused this questioning and new beliefs, rituals and even gods to join the Roman pantheon. It is understood that this search for meaning, which has intensified in a particular context, has led to the emergence of new religious sects (mystery religions) in some periods, and this has brought a situation wherein measures should be taken by the state system. As a result, Rome has not been as passive as assumed in adopting foreign religious elements from the early periods and even with the panic that it encountered during the epidemics, has been vigilant in accepting new gods into the pantheon, and has always managed to retain the will of the State.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**1561-1571.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**1561-1571.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49366
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 11-02-2021
Kabul Tarihi: 18-06-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 11-02-2021
Accepted: 18-06-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Ağaoğlu, M. (2021). Examples From Asian Huns to Karluks of The Pre-Islamic Old Turkish Cities. *Journal of History School, 52,* 1561-1571.

EXAMPLES FROM ASIAN HUNS TO KARLUKS OF THE PRE-ISLAMIC OLD TURKISH CITIES

Mert AĞAOĞLU[1]

Abstract

It is accepted that cities have emerged on earth since the Sumerians. The cities that appeared for the first time in the Mesopotamia region in the Eastern Civilization spread to other parts of the world over time. The building materials used in the cities differed according to the regions, which has been effective in the permanence of the architectural structures in the cities. Some of the cities established in the past have been destroyed and have not survived. Some of these have left no traces, but some of them have survived into ruins. Almost none of the ancient Turkish cities before Islam, which is the subject of the study, have survived. Throughout history, it is known that cities have been established near rivers. The first city ruins identified belonging to the Asian Huns BC dated to the 1st century. In this study; the emergence and development of pre-Islamic Turkish cities, almost none of which could come to our time, was revealed. This study was limited to the Huns, Gok-Turks, Uighurs and the city of Kayalik the capital of Karluk. The article includes research works based on first-hand sources and archaeological studies (book, book chapter, article, thesis, encyclopedia article), and the states that emerged with the acceptance of the Islam of the Turks and the works they built were excluded from the scope because they are a separate research subject.

Keywords: Pre-Ixslamic Turks, Old Turkish Cities, Huns, Gök-Turks, Uighurs

[1] Dr. Sakarya University, Faculty of Science and Literature, Department of Art History, magaoglu@sakarya.edu.tr, Orcid: 0000-0002-5063-009X.

Mert AĞAOĞLU

Asya Hunları'ndan Karluklara İslam Öncesi Eski Türk Şehirlerinden Örnekler

Özet

Sümerler devrinden itibaren şehirlerin yeryüzünde ortaya çıktığı kabul edilmektedir. Doğu Medeniyeti'nde Mezopotamya bölgesinde ilk kez karşımıza çıkan şehirler zamanla dünyanın diğer kısımlarına yayılmışlardır. Şehirlerde kullanılan inşa malzemeleri bölgelere göre farklılık göstermiş, bu durum da şehirlerdeki mimarî yapıların kalıcılığında etkili olmuştur. Tarihte kurulmuş şehirlerin bir kısmı yok olarak günümüze gelememiştir. Bunların bazılarından hiçbir iz kalmazken bir bölümünden ise harabeler zamanımıza ulaşmıştır. Çalışmanın konusu olan İslam öncesi Eski Türk şehirlerinin hemen hemen hiçbiri günümüze ulaşmamıştır. Tarih boyunca şehirlerin su boylarında, nehirlerin yakınında kurulduğu bilinmektedir. Asya Hunlarına ait saptanan ilk şehir kalıntıları M.Ö. 1. Yüzyıl'a tarihlendirilmektedir. Bu çalışmada; neredeyse hiçbiri zamanımıza gelemeyen İslam öncesi Türk şehirlerinin ortaya çıkışı ve gelişiminden bahsedilmiş, çalışma; Hunlar, Gök-Türkler, Uygurlar ve Karluk başkenti Kayalık şehri ile sınırlandırılmıştır. Makalede kaynak olarak, birinci elden kaynaklara, arkeolojik çalışmalara dayanan araştırma eserlere (kitap, kitap bölümü, makale, tez, ansiklopedi maddesi) yer verilmiş, Türklerin İslamiyeti kabulüyle ortaya çıkan devletleri topluluklar ve bunların inşa ettiği çalışmalar ayrı bir araştırma konusu olduğundan kapsam dışı bırakılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İslam Öncesi Türkler, Eski Türk Şehirleri, Hunlar, Gök-Türkler, Uygurlar

INTRODUCTION

The word "city", which is used in our language from Persian, is used for settlements with a certain population density, trade, crafts, bureaucracy, management mechanisms and an organized social structure. Cities are places where people work in non-production fields within the framework of division of labor. Despite the cities that preserve the culture of the society and have a stable structure, there is a structure based on migration and mobility in the steppe.

Apart from the word "city", the words "town" originating from Sogdian and "fish" in Old Turkish also contain this meaning. In this context, the word commonly used in Arabic has been "medina" (Küçükaşcı, 2010, p. 441). The words civilization and civilized are also derived from this word. The word "fish", which means castle and palace in old Turkish, is seen for the first time in the Old Turks in the Orkhon Inscriptions. The word fish, which we encountered in city names until the last days of the Uyghurs, was forgotten with the use of the words city and town in time (Donuk, 1992, p. 12).

Pre-Islamic Old Turkish cities mostly consist of the castle surrounded by walls, the city (main city) and the ribat (birun, outer quarter) parts. Safety is one of the most important features of cities. Four-cornered cairn feature is observed in the inner fortresses. There are towers and bastions built for surveillance purposes on the walls. It is known that the stairhead of the bastions in question is wide enough for the horse cart to move. Markets are mostly established on one of the gates. Craftsmen are placed in a separate quarter within the city wall. While there are agricultural areas outside the walls, animals are also grown on the pastures outside the city (Yıldırım, 2015, p. 234).

Almost none of the ancient Turkish cities before Islam, which is the subject of the study, have survived. Ubeydullah bin Ziyad, governor of Khorasan of the Umayyads lived in the 7th century after A.C., mentions Turks living in cities in Beykent and Bukhara. It is known that the Turks lived in these cities with the Sogdians, a merchant tribe that spoke an Iranian language, and did not establish a state with a settled culture (Yıldırım, 2016, p. 23-24).

Throughout history, it is known that cities were established along the water, near rivers. Delta of the Amuderya (Ceyhun) river in the Turkistan region is one of the oldest regions where city traces can be seen. The first city ruins identified belonging to the Asian Huns, dated to the 1st century B.C. (Esin, 1986, p.148-149). It is known that 12 big cities were established in East Turkistan during the Huns and Gok-Turks period. Some of these cities named Kumul, Beş-Balık, Turfan, Karaşeher, Kuça, Aksu, Uç Turfan, Kaşgar, Yarkent, Taşkurkan, Hoten and Kroran were mentioned in the study.

The Emergence and Development of Cities in the Old Turks

Information on city life in the Hun period is very limited. The few information available is derived from Chinese sources and archaeological data. Asian Hun cities were located around North China, Mongolia, Siberia and Lake Baikal (Kalan, 2012, p. 4). The first known settlement in the era of the Huns was Ku-tsang (Dragon City), located in the Kansu valley in the border region between the Huns and the Chinese. The names of cities such as Cao-sin ch'eng, where the grains storages and valuable goods of the Huns are located, and Pei-ting, the northern capital of the Hun State in Orkhon Valley, are also mentioned in the sources. When Hun cities are classified as regions, they can be handled in three parts. These are the ones in northern China, the ones in Mongolia in our time and those around Lake Baikal. Located on the left of the Selenga river BC. The city of Ivolva, dated to the 2nd and 1st centuries, was an Asian Hun city of 340x340

meters, which was fortified with square planned walls and ditches (Kızlasov, 2020, 514). It is seen that wood, stone, brick and tile were used as building materials in the houses. Since the cities in Mongolia were abandoned in the early period, there is very little information about them. However, in the researches on the ruins, information can be obtained about the forms and decorations of the buildings. During the excavations and surface investigations carried out up to our time, more than twenty city ruins belonging to the Hun period were found in Mongolia and in the south of Lake Baikal. In the study conducted in the city of İvolga, which is one of the cities in question, located below the region where the Selenge and İvolga rivers meet, it is known that the city is surrounded by square walls and the dimensions of the walls were 340x340 meters. The city walls were positioned according to four main directions. The area covered by the city is approximately 11.5 hectares. The material of the walls consists of pebble stone, clay and sand poured into the wooden mold (Şen, 2018, p. 56-59).

The glory of the capital of the Hsia State established by the Huns was mentioned in the Chinese annals. This Hun capital, named T'ung-wan Ch'eng, means the city that unites 10 thousands. The city was found by Chinese archaeologists. Yu-lin city, which borders the Inner Mongolia Autonomous Region, in the north of Sha'an-hsi Province of the People's Republic of China, is located 38 km. in the north of the village called Chin-pien, near to the village of Pai Cheng-tzu. The city was founded by Ho-lien Po-po (A.D. 381-425), the founder of the Hsia State, from the Tu-ku clan, the dynasty of the Huns. In the Chinese, the gates of the cities are facing west, while the main gate of this city is in the east. This situation proves that the city is a Turkish city. Because, the east side was considered sacred by the Turks, and the gate of the rulers' seat faced east. There were flower gardens and a lake for fishing around the palace surrounded by high walls. The bushes were made protruding and arrows could be shot in three directions. It is thought that the purpose of this situation is to defend the city walls better. In Old Turkish, the signs in question are called "ukek" (Ögel, 1991, p. 298).

Ak-Beşim is shown as one of the oldest developed Turkish cities identified, located in the basin of the Zhu River within the borders of Kyrgyzstan today. The mentioned city shows the general scheme of the late period Turkistan cities. There are indications that Ak-Beşim, whose ruins only reached our time, is the same city as Balasagun. However, some researchers think that Suyab city and Ak-Beşim are the same. According to Kaşgarlı Mahmud, Balasagun is also known as Kuz-Balık, Kuz-Ulus or Kuz-Ordu (Konukçu, 1992, p. 4). It is thought that the Gok-Turks and Sogdians lived together in the city of Aq-Beshim. However, the expressions of a Turkish city or a city of Sogdia in the strict sense cannot be used

(Cezar, 1977, p. 28). There were two mud-brick Buddhist temples and a Nestorian church in the Ak-Beşim, dated approximately to the 6th century A.C., thought to belong to the Western Göktürk Period. Ak-Beşim, as a plan, consisted of the castle, city and ribat parts. It is seen that there are stone paved, smooth streets and pedestrian sidewalks in the part of the city (Çoruhlu, 2007, p. 155-156).

The city of Suyab, on the other hand, was a city where the Western Gok-Turk Khan, located in the Zhu valley, resided. It is thought to have been built in the 6th century A.C. In the city, which was the capital of the Western Turks, Turks and Sogdians lived together. It seems possible that the cities in the Zhu Valley were jointly founded by Turks and Sogdians. Despite the Zoroastrian Sogdians, the Turks living in the cities are known to be Buddhists. The fact that the Gok-Turks are a society that uses alphabet written and they have been using a calendar with 12 animals since the time of Isbara Kagan show that they have a high probability of establishing a city.

The city of Bingyil (Bin Pınar) -Ming Bulak, which is located within the borders of the state of Kazakhstan today, was the summer capital of the Western Gök-Turks. The city was made the capital during the Istemi Khan period (552-576). During the Turgish period, one of the ten tribes forming the Western Gök-Turks, Baga Tarkan settled in the city of Tokmak in the Chu basin and made it the capital and established the Yellow Turgish state. When the Yellow Turgish state collapsed, the Karluks established a new Turgish state and started to reside near Tokmak (Şen, 2018, p. 72-74).

The city of Hoten is located in the south of East Turkistan. Today, it is located in the "Uyghur Autonomous Region" of the People's Republic of China and between the north of the Pamir-Gold Mountains and the Taklamakan Desert. Considered sacred by both the Turks and the Chinese, jade is quarried from this city. Throughout history, it has changed hands between the Huns, the Chinese, the Gök-Turks and the Uighurs. Located in the Uyghur Khaganate, which was founded in 744, Hoten became completely Turkic after the Uighur immigrants settled in the region after the Uyghurs were destroyed by the Kyrgyz in 840. It became Islamized after the Uyghurs became subject to the Karakhanid State at the end of the 10th century. The first meeting of the Hotanis to Islam took place in 971 through the invitee Ebu'l-Hasan Muhammed bin Sufyan al-Kalamati sent by Baytaş Musa Kagan before the Karakhanids (Taşağıl, 1998, p. 251-253).

The city of Talas, called Taraz in Arabic, is near the Talas River. In 630, it was seen by the Chinese traveler Hsüan Tsang as a city where merchants from different countries resided. The same traveler mentions the city of Kucha in his travel book in 399 A.C. It is known that Kucha was shown as the Turkish city in

the work named "Hududu'l Alem" in the 10th century. Kucha was captured by the Yellow Turgish, and in 759 it came under Uygur rule (Şen, 2018, p. 72-74).

Kasgar city, whose history goes back to the Chinese Han Dynasty, was under the rule of the Huns in the 2nd century B.C., with the establishment of the Gök-Turks, it came under the domination of this state (Hitchins, 2002, p. 7-9). Kashgar city was captured by the Karluks and then the Uighurs in time. The city of Kunduz, which is located within the borders of Afghanistan today, is one of the cities of the Gok-Turks. When the Chinese traveler Hsüan Tsang came to the city, he said that kagan's eldest son Tardu Shad resided in Kunduz.

The city in East Turkistan, which has been called Turfan since the 14th century in historical sources, is now within the borders of the People's Republic of China. The city, which was in the hands of the Huns in the time of Mete Han, was later passed to the Chinese. In 552, the First Gokturk State, which gained its independence by defeating the Juan-juan to which it was affiliated, took the Turfan region under its rule. Until the Chinese domination in 639, the control of Turks continued in Turfan. In 704 Turgishs captured the region, and after the 751 Talas war, the domination of Uyghurs began in the region (Taşağıl, 2007, p. 129-131).

The city of Ordu-Balık was established in the 8th century as the capital of the Uighurs on the Orkhon River. Mostly Sogdian traders reside in the city. The city of Ordu-Balık was later called as Kara-Balgasun and Kara-Kurum (Kafesoğlu, 2003, p. 309). The ruins of the palace with a Manichaean monastery have survived to this day. Temim ibn Bahr al-Muttavi says that, after traveling for twenty days in the land of the Uyghurs, he entered a prosperous city and that this city was surrounded by sheltered walls. He states that the city has twelve huge iron gates and many bazaars. The city was abandoned in the 10th century and became a ruin (Taşağıl, 2019, p. 95).

Established in the north of the Tanrı Mountains in East Turkistan, Five-Fish city was captured by Uyghurs after Chinese domination in the region was ended in 714. There are many Buddhist and Manichaean shrines in the city. At the end of the 10th century, the knowledge, that there were vineyards, gardens, a lake in which a boat was toured in the eastern Five-Fish, and that master craftsmen in mining lived here, was learned from the embassy of Wang Yen-Te, the Chinese ambassador who was sent by the emperor to get to know the Uyghurs better (between the years 981-984) (Çandarlıoğlu, 2012, p. 242-244). Five-Fish city became a ruin after the Mongols conquered it (Sumer, 2006, p. 39).

The Uyghur city, known by names such as Hoça, Hoço, and Koça, is 45 km from Turfan which is located in the southeast. The Uyghurs used this place as a winter city and later named the city İdikut. According to the plan revealed by the German archaeologist Grunwedel, Hoça is in the form of a castle-city surrounded by walls close to the castle. Even the ruins of some parts have not survived due to the construction material (Şen, 2018, p. 91).

Today, Kayalık city, located in Almaty Province, within the borders of Kazakhstan, near Sarkand, is a city that has been the capital of Karluk Yabgu State. The oldest record about the city dates back to the pre-Mongolian occupation. The foundation date of the city is unknown, it is thought to be the largest city established between 7th and 14th centuries in the region. The city has become a Turkish-Islamic city with the construction of structures such as mosques, palaces, tombs, baths and hankahs from the second half of the 10th century (Kutlu, 2020, p. 105-123).

The Turkish cities that started with the Huns continued with the Gok-Turks and the Uighurs, and reached its most brilliant period during the Karahanids and Karluk Yabgu State, but with the Mongol invasion, the cities were plundered, burned and destroyed. As a result of the abandonment of the cities, these settlements have become ruins (Ögel, 2003, p. 358). The use of mudbrick as a construction material has also been an important factor in the failure of the buildings in the cities to survive.

METHOD

For the study, firstly, by scanning the library, research works such as books, articles, theses and encyclopedia articles related to the pre-Islamic Turkish states were reached. These works are included in the bibliography of the article by making use of the sources that include pre-Islamic Turkish cities. In the article, the main pre-Islamic Turkish cities that have not survived to the present day are introduced in chronological order. The study is limited by excluding the Turkish-Islamic cities that emerged after the adoption of Islam by the Turks.

FINDINGS AND INTERPRETATION

In the study, it is seen that the cities established by the Old Turks emerged within the framework of interaction. Pre-Islamic Turks were religiously influenced by nearby cultures and adopted religions such as Buddhism from the Chinese and Manichaeism from Sogdians. In this context, the interaction is also

seen in the emergence of cities. However, it is known that the established cities were not established exactly in the form of Chinese or Sogdian cities, but also had effects in the context of Turkish life. Thus, it is reached the knowledge that city architecture and life, taken from different cultures, were created by adapting to the Turkish culture before Islam.

RESULTS

City life is essential for a civilized life, production, artistic and literary activities to be realized at a high level. The most important condition of settled life is agricultural production. The phenomenon of agriculture also requires loyalty to the land and settled life. It is accepted that the first cities in the world were formed in Mesopotamia, where settled life emerged due to agriculture. Due to the change of trade routes, occupation and wars, drought and related famines and other reasons, many cities have been abandoned throughout history, turned into ruins and buried under the ground as a result of earthquakes.

Pre-Islamic Old Turks lived not only in the steppe but also in cities. The Turks continued their settled life in the cities and nomadism in the steppe together. Even if the Huns made use of Chinese urban architecture, they adapted the architecture to them and built their own they synthesized their culture with Chinese architectural features. The commercial relations established by the Turks with other societies caused them to get used to city life and urbanization over time. After the adoption of Islam, city plans consisting of the inner castle, city and ribat continued. In fact, it can be said that even Istanbul was shaped within the framework of this plan in the Ottoman classical period. Topkapı Palace surrounded by walls named "Sur-ı Sultanî" corresponds to the citadel where the administrative center and the palace are located. Walled City (Nefs-i Istanbul), which is surrounded by city walls, which is the main residential area, is Istanbul. In Istanbul, there are agricultural gardens, neighborhoods and villages outside the city wall (Haric-i Sur). This corresponds to the ribat part.

Some of these cities established in Turkistan geography are the cities established by the Turks themselves. Contrary to the previous widespread view, the Turkish city life and settled life began not with the adoption of Manichaeism by the Uyghur ruler Bögü Khan in the 8th century, but centuries ago during the time of the Asian Huns. New archaeological excavations and surveys show this. The existence of other cities will be brought to light with new studies to be carried out from now on. It is seen that in the ancient Turks, the construction of the cities and the buildings they built was influenced by Sogdians and Chinese as an

architectural design. However, Turks have formed a unique style in time besides the interaction. The entry of Uighurs into Buddhism had an impact on the architecture, especially the stupas, which are domed Buddhist structures, inspired domed structures in Turkish-Islamic architecture.

REFERENCES

Baykuzu, T. D. (2009). Bir Hun Başkenti: T'ung-Wan Ch'eng, *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 110-117.

Cezar, M. (1977). *Anadolu Öncesi Türklerde Şehir ve Mimarlık.* Türkiye İş Bankası.

Çandarlıoğlu, G. (2012). Uygurlar, *D.İ.A.* , 41, 242-244.

Çoruhlu, Y. (2007). *Erken Devir Türk Sanatı: İç Asya'da Türk Sanatının Doğuşu ve Gelişimi.* Kabalcı Yayınevi.

Donuk, A. (1992). Balık, *D.İ.A.* 5, 12.

Esin, E. (1986). Orduğ (Başlangıçtan Selçuklulara Kadar Türk Hakan Şehri), *Tarih Araştırmaları Dergisi,* (10), 135-181.

Hitchins, K. (2002). Kaşgar, *D.İ.A. ,* 25, 7-9.

Kafesoğlu, İ. (2003). *Türk Milli Kültürü*. Ötüken Yayınları.

Kalan, E. (2012). İvolga Örneğinde Hun Kent Kültürüne Genel Bir Bakış, *Türkbilig*, 24, 1-19.

Kızlasov, L. (2020), Hunlarin Şehirleri, *Genel Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 4, 511-522.

Konukçu, E. (1992). Balasagun, *D.İ.A.* , 5, 4.

Kutlu, M. (2020). Kayalık: Bir Karluk Yabgu Devleti Başkenti, *ANASAY*, (11), 105-128.

Küçükaşcı, M. S. (2010). Şehir, *D.İ.A. ,*38, 449-451.

Ögel, B. (1991). *Türk Kültür Tarihine Giriş (Türklerde Köy ve Şehir Hayatı)*. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Ögel, B. (2003). *İslamiyetten Önce Türk Kültür Tarihi*. TTK Yayınları.

Sümer, F. (2006). *Eski Türklerde Şehircilik*, TTK Basımevi.

Şen, S. (2018). *İslamiyet Öncesi Türklerde Şehircilik ve Günümüze Ulaşan Şehir Kalıntıları,* Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı: Yüksek Lisans Tezi.

Taşağıl, A. (1998). Hoten, *D.İ.A.* , 18, 251-253.

Taşağıl, A. (2012). Turfan, *D.İ.A.* , 41, 414-416.

Taşağıl, A. (2019*). Gökbörü'nün İzinde*. Kronik Kitap.

Yıldırım, K. (2012). Doğu Türkistan ve İlk Sakinleri, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 12, 419-440.

Yıldırım, K. (2016). Eski Türk Tarihinin Mekânı Üzerine, *Türk Dünyası Tarih Kültür Dergisi,* 352, 22-26.

Yıldırım, K. (2015). *Çin Kaynaklarına Göre Hunlar ve Gök-Türkler Döneminde Türkistan'ın Tarihî Coğrafyası*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı: Doktora Tezi.

EXTENDED ABSTRACT

Throughout history, it is accepted that the first cities emerged during the Sumerians. The cities that emerged in the Mesopotamia region in the Eastern Civilization began to be seen in other parts of the world over time. The word "city", which is used in our language from Persian, is used for settlements with a certain population density, trade, crafts, bureaucracy, management mechanisms and an organized social structure. Cities are places where people work in non-production areas within the framework of division of labor. Despite the cities that preserve the culture of the society and have a stable structure, there is a structure based on migration and mobility in the steppe.

Apart from the word city, the words "city" originating from Sogdian and "fish" in Old Turkish also contain this meaning. In this context, the word commonly used in Arabic has been "medina". The words civilization and civilization are also derived from this word. The word "fish", which means castle and palace in Old Turkish, is seen for the first time in the Orkhon Inscriptions in the Old Turks. The word fish, which we encountered in the city names until the last days of the Uyghurs, was forgotten with the use of the words city and city in time.

Pre-Islamic Old Turkish cities mostly consist of the citadel surrounded by walls, the city (main city) and the ribat (birun, outer quarter) parts. Safety is one of the most important features of cities. The four-cornered kurgan feature is seen in the inner fortresses. There are towers and bastions built for surveillance purposes on

the walls. It is known that the landing of the bastions in question is wide enough for the horse cart to move. Markets are mostly established on one of the gates. Craftsmen are placed in a separate quarter within the city wall. While there are agricultural areas outside the walls, animals are also grown on the pastures outside the city.

Almost none of the ancient Turkish cities before Islam, which is the subject of the study, have survived to the present day. Ubeydullah bin Ziyad, governor of Khorasan of the Umayyads living in the 7th century, mentions Turks living in cities in Beykent and Bukhara. It is known that the Turks lived in these cities with the Sogdians, a merchant tribe that spoke an Iranian language and did not establish a state with a settled culture.

Throughout history, it is known that cities were established near rivers and in water bodies. The delta of the Amuderya (Ceyhun) river in the Turkistan region is one of the oldest regions where city traces can be seen. The first city ruins identified belonging to the Asian Huns BC. It is dated to the 1st century. It is known that 12 big cities were established in East Turkistan during the Huns and the Gok-Turks. Some of these cities named Kumul, Beş-Balık, Turfan, Karaşeher, Kuça, Aksu, Uç Turfan, Kaşgar, Yarkent, Taşkurkan, Hoten and Kroran were mentioned in the study.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**1572-1600.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**1572-1600.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49210
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 04-02-2021
Kabul Tarihi: 30-04-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 04-02-2021
Accepted: 30-04-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Göktürk, G. (2021). Türkiye'de Siyasal Parti Çalışmaları Tarihine bir Bakış: CHP Örneği. *Journal of History School,* 52, 1572-1600.

TÜRKİYE'DE SİYASAL PARTİ ÇALIŞMALARI TARİHİNE BİR BAKIŞ: CHP ÖRNEĞİ [1]

Gökhan GÖKTÜRK[2]

Öz

Modern siyasal hayatın en önemli unsurlarından biri siyasal partilerdir. Özelikle siyasal katılımın artması ile birlikte siyasal partiler iktidarı elde etmenin temel aracı haline gelmiştir. Batı'da on dokuzuncu yüzyılın ortalarında modern halini almaya başlayan partiler, Türkiye'de de Osmanlı'nın son dönemi içerisinde kendisini göstermeye başlamıştır. Buna karşılık çok partili sistemin modern anlamda yerleşmesi ise yirminci yüzyılın ikinci yarısını bulmuştur. Bu geçiş Türkiye'de siyasal partilerin akademik düzlemde tartışılmasını ve yayın hayatının canlanmasını beraberinde getirmiştir. Çok partili sürece geçiş sonrasında siyasal partileri tanımlama ihtiyacı hızla artmış ve siyasal partiler üzerine çeşitli disiplinler tarafından yapılan çalışmalar kendisini göstermeye başlamıştır. Türkiye'de siyasal partiler üzerine yapılan çalışmalar içinde Cumhuriyet Halk Partisi özel bir konuma sahiptir. CHP'nin kurucu bir kimliğe sahip olması ayrıca Cumhuriyet tarihi boyunca sürekliliğe sahip tek parti konumunda bulunması bu ilgiyi arttırmaktadır. Bu makalede Türk siyasi tarihi bağlamında siyasal parti çalışmalarının seyri, CHP üzerine yapılan çalışmalar örneği kapsamında tarihsel bir süreklilik içinde ele alınmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Siyasal Partiler, CHP, Siyaset, Sosyoloji.

[1] Bu makale yazarın "1946-1980 Yılları Arasında Siyaset Sosyolojisi Açısından Cumhuriyet Halk Partisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, Genel Sosyoloji ve Metodoloji Anabilim Dalı, gokhan.gokturk@dpu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2375-6823

A Study on History of Turkish Political Party: Example of CHP

Abstract

One of the most important elements of modern political life is political parties. The political parties have become main means of seizing power, especially with the increase of political participation. Modern versions of parties which come into view in the mid-nineteenth century in the West, started to show themselves in the last period of Ottoman State in Turkey. On the other hand, the multi-party system took root in a modern way only in the second half of the twentieth century. This transition brought academic debates on political parties and a revival of publishing. After the transition to multi-party process, the need to define political parties has increased rapidly and the studies of various disciplines on political parties have started to come in view. Among the studies on political parties in Turkey, Republican People's Party has a special position. The fact that CHP has a founding identity and that it is the only party with continuity throughout the history of republic increases this interest. In this article, the course of the studies on political parties in the context of Turkish political history will be discussed in a historical continuity within the scope of the studies on CHP.

Keywords: Political parties, CHP, Politics, Sociology

GİRİŞ

Siyaset sosyolojisinin önemli alt başlıklarından biri siyasal partilerdir. XVIII. ve XIX. yüzyılda yaşanan "*Fransız İhtilali*", "*Sanayi Devrimi*" gibi makro gelişmeler toplumsal yapının değişmesini ve gelişmesini hızlandırmıştır. Bu süreç özellikle ulus-devlet sürecinin oluşmasında etkili olup, politik alanda siyasal katılma süreçlerinin canlılık kazanmasını beraberinde getirmiştir. Bu canlanma Batı'da daha çok felsefi olarak sorgulanan ulus-devlet gibi yapıların sosyolojik açıdan örgütsel düzlemde de araştırılmasını zorunlu kılmıştır. İmparatorluklar sonrası oluşan bu modern devletin nasıl bir siyasal sistem içinde inşa edildiği ayrıca ulus-devlet düzeyinde erkin parlamento yapısı içinde nasıl kullanılacağı gibi pek çok soru, XIX. yüzyıl ve sonrasının temel soruları arasında yer almıştır. Özellikle yeni siyasal aktörlerin mücadelesi sonucu katılımcı demokrasinin genişlemesi siyasal tartışmaların temelini oluşturmaktadır. Temsili demokrasi içinde siyasal iktidarı elde etmenin temel anahtarı da siyasal partiler vasıtasıyla yerine getirilmektedir. Batı'da özellikle Duverger'nin tanımlamasıyla, 1850'lere gelindiğinde bugünkü anlamda modern siyasal partiler bulunmamaktaydı. Buna karşılık II. Dünya Savaşı sonrasında tam manasıyla bugünkü anlamda siyasal partilerin ortaya çıktığı görülmektedir (Duverger, 1974, s.15). Modern dünyada meydana gelen bu siyasi canlanma siyasal partiler üzerine akademik ilgiyi arttırmıştır. Batı'da Eski Yunan'dan itibaren yönetim biçimleri

üzerine sayısız eser yer almaktadır. Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra modern siyasal partilerin bugünkü görünümüyle birlikte araştırma nesnesine dönüştüğü de görülmektedir. Siyasal partiler üzerine çalışmaların başlaması ve yaygınlık kazanmasında ilk olarak Batı'da temsili hükümetlerin kurulması, ikinci olarak da siyasal katılımın artması ve buna bağlı olarak oy hakkının genişlemesi yer almaktadır (Duverger, 1974, s.15). Batı'daki bu gelişmelere karşılık Türkiye özelinde siyasal partiler üzerine yapılan çalışmalar biraz daha farklı bir yol izlemek durumunda kalmıştır. Siyasal partilerin nasıl ortaya çıktığı ayrı bir çalışmanın konusu olmakla birlikte, bu çalışmada daha çok Türkiye özelinde siyasal partilerin teorik düzeyde nasıl/ne zaman/ ne şekilde ele alındığı birinci problemi oluşturmaktadır. Bu sürece bağlı olarak Cumhuriyet tarihinin sürekliliğe sahip tek partisi olan CHP örneğinde nasıl bir çalışma serüveninin izlendiği tekil (belirli bir) siyasal parti çalışmalarına örneklik teşkil etmesi bakımından çalışmanın ikinci problemini oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Makalede, siyasal partiler üzerine yapılan çalışmalar incelenmiştir. Birinci boyutta siyasal partiyi teorik düzeyde ele alan betimleyici çalışmalar ele alınmıştır. İkinci olarak çalışmanın örneklemini oluşturan CHP üzerine yazılan çalışmalar konu edinilmiştir. Çalışmada tek bir siyasi parti ele alınarak örneklem sınırlandırılmıştır. Ayrıca siyasi parti/politik parti başlıkları etrafında çalışma yürütülerek siyasi tarih, siyaset bilimi başlıkları taramanın dışında bırakılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Betimleyici çalışmalar için yazın taraması yapılmıştır. Araştırma konusu ile ilgili kitap ve tezler incelenmiş ve sistematik analizler gerçekleştirilmiştir. Google Scholar, kütüphane veri tabanları kitaplara ulaşmak için kullanılmış olup yüksek lisans ve doktora düzeyinde çalışmalar için YÖK tez tarama merkezinden istifade edilmiştir. 1980-2011 yılları arsındaki tüm tezler için "CHP", siyasal parti", "politik parti" anahtar kelimeleri kullanılarak tarama gerçekleştirilmiştir. Tarama işlemi sonucunda 75 yüksek lisans tezi, 28 doktora tezi olmak üzere 103 teze ulaşılmıştır. Elde edilen yayınlar konu, çalışma alanı gibi temalar etrafında incelenmiştir. Kitaplar ise yayın yılı, konu/bağlam etrafında incelenmiştir. Makale doktora tezinden türetildiği için araştırma 2011 yılı verilerine kadar ele alınmıştır.

TÜRKİYE'DE SİYASAL PARTİLER ÜZERİNE TEORİK ÇALIŞMALAR

Türkiye'de siyasal partiler üzerine yapılan çalışmaların ortaya çıkışı ve gelişimi çok partili hayata geçilmesiyle birlikte kendisini göstermektedir. Türkiye'de siyasi parti üzerine yapılan çalışmaları tarihsel süreç içerisinde temel olarak iki ana grupta sınıflandırabiliriz. Birincisi, kuramsal düzeyde siyasi partinin ne olduğu üzerine yapılan betimleyici çalışmalar, ikincisi ise, belirli bir siyasal parti üzerine yapılan çalışmalardır. Türkiye'de siyasal parti üzerine yapılan betimleyici çalışmalar, belirli bir siyasal parti üzerine yapılan çalışmalardan tarihsel olarak önce gelmektedir. Çok partili hayata geçilmesi, ilk dönem çalışmalarının seyrinin belirlenmesinde başlıca etkendir. Birden çok partinin mevcudiyeti ve siyasal sistemin değişimi siyasal partileri tanımlama ihtiyacı doğurmuştur. Siyasal partileri teorik açıdan ele alan çalışmaları, parti sistemleri üzerine yapılan çalışmalar takip etmiştir. Temsili demokrasilerin parlamenter geleneği güçlendirdiği yeni siyasal alanda seçim araştırmaları ön plana çıktığı gibi siyasal partileri kurumsal düzlemde, toplumsal tabanı boyutuyla ele alan araştırmalar da baş göstermeye başlamıştır.

Erken dönem siyasal parti eserleri incelendiğinde Türk düşün dünyasının önde gelen isimlerinin bu alana eğildiği görülmektedir. İlk döneme ait ve daha çok siyasal partilerin tanıtılması üzerine, Türk okuyucusuna bilgi vermek amacıyla yapılan kuramsal yayımlar arasında, *Ziya Gökalp, Niyazi Berkes, Naki Cevat Akkerman, Arif Payaslıoğlu, Tarık Zafer Tunaya, Hilmi Ziya Ülken, Füruzan Hüsrev Tökin* gibi sosyal bilimcilerin ve araştırmacıların çalışmaları öncelikli olarak dikkat çekicidir (Gökalp, 2010; Berkes, 1946; Akkerman, 1950; Payaslıoğlu, 1952; Tunaya, 1952; Ülken, 1963; Tokin, 1965).

Türk sosyolojisinin kurucu ismi Ziya Gökalp'in "Fırka Nedir?" kitabı kronolojik olarak ilk dikkat çeken eserlerdendir. Bu kitapta ele alınan yazılar, *Küçük Mecmua, Hakimiyet-i Milliye, Yenigün* gibi dergi ve gazetelerde kaleme alınmıştır. Gökalp, 18 Aralık 1922'de *Küçük Mecmua*'da, *"Yüce Mahkeme*" başlığıyla kaleme aldığı makalesinde, *Anayasa Mahkemesi* gibi konulara eğilmiş ve daha sonraki yazılarında siyasal partilerin nasıl olduğuna dair bilgileri, *Hâkimiyet-i Milliye*'de çeşitli zamanlarda kaleme aldığı yazılarla devam ettirmiştir. Tarihçi ve gazeteci Enver Benhan Şapolyo, 1946 yılında bu yazıların bir kısmını toplamış, Tahir Akın Karauğuz ise 1947 yılında kendisine ait matbaasında derginin 8. yayını olarak basımını gerçekleştirmiştir (Gökalp, 2010, s. ıx-xı). Ziya Gökalp erken denebilecek bir dönemde siyasal partiler üzerine hem örgütsel düzeyde hem de doktriner düzeyde Batı dünyasından da örnekler vererek partileri tanımlama gayreti göstermiştir. Bu anlamda 1920'li yıllarda çeşitli dergi

ve gazetelerde yayımladığı bu makaleler ülkenin içinde bulunduğu dönüşümün etkisini ortaya koyması açısından önemlidir. Ancak bunların bir kitap haline dönüştürülerek yayımlanması, çok partili döneme geçiş sonrasına denk gelmektedir.

Niyazi Berkes'in "*Siyasal Partiler"* (1946) kitabı yine önde gelen başat bir eserdir. Ziya Gökalp'in yazıları daha erken bir tarihte kaleme alınmakla birlikte, Berkes'in *Siyasal Partiler* kitabı 1946 sonrasında karşımıza çıkan ilk çalışmadır. Berkes, *Siyasal Partiler* adlı eserinin önsözünde, tek parti döneminde başka bir partinin kurulmasına imkân olmadığını belirterek, bu alanda ciddi bir eser yazılamadığını vurgulamaktadır. Eser bu amaç çerçevesinde bir eksikliği gidereceği hassasiyetiyle ele alınmıştır, diyerek bu önemi ortaya koymaktadır (Berkes, 1946, s.1). Eserde temel olarak siyasi parti üzerine tanıtıcı bir değerlendirme yapılarak, başta İngiltere, ABD, Fransa ve Almanya olmak üzere, Batı coğrafyasındaki mevcut siyasal partilerin örgütsel yapıları, nasıl ve ne şekilde ortaya çıktıkları hakkında genel bilgiler sunulmaktadır. Bu alanda yapılan ilk genel çalışma olması ve Türk okuyucusuna siyasal partiler üzerine ulaşılabilir bilgiler sunması sebebiyle, erken dönem çalışmaları arasında önemli bir konuma sahiptir.

1950 yılında 8. Dönem milletvekillerinden Naki Cevat Akkerman'ın, "*Demokrasi ve Siyasi Partiler Hakkında Kısa Notlar"* adlı kitabı erken dönem okuyucusunu temel konularda bilgilendirmek için hazırlanmış bir diğer çalışmadır. Akkerman, Türkiye'de ve Avrupa'da bulunan mevcut siyasal partilerin program ve amaçlarını ortaya koyacak bir el kitabı şeklinde değerlendirebileceğimiz ansiklopedik bir tanıtım yapmayı amaçlamıştır (Akkerman, 1950). Akkerman'nın çalışmasını 1952 yılında Payaslıoğlu tarafından kaleme alınan *Siyasal Partile*r kitabı takip etmektedir (Payaslıoğlu, 1952). Payaslıoğlu da Berkes gibi, eserin önsözünde bu alanda yapılan çalışmaların oldukça az olduğuna işaret ederek, siyasal partiler hakkında toplu ve genel bir fikir verme amacını taşıdığını belirtmektedir (Payaslıoğlu, 1952, s. önsöz). Payaslıoğlu, öncelikle siyasal partilerin ve siyasal parti sistemlerinin geniş bir analizini yapmıştır. Siyasal parti analizini yaparken Payaslıoğlu'nun yaslandığı temel eksen, siyasal parti çalışmalarında sosyoloji, hukuk ve demokrasi ekseninde geniş bir perspektifle partileri ele almanın, incelemenin gerekliliğidir. Sadece hukuksal zeminin veya sadece sosyolojik yapının incelenmesinin bir takım farklı sonuçlar ortaya çıkaracağını vurgular (Payaslıoğlu, 1952, s.2-9). Eser, partilerin Batı'da nasıl ele alındığını ortaya koyarak döneme teorik olarak kaynaklık etmiştir. Hukukçu bir kimliğe sahip olması sebebiyle Payaslıoğlu'nun eseri her ne kadar sosyolojiyi olmazsa olmaz

bir etken olarak gösterse de daha çok hukuksal ve teknik tanımlamanın öne çıktığı bir bakış açısına sahiptir.

Tarık Zafer Tunaya'nın *"Siyasal Partiler"* eseri, betimleyici tanımlamanın ötesinde, siyaset bilimi çalışmalarına kaynaklık eden kült bir esere dönüşmüştür (Tunaya, 1952). Türk toplumunda ortaya çıkmış siyasal partileri, 1859-1952 yılları arası gibi uzun bir tarihsel süreçte incelemesi bakımından oldukça önemli bir kaynaktır. Eserin asıl önemli yanı, kuramsal tanımlamanın yapılmasından ziyade**,** Türkiye'de siyasal partilerin ayrıntılı bir tarihini verme çabası taşımasıdır. II. Meşrutiyet öncesinden 1952 yılına kadar ortaya çıkan parti ve benzeri örgütlerin tarihsel hikayelerini, plan ve programlarını, örgüt analizini belgelerle anlatması, erken dönem siyasal parti çalışmaları arasında en kapsamlı yayın olarak önemli bir eksikliği gidermiştir. Tunaya'yı siyasi partiler alanında eser yazmaya iten neden, Batı dünyasında bu alanda artan bir çalışma sahasının bulunmasına karşılık, Türkiye'de bu alanın bakir kalmasıdır. Özellikle siyasetin bir bilim dalı olarak üniversite düzeyinde gelişmesi ve çok partili hayatın getirdiği ortamın siyasi hayatı da canlandırması, çalışmanın ortaya çıkarılmasında etkili nedenlerdendir. Bu sebeplerden ötürü, Batı'nın kendi demokrasi ve siyasi hayatını detaylarıyla incelediği vurgusunda bulunarak, Türk okuyucusunun da kendi ülkesi üzerine bilgileri öğrenmesi gerekliliğini görev edinmiştir (Tunaya, 1952, s.v). Kitap sonraki yıllarda siyasal parti çalışanları için olmazsa olmaz bir kaynak durumuna yükselmiş ve Tunaya'nın vurguladığı eksikliği giderici bir eser halini almıştır.

Bu alanda bir diğer çalışma Hilmi Ziya Ülken tarafından yapılmıştır. Hilmi Ziya Ülken "*Türkiye'de Siyasal Partiler ve Sosyalizm"* adlı kitabını 1963 yılında yayımlamıştır (Ülken, 1963). 27 Mayıs askeri müdahalesi sonrası yıllarda yazılmış bir eserdir. Dönemin koşullarının kitaba da yansıdığı görülmektedir. Ülken, siyasal partilerin ancak hürriyet ve eşitlik prensiplerinin uzlaşısı içerisinde bir anlayışla demokrasiyi yeterli kılacağını belirtmektedir (Ülken, 1963, s.94). Bu anlayışın yerleşmediği bir ortamda demokrasinin her zaman kendi krizlerini üreteceğini belirtir. Ülken, siyasal partilerin örgütsel yapıları üzerine geniş bir çerçeve sunmuştur. Siyasal partilerin Türkiye ve başta Fransa olmak üzere Avrupa'daki doğuş koşullarını açıklamıştır. Türk siyasal partilerini özellikle Fransız siyasal partileri ile mukayese ederek açıklama girişiminde bulunmuştur. Bu karşılaştırmaya girişmesinin sebebini Türk siyasal hayatının kendisine Fransız siyasal sistemini örnek alması ile açıklar (Ülken, 1963, s.94). Bunun yanı sıra siyasi parti türleri, fonksiyonları üzerine yine geniş bir tasnif sunmuştur. Ülken'in siyasal partiler üzerine tanım ve tasniflerine, Duverger'nin siyasal partiler adlı eserindeki parti tanım ve doğuş koşulları anlayışının kaynaklık ettiği görülmektedir. Ülken'in sosyolojik fikir temellerinin siyasal partiler ve sosyalizm

eserine de yansıdığı görülür. Ülken, temel olarak demokrasinin siyasal partiler için uygun bir yönetim fikri olduğunu benimsemekle birlikte komünizm ve sosyalizm arasında bir ayrıma gider ve komünizmin tıpkı nasyonal sosyalizm gibi köleleştirici bir tarafı olduğu vurgusunu ortaya koyarak sosyalizmi iktisadi bir düşünce tarzı olarak ele alıp değerlendirir (Ülken, 1963, s.2). Sosyalizmin demokrasi ve hürriyetler konusundaki hassasiyetini vurgulayarak diğer iki düşünce ile bir tutulmadan siyasal partiler içerisinde ele alınıp değerlendirilmesi gerektiği vurgusunu yapar.

Kadro Dergisi içerisinde de bulunmuş, gazeteci Füruzan Hüsrev Tökin'in 1965 yılında "*Türk Siyasi Hayatında Siyasi Partiler ve Siyasi Düşüncenin Gelişmesi"* eseri, tarihi açıdan ele alınmış ve siyasal partilerin kronolojik bir geçmişini sunarak, 1839-1965 yılları arası siyasi seyri konu edinen bir kitaptır (Tökin, 1965). Türk siyasi hayatında siyasal partilerin seyrini, dönemin okuyucusuna, Tunaya'nın eserinden farklı olarak, daha yüzeysel düzeyde sunan bir çalışmadır.

Siyasal partiler alanında Türkçe literatüre Prof. Ergün Özbudun tarafından çeviri ile kazandırılan ve 1970 yılında Türkiye'de ilk baskısını yapan Duverger'nin "*Siyasal Partiler"* adlı eseri önemli bir katkıya sahiptir (Duverger, 1974). Duverger'nin çalışmasını değerli kılan en önemli özelliği, 1951 yılında eserin yayımladığı tarihe kadar yapılan araştırmalardan ayrı bir bakış açısı ve yönteme sahip olmasıdır. Duverger'nin eserindeki metodun yeniliği, eserin gerçek anlamda karşılaştırmalı oluşudur. (Özbudun, 1977, s.10). Duverger'ye kadar olan dönemde bu alanda yapılan çalışmalar tarih merkezli, tek eksende yapılan çalışmalardır. Duverger, siyasal partileri pek çok ülkede çeşitli yönleriyle ele alıp değerlendirme girişiminde bulunmuş ve genel bir teori elde etmeye çalışmıştır. Bu yönüyle de kendisine kaynaklık etmiş Moisei Ostrogorski ve Robert Michels'in karşılaştırmalı çalışmalarının ötesine geçmeyi başarmıştır. Ostrogorski'nin eseri, siyasal partiler alanındaki ilk karşılaştırmalı çalışma olması sebebiyle önemli bir konumda durmaktadır (Ostrogorski, 1964). Robert Michels de ***"****Oligarşinin Demir Kanunu"* benzetmesiyle siyasal parti liderleri üzerinden örgütsel yapıyı karşılaştırmalı olarak incelemektedir (Michels, 1964). İki eser ve yazar da Duverger öncesinde karşılaştırmalı metodu kullanmaları bakımından önemli ve ayrıcalıklı bir konuma sahiptir. Duverger, siyasal partileri ilk olarak yapısal olarak incelemeye koyulmuştur. Partinin her şeyden çok örgütsel konumunu öne çıkartmaktadır. Bunu da eserinin önsözünde "*modern partiler, programlarından veya üyelerinin mensup olduğu sınıftan çok, örgütlerinin mahiyetiyle ayırdedilebilir*", şeklinde belirtmektedir (Duverger, 1974, s.10). Duverger, parti yapılarından sonra ikinci olarak parti sistemlerini ortaya koyar. Parti sistemlerini, sayıları bakımından tek parti, ikili parti ve çok

partili sistem dâhilinde inceler. Üçüncü yaklaşımı olan seçim sistemlerinin incelenmesi durumunu da parti sistemleriyle karşılıklı olarak etkisi bakımından önemli bir konumda bulundurur. Bu anlamda seçim sistemlerini, parti sistemlerini belirlemesi bakımından başat bir değişken olarak sunar. Duverger'nin "*Siyasal Partiler"* eseri bu alanda araştırmada bulunan tüm siyaset sosyologları ve siyaset bilimcilerine kaynaklık etmektedir ve bu yönüyle günümüzde de en önemli çalışmalar arasında yer almaktadır.

Muzaffer Sencer'in "*Türkiye'de Siyasal Partilerin Sosyal Temelleri"* adlı eseri 1974 yılında yayımlanmıştır (Sencer, 1974). Sencer, eserde siyasal partileri, toplumun ekonomik ve sosyal gelişim süreci içinde oluşan yeni üretim güçlerine göre belirmiş sosyal sınıf veya kategorilerin, siyasal ideolojilerin temsilcileri olarak görüp temellendirmektedir (Sencer, 1974, s.6). Her toplumsal yapının farklı bir tarihselliğe sahip olduğundan hareketle, ortaya çıkan sürecin kendine özgü durum ilişkileri yaratacağını belirtmektedir. Bu durumsal ilişkiler sonucunda beliren siyasal davranışların sosyo-ekonomik nedenlerini ortaya koymak ise temel kaygısıdır. Tanzimat döneminden tarihi bir süreklilik ile ele aldığı çalışmasını 1970'li yıllara değin getirir. Sencer'in belirttiği toplumsal koşulların farklığı ve içinde bulunulan tarihsel sürecin olguları şekillendirdiği anlayışını, eserin içeriğinde de görmekteyiz. Türk siyasal tarihini ve siyasal partilerin ortaya çıkış koşullarını, toplumsal sınıfların yol açtığı etkilerle birlikte ele alıp değerlendirmesi noktasında önemli bir sosyolojik çalışmadır.

Daha sonraki dönemde kendisinden sonra yapılan araştırmalara kaynaklık etmesi bakımından günümüzde de hala önemini koruyan bir başka çalışma, Hukuk profesörü Ergun Özbudun'un "*Siyasal Partiler"* kitabıdır (Özbudun, 1977). Erken dönem sonrası yapılan bu çalışmanın temelde ayırt edici yönü, Batı'da modern dönem literatüründeki siyasal parti tartışmalarına neredeyse eksiksiz bir tartışma düzleminde yer vererek, siyasal parti analizleri yapılmasıdır. Özbudun, siyasal parti tanımlamalarındaki tartışmaları kendi yaklaşımını da sunarak eserinde tartışmaktadır. Siyasal partilerin kökeni ile ilgili yaklaşımları, partinin örgütsel yapısı ve parti sistemleri üzerine mevcut kuramsal tartışmaları/eleştirileri irdeleyerek çözümlemeleri ortaya koyar. Özbudun'un konuyu ele alış biçimi, siyasal partiler üzerine kendisinden sonraki dönemde çalışan sosyal bilimcilerin nerdeyse tamamına yakınına kaynak oluşturmuştur. Bu alanda siyasal parti ile ilgili değerlendirmeler sonraki dönemlerde siyaset sosyolojisi ve siyaset bilimi içerikli kitaplarda da değerlendirilmeye tabi olmuştur. Bahsi geçen çalışmalar arasında Ali Yaşar Sarıbay'ın, Nur Vergin'in, Ali Öztekin'in, Ahmet Taner Kışlalı'nın, Süleyman Seyfi Öğün'ün çalışmaları önde gelen eserlerdir (Sarıbay, 2008, Vergin, 2003, Öztekin, 2007, Kışlalı, 1992, Öğün,1999).

SİYASAL PARTİLER ÜZERİNE TEKİL ÇALIŞMALAR

Siyasal parti araştırmaları açısından Türkiye'deki literatürün dikkat çeken ikinci kısmı, belirli bir siyasi parti üzerine yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. 1945-1946 yıllarından itibaren yerleşmeye başlayan çok partili hayat siyasal sistemin gelişimine katkı sağlamıştır. Bu süreçte birden çok parti kalıcı olarak siyasi yelpazede yerini almış ve kitleler tarafından onay görmüştür. Dolayısıyla siyasal partilerin kuramsal olarak ne olduğu üzerine yapılan betimleyici çalışmalar yerini partilerin ideolojik ve örgütsel düzeyde analizlerine bırakmıştır. 1960'lı yıllardan itibaren hem doktrinler tartışılmakta hem de siyasal partiler geniş bir perspektiften ele alınmaya çalışılmaktadır. Bu anlamda belirli bir siyasi parti araştırmalarına kaynaklık eden çalışmalar incelendiğinde, partilerin ele alınma biçimleri birkaç ana başlık etrafında toplanabilir. Bunlardan birincisi; parti tarihi üzerine yapılan siyasi parti çalışmalarıdır. İkincisi; belirli bir bağlam ekseninde siyasal partinin açıklanma çabasıdır. Üçüncü olarak; karşılaştırmalı parti çalışmaları gelmektedir. Sonuncu çalışma biçimi ise siyasi parti çalışmalarına dolaylı olarak katkı sağlayan siyasi tarih ve siyasi parti liderleri üzerine hatırat özelliği olan yazınlardır.

Belirli bir siyasi parti üzerine olan çalışmalarda en sık görülen yöntem, parti tarihi merkeze alınarak yapılan araştırma biçimidir. Çalışmamızın örneğini temsil edecek olan Cumhuriyet Halk Partisi üzerine yapılan çalışmalar da incelendiğinde, CHP tarihini ele alan çalışmalar ilk sırada yer almaktadır. Partinin, tarihi açısından çalışılması yaklaşımındaki en önemli faktör, araştırmacının mesleki formasyonundan kaynaklanmaktadır. CHP tarihinin ülke tarihi ile iç içe geçmesi aynı zamanda Türk siyasi tarihini anlama noktasındaki çabayı canlı tutmaktadır. Bu sebeple başta gazeteci/yazarlar olmak üzere, tarihçiler ve siyaset bilimcilerin yoğun biçimde ilgisinin olduğu gözlenmektedir. Ancak hemen belirtmeliyiz ki CHP tarihinin ülke tarihi ile iç içe geçmiş olması durumu, CHP üzerine yazılmış çalışmaların ayrıntılı bir analizinin yapılmasında belirli zorlukları beraberinde getirmektedir. Pek çok konu başlığı altında CHP'yi konu edinen, ilkelerini kapsayan çalışmalar görmek mümkündür. Özellikle konu başlığı modernleşme, halkçılık, Atatürkçülük gibi kavramlarla zenginleştirildiğinde, ortaya ciddi anlamda bir literatür çıkmaktadır. (Tanyol, 1981; Eraslan, 2003). Bu sebeple değerlendirilecek literatür doğrudan CHP'yi konu edinen veya birincil derecede bağlantılı olan kitaplardan oluşacaktır.

CHP'yi konu alan ilk çalışmalardan biri, Kadro dergisinin önde gelen isimlerinden *İsmail Hüsrev Tökin'in* çalışmalarıdır. CHP'nin dünya görüşünü ve iktisadi sistemini ele aldığı iki çalışması bulunmaktadır (Tökin 1946). Yine siyasetçi, Milletvekili *Fahir Giritlioğlu'nun* ve Celal Bozkurt'un çalışmaları, ilk

dönem çalışmaları arasında sayılabilir (Giritlioğlu, 1965, Bozkurt, 1969). Fahir Giritlioğlu, milli mücadele yıllarından itibaren aldığı CHP tarihini, 1964 yılındaki on yedinci büyük kurultay sonrasına kadar getirir. Makro düzlemde siyasal partilerin betimleyici açıdan çalışılması dışında, doğrudan CHP tarihi üzerine yayımlanmış ilk ve geniş kapsamlı parti tarihi yayınıdır. Giritlioğlu'nun tarihsel olayları kronolojik bir sıralamada belgelerle desteklediği kitabında diğer bir kısmı, partiye karşı çeşitli vesilelerle yapılan eleştirileri açıklama ve parti ilkelerinin (altı ok) açıklanışı oluşturur. CHP'ye, özellikle de İsmet İnönü'ye muhalif bir yayın olarak, Celal Bozkurt'un "*Siyasi Tarihimizde CHP"* isimli kitabı da tarihsel açıdan ele alınan bir çalışmadır. Kitaptaki temel eğilim, İsmet İnönü eleştirisi vurgusudur. Bozkurt eleştirel bir bakış açısıyla ele aldığı çalışmasında, İnönü dönemi ile CHP'nin başka bir yola girdiğini ve ortanın solu ile Atatürk ilkelerinden uzaklaşıldığı vurgusunu ön plana çıkarmıştır. İkinci baskının giriş kısmında Fahir Giritlioğlu'nun, Cumhuriyet Halk Partisi'nin mevkii vurgusuna ve yaklaşımına da isim vermeden eleştiri getirilir. Bozkurt, CHP'nin elbette özel bir konumunun olduğunu ve CHP'nin tarihinin, Cumhuriyet tarihi ile birbirine karıştığını kabul eder ama bunların alternatif bir okumaya da sahip olduğu vurgusunu yapar (Bozkurt, 1969, s.11).

CHP tarihi üzerine yapılan çalışmalarda 1970'li yıllarla birlikte artış görülmektedir. Gazeteci Metin Toker'in "*Tek Partiden Çok Partiye"* kitabı CHP tarihini Demokrat Parti ile girdiği siyasal rekabet ekseninde ele alan bir çalışmadır (Toker, 1970). Mahmut Goloğlu'nun 1974 senesinde çıkardığı araştırma kitapları, bu çalışmaların başında gelmektedir (Goloğlu, 1974; Goloğlu, 1974; Goloğlu, 1982). Tarihsel açının merkeze alındığı ve tarihsel süreç içerisinde dönüşümleri temel alarak CHP'yi irdeleyen en kapsamlı çalışmalardan biri, 1979 senesinde *Hikmet Bila* tarafından yazılan "*CHP Tarihi"* çalışmasıdır (Bila, 1979; Bila, 2008). CHP tarihi üzerine yazılmış en kapsamlı kitaplardan biridir. Bila, parti tarihini, kongreleri, programları, kurultay ve tüzükleri gibi birden çok etkenle birlikte ele alıp tarihsel bir yaklaşımla değerlendirmiştir. Sonraki yıllarda genişletilmiş baskılarıyla günümüze kadar getirilmiştir. Daha sonraki yıllarda akademisyen/siyasetçi Rıfkı Salim Burçak'ın "*Türkiye'de Demokrasiye Geçiş 1945-1950*", gazeteci Ali Gevgili'nin "*Yükseliş ve Düşüş",* Mete Tunçay'ın "*Türkiye'de Tek Parti Yönetiminin Kurulması 1930-1945",* hukukçu ve gazeteci, Çetin Yetkin'in "*Türkiye'de Tek Parti Yönetimi 1930-1945",* Cemil Koçak'ın "*Türkiye'de Milli Şef Dönemi, 1938-1945",* Ahmet Yeşil'in "*Türkiye'de Çok Partili Hayata Geçiş"*, Taha Parla'nın "*Kemalist Tek Parti İdeolojisi ve CHP'nin Altı Ok'u"* kitapları bu yayınlardan bazılarıdır (Burçak, 1979; Gevgili, 1981; Tunçay, 1981; Yetkin, 1983; Koçak, 1986; Yeşil, 1988; Parla, 1992).

Bu dönemde tarihsel açının yanı sıra yapılan diğer yaklaşım, bir bağlam üzerinden CHP'yi açıklama çabasıdır. Partinin ilişkili olduğu doktrinle bağlantılı çalışmaların örnekleri yine 1970'li yıllarda görülmektedir. 1965 sonrası CHP ve ortanın solu tartışmalarında CHP'nin kendisini konumlandırdığı yeni ideolojik pozisyonu bu çalışmalara aktif olarak yön vermiştir. Bu alanda ilk yayın parti içinden, Bülent Ecevit'in *Ortanın Solunu* tanımladığı aynı adlı kitap yer almaktadır (Ecevit, 1966). İdris Küçükömer'in "*Düzenin Yabancılaşması"* adlı kitabı ise, CHP'nin Ortanın Solu akımına karşı eleştirel boyutta ele alınan önemli bir çalışmadır. Siyasi akımların yelpazenin neresinde durduğuna dair kabul gören hâkim bakış açılarına karşı geliştirdiği alternatif okuma yöntemi, Küçükömer'in çalışmasını bugün dahi özgün kılmaktadır (Küçükömer, 1969).

1970 sonrası dönemde, ortanın solu tartışmaları ve buradan hareketle demokratik sol veya sosyal demokrasi düşünceleri sıkça tartışılan konular arasındadır. Soğuk savaş döneminden bu yana sola ve sağa bırakılan mesafe hayli değişmiştir. İsmet İnönü liderliğinde CHP ortanın solunda olduğuna dair açılım gerçekleştirilmiştir. Ancak ortanın solu komünizm ile eş değer bir iç propaganda üzerinden tartışılmaktadır. Dolayısıyla bu yıllarda sol nedir sosyal demokrasi nedir, gibi temalar başlıca tartışma konularıdır. Bu yayınlar arasında, Muammer Aksoy'un sosyalist enternasyonal, sosyal demokrasi ve CHP arasındaki ilişkiyi incelediği *"Sosyalist Enternasyonal ve CHP*" çalışması ilk dikkat çekendir. İdeolojik olarak CHP'nin konumu ve sosyalist enternasyonalin, sosyal demokrasinin CHP ile olan ilişkisi, dönemin iç siyasetinde tartışılan biçimine eleştirisiyle irdelenmektedir (Aksoy, 1977). Yine aynı zamanda parti içerisinde de aktif rol oynamış olan Alev Coşkun'un, Demokratik Sol ve CHP arasındaki ilişkiyi incelediği kitabı CHP'nin 1965 sonrası ortanın solu ile kendisini konumlandırdığı ideolojik dönüşümünün etkisinde kaleme alınmış bir çalışmadır. Coşkun, 1970'li yıllara gelindiğinde CHP'nin ideolojisini ve CHP'nin yeni demokratik sol programının dayandığı temel felsefeyi genel bir çerçeve içinde açıklayacak bir yapıtın olmadığını vurgulayarak bu kitabın bu boşluğu doldurmak gayesi ile yazıldığını vurgulamaktadır. (Coşkun, 1978, s.6). Hukukçu İbrahim Sarıibrahimoğlu'nun "*Bir Sosyal Demokrasi Deneyi"* adlı kitabı, ideolojinin yoğun olarak belirginleştiği yıllara denk gelir (Sarıibrahimoğlu, 1978). Gazeteci Hikmet Bila'nın "*Sosyal Demokrasi Sürecinde CHP ve Sonrası"* adlı kitabı da 1970'li yılların ideolojik belirginleşmenin hâkim olduğu yılların devamı niteliğindeki göstergelerinden bir diğeridir (Bila, 1987). İsmet Umarusman'ın "*Sosyal Demokrat Hareket ve CHP Üzerine Düşünceler"* ise yakın tarihimizde yapılan parti ve doktrin arası ilişkiyi konu edinen bir diğer çalışmadır (Umarusman, 2006). Bağlamsal çalışmalara dikkat edildiğinde tarihsel gerçekliğin o günkü tartışmaları üzerine kurulu olduğu görülecektir. Soğuk savaş

dönemi, iki kutuplu dünyada sosyal demokrasinin sosyalizm ile eş değer olup olmadığı gibi bir durumu açıklama kaygısı yayınlarda da kendisini göstermektedir.

CHP üzerine yapılan çalışmaların içerisinde diğer önemli bir kısmı hatıratlar oluşturmaktadır. Hatıratlar her ne kadar kişisel değer yargıları barındırsa da partilerin resmi tarihine farklı bir açıdan bakmayı mümkün kılar. Bu anlamda CHP, tarihi olayları ve siyasi liderleri üzerine geniş bir hatırata sahiptir. Bu hatıratlar arasında Erim'in (2005), Öner'in (1948), Burçak'ın (1998), Erdemir'in (1956), Uran'ın (1957), Us'un (1966), Toker'in (1966), Grew'in (1966), Sertel'in (1968), Aydemir'in (1968), Barutçu'nun (2001), Berkes'in (1977), Karaosmanoğlu'nun 1984), Selek'in (1985), Heper'in (1999), Turan'ın (2000), Koloğlu'nun (2000), Yalman'ın (1970) hatıratları önemlidir. Çalışmamızın alanı dışında ayrıca, siyasi tarihimizi kapsayan çok daha geniş bir hatırat ve gezi notlarına sahip bulunmaktayız (Akar & Karakoç, 2004, s.383-421).

CHP'nin Türk siyaseti ile olan bu sürekliliği akademik çalışmalarda da kendisine yer bulmaktadır. Bu ilgi sadece CHP ile sınırlı değildir. 1970'li yıllardan itibaren ideolojik ayrımlar netleştikçe siyasal partilerin örgüt/toplumsal taban gibi bağlamlarla araştırılmaya başlandığı görülmektedir. Türk siyasal partileri 1946 sonrası çok partili hayatın yerleşmesi ile birlikte farklı doktrinler/çıkar grupları etrafında ayrışmaktadır. Bu farklılaşma sosyal bilimcilerin ilgisini çekmekte ve belirli bir siyasal parti üzerine yapılan çalışmaların sayısında da 1990 sonrası ciddi artışlar gözlenmektedir. Bu çalışmalardaki temel tematik tartışma ise modernleşme etrafında yürütülmektedir.

HALKÇILIK VE MODERNLEŞME TARTIŞMALARI

Gerek CHP gerekse diğer siyasal parti çalışmaları üzerine yapılan araştırmaların literatür açısından teknik tahlili önemli olmakla birlikte, partileri anlama noktasında parti yapısının içerik olarak nasıl ele alındığı da önemli bir ayrımdır. CHP üzerine literatürdeki mevcut yayınlar incelendiğinde mevcut tahlillerde ve konuya yaklaşım biçiminde belirli özellikler ön plana çıkmaktadır. Bu önceliklerin başında modernleşme gelmektedir. Modernleşmenin gerçekleştirilmesinde siyasal partilerin temel bir enstrüman görevi görmesi hâkim görüşü temsil etmektedir. Ulus-devlet oluşturma çabası içerisinde CHP'nin ve kadrolarının eylemlilikleri modernleşme kriterleri dikkate alınarak tahlil edilmektedir. Sosyal bilimcilerin hazırladığı yayınlar göz ününe alındığında bu bağlamda 1990'lı yıllar öncesinde üç temel eser göze çarpmaktadır. Bunlardan birincisi Nermin Abadan Unat'ın *"Anayasa Hukuku ve Siyasi Bilimler Açısından*

1965 Seçimlerinin Tahlili" adlı kitabıdır (Abadan, 1966). Daha önce gazeteler tarafından yapılan seçim anketlerinin olmasına karşın seçim üzerine bilimsel bir proje niteliğinde ilk sistemli çalışma bu eserdir. 1965 seçim döneminde partilerin tarihsel arka planını, toplumsal tabanı ve meclis profili üzerinden okuma çabası oldukça önemlidir. İkincisi, Suna Kili'nin CHP'deki değişim ve gelişmeleri modernleşme olgusu üzerinden ele aldığı çalışmasıdır (Kili, 1976). Üçüncüsü ise Ayşe Ayata'nın 1984 yılında doktora tezi olarak hazırladığı, örgüt ve ideoloji perspektifini parti tabanına indirerek ele aldığı çalışmasıdır. Siyasal katılım açısından Türkiye'de siyasal parti üzerine yapılan ilk deneysel araştırma olması dolayısıyla Ayata'nın araştırması önem arz eder (Ayata, 1992). Abadan, 1965 yılı itibariyle CHP'yi, iki temel amaç üzerinden tartışmaktadır. Bunlardan birincisi, CHP'nin bir kitle partisi olarak, geçmişinden gelen reformcu-modernleşmeci yönünü devam ettirme çabası içinde olması, ikincisi ise 1946 sonrası geçilen çok partili sisteminin oluşturduğu demokratik düzenin devamını sağlama çabasıdır (Abadan, 1966, s. 149). CHP'nin kuruluş ilkelerinin temelinde modernleşmenin yer aldığı fikri Abadan'ın yanı sıra Ayşe Ayata'nın *"Örgüt ve İdeoloji"* kitabında da yer alır. Erken dönem tek parti içerisinde CHP'nin ilkelerini temsil eden Altı Ok anlayışı modernleşme ekseninde değerlendirilmektedir. Ayata, CHP'nin kuruluş ilkesinde temel olarak iki ilkenin yer aldığını belirtir. Birincisi modernleşme ve laikleşme ikincisi halkçılık ve halkın egemenliği (Ayata, 1992, s.64). Bu anlamda Kili ile bu döneme ilişkin tahlillerde bir paralellik gözlemlenir. Kili de ulus-devlet ekseninde modernleşme anlayışının halkçılık temelinde uygulamaya konulduğunu ve Atatürk ilkelerinin uygulanmasının da bu yönde gelişmeler olduğunu vurgular (Kili, 1976, s.44). Kili, uluslaşmanın en önemli modernleşme göstergesi olduğu fikrinden hareket ederek Atatürk İlkelerinin bir bütün olarak modernleşmenin gereklerini taşıdığı fikrine sahiptir (Kili, 1976, s.49). Ayata da altı ilkenin feshedilinceye kadar parti ideolojisinin temelini oluşturduğunu belirtir (Ayata, 1992, s.69). Siyaset bilimi literatürdeki bu üç kült eser incelendiğinde modernleşmenin merkezi bir problem olrak ele alındığı görülmektedir. Problem ve ayrılan fikirler, çok partili dönem sonrası ve özellikle 1965 sonrası ortanın solu ile girilen yolda belirginleşir. 1970 sonrası sosyal demokrasiye evrilme ile birlikte toplumsal alanda yaşanılan dönüşümler karşısında, bu ilkelerde meydana gelen değişimler ve nasıl yorumlanması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Kanaatimizce sonraki dönem sorgulamalarında modernleşmeyi temele yerleştirerek okumanın, kuruluş evresindeki kadar net bir okumaya sahip olmadığı, ayrıca CHP'yi anlama noktasında da tıkanıklıklara neden olduğunu gözlemlemekteyiz. Bu tıkanıklığın başında da ana eğilim olarak parti programlarının, tüzüklerinin ve kurultaylarının başlıca referans alınarak okunması yatmaktadır. İlkesel olarak pek çok olgu modernleştirici, özgürleştirici veya toplumsal hayatın tümünü kapsayıcı bir algıya sahip olsa da reel alanda aynı

sonuçları verip vermediğine bakmak daha gerçekçi tahliller yapmamızı sağlayabilir. İdris Küçükömer'in tanımlamasıyla, partilerin asıl özelliği araçların niteliğindedir (Küçükömer, 2002, s.110). Varılmak istenen amaçta uygulanacak yol, yöntem ve enstrümanlar yazılı kurallardan daha belirleyici olmaktadır. Programlar modernleştirici bir içeriğe sahip olsa da uygulama sahasında nasıl tatbik edildiği daha önemli görülmektedir.

CHP'yi tanımlama noktasında tahlilde yapılan ikinci öncelik, halkçılık ilkesinin gelişim seyri içerisinde konumlandırılan ideolojik kabullerdir. Parti programlarında ve mensuplarının ifadelerinde yer alan biçimiyle, "*Altı Ok"* içerisinde yer alan halkçılık ilkesi, partinin erken dönem tanımlamalarında cumhuriyeti oluşturan sınıfsız, tüm toplumu kapsayan tümcü bir bakış açısına sahiptir. Bu yaklaşım, başlangıcından itibaren parti görüşü olarak kabul ve izah edilmiştir. Halkçılık ilkesinin ele alınma biçimi neredeyse 1960'lı yılların ortalarına kadar kesin bir çizgide devam ettirilmiştir. Özellikle 1960 sonrası dönemde, Türkiye toplumsal yapısında meydana gelen gelişmeler ve ortaya çıkan yeni siyasal oluşumlar bu sorgulamayı, yani partinin kendi mevcut bir organı olarak gördüğü halk ile pozisyonun tartışılmasını gerektirmiştir. Partiye adını da vermiş olan "*Halk"* kavramı, 1960 sonrasında CHP'nin bir organı olarak değil, partinin iktidara erişmek için ulaşılması gereken dinamik bir yapıya dönüşmüştür. Özellikle Ortanın Solu da yeni sosyal hareketlerin gelişimi ve siyasal arenaya sonradan katılmış olan TİP'in mevcut durumuna karşı kendini konumlandırma ihtiyacında şekillenmiştir.

Bu anlamda CHP'nin toplumsal tabanını anlama noktasında halkçılık anlayışının irdelenmesi gerekmektedir. Halkçılık vurgusunun partinin ortaya koyduğu şekliyle kabulü literatürde özellikle tek parti dönemini konu alan çalışmalarda derinlemesine tahlil edilmektedir. Diğer taraftan CHP kendisini, hiçbir zümre veya sınıfa ait olmaksızın genel olarak halka yasladığı şeklinde türdeş bir halkçılık anlayışına sahipken, yapılan araştırmalarda CHP'nin bürokratik sisteme dayalı ayrıca eşraf ve tüccar zümresine dayanan bir oluşuma sahip olduğu da belirtilmektedir. Ayata, CHP'nin toplumsal desteğini iki toplumsal gruptan aldığını belirtmektedir. Birincisi Batılılaşmaya inanmış bürokratlar ile ikincisi tarım ve ticaretle uğraşan küçük kasaba eşrafı (Ayata, 1992, s.67). Ayata bu desteğin tarihin daha sonraki dönemlerine kadar devam ettiği sonucunu da çıkartmaktadır (Ayata, 1992, s.67). Avcıoğlu da partinin halkçılık vurgusunu belirtir ancak gerçekte sınıfsız olmadığını, kitlelerin eşraf egemenliğinde pasif kaldığı bir ortamda, eşraf ve aydın memur karması bir siyasi teşekkül oluşturduğunu belirtir (Avcıoğlu, 1969, s.240). Yine Yahya S. Tezel, Kurtuluş Savaşında başlayan asker bürokrat ve eşraf yakınlaşmasının, Cumhuriyet sonrası dönemde devam ettiğini belirtmekte ve partinin yerel

kadrolarında önemli bir taban oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Tezel, 1982, s.128). Mete Tunçay da partinin sosyal tabanı açısından, egemen sınıflara yaslandığını belirtmektedir (Tunçay, 1981, s.330). Taner Timur, devrimci Ankara hükümetinin, küçük burjuva kökenli asker-sivil aydın ve Anadolu eşrafı (büyük toprak sahipleri, küçük ticaret burjuvazisi) ittifakına dayanmakta olduğunu tahlil etmektedir (Timur, 1993, s.57). Bu tahlilleri örnekleriyle artırmak mümkündür. Ancak bu dönem için ortaya koyulan toplumsal tabanın, 1946 sonrasındaki dönüşümleri üzerine benzer analizler üretme noktasında tıkanıklıklar ve ayrışmalar gözlenmektedir. 1946 sonrasında eşrafın önemli bir kısmını oluşturan toprak -ağalarının- sahibi sınıfın önemli bir kısmının DP saflarına geçtiği iddia edilmektedir (Miftakhov, 2018, s.5-6). Bu anlamda uzunca bir dönem okunan algısıyla karşı modernleşme uygulayıcısı olarak değerlendirilen DP, CHP'den çok farklı bir toplumsal tabana mı dayanmaktaydı? Eğer farklı bir toplumsal tabana sahip değilse CHP'nin gerek halkçılık gerekse devletçilik ilkeleri, özellikle çok partili döneme geçiş aşamalarından itibaren nasıl okunabilir? Ayrıca 1946 sonrası dönemde CHP'nin yaslandığı sosyal tabanı nasıl bir yapı oluşturmaktadır? Bütün bu sorular ışığında CHP'yi sadece modernleştirici bir parti noktasından, merkez-çevre ekseninde okumak CHP'yi tanımlama noktasında ne gibi açmazlar, sorunsallar oluşturmaktadır? Özellikle partiye ideolojisini vermiş olan Kemalizm'i ifade eden ilkelerin 1946 sonrasında çok partili döneme geçiş ile birlikte nasıl bir yol izlediği de programlarla birlikte reel alan ideal alan karşıtlığında, toplumsal taban açısından da tartışılması gereken bir olgudur.

Literatürde dikkat çeken üçüncü bir öncelik ise yöntem noktasındadır. CHP üzerine yapılan araştırmalarda siyasi tarih çalışmaları ön plandadır. Bu yayınlar CHP'nin tarihsel süreç içinde doğru bir biçimde algılanması noktasında sunduğu belgelere dayalı veri araştırmalarıyla oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu araştırma biçimi doğal olarak araştırmacının mesleki formasyonundan da kaynaklanmaktadır. Bu yaklaşım biçimi, yani konuyu siyasi tarih açısından okuma tutumu Türkiye'de genel bir parti çalışması ile birlikte değerlendirilmektedir. Ancak hükümetlerin veya muhalefetlerin kararları ve uygulamaları noktasında siyasi tarih kapsamı çerçevesi içinde yapılan çalışmalar, bir siyasi parti çalışmasının genelini oluşturmamaktadır. Parti tarihsel oluşları olduğu kadar üyeleri, örgütü, kurumsal yapısı, seçmen kitlesi ve programları ile genel bir yapı oluşturmaktadır. Bu anlamda toplumsal tarihten ziyade kronolojik bir tarih anlatımı ön plana çıkmaktadır.

Siyasal partiler üzerine yapılan çalışmaların hangi alanlarda ilgi uyandırdığı, çalışılan konuların bağlamlarının ana eksenini hangi temaların oluşturduğunu anlayabilmek için önemli bir dayanak noktası da lisansüstü

düzeyde konunun ele alınma biçimini ortaya koymaktır. Bu anlamda lisansüstü çalışmalara göz atmakta fayda bulunmaktadır.

LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALARDA CHP

Özellikle 1990'larla birlikte üniversite sayısındaki artış gerek akademisyen gerek yüksek lisans/doktora düzeyinde genç araştırmacı sayısında artışı beraberinde getirmiştir (Günay & Günay, 2011, s.1-22). Bu artış sosyal bilimlerin farklı alanlarında parti çalışmalarının yaygınlık kazanmasına katkı sağlamıştır. Siyasal alanının daha tartışılabilir bir alan haline dönüşmesi, medya ve iletişim araçlarının daha etkili kullanılabilir durum oluşturması (özel tv kanallarının açılması) gibi etkenler bu artışın nedenleri arasında sırlanabilir. Gerek üniversite ve akademisyen sayısındaki artışlar gerekse siyasal kültür alanındaki 1990'lı yıllardaki nispeten olumlu gelişmeler genç araştırmacıları siyasal partiler üzerine araştırmaya teşvik edici bir rol oynamıştır. Bu gelişmeler neticesinde 1980'lerin ortalarından itibaren darbenin etkisinin azalmasıyla birlikte sosyal bilimciler tarafından yapılan siyasal parti çalışmaları sayısı hızla artmıştır. Bunların arasında sonradan yayımlanmış olan, önemli çalışmalar mevcuttur. Cemil Koçak'ın "*Türkiye'de Milli Şef Dönemi (1938-1945*)" doktora tezi olarak hazırlanıp 1986 yılında yayımlanan CHP üzerine bir siyasi tarih kitabıdır (Koçak, 1986). Ahmet Yeşil'in tarih alanında yaptığı yüksek lisans çalışması olan "*Türkiye'de Çok Partili Hayata Geçiş"* 1988 yılında yayımlanmıştır (Yeşil, 1988). Esat Öz'ün Kamu Yönetimi dalında hazırladığı "*Tek Parti Yönetimi ve Türkiye'de Siyasal Katılım (1923-1945)"* doktora tezi 1992 yılında yayımlanmıştır (Öz, 1992). Hakkı Uyar'ın "*Tek Parti Dönemi ve Cumhuriyet Halk Partisi"* 1999 yılında yayımlanmıştır. Hürriyet Konyar'ın "*Ulus Gazetesi, CHP ve Kemalist İlkeler"* çalışması 1999 yılında yapılan diğer bir çalışmadır (Konyar, 1999). Gülcan Yılmaz'ın tarih alanında yaptığı "*Cumhuriyet Halk Partisi: 1923-1946"* doktora tezi 2001 yılında basılmıştır (Yılmaz, 2001). Siyaset Bilimi Kamu Yönetimi alanında Süleyman Güngör'ün "*Muhalefette Cumhuriyet Halk Partisi"* 2004 yılında yayımlanmış bir diğer kitaptır (Güngör, 2004). Faruk Atay'ın Kamu Yönetimi alanında doktora çalışması olan "*12 Mart'tan 12 Eylül'e Kriz Kıskacındaki Türk Siyaseti ve 1978-1979 CHP Hükümeti"* 2007 yılında yayımlanmıştır (Atay, 2007).

Akademik düzlemde partiler üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi lisansüstü çalışmalarda hangi tematik özelliklerin ön plana çıkartıldığını anlamamızı kolaylaştıracaktır. Ayrıca sosyal bilimler içerisinde, parti çalışmalarının ana eğilimlerinin hangi yönde seyrettiğinin ortaya konulmasına yardımcı olacaktadır. Böylelikle akademinin siyasal partiler üzerine eğildikleri

temel problemlerin hangi başlıklar etrafında toplandığı anlaşılacaktır. Konu edilmeyen diğer temalar ise sonraki yapılacak çalışmalar adına ipuçları sunacaktır. Meselenin bu boyutlarıyla ele alınması siyasal partilerin de propagandalarını kontrol etmesi bağlamında yardımcı olacaktır. Örneğin dezavantajlı grupların siyasal partiler açısından yeterince ele alınmadığı yapılan araştırmada gözlenmektedir. Dolayısıyla bu eksiklik siyasal partilere bu alanlara daha fazla eğilme şansı verirken araştırmacılara da farklı boyutlar açısından yeni çalışma fikirleri sunacaktır.

YÖK merkezli yaptığımız tez taramasında Cumhuriyet Halk Partisini konu edinen çalışmalarla ilgili, *CHP, Tek Parti, Çok Parti ve Sosyal Demokrasi* ve *Ortanın Solu* gibi anahtar kavram altında ilan edilmiş, 75 yüksek lisans tezi ve 28 doktora tezi mevcuttur. Bu çalışmalar, yapıldığı Anabilim Dalı açısından farklılıklar sergilemektedir.

Tablo 1.
Cumhuriyet Halk Partisi yüksek lisans ve doktora tez sayıları

Tezler	**Tez Sayısı**	**Toplam Oran**
Yüksek Lisans	75	72,8
Doktora	28	27,2
Toplam	103	100,0

Not: Veriler 2011 yılına kadar olan lisansüstü tez çalışmalarını kapsamaktadır.

Yüksek Lisansta mevcut 75 çalışma 9 Anabilim Dalına ayrılmıştır. Bu çalışmaların 39'u Siyaset Bilimi alanında (30 çalışma ile siyaset bilimi ve kamu yönetimi) görülmektedir. 20 çalışma Tarih Anabilim Dalında yapılmıştır. 10 çalışma İletişim Bilimleri alanındaki Anabilim Dallarınca hazırlanmıştır. 2 çalışma Sosyoloji alanında hazırlanmış olup, Eğitim Bilimleri, Felsefe ve Din Bilimleri, Güzel Sanatlar ve Ortadoğu ve İslam Araştırmaları Enstitüsünde de birer alışma mevcuttur.

Doktora alanında hazırlanan tezler incelendiğinde, 28 tezin 5 Anabilim Dalında yapıldığı bir dağılımla karşılaşılmaktadır. Yapılan 28 tezin 16'sı siyasal bilimler alanında hazırlanmıştır. Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi'nde 13 ve Uluslararası İlişkilerde 3 tez yer almaktadır. 10 doktora tezi Tarih Anabilim Dalı'nda çalışılmıştır. Sosyoloji alanında 1 tez göze çarpmaktadır. Geriye kalan 1 tez ise İletişim Bilimleri alanında çalışılmıştır. Tezlerin bilim dalına göre dağılımı incelendiğinde gerek yüksek lisans düzeyinde gerekse doktora düzeyinde çalışmaların yarısından fazlasının (55 tez ile) siyaset bilimi içerisinde

yer aldığı görülmektedir. Daha sonra 30 çalışma ile tarih biliminin takip ettiği tespit edilmektedir. İletişim alanında yazılan tezler daha çok yüksek lisans düzeyinde olup, reklam ve propaganda konuları etrafında yoğunlaşmaktadır. İletişim bilimleri toplam 11 çalışma ile üçüncü sırada yer almaktadır. Siyaset sosyolojisinin ise kavramsal olarak gündelik vurguda sıklıkla yer almasına karşılık, akademik çalışma düzeyinde aynı oranda karşılık görmediği tespitlerimiz arasındadır. Yüksek lisans alanında 2 ve doktora alanında 1 olmak üzere sosyoloji biliminde 3 çalışma ile yer bulmaktadır. Siyaset sosyologlarının, Türkiye toplumsal ve siyasal tarihinde önemli bir yeri olan CHP üzerine, 1980 sonrası dönemde neredeyse 30 yıllık bir süre içerisinde bu oranda çalışma karşılığı bulması kanımızca önemli bir eksikliğin tespit edilmesi hususunda dikkat çekicidir. Sosyoloji alanında yapılan tezler genel araştırmanın sadece 2,9'unu oluşturmaktadır. Türkiye'de bürokratik yapının merkezciliği, siyasetin seçkinci bir parlamenter sistem üretmesi, lider etrafında bir parti yapılanmasının öne çıkması çalışmaların seyrini de belirlemektedir. Türkiye'de modernleşmenin bürokratik kadrolar eliyle yürütülmesi özellikle siyaset bilimi ve kamu yönetimi alanında bürokratik/örgütsel düzlemde parti çalışmaları temalarını öne çıkarmıştır. Aynı şekilde siyasal parti tarihi ile modernleşmenin tarihinin iç içe geçmesi özellikle tarih disiplininin konuya ilgisini üretmektedir. 1980 sonrası dönemde reklam ve propagandanın televizyonlar kanalı ile kitleler üzerinde belirleyiciliğinin artması iletişim bilimlerinin parti ve propagandaları bağlam olarak ele almasını mümkün kılmıştır.

Tablo 2.

CHP üzerine lisansüstü/ABD ayrıntılı dağılım

	Kamu Yönetimi	Uluslararası İlişkiler	Tarih	İletişim	Sosyoloji	Eğitim Bilimleri	Felsefe ve Din Bilimleri	Güzel Sanatlar	Ortadoğu ve İslam Araş. Enstitüsü	Toplam
Yüksek Lisans	30	9	20	10	2	1	1	1	1	75
Doktora	13	3	10	1	1	0	0	0	0	28
Toplam	43	12	30	11	3	1	1	1	1	103
Oran	41,7	11,6	29,1	10,7	2,9	1,0	1,0	1,0	1,0	100,0

Doktora ve yüksek lisans alanlarında bir diğer önemli nokta, çalışmaların hangi konu başlıklarında yoğunlaştığıdır. CHP üzerine yazılan lisansüstü tezlerde tarihsel yönteme dayalı makro çalışmaların öne çıktığı görülmektedir. Tablo 3 verileri dikkatle incelendiğinde öncelikle dikkat çeken temalar arasında karşılaştırmalı parti tarihi çalışmaları ve ideolojik söylem üzerine yapılan araştırmalar dikkat çekmektedir. Akabinde tek partili dönem ve çok partili döneme geçiş konularının ilgi çektiği belirtilebilir.

2011 yılı itibariyle ele alınan 75 çalışmanın 16'sı CHP ve diğer siyasal partiler arasındaki benzerlikleri/farklılıkları bir olgu etrafında karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Karşılaştırmalı parti çalışmalarında temel konu seçim dönemlerindeki partilerin kullandıkları söylem, propaganda ve afişlerin mukayesesidir. Karşılaştırmalı çalışma partilerin doğuş koşulları gibi tarihsel süreçlerini ortaya koymaya çalışan tarihsel sosyolojik bir temele dayanmamaktadır. İdeolojik farklılıklar ön planda olup söyleme dayalı analizlere yaslanmaktadır. Bu anlamda seçimler ve propaganda başlığında toplanan 7 çalışma yine partiler arası mukayeseli olarak ele alınmıştır. Bunun yanı sıra parti içi demokrasi ve yönetimsel farklılıkların vurgulandığı karşılaştırmalar da araştırılan konular arasındadır. CHP'nin sosyal demokrasi, milliyetçilik gibi doktrinler karşısındaki tutumunu doğrudan inceleyen, ideolojik söylemi konu alan çalışmaların sayısı ise 16'dır. Bu ideolojik konumlanmanın önemli bir kısmını ortanın solu çalışmaları oluşturmaktadır. 1960'lı yıllarla birlikte gelişen *"Ortanın Solu"* fikri üzerine doğrudan 8 yüksek lisans çalışması mevcuttur. Çalışmalar arasında göze çarpan bir diğer önemli araştırma konusu ise, tek parti dönemi ve çok partili döneme geçiş süreci ve nedenleri üzerinedir. Tek parti dönemini çeşitli yönleriyle inceleyen 10 yüksek lisans çalışması mevcuttur. Çok partili döneme ait çalışmalar ise 9 çalışmayla onları takip etmektedir. Daha çok tarih bilimi alanında yapılan siyasal tarih çalışmalarıdır. Tek parti dönemine ait çalışmalar parti örgütlenmesi ve yönetim biçiminden, kadın vekillerin konumlarına kadar ve hatta belirli illerde CHP'nin eğitim politikalarının etkisine kadar birçok alanda çeşitlenmektedir. Bülent Ecevit ve Recep Peker üzerine yapılan lider/parti analizi de yine CHP çalışmaları içerisinde değerlendirilmiştir. Lider analizi üzerine yüksek lisans düzeyinde 3 çalışma yapılmıştır. CHP'nin ordu ve diğer taraftan sosyalist bir sendika olan Disk ile ilişkini inceleyen birer tez bulunmaktadır. Yine kadınların CHP'deki ve siyasetteki konumunu konu alan iki çalışma mevcuttur. Bunların yanı sıra spesifik olmak üzere çeşitli kısa dönemlerde partinin hükümette yer aldığı yılları kapsayan kurumsal uygulamaları ve din, eğitim gibi konularda partinin programlarını inceleyen spesifik konular da araştırmacılar tarafından literatüre kazandırılmıştır.

Doktora alanında konu başlıkları ve içerikleri itibariyle yüksek lisansa paralel çalışma temalarının ele alındığı görülmektedir. Tek parti dönemini konu alan doktora çalışması sayısı 14'tür. Tek partiden çok partili sürece geçiş evresini 4 çalışma izlemektedir. Sosyal demokrasi gibi ideolojik konumu tartışan 5 çalışma yer alırken, yüksek lisans çalışmalarında görülen karşılaştırmalı parti çalışmaları doktora düzeyinde 2 çalışmada karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra Recep Peker üzerine bir çalışma ve 1978-1979 yılı CHP hükümetinin kriz karşısındaki konumunun anlatıldığı spesifik bir dönemi inceleyen doktora tezi göze çarpmaktadır.

Doktora çalışmalarındaki ana eğilimi, tek parti dönemi ve çok partili döneme geçiş evresinin incelenmesi olarak değerlendirebiliriz. Ancak CHP tarihi içerisinde önemli bir yer edinen ortanın solu ve devamındaki gelişmeler açısından özellikle Tarih ve Siyaset Bilimi disiplinlerindeki çalışmaların mevcudiyetine karşın Sosyoloji Bölümlerinde bu alanlarla ilgili yapılan araştırmalarda ciddi bir eksiklik söz konusudur. Bahsi geçen dönemler arasında sosoyoloji alanında doktora düzeyinde sadece bir çalışma göze çarpmaktadır. Bu anlamda CHP'yi bir bütün olarak toplumsal tabanı ile etkileşimli olarak anlamak ve açıklamak üzerine bir sosyolojik çalışmanın ihtiyacı açık bir şekilde görülmektedir. Doktora çalışmalarında, 1923-1946 ve 1946-1950 yılları arasında CHP'yi ele alan ciddi oranda çalışmaların mevcudiyetine karşın, CHP'deki değişim ve dönüşümleri daha sonraki gelişmelerle de inceleyecek olan çalışmaların ihtiyacı gerek akademik çalışmalar gerekse diğer çalışmalar göz önüne alındığında karşımızda durmaktadır. Gerek yüksek lisans gerekse doktora düzeyinde CHP üzerine siyaset sosyolojisi alanında çalışmaların mevcut durumu göz önünde bulundurulduğunda, bu alanda sosyolojik bir araştırmanın ihtiyacı önem arz etmektedir.

Tablo 3.
CHP Tezleri üzerine ayrıntılı ABD/çalışma konusu/lisansüstü verileri

			Karşılaştırmalı Parti Çalışmaları	Seçimler ve Propaganda	Yerel Teşkilat	Tek Parti Dönemi	Çok Partili Dönem	İdeolojik Söylem	Lider	Kadın ve Siyaset	Kurumsal yapı	Muhalefet Dönemi	Kurultaylar	Toplam
Yüksek Lisans	**ABD**	Kamu Yönetimi	6	1	-	5	4	9	1	2	2	-	-	30
		Uluslararası İlişkiler	1	1	-	2	2	1	-	-	-	-	2	9
		Tarih	4	1	2	3	3	2	1	-	1	1	2	20
		İletişim	4	3	-	-	-	3	-	-	-	-	-	10
		Sosyoloji	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	2
		Eğitim Bilimleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
		Felsefe ve Din Bilimleri	-		-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
		Güzel Sanatlar	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
		Ortadoğu ve İslam Araş. Enstitüsü	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Toplam		16	7	2	10	9	16	3	2	3	1	6	75
Doktora	**ABD**	Kamu Yönetimi	1	-	-	6	1	3	-	-	1	1	-	13
		Uluslararası İlişkiler	-	-	-	1	-	2	-	-	-	-	-	3
		Tarih	-	-	-	7	2	-	1	-	-	-	-	10
		İletişim	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
		Sosyoloji	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Toplam		2	-	-	14	4	5	1	-	1	1	-	28

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Siyasal partiler modern politik alanın en önemli parçasıdır. Temsili demokrasiler aracılığıyla yönetim icrasının yerine getirilmesi siyasal partiler kanalıyla mümkün hale gelir. Demokrasinin hukuk temelinde geniş bir temsile sahip olması siyasal partilerin ve siyasetin kurumsallaşması ile mümkün olur. Bu anlamda siyasal partiler demokrasinin başlıca enstrümanlarıdır. Türkiye'de siyasal partiler ile ilgili yayımların gelişmesi çok partili dönem sonrasına denk düşer. Birden çok siyasal partinin ortaya çıkması teorik düzlemde konunun ele alınmasını sağlamıştır. Siyasal partiler alanında yapılan ilk çalışmalar

incelendiğinde konunun daha çok tanımsal boyutuyla ele alındığı gözlenmektedir. Türk okuyucusuna siyasal partinin ne olduğuna dair teorik düzeyde bilgiler aktarılmıştır. Bunun yanında partilerin ortaya çıkış serüvenleri ve ülkeler düzeyinde karşılaştırmalı ele alınışı erken dönem siyasal partiler üzerine yapılan yayımlarda belirgin olarak gözlenmektedir. İlk dönem yayımlarında ortaya çıkan temel eğilim betimleyici ve aktarımsal düzeyde oluşudur. Partilerin tanımlayıcı düzeyde ele alınmasından sonra tek bir siyasal parti üzerine yapılan araştırmaların onları takip ettiği dikkat çekmektedir. Özellikle çok partili hayat sonrası farklı doktrinlerden hareket eden partilerin mevcudiyeti bu araştırmaları zorunlu kılmıştır. Diğer bir ifadeyle partilerin birbirinden yapısal olarak farklılıklarını araştırmayı gerekli kılmıştır. Hangi toplumsal tabana yaslandıkları, örgütlenme biçimleri ve tarihsel hikayeleri bu anlamda öncelikle dikkat çeken yanlarını oluşturmaktadır. Çok partili hayat ve akabinde ayrışmalarla artan siyasi parti faaliyetleri bu ilginin artarak devam etmesini sağlamıştır.

YÖK tez tarama merkezi üzerinden lisanüstü yayımlar incelendiğinde özellikle 1990'lı yıllarla birlikte siyasi parti çalışmalarında artış gözlenmektedir. Tarih, Siyaset Bilimi, Din Bilimleri, İletişim Bilimleri, Eğitim Bilimleri gibi birçok disipline mensup araştırmacılar siyasi parti çalışmaları gerçekleştirmiştir. Karşılaştırmalı parti analizleri, seçimler ve propagandalar, yerel parti teşkilatı faaliyetleri, liderlerin siyasi faaliyetleri başlıca temalar arasındadır.

Türkiye'de siyasal partilere olan bu ilginin artışında başı Cumhuriyet Halk Partisi çekmektedir. Cumhuriyet Halk Partisi Türkiye'nin erken dönemden itibaren sürekliliğe sahip tek partisi olması noktasında dikkat çeken bir partidir. Bu sebeple CHP üzerine yapılan çalışmalar yalnızca parti açısından değil aynı zamanda Cumhuriyetin de modernleşme serüvenini anlama noktasında önemlidir. Görülmektedir ki Türkiye'de siyasal parti üzerine yapılan çalışmalar ülkenin tarihsel sosyolojik yapısını içinde barındırmaktadır. Her ne kadar teorik düzlemde parti çalışmaları, siyasal katılım gibi konular daha çok aktarmacı bir yapı izlese de gerek tarihsel sosyolojik gerekse siyaset sosyolojisi alanında Türkiye'nin modernleşme serüveninde dikkat çekmeye, önemini korumaya devam etmektedir. Modernleşme gibi makro bağlamda ele alınan çalışmaların yanı sıra mikro alanda ele alınan çalışmalar da hızla artmaktadır.

Siyasal partiler üzerine geçmişteki makro araştırma temalarına karşın günümüzde yeni yaklaşımlarla/problemlerle de ele alınabilir. Bunların arasında dezavantajlı gruplar başı çekebilir. Dezavantajlı gruplar üzerine yapılacak çalışmaların sayısındaki artış toplumsal yapıdaki problemlerin çözümüne de katkı sağlayacaktır. Temsili demokrasilerin en önemli özelliği siyasi katılımdaki

yelpazenin genişlik göstermesidir. Son yıllarda milletvekili seçilme yaşının düşürülmesi parlamentoda gençlerin daha fazla temsil edilmesini beraberinde gertimiştir. Yine sosyal medya üzerinden aktif olarak siyaset tartışmalarında yer alma imkânı gençlerin siyasal alanda daha fazla görünmesini sağlamaktadır. Bu anlamda gençlik ve siyaset geçmişte olduğu gibi ancak yeni dönemin siyasal iklimiyle siyasal araştırmalarda önemli bir yer edinmektedir.

Siyasal partiler demokratik sistemler için vazgeçilmezdir. Kitlelerden alınması gereken oylar daha fazla kişiye, gruba ulaşmayı zorunlu kılmaktadır. Yeni sosyal hareketler, marjinal gruplar, küreselleşmenin getirdiği yenilikler siyasal partiler üzerine yapılacak çalışmaları da çeşitlendirmektedir. Klasik bağlamların yerini yenileri almaktadır. İnternet teknolojilerindeki yenilikler sanal dünyada yeni eylemlilikleri meydana getirmektedir. Bu anlamda sosyal medya mecrası siyaseti kent meydanlarından sanal alanlara taşımıştır. Bugün her siyasi liderin birden çok platformda hesabı bulunmaktadır. İçinde bulunduğumuz dönem görselliğin hâkim olduğu bir çağdır. Propagandanın sinema salonlarından radyolara, televizyonlardan bilgisayarlara ve internet teknolojisi ile mobil/akıllı telefonlara taşındığı ileri teknolojik bir çağ söz konusudur. Siyasal partiler, liderleri etrafında merkezileşmeye açıktır. Ancak yeni teknolojiler merkezsizleşme üzerine kuruludur. Bu doğrultuda gerçekliğin yeniden üretildiği ve sosyal alanda inşa edildiği sanal alanlarda siyaset de kendi dilini yeniden üretmek zorundadır. Bu da siyasal parti çalışmalarını farklı bağlamlarıyla ele almayı mümkün kılacaktır. Siyasal partilerin tarihi, örgütsel tabanı gibi geçmişte ele alınan temalar yanında bahsi geçen yeni alanlar da Türkiye'de siyasal parti çalışmalarının çeşitlenmesini sağlayacaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akar, Ş.K. & Karakoç, İ. (2004). Siyasi tarih kaynağı olarak hatırat ve gezi notları**.** *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 2(1), 383-421.

Akkerman, N. C. (1950). *Demokrasi ve Siyasal Partiler Hakkında Kısa Notlar*. Ulus Basımevi.

Aksoy, M. (1977). *Sosyalist Enternasyonal ve CHP* (1. Basım). Tekin Kitabevi.

Ayata, A. G. *(1992). CHP (Örgüt ve İdeoloji) (*Belkıs Tarhan ve Nüvit Tarhan, Çev.). Gündoğan Yayınları.

Atay, F. (2007). *12 Mart'tan 12 Eylül'e Kriz Kıskacındaki Türk Siyaseti ve 1978-1979 CHP Hükümeti.* De ki Yayınları.

Avcıoğlu, D. (1969), *Türkiye'nin Toplumsal Düzeni (Dün-Bugün-Yarın)* (Cilt I). (4. Basım). Bilgi Yayınevi.

Aydemir Ş. S. (1968). *İkinci Adam*. Remzi Kitabevi.

Barutçu, F. A. (1977). *Siyasi Anılar (1939-1954)*. Milliyet Yayınları.

Berkes, N. (1946). *Siyasi Partiler*. Yurt ve Dünya Yayınları: 7, Sosyal Problemler Serisi: 3.

Berkes, N. (1977). *Unutulan Yıllar*. İletişim Yayınları.

Bila, H. (1977). *CHP (1919-1979).* Doruk Matbaacılık.

Bila, H. (2008). *CHP 1919-2009*.Doğan Yayıncılık.

Burçak, R. S. (1979). *Türkiye'de Demokrasiye Geçiş 1945-1950*. Olgaç yayınları.

Burçak, R. S. (1988). *On Yılların Anıları.* Nurol Matbaacılık.

Burçak, R. S. (1950). *İnönü ve Demokrasi.* Doğuş Matbaası.

Bozkurt, C. (1969). *CHP'nin İç Yüzü Siyasi Tarihimizde CHP* (2. Baskı).

Coşkun, A. (1978). *Cumhuriyet Halk Partisi ve Demokratik Sol* (1. Basım). Tekin Kitabevi.

Duverger, M. (1974). *Siyasi Partiler* (Ergun Özbudun, Çev.) (2. Basım). Bilgi Yayınevi. Librairie Armand Colin (Orijinal eserin yayın tarihi 1951).

Ecevit, B. (1966). *Ortanın Solu*. İstanbul Matbaası.

Eraslan, C. (2003). *Yakın Dönem Türk Düşüncesinde Halkçılık ve Atatürk*. Kum Saati Yayınları.

Erdemir, S. (1956). *Muhalefette İsmet İnönü: 1950-1956*. Sırlar Matbaası.

Erim, N. (2005). *Günlükler, 1925-1979* (II. Cilt). Yapı Kredi Yayınları.

Giritlioğlu, F. (1965). *Türk Siyasi Tarihinde Cumhuriyet Halk Partisinin Mevkii* (2. Cilt). Ayyıldız Matbaası.

Gevgili, A. (1981). *Yükseliş ve Düşüş* (1. Basım). Altın Kitaplar Yayınevi.

Goloğlu, M. *(1974). Milli Şef Dönemi (1939-1945)*. Turhan Kitabevi.

Goloğlu, M. (1974). *Tek Partili Cumhuriyet (1931-1950)*. Kaynak Yayınları.

Goloğlu, M. (1974). *Milli Şef Dönemi (1939-1945)*. Turhan Kitabevi.

Goloğlu, M. (1974). Demokrasiye Geçiş (1946-1950). Kaynak Yayınları.

Gökalp, Z. (2010). *Fırka Nedir?* Bilgeoğuz Yayınları.

Grew, J. (1966). *Atatürk ve İnönü (Bir Amerikan Elçisinin Anıları)* (Muzaffer Aşkın, Çev.). Kitapçık Tic. Ltd. Şti. Yay. Boston: Houghton Mifflin Company (Orijinal eserin yayın tarihi 1952).

Günay, D & Günay, A. (2011). 1933'ten Günümüze Türk Yükseköğretiminde Niceliksel Gelişmeler, *Journal of Higher Education and Science*, 1(1), 1-22. http://dx.doi.org/10.5961/jhes.2011.001

Güngör, S. (2004). *Muhalefette Cumhuriyet Halk Partisi*. Alternatif Yayınları.

Heper, M. (1999). *İsmet İnönü: Bir Yorum Denemesi*. Tarih Vakfı Yurt yayınları.

Karaosmanoğlu, Y. K. (1984). *Politikada 45 Yıl*. İletişim yayınları.

Kışlalı, A. T. (1992). *Siyaset Bilimi: Giriş*. İmge kitabevi.

Kili, S. (1976). *1960-1975 Dönemlerinde CHP'de Gelişmeler-Siyaset Bilimi Açısından Bir İnceleme*. Boğaziçi Üniversitesi yayınları.

Koçak, C. (1986). *Türkiye'de Milli Şef Dönemi: 1938-1945*. Yurt yayınları.

Koloğlu, O. (2000). *Ecevit ile CHP: Bir Aşk ve Nefretin Öyküsü*. Büke yayınları.

Konyar, H. (1999). *Ulus Gazetesi, CHP ve Kemalist İlkeler***.** Bağlam yayıncılık.

Küçükömer, İ. (2002). *Düzenin Yabancılaşması: Batıcılaşma*. Bağlam yayınları.

Miftakhov, S. (2018). Doğu ve Güneydoğu Anadolu'nun Parlamentoda Temsili: 1946-1960. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 6(2), 1-26.

Ostrogorski, M. (1964). *Democracy and Organization of Political Parties*. Doubleday.

Öğün, S. S. & Sarıbay, A. Y. (1999). *Politikbilim* (2. Baskı). Alfa Basım Yayım.

Öner, K. (1948). *Siyasi Hatıralarım ve Bizde Demokrasi*. Osmanbey Matbaası.

Öz, E. (1992). *Tek Parti Yönetimi ve Türkiye'de Siyasal Katılım (1923-1945). Gündoğan Yayınları.*

Özbudun, E. (1992). *Siyasi Partiler* (2. Baskı). Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi yayınları.

Öztekin, A. (2007). *Siyaset Bilimine Giriş* (5. Baskı). Siyasal Kitabevi.

Parla, T. (1992). *Türkiye'de Siyasal Kültürün Resmi Kaynakları Kemalist Tek Parti İdeolojisi ve CHP'nin Altı Ok'u* (Cilt 3). İletişim Yayıncılık.

Payaslıoğlu, A. (1952). *Siyasi Partiler*. İstiklal Matbaacılık ve Gazetecilik Koll. Ortaklığı.

Sarıbay, A. Y. (2008). *Global Bir Bakışla Politik Sosyoloji*. Everest Yayınları.

Sarıibrahimoğlu, İ. (1978). *Bir Sosyal Demokrasi Deneyi*. Ararat Yayınları.

Selek, S. (1985). *İsmet İnönü Hatıralar*. Bilgi Yayınevi.

Sencer, M. (1974). *Türkiye'de Siyasal Partilerin Sosyal Temelleri*. May yayınları.

Sertel, M. (1968). *Hatırladıklarım (1905-1950)*. Yaylacık Matbaası.

Tanyol, C. (1981). *Atatürk ve Halkçılık*. Türkiye İş Bankası yayınları.

Tezel, S. Y. (1986). *Cumhuriyet Dönemi İktisadi Tarihi (1923-1950)* (2. Baskı). Yurt yayıncılık.

Timur, T. (1993). *Türk Devrimi ve Sonrası*. İmge Kitabevi yayınları.

Toker, M. (1970). *Tek Partiden Çok Partiye*. Milliyet Gazetesi yayınları.

Toker, M. (1966). *İsmet Paşayla 10 Yıl (1954-1957)* (Cilt: 1). Akis Yay.

Tökin, F. H. (1965). *Türk Siyasi Hayatında Siyasi Partiler ve Siyasi Düşüncenin Dönüşümü*. Elif Yayınları.

Tökin, İ. H. (1946). *Cumhuriyet Halk Partisinin İktisadi Sistemi*. Ülkü Basımevi.

Tökin, İ. H. (1946). *Cumhuriyet Halk Partisinin Dünya ve Cemiyet Görüşü: Genel Esaslar*. Ülkü Basımevi.

Tunaya, T. Z. (1952). *Türkiye'de Siyasal Partiler 1859-1952*. Doğan Kardeş yayınları.

Tunçay, M. (1981). *Türkiye'de Tek Parti Yönetiminin Kurulması (1923-1931)*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Turan, Ş. (2000). *İsmet İnönü: Yaşamı, Dönemi ve Kişiliği*. Kültür Bakanlığı Yayınları. Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Uran, H. (1959). *Hatıralarım*. Ayyıldız Matbaası.

Umarusman, H. (2006). *Sosyal Demokrat Hareket ve CHP Üzerine Düşünceler*. Karahan Yayınları.

Unat, A. N. (1965). *Anayasa Hukuku ve Siyasi Bilimler Açısından 1965 Seçimlerinin Tahlili*. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.

Ülken, H. Z. (1963). *Siyasal Partiler ve Sosyalizm*. Anıl Yayınevi.

Vergin, N. (2003). *Siyasetin Sosyolojisi: Kavramlar, Tanımlar, Yaklaşımlar*. Bağlam Yayınları.

Yalman, A. E. (1970). *Yakın Tarihte Gördüklerim ve Geçirdiklerim* (Cilt 4). Rey Yay.

Yeşil, A. (1988). *Türkiye'de Çok Partili Hayata Geçiş.* Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları:897.

Yetkin, Ç. (1983). *Türkiye'de Tek Parti Yönetimi: 1930-1945*. Altın Kitaplar Yayınevi.

Yılmaz, G. (2001). *Cumhuriyet Halk Partisi: 1923-1946.* Alfa Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Turkey has increased in the period after the Second World War the steps towards the articulation with the Western World. Both internal social developments and historical developments occuring abroad have been effective in the transition to a multi-party period. The end of the single party period has increased institutional regulations in the fields of political parties. In addition to these developments in the bureaucratic field, it is observed that the interest in political parties has increased in the World of literature. The existence of more than one party has sparked interest in what political parties are. In other words, the existence of more than one party and the change of the political system has created the need to define political parties. In the years after 1945/1946, there has been a serious increase in writings on political parties. Among the studies on political parties in Turkey, Republican People's Party has a special position. The fact that CHP has a founding identity and that it is the only party with continuity throughout the history of republic increases this interest. In this article, the course of the studies on political parties in the context of Turkish political history will be discussed in a historical continuity within the scope of the studies on CHP.

First of all, certain features stand out in works written on political parties. Studies on political parties in Turkey as a base in the historical process can be classified into two main groups. The first descriptive studies on what a political party is at the theoretical level, and the second is studies on a particular political party. Descriptive studies on political parties in Turkey comes as before from historical studies on a particular political party. Studies at the first mostly consist of theoretical studies on how political parties are defined in the West. They are

written to inform the Turkish reader about political parties on a comparative level. Among them is the founder of Turkish sociology such as Ziya Gökalp (Gökalp, 2010). In addition, the works of social scientists and researchers such as *Niyazi Berkes*, *Naki Cevat Akkerman*, *Arif Payaslıoğlu*, *Tarık Zafer Tunaya*, *Hilmi Ziya Ülken*, *Füruzan Hüsrev Tökin* are primarily striking (Berkes, 1946; Akkerman, 1950; Payaslıoğlu, 1952; Tunaya, 1952; Ülken, 1963; Tokin, 1965).

The name of the founder of sociology in Turkey Ziya Gökalp "What is Party?" chronologically, his book is one of the first remarkable works. In early period, Ziya Gökalp made an effort to define political parties by giving examples from the Western World both at an organizational level and at a doctrinal level. In this sense, these articles published in various magazines and newspapers in the 1920's are very important. However, their publication as a book correspond with the transition to the multi-party era. It is important in terms of revealing the effect of the transformation the country is in. Niyazi Berkes's book "Political Parties" (1946) is again a dominant work. Although Ziya Gökalp's written at an earlier date, Berkes's Political Parties book is the first work we come across after 1946. In the preface to the Political Parties study, Berkes emphasizes that it's not possible to establish another party during the single party period and therefore no serious work can be written on politcal parties. The study reveals this importance by saying "it has been handled on the grounds that it will eliminate a deficiency within in the framework of this pupose (Berkes, 1946, s.1). Tarık Zafer Tunaya's work "Political Parties" has turned into a cult work that is the source of political science studies beyond being descriptive (Tunaya, 1952). The main reason that pushed Tunaya to write Works in the field of political parties: There are many studies on political parties in the West. However, there has been little research in this field in Turkey. Emphasizing that the West examines its own democracy and political life in detail, he emphasizes that the Turkish reader should learn about his own country (Tunaya, 1952, s.v). Again, Tökin's work "Political Parties and Development of Political Thought in Turkish political Life" published in 1965 is another work written to inform Turkish readers (Tökşin, 1965). Another study in this area was done by Hilmi Ziya Ülken. Hilmi ZiyaÜlken's "Political Parties and Socialism in Turkey" book was published in 1963 (Ülken, 1963). (Duverger, 1974). Muzaffer Sencer's "Social Foundations of Political Partiesin Turkey" book was published in 1974. The work is an important sociological study that deals with parties with its theoretical and socio-economic dimension (Sencer, 1974). Especially after 1980, the number of universities and academics in Turkey has dramatically increased. Due to this increase, researches on political parties have also gained momentum.

Political party work changed direction in the 1960's. Macro studies gave way to micro studies. Studies on only one party came to the fore. In the period after 1965, ideological distinctions became clear. The distances between political parties increased. Therefor, theoretically, descriptive studies on political parties have been replaced by ideological and organizational level analysis of parties. In this sense, when the studies that are the source of a particular political party research are examined, how parties are handled can be gathered araound a few main topics. The first of these; political party studies on party history. Second; it is an effort to explain the political party in a certain context. As the third; comperative party studies are coming. The last form of work is memoirs on political history and political party leaders who indirectly contributed to the work of political parties. Not all political parties were studied and only one party was selected as the sample. Our example, the Republican People's Party, is also the founding party and includes the adventure of modernization. When the studies on the CHP are examined, certain themes emerge. First of all, the context for modernization is striking. This also applies to other political parties. Political tensions in Turkey's modernization adventure is reflected in the party program. Therefore, macro issues such as ideological discourse come to the fore.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**1601-1619.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**1601-1619.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49854
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 08-03-2021
Kabul Tarihi: 07-04-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 08-03-2021
Accepted: 07-04-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Alandağlı, M. (2021). XVI. Yüzyılın Son Çeyreğinde Rum Eyaletinde "Şah'A Meyledenler". *Journal of History School,* 52, 1601-1619.

XVI. YÜZYILIN SON ÇEYREĞİNDE RÛM EYALETİNDE "ŞAH'A MEYLEDENLER"[1]

Murat ALANDAĞLI[2]

Öz

Ülkemizde Alevilik-Bektaşilik tarihine dair çalışmalar daha ziyade XVI. yüzyılın ilk yarısı ile XIX. yüzyıl bağlamında ele alınmıştır. İlk devire dair çalışmalarda Osmanlı-Safevi çekişmesi ve bu durumun imparatorluk tebaası Kızılbaş topluluklar üzerindeki etkisi daha çok siyasî ve itikadî bağlamda irdelenmiştir. İkinci döneme ait çalışmalar ise nispeten imparatorluk idaresinin merkezileşme çabaları ve bu durumun kızılbaşlar nezdinde yaratmış olduğu tesire dönüktür. İmparatorluk idaresinin, Anadolu kırsalında sıradan hayatını yaşarken dönemin kendine has özellikleri nedeniyle oluşan siyasî, sosyal ve itikadî havasından etkilenerek görünür olan Kızılbaşların, Safevilerle irtibatının kesilmesine dair gayretini erişebildiğimiz belgelerden rahatlıkla görebilmekteyiz. 17. ve 18. yüzyıllarda gerçekte ne olup bittiğine dair sarih bilgiler olmasa da azalan Safevi tazyikiyle 19. yüzyıla kadar dingin bir hayatın devam ettiği düşünülebilir. Bu çalışma aslında daha ziyade ilk dönem örneklerine farklı bir bakış acısıyla katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bakış acısı aslında başvuru kaynağının niteliği ve öneminden beslenmiştir. Ülkemizde daha ziyade siyasî, idarî, malî ve askerî maksatla tetkik edilmiş

[1] Bu makale 26-28 Kasım 2019 tarihinde Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin ev sahipliğinde tertip edilmiş olan 16. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde ön bulguları sözlü olarak sunulmuş; Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı, Yeniçağ Bilim Dalı'nda Prof. Dr. Mehmet ÖZ danışmanlığında hazırlanmakta olan "Rum Vilayetinde Yerleşim Düzeninde Değişmeler: Alaca, Mecitözü ve Almus Örneklerinde Bir Tarihsel Coğrafya Araştırması (15. Yüzyıldan 20. Yüzyıla)" isimli doktora tezinden türetilmiştir.

[2] Öğr. Gör., Hakkari Üniversitesi Rektörlüğü, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, Hakkari/Türkiye, alandagli19@hotmail.com, Orcıd: 0000-0001-5136-4910

tahrir defterleri Osmanlı-Safevi mücadelesi ve kızılbaşların durumu hakkında önemli bilgiler ihtiva etmektedir. Vilayet-i Rum ve havalisine ait bu minvaldeki defterlerin tetkikiyle şimdiye kadar siyasî ve itikâdî boyutuyla ele alınan meselenin ayrıca malî bir yönünün de olduğu görülmektedir. Haliyle çalışmada bu hususa dair tespitlerin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Ancak bu sayede kızılbaşa meyleden bir Anadolu köylüsünün hem kendisi ve hem de imparatorluk idaresi nezdindeki çıkmazlarına dair ipuçlarına erişilebilecektir.

Anahtar Kelimeler: Kızılbaş, Rum Vilayeti, Safeviler, Şah İsmail, Türkmenler.

"Tendency to the Shah" in the Last Quarter of XVI Century in the State of Rûm"

Abstract

Studies on the history of Alevism-Bektashism in our country are mostly the first half of the century XVI with the XIX. century are discussed in the context. In the studies on the first period, the Ottoman-Safavid conflict and the effect of this situation on the subjects of the empire, the Kızılbaş communities, are mostly examined in a political and religious context. On the other hand studies belonging to the second period, are directed towards the centralization efforts of the imperial administration and the effect of this situation on the Qizilbashes. We can see easily, in the Anatolian countryside the efforts of the imperial administration's the period to cut off the contact of the Qizilbash with the Safavids, who were influenced by the political, social and religious atmosphere that emerged due to the peculiar characteristics of the period. Although there is no clear information about what actually happened in the 17th and 18th centuries, it can be thought that a calm life continued until the 19th century with the decreasing Safavid pressure. In fact, this study aims to contribute to the examples of the first period with a different perspective. This point of view is actually has been nourished by the quality and importance of the reference source's. In our country, the registries, which name ise Tahrir, have been examined for political, administrative, financial and military purposes, contain important information also about the Ottoman-Safavid struggle and the situation of the Kızılbaş. Result of the examination of this letters of the Vilayet-i Rum and its environs, it is seen that the issue, which has been in particular handled with its political and religious dimension, also has a financial aspect. Consequently, it is aimed to reveal the determinations on this issue in the study. We only in this way will be possible to find clues about the stalemate was lived, which are of one Anatolian peasant the Kızılbaş both imperial administration and himself in this periot.

Keywords: Kizilbash, Greek County, Safavids, Shah Ismail, Turkmens.

GİRİŞ

Tarikattan Devlete, Safevi Devletinin Kurulması meselesi başlı başına günümüz tarih literatüründe de görüleceği üzere onlarca kitap, tezin konusu olabilir. Buradaki temel maksat okuyucunun devletin kurulması ve kurumsallaşması hususunda kısaca bilgi sahibi olarak, Türkmenler konusuyla ilişkinin daha anlaşılır olmasını sağlamaktır. Safevi Devleti; dönemin siyasi ve özellikle de dini ikliminden hareketle ismini Erdebil merkezli Safeviyye tarikatının piri Şeyh Safiyüddin'den almıştır. Devlet bu tarikatının siyasi bir hüviyete bürünmesiyle kurulmuştur.[3] İlhanlı hükümdarının kimi gelirleri Erdebil tekkesine aktarmasından, tekkenin kısa sürede etkin bir yer edindiği anlaşılmaktadır. Benzeri bir durum Hace Ali döneminde gerçekleşmiştir. Anadolu'dan dönen Timur, Hace Ali'yi ziyaret etmiştir. Bu ziyaret Hace'nin bölgedeki nüfuzunun artmasına ve yakın çevresinde kimi faaliyetleri daha rahat ifa etmesine zemin hazırlamıştır.[4] Esas olarak devletin kuruluşu Hinz'in ifade ettiği üzere; Safevi düşüncesinin yayılması, bölgedeki serbest inançlarla diyalogların kurulması ve son olarak da yeni bir inanışın ortaya konulması gibi üç önemli aşamayı bünyesinde barındırmaktadır.[5] Bu üç aşamanın gerçekleşmesini sağlayan ve aşağıda zikredeceğimiz iki önemli faktör bulunmaktadır. Bunlardan birincisi zorlu coğrafyaya hükümran olmuş Moğolların bölgede etkin İslami tazyiki kırmalarıdır. Diğer ise bölgede uzun yıllar süren gerilimli hayattan bıkmış pek çok kişi ve grubun büyük bir boşluk ile buhrana düşmeleridir. Nitekim siyasi havanın gayet sert ve bulanık olduğu dönemde onları düşmüş oldukları bu boşluktan kurtaracak olanlar etkin nüfuz ve varlıklarını bildiğimiz kimi Sufi Şeyhleri olacaktır.[6]

Safevi tarikatının Şiileşmesi olayı her ne kadar uzun bir zamanı işaret etse de aslında Şeyh Cüneyd zamanında gerçekleşmiştir. Bu dönemde Türkmenlerle irtibat giderek kuvvetlendirilmişti. Şeyh Cüneyd dönemini önemli kılan etken ise, onun siyasi ve dini faaliyetlerini Anadolu'da ifa etmeyi düstur edinmiş olmasıdır.[7] Onun çok kısa bir sürede Anadolu'daki faaliyetlerinde başarı kazandığını, Sultan II. Murad'ın, propagandalarına son vermek maksadıyla

[3] Devlet ve tarikatın geçmişi hakkında çok daha fazla bilgi için Bk. Mirza Abbaslı, "Safevîler'in Kökenine Dair", *Belleten*, C.XL, S.158, Nisan 1976, s. 287-329.

[4] Tufan Gündüz, "Safevîler", *DİA*, C.35, İstanbul, 2008, s. 451-457.

[5] Walter Hinz, *Uzun Hasan ve Şeyh Cüneyd: XVI. Yüzyılda İran'ın Milli Bir Devlet Haline Yükselişi,* (Çev. Tevfik Bıyıklıoğlu), Ankara, TTK. Yay., 1948, s. 2,3.

[6] Said Amir Arjamond, *The Shadow of God and the Hidden İmam: Religion Political Order and Social Change in Shiite İran from the beginning to 1890*, University of Chicago Press, Chicago, 1984, s. 27,28.

[7] Arjamond, a.g.e., s. 76-80.

kendisine hediyeler göndermiş olmasından anlayabilmekteyiz.[8] Şeyh Cüneyd'in siyasi ve inançsal olarak güç kazanmasını sağlayan esas önemli olay ise Diyarbakır merkezli Akkoyunlu hükümdarı Uzun Hasan'ın eniştesi olma vasfını kazanmasıdır. Nitekim Sivas, Erzurum, Erzincan, Mardin ile Urfa dolaylarındaki Türkmenler üzerinde tazyiki ve bazı liderlerle sağlam manevi bağlılık tesis etmesi onun bu durumunun doğal bir sonucuydu. Savory'nin gayet yerinde bir şekilde açıkladığı haliyle bu olay hem Şeyh Cüneyd ve hem de Türkmenler bakımından önemli bir dönüm noktasını işaret eder. Öyle ki Şeyh Cüneyd, bu dönemde Türkmenler arasında gezinerek, onları anlamaya, tanımaya, inanç, hayat tarzlarını kavrayacak derecede oldukça bol bir zaman bulmuştur. Öte yandan Türkmenler ise, kendilerine bu yönde yaklaşan bir Şeyh ile sonradan tanrılaştıracak kadar derin bir bağlılık kurmuşlardır.[9]

1. Osmanlı-Safevi İlişkileri Bağlamında Önemli Bir Güç: Türkmenler

1.1. Türkmenlerin Safevi Topraklarına Yönelmeleri: Şah İsmail Dönemi

Şeyh Cüneyd'in ölümüyle birlikte yerine Şeyh Haydar geçti. Bu dönemde Sünni Osmanlı ve Memlüklü güçleri arasında hürriyetini kaybetme endişesi yaşayan pek çok Türkmen aşireti Safevi şeyhlerine yönelmeye başladılar. Tarikatın sistematik olarak belli bir düzene kavuşması da Şeyh Haydar döneminde olmuştur. Öyle ki o, kendisine bağlılık sözü veren herkesi silahlandırmak maksadıyla mali ve askeri hazırlıklara önem vermiştir. Safevi havzasına büyük ümitlerle geçen Türkmenlerin[10] ilk hayal kırıklığı belki de kısa sürede kavuştuğu şan, şöhret ve askeri nüfuzunu yok etmek maksadıyla hazırlanmış ittifak güçlerine karşı Derbent'te giriştiği savaşta Şeyh Haydar'ın ölmesiyle yaşanmıştır. Fakat tarih tüm bu yaşananlardan ari, kendi dünyasında her zaman olduğu gibi yol almaktaydı. Nitekim Türkmenlerin bu hayal kırıklığının akabinde gelecek şiddetli Şah İsmail bağlığı ancak böyle okunabilir. Şeyh Haydar'ın ölmesiyle yerine kimin geçeceği meselesi bir hayli tartışıldı. O dönemde henüz yedi yaşında olan İsmail'in büyük bir titizlikle korunması, gizlenmesi ve nihayet 1498 yılında ortaya çıkmasıyla Safevi Devleti başka bir

[8] Nilgün Dalkesen, *15 ve 16 Yüzyıllarda Safevi Propagandası ve Etkileri,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Tezi, Ankara, 1999, s. 4.

[9] Rager M. Savory, "The Struggle for Supremacy in Persia After the Death of Timur", *Studies on the History of Safawid İran,* London, Wariorum Reprints, 1987, s. 49-51.

[10] Bu başlık ve çalışma genelinde ifade edilen Türkmenler ile esas olarak genellikle Osmanlı-Safevi mücadelesinin yoğun olarak cereyan ettiği bölgelerde yaşayan taife kastedilmiştir.

hüviyete büründü. Onun eski Türk kültür ve inancına dair tespitleri ve uygulamaları ile devletin inanç akidelerinde belirli bir Türkmen tazyiki hissedilir derecede arttı. Bu dini motivasyonu bireysel arzular takip edecek ve Şah İsmail babası ile dedesinin intikamını almak için harekete geçecekti. Bu vesileyle ilk olarak Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesindeki Türkmenlere el uzatarak, Erzincan'da bir araya gelmeye davet etti. Sümer'in tespitlerine göre Rumlu, Şamlı, Ustaclu, Tekelü, Dulkadirlü, Kaçarlu, Varsaklu taifelerinden müteşekkil yedi bin Türkmen onun çağrısına gönül verdi.[11] Onların bir bir koparak Acem diyarına doğru yol almaları elbette sebepsiz değildi. Öyle ki dönemin dünyasında Osmanlı merkez idaresi nezdinde tüm imtiyazlarını kaybetmişlerdi. Artık karşılarında kendilerine Anadolu havalisinde valilik, kumandanlık vb. görevler vereceğini ifade eden bir başka hükümdarları vardı. Bu toplulukların siyasi, sosyal ve kültürel kırılganlıklarını çözecek en iyi yol inançsal duygularını okşamaktı. Şah, bu nedenle 1501 yılında Tebriz'i ele geçirdikten hemen sonra devletin resmi dini olarak "*Oniki İmam Şiiliği*"ni ilan etti.[12]

1.2. Osmanlı İmparatorluğunun Türkmenler Üzerinde Denetimi Arttırma Gayreti

Osmanlı imparatorluğu ise merkezi idareyi sağlamış ve bunun devamı için iç ve dış etkenlerden kaynaklı her türlü tehlikeye karşı pozisyon almış durumdaydı. Belki de bu duruşun en önemli nedenlerinden biri zincirin zayıf halkası olarak tabir edilecek olan Türkmenlerdi. Özellikle Doğu-Güneydoğu Anadolu'da zaman zaman Osmanlı ile kimi savaşlarda ittifak yapmış olan bu taifeden her geçen gün Safevi propagandasına düşenlerin sayısı artmaktaydı. İmparatorluk idaresi her ne yaptıysa, belki de bölgedeki coğrafi yapının da etkisiyle, denetimi tam olarak tesis edemedi. Fakat olabildiğince en kısa sürede Türkmenleri denetim altına almak zorundaydı. Merkezi idare Türkmenleri savaşlara katılmaları, vergileri düzgün ödemeleri ve elbette sınırlı alanlarda göçebe hayatlarını ifa etmeleri noktasında sık sık uyardı, uğraş verdi. İdarenin bu istekleri elbette hayat tarzlarına ters düşen Türkmenlerce kabul görmedi. Doğal olarak Türkmenler açısından bir başkaldırı ve imparatorluk idaresi tarafından da ikaz, uyarıyı aşıp şiddetli cezalandırmaya giden yeni bir dönemi başladı. Osmanlı merkez idaresinin bürokratik ve siyasi işlemleri tehdit edecek, aksatacak her türlü oluşuma yönelik sert karşı koyuşu ilişkilerin bu raddeye varmasında şüphesiz

[11] Faruk Sümer, *Safevi Devleti'nin Kuruluşu ve Gelişmesinde Anadolu Türkmenlerinin Rolü*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1992, s. 17-21.
[12] Sümer, a.g.e., s. 25, 26.

önemli bir etkendi.[13] Cezalandırmanın sona ermesinin sarih bir yolu vardı: Türkmenler başından beri söylendiği üzere göçebe hayatlarına son verip yerleşik hayata geçecekler ve vergilerini ödeyeceklerdi. İmparatorluk idaresi bu yönde eğilimi sağlamak için ilk olarak göçebe vergilerin oranını arttırdı. Böylece fakirleşen göçebeler yerleşik hayata geçeceklerdi.[14] Bu hususta bir diğer başvuru metodu ise sürgünlerdi. Nitekim bilindiği üzere II. Bayezid, Teke ve Hamid bölgelerindeki Safevi taraftarlarını Koron ve Modon'a sürmüştü.[15] Diğer taraftan Osmanlı imparatorluk idaresinin attığı bu tür adımlar esasında Safevi propagandası için uygun bir zemin hazırlamaktaydı. Nitekim Türkmenler bir yandan Osmanlı idaresine karşı direnç gösteriyorken diğer yandan Safevi idaresine de yanaşmaya başlıyorlardı.[16] Bu durumda elbette Şah İsmail'in hedef kitlesi olan Türkmenlerin can damarlarına dokunan açık bir lisanla yazılmış şiirleri de etkili olmuştur. Bu nedenle Gölpınarlı'ya göre o, sadece yaşadığı dönemin değil, tüm Alevi-Bektaşi deyişlerinin hitap ve izah sahasında en etkili kişisi olabilecek kadar derin bir yer edinmiştir.[17] Osmanlı-Safevi çekişmesi ve Türkmenlerin yukarıda izah etmeye çalıştığımız durumuna dair sanırım en keskin ve net saptamayı "*Sultanları tarafından incitilen bu insanlar kendi Şahlarını yarattılar*" şeklindeki ifadesiyle Lindner yapmıştır.[18]

2. Rum Eyaleti ve Havalisindeki Türkmenlerin Durumu

2.1. Çaldıran Savaşı Sonrası Osmanlı İmparatorluğunun Rum Eyaleti ve Havalisindeki Kızılbaş Politikası

Kızılbaş terimi genellikle onuncu yüzyılda İslami inanç ve esasları kendi gelenek ve görenekleriyle bağdaştıran göçmen Türkmen oymaklar için kullanılmıştır. Fakat dinî ve sosyal bir grubu niteleyecek hüviyete XV. yüzyılda kavuştuğu anlaşılmaktadır. Şah İsmail'in babası Şeyh Haydar kendisine bağlı

[13] Ahmet Yaşar Ocak, *Osmanlı Toplumunda Zındıklar ve Mülhidler (15. ve 17. Yüzyıllar),* Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1998, s. 84.

[14] Rudi Lindner, *Nomads and Ottomans in Medieval Anatolia*, İndiana Üniversity Press, Bloomington, 1983, s. 50-59.

[15] Lindner, a.g.e, s.11.

[16] Pek çok ahkâm kaydından da anlaşılacağı üzere Osmanlı İmparatorluk merkezi "ehl-i fesâd" olarak tabir ettiği safevi taraftarlarının hakkından gelinmesini yerel idarecilerden istemiştir, *Osmanlılar'da Divan, Bürokrasi, Ahkâm: II. Bâyezid Dönemine Aid 906/1501 Tarihli Ahkâm Defteri,* (Haz. İlhan Şahin-Feridun Emecen), Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, İstanbul 1994, Hükümler: 11, 71, 111, 281, 330, 451,452, 453, 454.

[17] Abdulbaki, Gölpınarlı, *Türkiye'de Mezhepler ve Tarikatlar*, İnkılap Kitapevi Yay., Ankara 1943, s. 19

[18] Lindner, a.g.e, s. 38.

Azerbaycan ve Doğu Anadolu Türkmenleri ayırt etmek için onların on iki dilimli kırmızı börk takmalarını istemiştir. Osmanlı bürokratik literatüründe ise daha ziyade Safevi tarikatı takipçilerine "Kızılbaş" denilmiştir. Osmanlı-Safevi çekişmesinin arttığı dönemde ise bu terim daha ziyade isyancı, devlete muhalif zümre, olarak adlandırılmıştır. Hatta inanç ve akideleri çoğunluğun dini inancına göre düşünülerek sapıklık, yoldan çıkmışlık gibi kimi anlamı kazandığı anlaşılmaktadır.[19] Rum vilayeti ve çevresinde bu yöndeki meylin artması ister istemez bir Osmanlı-Safevi çekişmesinin zeminini güçlendirmiştir. Peki, neydi Osmanlılar açısından Safevilerin tehlikeli boyutu? Öncelikle Osmanlı sahasında yaşayan pek çok grubu içine alan ve hayli ateşli bir Şii propaganda yapmalarıydı. İkincisi, onların arkasına giden gruplar her an Osmanlı yönetimine başkaldıracak potansiyele sahip bir tehlike arz etmekteydi. Bu nedenle her iki güç arasındaki gerilim nihayet II. Bayezid ile Şah İsmail döneminde şiddetlendi. Şah, İran'daki siyasi ve dini düşüncelerini ifa etmek maksadıyla Anadolu ve havalisinden pek çok Türkmen'in göç etmesi için çaba sarf ediyordu. Sümer'in tespitlerine göre onun ateşli çabası karşısında II. Bayezid yeterince direnç gösteremiyordu.[20] Belki de Çaldıran'a giden süreci buradan itibaren okumak gerekir. Yavuz'un Çaldıran'da Şah İsmail'i yenmesi siyasi ve kültürel havayı etkileyecek önemli bir sonuç doğurdu. Yavuz, II. Bayezid'in aksine gayet şiddetli bir tepki göstererek Çaldıran'a giden süreci başlattı ve nihayetinde Şah'ı mağlup etti. Bu sefer Rum vilayeti[21] ve havalisinde Kızılbaş sempatizanlarının tespiti ve cezalandırılmasına giden dönem zuhur etti.[22] Her iki hükümdarın Bektaşiler üzerindeki politikalarını mercek altına almış olan Farouqhi, II. Bayezid döneminde pek çok hediyelerin gönderildiği Hacı Bektaş Tekkesinin, Yavuz'un bu politikasının bir sonucu olarak kapatmış olabileceğini düşünmektedir.[23] Bu hususta belki de son olarak Refik'in tespitlerine dikkat kesilmemiz gerekmektedir. Nitekim o, 1550'li yılların sonuna doğru Rafızilerin öldürülmelerine dair kayıtlara tesadüf edildiğini ve fakat bu tarihten sonra bu yönde herhangi bir cezalandırmaya rastlanılmadığının

[19] İlyas Üzüm, "Kızılbaş", DİA, C. 25, İstanbul, 2002, s. 546-557.

[20] Sümer, a.g.e, s. 24-27.

[21] Rum Eyaleti, tarihsel ve terminolojik gelişimi hakkında Bk. Tayyib Gökbilgin, "15 ve 16. Asırlarda Eyâlet-i Rûm." *Vakıflar Dergisi*, 6, Ankara, 1965 51-61, ayrıca "…XVI. yüzyıl başlarında en geniş sınırlarına ulaşan Rum eyaletinde kırk üç kaza, kırk altı kale, otuz yedi şehir ve kasaba, 6447 köy, 3759 mezra, 154 cemaat, 447 kışlak ve yaylak bulunmaktaydı…", Bk. Ali Açıkel, "Rum Eyaleti", *DİA*, C. 35, İstanbul, 2008, s. 225-226.

[22] Jean-Louis Bacque-Grammont, "Osmanlı İmparatorluğunun Doruğu: Olaylar (1512–1606)", *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi, I: Osmanlı Devleti'nin Doğuşundan XVIII. Yüzyılın Sonuna*, (Edt. Robert Mantran), (Çev. Server Tanilli), Cem Yayınevi, İstanbul, 1995, s. 170-174.

[23] Süraiya Faroqhi, "XVI.-XVIII. Yüzyıllarda Orta Anadolu'da Şeyh Âileleri", *Türkiye İktisat Tarihi Semineri* (Haz. Osman Okyar – H. Ünal Nalbantoğlu), Ankara 1975, s. 212, 213.

altını çizmektedir.[24] Peki, bu Anadolu'da etkin ve yaygın Safevi politikasının sona erdiği anlamına gelebilir mi? Özellikle mühimme kataloğunda tesadüf edilen bilgiler bu yöndeki bir yargının doğru olmayacağını işaret etmektedir. O halde belki Safevi tazyiki azalmış olabilir ancak kesinlikle ortadan kalkmamıştır şeklinde bir yargıya varabiliriz. Nitekim Kızılbaşların Safeviler için Anadolu'nun farklı bölgelerinde nezir ve sadaka topladıkları görülmektedir.[25] Aynı şekilde Rum beylerbeyine yazılan hükümde bazı Şiilerin sadaka toplayıp İran elçisine verdikleri ve bunların defterlerinin hazırlandığından bahsedilmektedir.[26] Rum havalisindeki Kızılbaş, Rafızi olanların tespiti, cezalandırılması gibi uygulamalar belli aralıklarla devam etmişe benziyor. Osmanlı-Safevi çekişmesinden dolayı özellikle Rum eyaletinin mercek altına alınması bir rastlantı eseri değildi. Bu havalide "mülhid", "Rafizi" ve "Kızılbaş" nüfusu oldukça fazlaydı. Hatta bu durum onların kontrolünü zorlaştırmaktaydı. Bu nedenle onların aileleriyle birlikte Kıbrıs'a sürülmeleri dahi düşünülmüştür.[27] Bu arada kimi belgelerde sık sık bir Kızılbaş takibinin yapıldığı ve tespit edilenlerin kayıt altına alındığına dair izlere yer yer rastlanılsa da maalesef henüz bu minvaldeki bir defter tesadüf edilmiş değildir.[28] Bu tür hükümlerde yer yer "*İran ile olan muameleler*", "*İran ve Kızılbaş'a mail ve muhip olan*" ifadesi zikredilmektedir. Ayrıca imparatorluk idaresinin bu bağlantı ve tespitleri nasıl yaptığı sorusu ilk olarak akıllara gelmektedir. Toprak kadıları ve mahalli kimi bilirkişilerin şahadeti üzerine bu sorgulama ve tespit faaliyetlerini yürütüldüğü düşünülebilir.[29] Soruşturma ve kovuşturmaların gizli bir şekilde yürütüldüğü de aşikârdır.[30] Bir başka veri ve tespit metodu ise sefer yoklamalarıdır. Nitekim her sefer öncesi gönderilen emirlere mugayir hareket ederek iştirak etmeyenlerin Kızılbaş olmaları yüksek bir ihtimaldi. Hele hele Amasya örneğinde İran Şah'ı için *"Kızılbaş neslidir, ana kılıç çeken müslim değildir"* diyen Şah Bey isimli sipahiler varken.[31] Bu hususta son olarak taşrada görevli kimi askeri sınıf mensuplarının göndermiş oldukları

[24] Ahmet Refik, *On Altıncı Asırda Rafizilik ve Bektaşilik*, İstanbul, 1932, s. 12.

[25] Bekir Kütükoğlu, *Osmanlı-İran Siyasî Münasebetleri,* İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları, İstanbul, 1993, s. 238

[26] BOA. Mühimme 7/723 (Gurre-i Rebiyyü'l-Evvel 976, M.1568).

[27] BOA. Mühimme 36/164 (7 Safer 987/1579); BOA. Mühimme 33/204 (8 Zilkâde 985, M.1577).

[28] BOA. Mühimme 36/280 (27 Rebiyyü'l-Evvel 987, M.1579).

[29] "*…Amasya Sancağı'nda İran ve Kızılbaş'a mail ve muhib olduklarından dolayı haklarından gelinmesi emrolunan eşhasdan otuzyedisinin Kızılbaşlığı sâbit ise de yirmi ikisi hakkında fenâ şehâdet olunmadığı hakkındaki iş'ârına cevaben toprak kadıları marifetiyle lâyıkıyla teftiş ettirilerek Kızılbaşlığı sabit olanların haklarından gelinmesi…",* BOA. Mühimme 9/38 (29 Ramazan 977, M.1569).

[30] BOA. Mühimme 7/723, (Gurre R. Evvel 976, M.1568)

[31] BOA. Mühimme 71/163, T. (25 Rebiyyü'l-Evvel sene 1002, M.19 Aralık 1593).

haber ve bilgilerin de söz konusu tespit ve kovuşturmalarda etkin bir rol oynadığı söylenebilir.[32]

2.2. Çaldırın Sonrası Rum Vilayeti ve Çevresindeki Kızılbaşlar

Oruç Bey ünlü tarihinde Kızılbaşların Şah İsmail'e olan meylini *"...Ve girü vilayet-i Acem'de feterat olup Erdevül sofuları kızıl taçlarla baş kaldırup, vilayet-i Acem'de hirasan gösterüp, Şeyh Haydar oğlu Şeyh İsmail baş çeküp gelüp, Acem beğlerini fursat bulduğunu kırup şehr-i Tebriz'i ve vilayetini alup, bu şevketile Acem vilayetini dutup her taraftan her vilayetten Erdevüllüler baş kaldırup yürüdüler. Rumelinden ve Anadoludan ve her vilayetten ne kadar ve ne denlü kızıl başlular, sofular varısa uğurlayın baş çekip, evin bargın satup savup terk edüp koyup gidüp şeyhlerine yardım etmeğe başladılar. Kendü padişahlarına hayin olup hıyanet etmeğe her tarafa kılıç salalar..."*[33] şeklinde ifade etmektedir. Aynı şekilde Celal-Zâde Mustafa, *Selimname* isimli eserinde "*...Anadolu'nun bazı yerlerinden kızılbaş adamlar olup, bu ülkede olan zulüm ve haksızlıkların işitip kavim ve akrabalarına haberler gönderip o topluluk halka adalet edip, dirliği yararlı ve arslan gibi adama verirler, diye bildirirler; Rum halkının çoğu o yöne eğilip, yer yer Acem'e mektup ve kâğıtlar göndererek bozgunculuğa teşebbüs ettikleri..."* şeklinde Oruç Bey'in izahına benzer ifadeler kullanmıştır.[34] Bu iki örnek, dönem dünyasında Osmanlı tarih yazarlarının Safevi taraftarı Türkmenlere bakışı anlamamıza fırsat vermektedir. Onların penceresinden bakıldığında Türkmenler, duymuş oldukları rahatsızlık nedeniyle Şah İsmail'e bel bağlamış; sıkıntılarının yok olması için onunla birlikte Osmanlı idaresine er geç başkaldıracaklardır.

Diğer taraftan Safevi kaynaklarında ise Şah İsmail'in Yavuz Sultan Selim ile olan mücadelesi Hz. Ali'nin muhaliflerle olan savaşıymış gibi düşünüldüğünü görmekteyiz. Nitekim tarihçilerin sık sık onu, "*Al soylu, Haydar soylu, Haydar alametli Şah, Zülfikar Kılıcını intikam kınından çekti*" şeklindeki ifadeleri bu düşünceyi doğrulamaktadır.[35] Şah İsmail artık Hz. Ali'ye yapılan zulmün, ezanın yok olmasını sağlayan, adil, güçlü bir karakterdir. Mazlumları koruyup kollayan hükümdardır. Bu iki söylem ve izah esasında dönem dünyasında oluşan

[32] *"... Amasya'nın Kedeğra Nahiyesinde tımarı olan Hamza oğlu İbrahim nâm sipahi bazı kimseleri Râfizî olarak haber verdiği cihetle..."* BOA. Mühimme 36/141, T. (23 Muharrem sene 987, M. 22 Mart 1579).

[33] Oruç Beğ Tarihi, *Osmanlı Tarihi (1288-1502,* (Haz. Necdet Öztürk), İstanbul, 2014, s. 187.

[34] Celâl-Zâde Mustafa, *Selim-Nâme,* (Haz. Ahmet Uğur, Mustafa Çuhadar), İstanbul, 1997, s. 283.

[35] Vural Genç, "Safevi Kroniklerinde Çaldıran Savaşı" *OSMED (Osmanlı Medeniyeti Araştırma Dergisi)*, 5 (8), 2019, s. 47.

farklılaşmanın çok daha net bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır. XVI. yüzyılda dönemin siyasi ve dini havasını yukarıdaki iki farklı yaklaşımdan okumak mümkündür. Türkmenlerin bu iki düşünce arasındaki seçimleri ise çalışmamızın şu ana kadar olan bölümünde ele alındığı üzere Safevi cenahında yer almaları şeklinde olacaktır.

Ülkemizde Osmanlı-Safevi ilişkilerinin seyri ve gelişimi doğal olarak daha çok siyasi tarih acısından ele alınmıştır. Yukarıda da ifade edildiği üzere gerek Osmanlı ve gerekse de Safevi tarihçileri de genellikle Çaldıran savaşından önceki durumu mercek altına almışlardır. Sonrası hakkına ise maalesef pek fazla malumatımız yoktur. Olay, ele alınmadığı şekliyle tamamen sona mı erdi? Yoksa Osmanlı idaresini rahatsız etmeyecek merhaleye mi vardı? Açıkçası bu ve benzeri pek çok sorunun cevabını vermek güçtür. Tarihsel her olayın sonuçlarının çok daha sonraki zamanlara kadar tesirinin varlığı gerçeğiyle hareket edildiğinde Çaldıran savaşından sonraki süreci de dikkatlice ele almak gerekmektedir. Bu nedenle çalışmamızın esas maksadı ülkemizde üzerinde pek fazla durulmamış olan Osmanlı-Safevi çekişmesi ve Türkmenlerin pozisyonunun ekonomik boyutuna dair bir parantez açmaktır. Elbette imparatorluk ekonomisi bu süreçte olumsuz etkilenmiştir. Bu etkilenmenin izlerine dair dönem kaynaklarından nelere tesadüf edileceği merakı hâsıl olmuştur. Bu merakın diri olduğu dönemde iştiraki olduğum bir proje[36] vesilesiyle Çorum havalisinde *"Kızılbaş olmağın"* ibaresinin yer aldığı kimi kayıtlara tesadüf ettim. Bu kayıtlarda söz konusu tımar sahibi kişilerin Kızılbaş olmaları vesilesiyle tımarlarının der dest edildiği, satıldığı belirtilmekteydi. O halde benzer minvaldeki örnekler o dönemde Rum vilayeti olarak telakki edilen bölgede bulunabilir miydi? Ayrıca bu tür bilgilerin Osmanlı Tahrir defterlerine girmesinin nedeni neydi? Bu türden soruların cevabı olabilecek bilgileri aşağıda vermeye gayret edeceğiz.

3. Tapu Tahrir Defterlerine Göre Rum'da Şah'a Meyledenler

3.1. Tahrir Defterlerine Göre Kızılbaş'a Gidenler

Çalışmanın buradan sonraki bölümünde Tapu Tahrir Defterlerinde *Kızılbaş*, *Rafi*zi, *Mülhid* olarak anılanların Osmanlı sosyal ve iktisadi hayatında yaptıkları tesirlere dair örneklere yer verilecektir. İmparatorluk idaresi bakımından olayın böyle okunması elbette mümkündür. Fakat yukarıda izah edildiği üzere Türkmenlerin Şah'a meyletmeleri ve sonucunda Şah'ın mağlup

[36] *H.984 (M.1576/1577) tarihli ve TKG. KK. TTd.54 Numaralı Defter-i Mufassal-ı Liva-i Çorum*, I. ve II. Cilt, (Haz. Mustafa Engin–Murat Alandağlı), Tapu ve Kadastro Genel Müdürlüğü Arşiv Dairesi Yayınları, Ankara 2014.

olması ile düşmüş oldukları cendereye dair izlere de yer verilecektir. Böylece bir yandan ısrarla tahrir sisteminin devamı noktasında gayret gösteren imparatorluk idaresi diğer yandan bel bağladıkları Şah'ın mağlup olmasıyla rızıklık toprağını kaybetme ihtimaliyle karşı karşıya kalmış taifelerin görünür olduğu bir pano resmedilecektir.

İmparatorluk idaresi askeri, mali, siyasi ve sosyal düzeninin temelini oluşturan tımar sisteminin kusursuz işlemesinden yana her türlü çabayı göstermekteydi. O nedenle ilk olarak mali ve askeri sistemi aksatacak, kişileri tespit ederek işlerine son verecekti. Tapu ve Kadastro Genel Müdürlüğü Kuyud-ı Kadime arşivi Tapu Tahrir Defterleri fonu bu hususta kanımızca üzerinde önemle durulması gereken bir durumdadır. Nitekim bu defterleri diğerlerinden farklı kılan temel özellik, son dönem tahrirleri olmaları hasebiyle kimi derkenar ve sonradan eklenmiş belgeleri bünyesinde barındırmalarıdır. Bu nedenle araştırmacılar çokça çaba sarf ettikleri bir konuda bu defterlerde hayli önemli birkaç satırlık veya bir varaklık bilgiler bulabilmektedir. Bu defterlerin Osmanlı-Safevi ilişkilerinin özellikle tımar sistemi özelindeki etkisinin tespiti noktasındaki yeri nedir? Rastladığımız örneklerin hemen hemen tamamında bir önceki tahrirden bahis olunmaktadır. Bu vesileyle aradan geçen zamanda tımar sisteminin değişme nedenlerine de ışık tutacak bilgiye erişebilmekteyiz. Genellikle "defter-i atik, köhne" olarak tabir edilen defterde bulunan tımarın bir sonraki tahriri esas alan yeni defterde farklı kişi/kişiler adına kaydedilmesi hadisesi önemli bir veri kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim aradan geçen dönemde tamamı olmasa da Kızılbaşlığa meyletmiş kişiler ile tımarını bırakıp gitmiş olanlara dair kimi bilgilere de tesadüf edilecektir. Çalışmamız kapsamında Sivas, Çorum, Amasya, Karahisar-ı Şarki, Hınıs ve Erzincan tahrir defterleri referans olarak kullanılmıştır. Bu defterlerdeki vassale ve derkenarlar ile ilave edilmiş kimi ferman, hüccetler gözden geçirilmiştir. Defterlerde genellikle tımar sahibinin Kızılbaş olduğu", "Acem diyarına gittiği", "Kızılbaşa gönül verdiği" şeklinde bilgilere erişilmiştir. Tesadüf edilen örnekleri, "Kızılbaş olanlar", "Kızılbaş'a gidenler" ve nihayet "Kızılbaş'tan der dest edilenler" şeklinde üç başlık altında ele almak mümkündür.

3.2. "Kızılbaş Olanlar" ile ilgili Tespitler

Defterlerde ilk olarak tımarı bulunan bazı kişilerin Kızılbaş oldukları ifade edilmiş ve bahse konu zemin ya da tımarın hali hazırda kimin elinde olduğuna dair bilgilere yer vermiştir. Dolayısıyla bu bilgiler vesilesiyle bizler Kızılbaş olmuş kişiler, tımarı, tımarının durumu, bağlı bulunduğu köy, mezra, satışa yani el değiştirmeye konu olmuş ise işleticisi ya da alıcısının ismi ile bulunduğu köy

gibi pek çok farklı konuda bilgi sahibi olabilmekteyiz. Nitekim Çorum merkez kazası zeminlerin yer aldığı H. 984 (M. 1576/77) tarihli defterde bu tür bir örneğe rastlamaktayız. Örnekte İsa Halife isimli şahsın Kızılbaş olması nedeniyle zemininin Ökü Karyesinden İhtiyar veled-i Yusuf adına kaydedildiğini görebilmekteyiz.[37] Benzer minvaldeki bir başka örneğe yine aynı defterde tesadüf edilmiştir. Bu örnekteki bilgiler ise çok daha dikkatli bir şekilde tetkik edildiğinde oldukça önemli çıkarımlara varmamıza fırsat verecek mahiyettedir. Divan-ı Karaberk'te Çat Mezrasında bulunduğunu öğrendiğimiz malikâne sahibi Ali Bey'in evlatlarından olan Mustafa'nın hissesi Kızılbaş olması münasebetiyle satılmıştır. Bu satış işleminin ise "hükm-i padişahi" üzere yapıldığı ve farklı bir köy adı verilmediğine göre aynı köyden olması muhtemel Habil oğlu Şah Veli isimli kişi tarafından satın aldığını görebilmekteyiz.[38] O halde bu tarihlerde Kızılbaş olanların tımarının satış yoluyla bir başkasına devri öngören bir padişah fermanının ilan edildiği geçeğiyle karşılaşmaktayız. Ayrıca Abli Bey'in birden çok evladının olduğu ve bunlardan Mustafa'nın Kızılbaş olduğu sonucu da çıkartılabilir. Öyle ki diğer çocuklarının durumu hakkında maalesef bir bilgiye sahip değiliz. Şu halde söz konusu Mustafa haricinde diğer çocukların hisselerinde her hangi bir değişimin olduğu söylenemez.

Benzeri minvaldeki örneklere Sivas Mufassal defterinde de rastlamaktayız. Sivas'a bağlı Ozan Köyünde malikâne sahibi Mahmud bin Hacı Ali, Kızılbaş olduğundan emlâki emr-i şerif üzere satılmıştır. Mahmut'un emlâkini ise yine aynı köyden olması muhtemel Mehmet Çavuş bin Abdülgani isimli bir başka kişi almış ve irsen evlatlarına intikali şartıyla yeni deftere kayıt olunmuştur.[39]

Bu türdeki örneklerin çoğuna özellikle Halkulvâd[40] seferi babında Karahisar-ı Şarki vilayetinde tesadüf ettiğimizi belirtmemiz gerekmektedir. Karahisar-ı Şarki'nin Akhisar Kazasına bağlı ve malikâneli olan Zatana/Zidana Köyünden Halil Sofu veled-i Said Çelebi'nin Kızılbaş olması nedeniyle hissesinin Hazine-i hassaya intikal edildiği anlaşılmaktadır.[41] Aynı şekilde Burnaz Köyünde malikâne sahibi olan Yusuf ve Yakub'un Kızılbaş olmaları vesilesiyle hisselerinin hassa-i hümayuna kaydedildiği görülmektedir.[42]

[37] *H.984 (M.1576/1577) Tarihli ve TKG. KK. TTd.54 (32/38) Numaralı Defter-i Mufassal-ı Liva-i Çorum*, v. 20/a.
[38] *H.984 (M.1576/1577) Tarihli ve TKG. KK. TTd.54 (32/38) Numaralı Defter-i Mufassal-ı Liva-i Çorum*, v. 211/a.
[39] *H. 980 (M.1572/73) Tarihli TKG. KK. TTd.177 (312/14) Sivas Mufassal Birinci Cilt,* v. 59/b.
[40] Aydın Kurt, *1565-1575 Yılları Arasında Karahisar-ı Şarki Sancağında Timar Teşkilatı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne, 2017, s. 198
[41] TKG. KK. TTd.98 (11/174) Karahisar-ı Şarki Mufassal, v. 98/a.
[42] TKG. KK. TTd.99 (10/169) Karahisar-ı Şarki Mufassal İkinci Cilt, v. 158/a.

Karahisar-ı Şarki'de benzer muhtevalı örnekleri şu şekilde sıralayabiliriz. Öğrek[43], Taylu[44], Göçbeyi[45], Sağmuğa?[46], Çobanalanı[47], Burnaz[48], Kızılcaviran[49] ve Ortaviran[50] köylerinde malikâne sahibi kişilerin Kızılbaş olmaları nedeniyle hisselerinin padişah hassı olarak kaydedilmiştir. Karahisar-ı Şarki havalisindeki bu minvaldeki son örneğe Selede köyünde tesadüf etmekteyiz. Malikânesinin Bayhad Bey evladına ait olduğunu öğrendiğimiz hissenin önceki sahibi olan Budak veled-i Hasan'ın Kızılbaş olması nedeniyle hissesinin hass-ı hümayun adına kaydedildiği görülmektedir.[51] Bu tür örneklerde genellikle "malikâne" ibareli kayıtlara tesadüf etmemizde oldukça önemlidir. Çünkü Öz'ün de ifade ettiği üzere malikâne-divanî sistemi özellikle Orta Anadolu ekseninde Osmanlı öncesi döneme köklendirilen oldukça güçlü aile, hanedan mensuplarının varlığını işaret etmektedir. Osmanlı idaresi bölgeyi ele geçirdiğinde güçlü bir "aristokrasinin" oluşmasına mahal vermeyecek derecede var olan kimi

[43] *"…Karye-i Ükerli/Öğerli, tâbi'-i mezbûr, mâlikâne mülk-i Pir Hamza ve Satılmış evlâd-ı Ali, ber mûceb-i defter-i atik, sâbıka sâhib-i Kızılbaş olmağın hâssa-ı hümayûn şode…",* TKG. KK. TTd.99 (10/169) Karahisar-ı Şarki Mufassal İkinci Cilt, v.164/b, bu köyler hakkında ayrıca bk. *Orta Karadeniz Tarihinin Kaynakları VII*, (Hz. Mehmet Öz-Fatma Acun), Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 2008, s. 343, 346, 348, 340

[44] *"…Karye-i Taylu, tâbi'-i mezbûr mâlikâne mülk-i Sevinç Bey ve Pir Veli ve Beyrek, ber mûceb-i defter-i atik, sâbıkâ sâhib-i Kızılbaş olmağın hâssa-i hümayun şode…",* TKG. KK. TTd.99 (10/169) Karahisar-ı Şarki Mufassal İkinci Cilt, v. 178/a.

[45] *"…Karye-i Göçbeyi, tâbi'-i mezbûr, mâlikâne mülk-i Mehmed, sâhib-i Kızılbaş olmağın hâliyâ hâss-ı hümâyun şod…",* TKG. KK. TTd.99 (10/169) Karahisar-ı Şarki Mufassal İkinci Cilt, v. 178/b.

[46] *"…Karye-i Sağmuğa?, tâbi'-i mezbûr, tamam mâlikâne mülk-i evlâd-ı Hasan Bey, ber mûceb-i defter-i atik, sâbıka sâhib-i Kızılbaş olmağın hâliyâ hâssa-i hümayûn şod…",* TKG. KK. TTd.99 (10/169) Karahisar-ı Şarki Mufassal İkinci Cilt, v. 184/a.

[47] *"…Karye-i Çobanalanı, tâbi'-i mezbûr, mâlikâne mülk-i Mâriye Hâtûn, ber mûceb-i defter-i atik, sâbıkâ sâhib-i Kızılbaş olmağın hâliyâ hassa-i Hümayûn şode…",* TKG. KK. TTd.99 (10/169) Karahisar-ı Şarki Mufassal İkinci Cilt, v. 184/b.

[48] *"…Karye-i Boztar, tâbi'-i m. mâlikâne, mülk-i Yakub ve Yusuf sâbık sâhibi Kızılbaş olmağın hâliyâ hâssa-i hümayun…",* TKG. KK. TTd.99 (10/169) Karahisar-ı Şarki Mufassal İkinci Cilt, v. 158/a.

[49] *"…Karye-i Kızılcaviran tâbi'-i m, mâlikâne mülk-i Seydi Ali ve Menteşe, ber mûceb-i defter-i atik, sâbıkâ sâhib-i Kızılbaş olmağın hâssa-i hümâyûn şod…",* TKG. KK. TTd.99 (10/169) Karahisar-ı Şarki Mufassal İkinci Cilt, v. 158/b.

[50] *"…Karye-i Ortaviran, tâbi'-i m, mâlikâne mülk-i Seydi Ali b. Bayezıd ve Beyrek ve Ahmed ve Seydi Ali, ber mûceb-i defter-i atik, sâbıka sâhib-i Kızılbaş olmağın hâliyâ hâssa-i pâdişâh-ı âlem-penâh şode…",* TKG. KK. TTd.99 (10/169) Karahisar-ı Şarki Mufassal İkinci Cilt, v. 161/a.

[51] TKG. KK. TTd.98 (11/174) Karahisar-ı Şarki Mufassal, v. 98/a.

uygulamaların devamına müsaade etmiştir.[52] Dolayısıyla karşılaştığımız örneklerdeki kişilerin tarihsel olarak çok daha eski bir döneme uzanan hayat hikâyelerinin olup olmadığı sorusu akıllara gelmektedir.

Başka bölgelerde de benzer örnekler bulunmaktadır. Meselâ, Kütahya havalisinde çiftlik sahibi olan Musa veled-i Mehmed'in hissesi Kızılbaş olması sebebiyle daha öncede emir olunduğu şekliyle Pir Ahmet Fakih tarafından satın alınmıştır.[53] Bu satışa dair hüccet hisse sahiplerinin elinde bulunmaktadır. Bu hüccet esas olarak gerekli değişikliklerin yapılarak yeni deftere kaydedilmesi istenilmektedir. Yine, Trabzon'un Venatya/Venatye Köyünde bulunan Turamış Bey Zaviyesi, burada görevli şeyhin Kızılbaş olması vesilesiyle harap olmuştur. Söz konusu zaviyenin bu duruma gelmesinde şeyhinin Acem diyarına gitmiş olması oldukça etkili olmuştur. Şeyhi Rükneddin'in Kızılbaş olması nedeniyle zaviyenin yeri ve bağlı bulunan bağ, bahçeleri ile iki ev ve ambarı Giresun hisarında görevli Ali isimli kişiye satılmıştır.[54] Burada zaviyenin ihya edilerek işlevinin yürütülmesi noktasında bir isteğin olduğuna dair ize maalesef tesadüf edememekteyiz.

3.3. "Kızılbaş'a Gidenler" ile İlgili Tespitler

Sivas'ın İki Kilise isimli köyün malikânesinin yarısı Mahmut Çelebi bin Ali adına kayıtlıdır. Malikânenin yarısına sahip Mahmut Çelebi'nin "Kızılbaş'a gitmesi" nedeniyle onun hissesinin Abdülgani Çavuş tarafından bizzat imparatorluk merkezine gidilerek satın aldığı anlaşılmaktadır. Abdülgani Çavuş'un bu işlemi gerçekleştirdiğine dair evrakı evlatları tarafından tahrir heyetine takdim edilmiştir.[55]

Yine Trabzon'da Yusuf veled-i Süleyman'ın kızılbaş olması (*kızılbaş şod*)[56] olması vesilesiyle zemin hissesinin İshak veled-i Aykut ve Himmet veled-i Mehmed ile Hüseyin veled-i Hamid'in elinde olduğu görülmektedir.[57]

---

[52] Mehmet Öz, *Osmanlı tarihi Üzerine II İnsan, Toplum, Ekonomi,* Cedit Neşriyat, Ankara, 2020, s.171-183, Aynı Yazar, *XV-XVI. Yüzyıllarda Canik Sancağı*, Türk tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 1999, s. 123-127.

[53] H. 978 (M.1570/71) Tarihli TKG. KK. TTd.132 (71/48) Kütahya Mufassal İkinci Cilt, v. 80/b.

[54] H. 991 (M.1583/84) Tarihli TKG. KK. TTd.195 (21/43) Trabzon Mufassal İkinci Cilt, v. 176/b.

[55] H. 980 (M.1572/73) Tarihli TKG. KK. TTd.177 (312/14) Sivas Mufassal Birinci Cilt, v. 92/a.

[56] Şüd: gitme, gidiş.

[57] H. 991 (M.1583/84) Tarihli TKG. KK. TTd.195 (21/43) Trabzon Mufassal İkinci Cilt, v. 179/a.

3.4. "Kızılbaşlardan der-dest Edilenler" ile ilgili Tespitler

Bu minvaldeki örneğe Kumnat/Komanat'a bağlı Kızıl Köyünde rastlamaktayız. Malikânesi Medine-i Menüvvere vakfına ait olan köyde "Bayezid veled-i Mezid ve Şah Kulu bin Mehmed ve İvaz veled-i Ömer ve Süleyman bin İsmail ve Ahmed bin Kasab Mustafa" isimli kişilerin zemin hisseleri şehir kethüdası olan Hoca Şeyh Tursun Çelebi tarafından ele geçirilmiştir.[58] Burada yukarıda isimleri yazılı Kızılbaşların daha önceki başlıkta ifade edildiği üzere Acem'e gidip gitmediklerine dair bilgiye maalesef erişememekteyiz. Dolayısıyla bu kişiler Kumnat'ta mı kaldılar? Göç mü ettiler? sorusunun cevabı da mevcut veriler çerçevesinde maalesef açıkta kalmaktadır. Fakat Kızılbaş olmaları hasebiyle doğrudan el konulduğu veya hisselerini boş bırakıp Acem diyarına gitmelerinden dolayı, söz konusu el değiştirmelerin yaşanmış olması aşikârdır. Fakat buradaki der-dest terimine de dikkat etmek gerekmektedir. Nitekim "elde tutmak ya da ele geçirmek" anlamlarına gelmesi bakımından yukarıdaki iki farklı düşüncemizi de teyit edecek durumdadır.

SONUÇ

Sınırlı kaynaklara dayalı olmakla beraber bu çalışmada, ülkemizde daha ziyade siyasi ve dinî bakımdan sorgulanan Osmanlı-Safevi ilişkilerinin gerek Osmanlı İmparatorluk idaresi ve gerekse de onun tahakkümü altında yaşayan Türkmenlerin iktisadi hayatlarındaki kırılmaya dair farklı bir bakış açısı ortaya koymaya çalıştık. Öncelikle Osmanlı-Safevi ilişkilerinin en şiddetli olduğu dönemde çiftini çubuğunu terk eden Kızılbaş taifesinin varlığı bu noktada karşımıza çıkmaktadır. Bu bilgilerin tahrir defterlerinden tespit edilmiş olması da oldukça önemlidir. Tahrir defterlerinin bugüne kadar kullanıldığı haliyle sadece "askeri, siyasi ve iktisadi" yönüyle değil, bu ve benzeri konulara da ışık tutacak mahiyette bilgiler barındırdığı da anlaşılmaktadır. Ayrıca örnekler tek tek ele alındığında Çorum, Sivas, Karahisar-ı Şarki bölgelerinde çok daha fazla olaya tesadüf edilmesi Osmanlı-Safevi mücadelesinin odak merkezi olarak bu bölgelerin ön plana çıktığının bir işaretidir. Fakat Trabzon, Kütahya gibi bölgelerde de benzer örneklere tesadüf edilmesi dönem dünyasında Anadolu genelinde kâh seyrek ve kâh yoğun olan bir Şah'a meyletme olgusunun varlığını da ortaya koymaktadır. Şüphesiz tahrir defterlerinin bu hususta bizlere çok daha fazla bilgi vereceği aşikârdır. Söz konusu bölgelere ait bir önceki ve sonraki tahrirlerin karşılaştırmalı bir metotla tetkik edilmesi bile başlı başına çok önemli sonuçlara erişilmesine vesile olacaktır. Nitekim bizler çalışmamızda yer yer ifade

[58] H. 980 (M.1572/73) Tarihli TKG. KK. TTd.177 (312/14) Sivas Mufassal Birinci Cilt, v. 160/b.

ettiğimiz Kızılbaşların nerede oldukları, sayısal olarak önceki ve sonraki dönemlere ait nüfus verilerindeki kimi değişimlerin takibi gibi oldukça önemli soruların cevabını ancak bu vesileyle öğrenebileceğiz.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Arşiv Kaynakları

BOA. MHM. d. (Başbakanlık Osmanlı Arşivi Mühimme Defterleri)

BOA. Mühimme 7/723, 9/38, 33/204, 36/141, 36/164, 36/280, 71/163.

TKG. KK. TT. d. (Tapu ve Kadastro Genel Müdürlüğü Kuyud-ı Kadime Arşivi Tapu Tahrir Defterleri)

TKG. KK. TTd.54 (32/38), 177 (312/14), 98 (11/174), 99 (10/169), 132 (71/48), 195 (21/43), 195 (21/43).

Kaynak Eserler

Oruç Beğ Tarihi (2014). *Osmanlı Tarihi (1288-1502),* (Haz. Öztürk, N.).

Celâl-zâde Mustafa (1997). *Selim-Nâme*, (Haz. Uğur, A. & Çuhadar, M.).

Araştırma ve İnceleme Eserleri

Abbaslı, M. (1976). Safevîler'in Kökenine Dair. *Belleten*, XL(158), 290-308.

Açıkel, A. (2008). Rum Eyaleti. *DİA*, 35, 225-226. Diyanet Vakfı Yayınları

Altınay, A. R. (1932). *On Altıncı Asırda Rafizilik ve Bektaşilik*.

Arjamond, S. A. (1984). *The Shadow of God and the Hidden İmam: Religion Political Order and Social Change in Shiite İran from the beginning to 1890*. University of Chicago Press.

Dalkesen, N. (1999). *15 ve 16 Yüzyıllarda Safevi Propagandası ve Etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, S.B.E.

Faroqhi, S. (1975). XVI.-XVIII. yüzyıllarda Orta Anadolu'da Şeyh âileleri. *Türkiye İktisat Tarihi Semineri* (Haz. Okyar, O. & Nalbantoğlu, H. Ü.), içinde (ss.197-227), Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Genç, V. (2019). Safevi kroniklerinde çaldıran savaşı. *OSMED*, 5(8), 41-50.

Gökbilgin, T. (1965). 15 ve 16. asırlarda Eyâlet-i Rûm. *Vakıflar Dergisi*, 6, 51-61.

Gölpınarlı, A. (1943). *Türkiye'de Mezhepler ve Tarikatlar*. İnkılap Kitapevi Yayınları.

Grammont, B. & L. Jean, (1995). Osmanlı imparatorluğunun doruğu: Olaylar (1512–1606). *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi, I: Osmanlı Devleti'nin Doğuşundan XVIII. Yüzyılın Sonuna*, (Edt. Robert Mantran&S. Tanilli, Çev.), içinde (ss.171-194), Cem Yayınları.

Gündüz, T. (2008). Safevîler. *DİA*, 35, 451-457. Diyanet Vakfı Yayınları

H.984 (M.1576/1577) tarihli ve TKG. KK. TTd.54 Numaralı Defter-i Mufassal-ı Liva-i Çorum, C.I, (Haz. Engin M. & Alandağlı M.), (2014). Tapu ve Kadastro Genel Müdürlüğü Arşiv Dairesi Yayınları.

H.984 (M.1576/1577) tarihli ve TKG. KK. TTd.54 Numaralı Defter-i Mufassal-ı Liva-i Çorum, C.II, (Haz. Engin M. & Alandağlı M.), (2014). Tapu ve Kadastro Genel Müdürlüğü Arşiv Dairesi Yayınları.

Hinz, W. (1948). *Uzun Hasan ve Şeyh Cüneyd: XVI. Yüzyılda İran'ın Milli Bir Devlet Haline Yükselişi,* (Çev. Bıyıklıoğlu, T.), Ankara, Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Kurt, A. (2017). 1565-1575 yılları arasında Karahisar-ı Şarki Sancağında Timar teşkilatı. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü.

Kütükoğlu, B. (1993). *Osmanlı-İran Siyasî Münasebetleri*. İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.

Lindner, R. (1983). *Nomads and Ottomans in Medieval Anatolia*. İndiana Üniversity Press.

Ocak, A.Y. (1998). *Osmanlı Toplumunda Zındıklar ve Mülhidler (15. ve 17. Yüzyıllar)*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Orta Karadeniz Tarihinin Kaynakları VII, (2008). (Haz. Öz, M. & Acun, F.), Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Osmanlılar'da Divan, Bürokrasi, Ahkâm: II. Bâyezid Dönemine Aid 906/1501 Tarihli Ahkâm Defteri, (1994). (Haz. Şahin, İ. & Emecen, F.), Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.

Öz, M. (1999). *XV-XVI. Yüzyıllarda Canik Sancağı.* Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Öz, M. (2020). *Osmanlı Tarihi Üzerine II-İnsan, Toplum, Ekonomi*. Cedit Neşriyat.

Savory, R. M. (1987). The Struggle for supremacy in Persia after the death of Timur. *Studies on the History of Safawid İran*. Wariorum Reprints.

Sümer, F. (1992). *Safevi Devleti'nin Kuruluşu ve Gelişmesinde Anadolu Türkmenlerinin Rolü*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Üzüm, İ. (2002). Kızılbaş. *DİA*, 25, 546-557. Diyanet Vakfı Yayınları

EXTENDED ABSTRACT

Studies on Alevism-Bektashism, both in our country and in different countries of the world, are made every day, including different perspectives. Most of the studies in this direction, as they are subject to, are about the belief and creed aspects of Alevi-Bektashis. However, in our opinion, there is another very important issue that is actually overlooked in this field. Alevi-Bektashism has been subjected to or surrounded some thought, politics and social influential factors that by in terms of historical process should also be addressed. As a result, Alevis have sustained their lives in other political, cultural and social fields for centuries with all their differences and wealth. They have been affected or influenced in this process. Unfortunately, this change and interaction aspects of has not been addressed much due to the lack of about archive resources.

The most violent, period of the Ottoman-Safavid fights, as many scientists intensified their work on Alevism, is the period when Yavuz Sultan Selim and Shah Ismail ruled. This period, political, cultural, and the most important, for the geography of Anatolia and Iran was a belief formation process. In this respect, the first quarter of the XVI. century can be read as a period in where the Alevis / Kizilbash living in Anatolia Geography are in a political, cultural and religious phase of choice. On the one hand; what happened after this period? How the Ottoman-Safevi struggle continued in Anatolia and how did this story affect the Alevis / Kizilbash in Anatolia? The answer to such questions is still uncertain because of the lack of sufficient archival material.

It is known that, in the period of Murat III, perhaps, all the negativities were left on one side and military, administrative, political, and especially financial politics were re-edited and systematized in a holistic view. In this study, it is aimed to come up with the clues about the unknowns mentioned above and the answers about the answers to the listed questions by following the tendency to the Shah; which was found in the Tahrir letters. As a matter of fact, in the letters there are

quite limited information, such as the Ottoman-Safavid relations, Alevis / Kizilbashs approach to this letters, in fact, we offer a lot of important information.

With the shaping of the work often emphasized, apart from the first quarter of the XVI century. It will be seen that, the last quarter of the XVI. Century also points an important time period in the context of Ottoman-Safevi and Alevis / Kizilbash relations. In addition, the regions in which these relations took place can be expressed as Sivas, Çorum, Karahisar-i Şarki surroundings, and some measures taken by the Ottoman administration in these areas will be witnessed. At the point, where it will come, it will face the fact that it is actually two different dimensions. Among these are the existence of the Alawi / Kizilbash people who still love the Shah in the Anatolian geography and who have left the couple bar for this reason; and the second is the empire administration, which has been sustaining independence and order in the direction of the central government and endeavoring at the point of continuing the timar.

For this reason, the examples we have come across in the enrollment books of the regions we have considered (Vilâyet-i Rûm) contain information about these two different dimensions of the event. The central and provincial administrators of the empire made an extraordinary effort to maintain order and system. They even welcomed the frequent change of hands of the fiefs, which could lead to economic, political and social impasse. Every time, warnings were made to prevent especially those who were the Kizilbash and those who connected with the Shah. It is understood that the fiefs of the outgoing people were given primarily to people from the nearby basin for in order to remain empty.

It is understood that strict control on this issue did not prevent many people from abandoning the countryside of the province-i rum or establishing a bond of affection with the Shah. The past of these people who are called " Kizilbash ", " Kizilbash Şode" and " Kizilbash incline", who have left their couple, land, family and order behind and are under the pressure of an air that we do not know exactly today, is worth examining. Are they so obsessed with the policies of imperial administration? Or were they caught up in the political, faith-oriented discourses of the Shah, who promised them another livable world with his breath, words and discourses? And perhaps the most interesting is the issue of what happened next? What kind of atmosphere did these people encounter when they went to the realm of the Shah, which name is Safavi, did they conflict between what they thought and the existing order? Unfortunationaly the series of questions, that can reproduced in this way, can not be answered due to the scarcity of resources for this period.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**1620-1645.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**1620-1645.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49877
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 09-03-2021
Kabul Tarihi: 01-04-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 09-03-2021
Accepted: 01-04-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Şar İşbilen, E. (2021). Antik Yunan Toplumunda Hetairaların Varlığı. *Journal of History School*, 52, 1620-1645.

ANTİK YUNAN TOPLUMUNDA HETAIRALARIN VARLIĞI

Evren ŞAR İŞBİLEN[1]

Öz

Hemen her toplumda fahişelik, kökleri çok eski tarihlere değin ulaşan bir iş koludur ve toplumların karakterine göre işlevi ve konumu farklılıklar göstermektedir. Bu bağlamda son derece katı şekilde kadınları baskılayan ve perde arkasında tutan Antik Yunan kültüründe de bu meslek grubunun pek çok sınıfa ayrılarak karşımıza çıkması şaşırtıcı değildir. Ancak yine de '*hetaira*lık' gibi farklı ve tanımlanması güç, statü anlamında bu mesleğe ait diğer gruplardan oldukça ileride, soylu kadınlardan çok daha özgür ve eğitimli bir sınıfın ortaya çıkışı dikkate değerdir. Ancak Antik Çağ'da *hetaira*lık üzerine yapılan değerlendirmeler genellikle ünlü *hetaira*ların hayatlarının derlenmesi ile sınırlı kalmış ve *hetaira*ların varlığına toplumsal bütünün bir parçası olarak yaklaşılmamıştır. Bu çalışmada amacımız, *hetaira*ların antik kaynaklar ışığında hem tarihsel kimliğinin irdelenmesi hem de Antik Yunan toplumunun yapısı itibariyle neden *hetaira*lık kurumunu üretmiş olabileceğinin toplumsal cinsiyet ilişkileri kuramı bağlamında bir değerlendirmesinin yapılmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Eskiçağ tarihi, Antik Yunan, Hetaira, Fahişelik, Toplumsal cinsiyet, Ataerkil sistem.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Evren Şar İşbilen, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi temelleri A.B.D., evrensar@iuc.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4384-6519

The Presence of Hetairas in the Ancient Greek Society

Abstract

Prostitution is a profession with its origins dating back to antiquity in almost every culture, and its purpose and status vary according to society's characteristic. Within this framework, it is not a surprise, in ancient Greek culture, which oppresses woman in a rigorous way and holds behind the scenes, to see this career group divide into many classes. However, the advent of a class like "hetaira" which is distinct and hard to define, quite well ahead of other classes belonging to this profession in terms of status, far freer and more educated than noblewomen, is well worth the attention. However, hetairism assessments in antiquity were mostly restricted to the compiling of the lives of famous hetairas and the presence of hetairas was not approached as part of the social whole. In this study, our aim is to investigate the historical identity of *hetaira*i in the light of ancient sources and assess why ancient Greek civilization might have formed the *hetaira* institution within the framework of the theory of gender relations.

Keywords: Ancient history**,** Ancient Greece, Hetaira, Prostitution, Gender, Patriarchal system.

GİRİŞ

Hemen her toplumda çok eski dönemlerden itibaren var olan fahişelik kurumu, en genel hâliyle bir iş kolu olarak tanımlansa da her toplumda, toplumun kültürel yapısına ve değerlerine uygun olarak konumlanışı ve sosyal anlamda verdikleri hizmetin denk geldiği karşılık farklılaşabilmektedir. Bu makalenin amacı, bu iş kolunun en özgün ve toplumsal açıdan en dikkat çekici gruplarından biri olan *hetaira*ların *(*ἑταῖραι) antik kaynaklar rehberliğinde, tarihsel kimliğinin irdelenmesi ve Antik Yunan (Ἕλλην) toplumunun yapısı itibariyle neden *hetaira*lık (ἑταίρα) kurumunu üretmiş olabileceği ve toplumsal anlamda hangi ihtiyaca yanıt verdiklerinin bir değerlendirmesinin yapılmasıdır. Bu bağlamda özellikle *hetairalar (*ἑταῖραι) gibi farklı, avama hitap etmeyen ve bir anlamda saygın sayılabilecek konumdaki hayat kadınlarının, ortaya çıkışını, varlığını ve Yunan (Ἕλλην) dünyasındaki kabulünü anlayabilmek için öncelikle Atina dünyasının[2] kültürel yapılanmasını ve bu yapılanmada kadınlara atfedilen rolü daha yakından incelemek önem taşımaktadır. Ancak öncelikli olarak Yunan (Ἕλλην) dünyasının da dâhil olduğu ataerkil sisteme ilişkin temel kavramlara

[2] Antik Yunan'da, kültürel politik ve entelektüel anlamda başı çeken ve belirleyici olan şehir devleti şüphesiz Atina'dır ve kültürel anlamda Sparta örmeğinden oldukça uzakta yer almaktadır (Ayrıntılı bilgi için bkz. Çığır-Dikyol, 2016). Bu bağlamda çalışmada Atina örneği üzerinden ilerlenmektedir.

genel olarak değinmek, konunun daha iyi değerlendirilebilmesi açısından önem taşımaktadır.

'Ataerkillik' tanımlaması güç kavramlardan biridir ve çoğunlukla bir ideoloji ya da bir sistem olarak (Günindi ve Ersöz, 2019, s. 33) karşımıza çıkmaktadır. Ancak burada ne radikal feminist bakış açısıyla kavrama yaklaşmak ne de sınırları eleştiriye son derece açık olan ataerkil sistemin yeniden tanımını yapmak hedeflenmektedir. Aksine ataerkillik hakkında çalışan hemen herkesin üzerine hemfikir olduğu sosyal ve tarihsel yapısı üzerinden gidilerek durumu, bir bütünün parçası olarak değerlendirmek ve Antik Yunan (Ἕλλην) kültüründe *hetaira*ların (ἑταῖραι) ortaya çıkışına neden olan itici gücü masaya yatırmak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda ataerkilliği en genel hâliyle "*Toplumun kurum ve alanlarının tümünde ya da bazılarında erkeklerin kadınlar üzerindeki sistematik hâkimiyeti*" (Giddens & Sutton, 2020, s. 195) şeklinde tanımlamamız mümkündür. İktidar, yönetme erkine sahip olmakla karakterize edilir ve iktidarın erkek merkezli olduğu her türlü ideolojinin ataerkil bir yapıda olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Günindi ve Ersöz, 2019, s. 35).

Kısacası ataerkil sistem ayrımını ve gücünü "toplumsal cinsiyet" kavramından almaktadır. Giddens ve Sutton 'toplumsal cinsiyet'i, belirli bir sosyal grubun üyeleri için kabul edilen sosyal, kültürel ve psikolojik özellikler ve davranış beklentileri olarak tanımlar. Cinsiyet, anatomik ve fizyolojik farklılıkları kastederken toplumsal cinsiyet, erkekler ve kadınlar arasındaki psikolojik, sosyal ve kültürel farklılıklara işaret eder (Giddens & Sutton, 2020, s. 184). Tarih boyunca insan bedenindeki kalıtsal ayrımlar, toplumsal güç dengelerini korumaya ve yeniden üretmeye yarayan mazeretlerin altyapısı olarak kullanılmıştır (Arist. *Politika* (Πολιτικά). I. 13. 1260 a)

Bu durum, cinsel farklılıklar için de geçerlidir ve tarihte cinsiyetler arasındaki biyolojik ayrımların toplumsal cinsiyetler arasındaki eşitsizliklere temel oluşturduğunu sıklıkla görürüz. Aslında toplumsal cinsiyet, kültürel bir kategoridir ve bireylerden atandıkları kategori için uygun sayılan davranışları sergilemelerini ve belirlenmiş normları yerine getirmelerini bekler. Bunlar çoğunlukla kadınların sosyal yaşamda erkeklere ayrılmış alanlardan dışlanmaları (bu çoğu zaman ev dışındaki tüm alanlara tekabül eder), iş hayatında eşitsizlikler (çoğu zaman bu alandan da dışlanma şeklinde) ve toplum için vazgeçilmez sayılan üreme, ev işleri ile çocuk bakımı gibi faaliyetlerin tamamen kadınların üzerine atılması ve bir anlamda değersizleştirilmesi şeklindedir. Bu durum, her ne kadar üreme ve ailenin sürekliliği ilkesinin getirdiği bir iş bölümü gibi görünse de aslında çok daha büyük bir bütünün yani iktidar ilişkilerinin küçük bir temsilidir (Bauman & May, 1997, s. 174).

Connel (2005), toplumsal cinsiyet ilişkileri kuramı içine erkeklik ve ataerkilliği katarak, toplumsal cinsiyet üzerine yapılan kuramsal açıklamaların en başarılılarından birini yaratmıştır. Connel'a göre emek, güç ve kateksis birbirinden farklı olsa da birlikteyken aktive olmaktadırlar ve toplumların birbirleriyle ilişkili olarak değişen parçaları ile ilişki içerisindedirler. Emek, bu noktada hem iş piyasasında hem de ev içerisinde cinsiyet temelinde bir iş bölümünün ifadesidir. Güç ise, kurumlardaki -ki buna devlet, ordu ve ev hayatı da dâhildir- otorite, şiddet ve ideoloji gibi sosyal ilişkiler aracılığıyla işler. Kateksis, duygusal ve kişisel ilişkiler (evlilik, çocuk yetiştirme ve cinsellik gibi) içindeki dinamiklerle bağıntılıdır. Toplumsal cinsiyet düzeninin üzerinde, özel hayattan sosyal alanlara kadar genişleyen kültür aracılığı ile ifade edilen bir erkeklik hegemonyası vardır. Hegemonik erkeklik, öncelikle evlilik ve heteroseksüellikle ve aynı zamanda otorite, emek, iktidar ve fiziksel güç ile ilgilidir. Hegemonik erkekliğin hâkim olduğu toplumsal cinsiyet düzeninde, homoseksüel erkeklik (ayrıntılı bilgi için bkz. Çelik ve Üreten, 2020; Mutluay, 2018) ise "gerçek erkek" imajının tam karşısında konumlandırılır. Kadınlığın varoluşu da yine hegemonik erkekliğe itaat çerçevesinde şekillenir. Ayrıca bir kimlik ve yaşam tarzı geliştiren kadınlar, feministler, lezbiyenler, evlenmeyenler, ebeler, cadılar, fahişeler ve mavi yakalılar (bedensel güçle çalışan işçiler) olarak ortaya çıkmakta ve toplumun 'ötekisi' olarak yaftalanmaktadırlar. Ayrıca Connel bu güçlü kadınların varlıklarının ve hayat hikayelerinin büyük ölçüde tarihten gizlendiklerinin altını çizmektedir (Giddens & Sutton, 2020, s. 187).

Hayatkadınlığının toplumlarda ortaya çıkışındaki dinamikler ve özellikle ataerkil toplumda kadın kimliğinin yeniden üretimi ve sistemin sürekliliği açısından ele alındığında aslında bir tür baskı kurumu veya kadınlarla iletişim kurma biçimi olarak da ele alınması mümkün görünmektedir (Wells, 1997, s. 8). Ünlü tarihçi Lerner bu konuda, doğurganlık yetisinin kullanılması amacıyla evlilik, fahişelik ve kölelik yoluyla erkekler arasında ilk takas edilen mülkiyetin kadın olduğunu iddia etmektedir. Buna göre kadının toplumdaki konumu da artık eş, fahişe vb. şekillerde tamamen erkekle olan münasebeti üzerinden belirlenmektedir. Ayrıca Lerner'ın bu teorisine göre ataerki, hiyerarşi ve tahakküm şekillerinin öncüllerinden biri hâline gelmektedir (bkz. Lerner, 1987). Tüm bunlar değerlendirildiğinde, ataerkil sistem üzerinde ortaya çıkan fuhuşa olan talebin ve bu meslekte çalışan kadınların durumunun, ekonomik değişimler ve kadına yönelik talepteki yükseliş ve düşüş ile orantılı olduğu bilinmektedir. Diğer yandan, tarihin pek çok döneminde evlilik ve ataerkil aile sisteminden kaçan kadınlar ancak birer hayat kadını olduklarında diledikleri saatlerde dışarı çıkıp, tiyatrolarda rol alabiliyor ve bu konuda eğitmenlik

yapabiliyorlardı (Wells, 1997, s. 8; bkz. Sağkol, 2014). Bu da yaşadıkları dönemdeki en bağımsız ve güçlü kadınların çarpıcı hayat hikâyelerinin çoğunlukla bu meslek grubundan çıkmasını açıklar niteliktedir.

Yukarıda verilen tanımlara oldukça uygun düşen ataerkillik tanımlarını hakkıyla karşılayan ve kadını baskılayarak son derece silikleştiren Antik Yunan (Ἕλλην) dünyasında (bkz. Şar İşbilen ve Çığır Dikyol, 2018), bilindiği üzere kadınlar eğitimden büyük ölçüde yoksun bırakılmakta ve soyun devamını ve ailenin birliğini sağlama dışında herhangi bir sosyal görev almaları bilinçli ve sistemli şekilde engellenmekte idi. Kadının bunca önemsizleştirildiği ve günümüz Batı dünyasındaki kadın erkek eşitsizliğinin temellerinin büyük ölçüde dayandığı bu uygarlığın erkeklerinin bir kadının bilgece sohbetinden, nüktelerinden ve keskin bakış açısından tamamen uzak kalabildiği ve buna özlem duymadığını düşünmek büyük ihtimalle bir yanılgı olacaktır. Aksine bu ihtiyaç, Antik Yunan (Ἕλλην) erkeklerine oldukça pahalıya malolmaktaydı (Dem., *59.29.)* Zira ilginç bir şekilde para ile zaman geçirilebilecek en yüksek fahişe sınıfı, sadece bedenlerini değil beyinlerini de erkeklere kiralamakta idi. *Hetairai* (ἑταῖραι) adı verilen bu sınıf son derece eğitimli (Seltman, 1953, s. 115), yetenekli ve güzel kadınlardan oluşuyordu. Peki kadınları zorla eve kapatan, eğitim ve sosyal yaşam hakkını neredeyse tamamen elinden alan, Olympos'un 'first lady'liğine Hera gibi tipik ve tutucu bir kadını yerleştiren bir uygarlık neden böyle bir güdü ile hareket ederek bu sınıfın oluşmasına neden olmuştur?

Atina'da Toplumsal Cinsiyet ve Kadının Dünyası

Bir toplumda kadının yeri, konumlanışı ve ona atfedilen değer yukarıda da belirtildiği gibi fahişeliğin sistem içindeki yerini ve verdikleri hizmetin denk geldiği karşılığı farklılaştırmaktadır. Dolayısıyla günümüzden binlerce yıl önce yaşamış, Antik Yunan (Ἕλλην) gibi bir bütünün çözümlemesi ve yarattığı *hetaira*lık (ἑταίρα) kurumunun değerlendirmesi, sistemin yapay olarak senkronize edilme tehlikesi taşımaktadır (Bourdieu, 2019, s.18). Bu tehlikeden biraz da olsa kaçınabilmek için ise öncelikli olarak Antik Yunan'da (Ἕλλην) kadının konumunun anlaşılması ve ortaya koyulması önem taşımaktadır.

Bilindiği gibi Ege dünyası sadece Atina'dan ibaret değildir ve oldukça büyük bir coğrafi alan içinde, uzun süreli bir kültürel yapılanmaya sahne olmuştur. Dolayısıyla kadınların toplum içinde varoluşu, zaman ve coğrafya içinde değişikliklere uğramıştır. Ancak kültürel anlamda baskın şehir devleti olan Atina özelinde, kadının konumu değerlendirildiğinde, Antik Yunan (Ἕλλην) kadınının toplum içindeki varlığının reşit olmayan bir çocuk ile hemen hemen

aynı olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada Aristoteles gibi Avrupa felsefesinin en önemli yapı taşlarından birinin kadınlar ve evlilik hakkındaki görüşleri oldukça açıklayıcı ve nettir:

"Bu iki ilişkiden (karı-koca) ev ortaya çıkar. Hesiodos, 'ilkin bir kadın edin ve bir de öküz saban için.' derken haklıdır. Dolayısıyla ev, erkeklerin günlük ihtiyaçlarını karşılamak için doğal olarak ortaya çıkmış bir birliktir." (Arist., *Politika/*Πολιτικά*. 1252b.)*

Görüldüğü gibi Aristoteles gibi sorgulama konusunda zamanın ve mekânın ötesinde olması beklenen bir düşünür bile bu noktada kadının yerini sorgulamaya ihtiyaç duymadan gerek evin gerekse kadının 'doğal' olan yerini dile getirmiştir. Bu bağlamda, Bourdieu, eril düzenin gücünün, kendi haklılığını sorgulamamasından ve ispat etmeye çalışmamasından kaynaklandığını ve sistemin, yaşam alanlarının (ev dâhil) ve iş gücünün çok katı bir şekilde iki cins arasında pay edilmesi ile yürüdüğünü belirtmektedir (Bourdieu, 2019, s. 22). Aristoteles ise, ayrıca bu söyleme paralel şekilde kadınların yaratılışlarını da sınıflamıştır:

> *"çünkü özgür kişinin köle, erkeğin dişi, adamın oğul üstündeki yönetimi doğaldır, ama bunlar aynı zamanda başkadır da; çünkü her birinde ruhun bölümleri bulunmakla birlikte, dağılımları ayrı ayrıdır. Örneğin ruhun düşünme yetisi kölede hiç yoktur, kadında vardır ama işlemez, çocukta daha gelişmemiştir…"* (Arist. *Politika/*Πολιτικά. I, 13)

Dolayısıyla demokrasinin beşiği Atina'da bugün anladığımız anlamda insan hakları ya da kadın-erkek eşitliği kavramlarından söz etmemizin mümkün olmadığı ortadadır (Friedell, 2004, s. 184). Klasik döneme gelindiğinde Atina'da kadının söz hakkını neredeyse tamamen kaybettiği görülmektedir. Kadınlar bu dönemde yabancılara görünmemeleri için pencerelerden ve kapılardan uzakta kendilerine ayrılan bölümde yaşamış, kendi evlerinde bile konuşmalara katılmalarına izin verilmemişti (Ksen. *Oikonomikos/*Οἰκονομικός, VII, 6-14). Bu konuda *Oikonomikos* adlı eserinde kadınlar ve konumuna detaylı bir biçimde değinen Ksenophon, dönem Atina'sındaki kadına karşı eğilim ve önyargıları eserine taşımıştır (Yalazı ve Küçüker, 2015, s. 86). Ksenophon'a göre *polis*'te karşılaşılan işler ile *oikos*'ta (οἶκος) karşılaşılan işler birbirinden ayrılmaz şekilde benzerdir. Bu işleri, içeride ve dışarıda yapılan işler olarak kadın ve erkek arasında ikiye bölmüş ve bu sayede aslında toplum hayatından uzak tutulan kadının *oikos* (οἶκος) içinde (zaten kamusal eğitimin bir parçasıdır) eğitimin ve kamusal düzenin bir üyesi olduğunu iddia etmiştir (Yalazı ve Küçüker, 2015, s. 86; Ksen., *Oikonomikos/*Οἰκονομικός, VII-X). Ancak bu iyi niyetli ve kadının konumunu yüceltir gibi görünen yaklaşım, sadece edilgen vaziyette bir '*gyne*' (γυνή) yani çocuk taşıyıcısı olan kadına paye verip evdeki konumunu

onurlandırmak suretiyle izole hayatını bir bakıma daha da güvenceye almış olmalıdır.

Atina'da kadınlar, tüm hayatları boyunca '*kyrios*' (κύριος) adı verilen ve 'biri üzerinde yetkiye sahip', 'yetkili', 'denetleyici', 'kontrol edici', 'sahip', 'efendi' anlamlarına gelen bir haminin vesayeti altında yaşamak zorundaydılar. Bir kadının ilk hamisi doğal olarak eğer hayattaysa babası olmaktaydı, babanın vefat durumunda evdeki büyük erkek kardeş ya da büyük babası bu görevi üstlenmekteydi. Evlilik durumunda ise vesayet babadan kocaya devrolmakta, eş kaybı durumunda ise evin yetişkin büyük oğlu, annesinin '*kyrios*'u (κύριος) olmaktaydı. Devletin tek ilgi odağı ise genç savaşçılar olarak erkek çocuklar yetiştirilmesiydi; bu yüzden pek çok hasta ya da sakatlığı olan kız çocuk ya başkalarının acıma duygularına ya da ölüme terk edilmek üzere Taygetus dağı eteklerine bırakılıyordu. Dolayısıyla kız çocukların yaşama şansı erkek çocuklara göre her zaman daha zayıftı ve bu bir çeşit nüfus kontrol yöntemi olarak da kullanılıyordu. (Ste. Croix, 2016, s. 140). Sağlıklı ve hayatını tecrit edilmiş bir şekilde sürmekte olan Atinalı bir kıza ise yalnızca, örgü örme, dikiş dikme, yün eğirme ya da yün eğiren köleleri nasıl denetlemesi gerektiği (Kitto, 2017, s. 219) ve yemek pişirme gibi domestik bilgiler öğretilirdi. Sosyal hayatta kendisi için bu denli silik bir rol çizilen kadınların eğitimlerine fazla önem verilmediği ise aşikardır (Pomeroy, 1977, s. 74; Burckhardt, 1999/2019, s. 287).
Kadınlar ergenliğe girdikten sonra bakım giderleri için ayrılan *drahoma*sıyla[3] (τράχωμα) babasının seçtiği, çoğunlukla yakın çevreye mensup bir adamla evlenir ve böylece '*kyrios*'luğu (κύριος) babadan kocaya geçerdi. (Darga, 2011, s. 278; Wells, 1997, s.18). Erkekler için evlenme yaşı 30-35 civarında iken (Çelik ve Üreten, 2020, s. 2363) kadınlar için bu yaş 16-18 civarındaydı ancak bundan daha erkene çekildiği de sık görülürdü. Bunun nedeni şüphesiz ki bekârete verilen önem idi (Blanck, 1999, s.170). Kocalar genellikle kadınlardan en az 10 yaş büyük olurdu (Blundell, 1995, s.114; Weisner-Hanks, 2020, s. 51) ve evlenen kız iffetsiz bulunursa babası ya da erkek kardeşi onu bir geneleve satabilir ya da kısır olduğu anlaşılırsa kocası tarafından bir arkadaşına devredebilirdi (Wells, 1997, s.18). Kocası öldüğünde ise mirastan tek kuruş alamadan baba evine döner ve miras kocasının erkek akrabalarına kalırdı. Buradan da anlaşılabileceği gibi 'vesayet', vasilerin kendi çıkarları için ortaya atılmış bir kurumdu; zira bu şekilde, kadınların mirastan pay alarak erkeklerin payını azaltmaları, ek masraflar ve borçlarla mirası eritmeleri önlenmiş oluyordu. Plutarkhos bu konuda halkın genel kabulünü ve kadınların ev içindeki hapis durumlarını çok net şekilde şu

[3] Bir kadının toplumda iyi bir statüye ulaşmasının tek yolu yüklü miktarda bir çeyiz parasını yani *drahoma'*yı erkeğe vermesi yoluyla evlenmesi idi (Lacey, 1983, s.112) ve bu *drahoma* olmaksızın bir kızın evlenme ihtimali neredeyse yoktu (Ersamuk, 1995, s. 33).

sözlerle dile getirmiştir: "*Evlenmemiş kızlar vesayet altında, evin içinde yaşamalı ve kısmetleri çıktığında da sessiz ve uysal evli kadınlar olmalıdırlar*." (Plutarkhos, *Isis-Osiris*).

Atinalı erkekler için oğullarının kendilerinden olduklarını bilmeleri büyük önem taşımaktaydı. Bu nedenle kadınlar, çoğunluğu rutubetli ve sağlıksız olan evlerin özel bölümlerinde gitgide daha fazla zaman geçirmeye zorlanıyorlardı (Wiesner-Hanks, 2020, s. 51). Kadınlar yabancılarla karşılaşmamak için pencerelerden ve kapılardan uzak, kendilerine ayrılan bölümde yaşıyor, ancak konuklar geldiğinde odadan çıkabiliyor ve nadiren kocalrıyla aynı masada yemek yiyorlardı (Çelik ve Üreten, 2020, s. 2359). Ayrıca kadınların çok gerekli olanın dışında soru sormasına dahi izin verilmiyordu (Ksen., *Oikonomikos*/Οικονομικός, VII, 6-14). Bu bağlamda Karanlık Çağ'dan (MÖ 12.-MÖ 9. yüzyıllar) itibaren *thalamos* (θάλαμος) adı verilen bir odanın kadınlar için ayrılması son derece kasvetli ve sönük olan ev içi yaşamlarının (Şahin, 2013, s. 7-8) mimariye yansıması olarak düşünülebilir (Kaya, 2016, s. 69). Üst sınıf kadınlar da benzer şekilde tam bir harem hayatı içinde evlerinde otururlar, ancak cenaze törenlerine, dini festivallere ve bir ihtimal tiyatrolara gitmelerine izin verilirdi. Bu nadir sosyal ziyaretlerde ise yanlarında mutlaka yaşlı bir kölenin gözetiminde yani bir eşlikçi (*gynaikonomos*-γυναικονόμος) ile hareket edebilirlerdi (Friedell, 2004, s. 184). İşçi sınıfı kadınları ise, pazar yerlerinde ve kuyu başlarında görmek olasıydı.

Kısacası Yunan (Ἕλλην) kadınlarının büyük bir çoğunluğu ev içi temel eğitim hariç, eğitimden uzak tutulan kadınlardı. Hatta konuya ev dışında vakit geçirebilme, üretim faaliyetlerine katılabilme gibi etkinlikleri kapsayan bir 'özgürlük' kavramı açısından bakılacak olursa, kırsalda ya da taşrada yaşayan ve aşağı tabakaya mensup olarak görülen kadınların, daha özgür olduğunu söylemek mümkündür. Zira zengin kadın sadece evinin idaresiyle meşgul olmak zorundayken, alt sınıf kadınlar para kazanıp evin ekonomisine katkı sağlayabilmek adına hizmetçilik, dokumacılık, süt annelik, çamaşırcılık, satıcılık, ağıt yakıcılık, terzilik ve ebelik gibi işlerde çalışabilmişler (Akalın, 2003, s. 34) ve bir anlamda özgür bir şekilde yukarı sınıf kadınlardan daha farklı bir yaşam sürdürmüşlerdir. Sonuç olarak özgür ve zengin bir ailenin üyesi olsa da esasen Yunan (Ἕλλην) kadını, kendi evinde bile ötekileştirilmiş ve aile içindeki yeri ve saygınlığını, aileye erkek çocuk verebilmesine ve ailenin zenginliği ile onurunu korumasına bağlı olarak edinmiştir (Morgan, 2007, s. 299). Zaten Apollodorus, eril soyun yeniden üretiminde sadece bir araç olarak görülen kadının bu dönemdeki konumunu; *"*Zevk için metresler, her gün bizimle ilgilensin diye cariyeler ve varislerimizi doğursun ve evdeki mülkümüzü sadık şekilde korusun

diye eşler alırız.*"* (Dem., 59.122) diyerek oldukça net bir şekilde gözler önüne sermektedir.

Kısacası Adalar'da yaşayan nispeten özgür Yunan (Ἕλλην) kadınları ve Spartalı kadınlar dışında (bkz. Çığır Dikyol, 2016), Atina başta olmak üzere Yunan anakarasında (Ἑλλάς) yaşayan kadınların soyun devamı ve miras gibi kaygılar nedeniyle bilinçli ve programlı şekilde dağıtılan rollere bürünmeye zorlandıkları ve hem eğitimden hem de sosyal yaşamdan mahrum bırakıldıkları görülmektedir. Bu durum ise toplumun genel rızası ve kanaat önderi diyebileceğimiz kişilerin kadın-erkek ayrımını ve kadınların ikincil planda oluşlarını 'yaratılış' ve 'doğuştan eksiklik' düzleminde açıklayarak, toplumsal sözleşmenin ve sistemin bu varsayım üzerinden inşasına olanak tanımıştır.

Antik Yunanda Hetairalar ve Hayat Kadınlığı

1. Hetairaların Varlığı ve Ünlü Hetairalar

Fahişelik, neredeyse tarihle yaşıt ve pek çok araştırmacı tarafından her toplum için kaçınılmaz sayılan bir kurumdur. Ancak şurası açıktır ki, hayat kadınlığı, temelde toplumun yapısı ve kadının metalaşması üzerinden varolagelmiştir ve ataerkil sistem ile sıkı bağları vardır. Dolayısıyla bu mesleğin oluşması kadın üzerindeki eril tahakküm ve erkeğin önlenemez cinsel dürtülere sahip olması ile kadının ilk günahtan başlayarak yeryüzünde işlenen her türlü suçun gerçek faili olması söylemleriyle yakın ilişki içindedir. Bu bağlamda 'fahişelik' ataerkil sistemin meşrulaştırıcı mitleri altında bir mutlaklığa sahiptir (Açıkalın, 2008, s. 11).

Her ne kadar bu çalışmada, ataerkil sistem içinde fahişelik kurumunun ortaya çıkışı, bu kuruma duyulan ihtiyacın meşruluğu ve temellerindeki toplumsal farklılıkların antropolojik ve sosyolojik bağlamda araştırılması temel hedefimizi oluşturmuyorsa da ataerkil sistemin ilk ve katı örneklerinden biri sayılabilecek olan Antik Yunan (Ἕλλην) dünyasında *hetaira*ların (ἑταῖραι) varlığını ortaya koymadan önce, bu toplumda fahişeliğin yapısına ve sınıflarına kısaca değinmek '*hetaira*'ların (ἑταίρα) özel konumunun anlaşılması açısından yerinde olacaktır.

Antik Yunan (Ἕλλην) dünyası, fuhuş sektöründe tüm ekonomik seviyelere hitap eden fahişelere sahipti (Sowerby, 2012, s. 90) ve ilk zamanlardan itibaren Atinalılar'ın bu mesleğe karşı oldukça pragmatik bir yaklaşım benimsediklerini söylemek mümkündür. Bu anlamda, ekonomik seviyenin en alt kademesinde genelevlerde ve sokaklarda çalışan *pornai* (πόρναι tekil *porne/*πόρνη**)** bulunurdu ve özellikle Klasik Çağ Atinası için (MÖ 5. 4. yy) bu tür fahişeler komedya

yazınında bolca rastlanır türdendi (Bkz. Menan. *Sikyonioi*/Σικυῶνιοι; Menan., *Dyskolos*/Δύσκολος**;** Aristoph., *Ekklesiazousai*/Ἐκκλησιάζουσαι**)**. MÖ 6. yüzyılda Yunan (Ἕλλην) dünyasında yeni bir fahişelik tipinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kapsamda yer alan ve flüt çalan (*Auletris*/αὐλητρίς), harp çalan ve lir çalan eğitimli profesyonel müzisyenler (Şahin, 2013, s. 291), müşterileri ile cinsel münasebette de bulunmaktaydılar. Çoğunluğunu Asya'dan Atina'ya getirilen kadın kölelerin oluşturduğu *Auletrisler* (αὐλητρίς) kutlamalarda flüt, zither (30 ya da 40 telli kanuna benzer çalgı) ve davul çalar, her türlü jimnastik hareketini icra edebilirlerdi. Ancak gösterilerinden sonra, şölen ve *symposion*larda (Συμπόσιον) kendilerini kiralayanlar tarafından erkek konuklara sunulurlardı (Darga, 2011, s. 281). Bu kadınların, bazen istedikleri erkekleri seçme özgürlükleri olsa dahi, sarhoş konukları reddetmeleri zorlamalara ve dayağa yol açabilmekteydi. Buna karşın, *auletris*leri (αὐλητρίς) genelev kölelerinden (*pornai*- πόρναι) daha bağımsız oldukları aşikârdır; zira seçtikleri yerde yaşama, daha iyi para kazanma, dilediklerinde uzun süreli ilişkilere girebilme hakları vardı. Ayrıca evlerde daimî olarak bulunan *pallake*ler (bir çeşit metres) ve tapınaklarda kutsal amaçlarla kendilerini sunan rahibeler de diğer fahişe gruplarını oluşturmaktaydı.

Kısacası, Atina'da hayat kadınları arasında da büyük sınıf farkları vardı ve bu sınıfların en altında *pornail*er (πόρναι) bulunurken, en üstünde ise *hetair*alar (ἑταῖραι) yer almaktaydı. Sözlük anlamı olarak 'arkadaş', 'refika', 'fahişe', 'dost' gibi anlamlara gelen (Çelgin, 2018, s. 328) '*hetaira*' (ἑταίρα) en revaçtaki gruba mensup olması dolayısıyla zor ulaşılabilen bir noktada bulunurdu (Yılmazcan, 2020b, s.150). Çoğu enstrüman çalmaya, şarkı söylemeye, dans etmeye, matematiğe, güzel konuşmaya hâkim, bilgi sahibi -saç tarama sanatı, yağ ve kozmetik kullanımı, afrodizyak yiyecek ve içecek hazırlama vb- (Friedrich, 1978, s. 143), nezaket kuralları hakkında donanımlı, espri yeteneği gelişmiş, şiir, edebiyat ve felsefe gibi konularda erkeklerle tartışabilecek denli yetkin (Gezgin, 2012, s.126) bu kadınlar, akşamları şölenlerde konukları eğlendirmeleri için para ile tutulurlardı. Ayrıca *hetaira*lar (ἑταῖραι) güzel ve eğitimli oldukları için her türlü ihtiyaçları zengin erkekler tarafından karşılanır ve şanslı olanlar önemli yerlere gelme fırsatını dahi yakalayabilirdi. Ancak ne var ki bu özgürlüğün de bir sınırı vardı, *hetaira* (ἑταίρα) sınıfında yer alan kadınlar, çoğunlukla köleler (ayrıntılı bilgi için bkz. Burckhardt, 2020, s. 60 vd.), *meteikos*lar (μέτοικος) ve azatlı kadınlar arasından çıkardı ve vergi ödemelerine rağmen (ki bu sayede bazı yasal güvencelerden yararlanabilmekteydiler) hiçbir zaman 'yurttaş' konumuna gelemezlerdi (Howatson, 2013, s. 391). Bu noktada bir *hetaira*nın (ἑταίρα) sınıfının belirlenmesinde cinsiyet önemsiz bir rol oynamaktaydı zira statüsü iktisadi konumu sebebiyle şehirde hizmet sunan herhangi başka bir kişininkiyle aynı kabul edilmekteydi (Ste. Croix, 2016, s. 137).

Görüldüğü gibi *hetaira*lar (ἑταῖραι) temelde aynı sektörde çalışmalarına rağmen *porne*lerden (πόρνη**)** keskin bir şekilde ayrılmaktaydılar (Roberts, 1992, s. 63; Çelik ve Üreten, 2020, s. 2363). *Hetairalar* (ἑταῖραι), kısa saçlı olan *porne*lerden (πόρνη**)** farklı olabilmek için saçlarını uzatıp topuz yapar, şapka veya bantlar takarlardı. Ayrıca kendilerini farklı kılmak için kullandıkları başka bir detay ise sutyen takmalarıydı. Aynı meslek grubunda var olan bu statü farkı sadece *hetaira*ların dış görünüm çabalarında kalmamış edebiyata da yansımıştı. Örneğin Arkaik Dönem şiirine bakıldığında *porne* **(**πόρνη**)** için kullanılan kelimelerin çok daha kaba olduğu ve kolayca sarfedildiği göze çarpmaktadır[4]. Ancak arkaik şiirde *hetaira*lara (ἑταῖραι) ilişkin kullanılan dil *porne*'nin **(**πόρνη**)** aksine hassas ve dolaylıdır hatta Kurke, Yunan (Ἕλλην) şiirinde *hetaira*lara (ἑταῖραι) atıfları yakalamanın ustalık işi olduğunu ifade etmektedir (Kurke, 1997, s. 113). Zira *hetaira* (ἑταίρα) terimi direkt olarak kullanılmamakta, fahişelik ile ilgili bir ima barındırmamakta ve yan anlamlarla ifade edilmekteydi. Örneğin Ksenophon'un da Theodote'yi *Memorabilia*'da bu şekilde nazikçe sunduğu görülmektedir (Ksen. *Memorabilia/*Ἀπομνημονεύματα, 3.11.1). Anakreon[5] da yine üstü kapalı şekilde bir *hetaira*ya (Thrakialı olması bu *hetaira*nın Rhodopis olabileceğini düşündürmektedir) seslenmektedir.

> *"Ey Thrakialı kısrak, neden gözlerime bakıp acımasızca kaçıyorsun? Hiç maharetli bir şey bilmediğimi mi sanıyorsun? Dizginleri üzerinde iyi kullanacağımı ve onları tutarak sana yolun sınırlarını göstereceğimi bil. Ancak şimdi (her zamanki gibi) çayırlarda oynuyor ve otluyorsun çünkü atlardan anlayan bir binicin yok.**"** (Anak., 417)*

Yine de antik kaynaklarda hem *hetaira* hem de porne **(**πόρνη**)** terimleri arasında keskin olmayan gri bir alan vardır ve bu iki terim tüm çabalara rağmen[6] birbirine karışabildiğinden ötürü -zira her iki grup da özgür ya da köle olabilir, ikisi de serbest ya da bir satıcı ile çalışabilirdi (Hyp., *3.3*)- araştırmacıları, Antik Çağ'da *hetaira* (ἑταῖρα) – *porne* **(**πόρνη**)** ayrımının stabilliği konusunda sorgulamaya itmektedir (Kurke, 1997, s. 108).

Yazılı kaynaklarda '*porne'* **(**πόρνη**)** zaman zaman *hetaira*'yı tanımlamak için eş anlamlı olarak kullanılmış olsa da (Corner, 2011, s. 76) *Hetaira*lara (ἑταῖραι) dair filolojik ve arkeolojik verilerle ilk kez MÖ 7. yüzyıldan itibaren (Reinsberg'e göre MÖ 6. yüzyıl başlarında)[7] rastlanmaktadır ve bu da *porne*leri

[4] Arkhilokhos "kolay kadın", "iffetsiz ve şehvetli gibi terimleri sıklıkla kullanmıştır (bkz. Arkh.. fr. 302 için Ael., 4.14.).
[5] MÖ 570'te Teos'ta doğan lirik Yunan şairi (Howatson, 2015, s.52).
[6] Erkek yazarlar tarafından kasıtlı olarak gizemli şekilde konumlandırılmalarından kaynaklı olarak (Çelebi, 2018, s. 66).
[7] Bkz. Kurke, 1997, s.107.

(πόρνη**)** daha eski ve daha kapsayıcı bir grup haline getirmektedir. Bu nedenle *hetaira* kavramına ne Homeros ne de Heisodos'un eserlerinde rastlanmamaktadır. Hakkında atıf yapılan ilk *hetaira* (ἑταίρα) ise Herodotos tarafından anılan (*hetaires gynaikos*- kadın arkadaş) ve Sappho'nun çağdaşı olan Rhodopis'tir[8] (Hdt. II, 134-135). Bu gruba mensup kadınların aralarından bazılarının seçkin adamların kapatması olduğu ve yaşadıkları dönemde büyük bir üne kavuştukları bilinmektedir. Perikles'in kapatması olan ve MÖ 460-455 yılları arasında doğduğu ileri sürülen Aspasia, dünyaya *hetaira*larıyla (ἑταῖραι) ünlü Miletos'ta gelmiş ve genç kızken geldiği Atina'da kısa sürede ün kazanmıştır. İlginçtir ki, Aspasia'nın *hetaira* (ἑταῖρα) olarak eğitilmesini kendi babası Aksiokhos istemiştir. Aldığı eğitim ve kısa sürede kazandığı ünün akabinde Aspasia, kendisinden 35 yaş büyük olan Klasik Devir Atina'sının ünlü devlet adamı Perikles'in metresi olmuştur. Perikles bir süre sonra Aspasia ile ilişkisini devam ettirebilmek için kendisinden iki oğlu olan yasal eşini boşamak zorunda kalmıştır. Ancak Atina'da ikinci bir evlilik yapamayan[9] Perikles (Ayrıntılı bilgi için bkz. Sina, 2011), Aspasia'dan olan ve kendi adını taşıyan oğlu Genç Perikles'i vatandaş olarak kütüğe kaydettirmiştir ki bu durum gerek *hetaira*ların (ἑταῖραι) gerekse sıradan kadının yasal hakları ve güvencelerinin gelişimi açısından önemli bir aşamadır. Zira Peloponnesos Savaşları esnasında (MÖ 431-MÖ 404) meydana gelen erkek nüfusundaki azalma nedeniyle *hetairalar* (ἑταῖραι) da dâhil, kadınların bu dönemde yeni haklar kazanmaya başladığı görülmektedir. Örneğin MÖ 413'te yaşanan Sicilia bozgunundan (Tekin, 2004, s. 88) sonra kadınların kapandıkları evlerden çıkıp, erkeklerin yaptığı işlere el atmak zorunda kaldıkları bilinmektedir (Yalazı ve Küçüker, 2015, s. 63). Ayrıca yine bu dönemde Atina'da vatandaş olmak için çocukların anne ve babalarının evli olması zorunluluğundan da vazgeçilmiştir (böylece özgür erkeklerin sadece karılarından değil metreslerinden doğan çocuklar da vatandaş olabilmiştir). Bu durum *oikos* (οἶκος) anlayışına (Ksen., *Oikonomikos*/Οἰκονομικός,VII-X; ayrıntılı bilgi için bkz Yılmazcan, 2020a) ters düşmesine rağmen askere alınacak erkeklerin vatandaş olma mecburiyeti nedeniyle bir anlamda zorunlu bir uygulama olmuştur. Bu anlamda Aspasia, Perikles'e olan yakınlığı dolayısıyla hak kazanan *hetaira*ların (ἑταῖραι) muhtemelen ilk örneklerinden biri oluyordu.

[8] Yunanistan'da (Ἑλλάς) doğmuş olmasına rağmen yaşamının büyük bir bölümünü Mısır'da geçirmiştir ve kendisi için bir piramit yaptırdığı rivayetler arasındadır.

[9] *Hetaira*lık Atina'da bir meslek sınıfı olarak algılanırdı ve bu nedenle düzenli vergiye tabi idiler. Ancak bu kadınlar, sosyal açıdan yurttaşlarla aynı seviyede kabul edilmedikleri için yurttaş niteliğindeki bir erkekle evlenemezlerdi (Darga, 2011, s. 280).

Diğer yandan Aspasia'nın güçlü ve eğitimli bir Yunan (Ἕλλην) kadını olarak da Atina'da oldukça önemli bir figür olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Perikles ile ilişkisi sayesinde kazandığı güç ile gerçekleştirdiği ilk iş, Atinalı kadınların güzel sanatlar, görgü kuralları, felsefe ve edebiyat gibi konularda (Wells, 1997, s. 16) eğitim alabilecekleri bir okul kurmak olmuştur. Bu bağlamda kendi evini adeta bir eğitim kurumuna çeviren ve burada evli kadınları da ağırlayan Aspasia, sosyal yaşam konularında (özellikle din ve kadınların sosyal konumu üzerine) güzel konuşmalar yapmakta ve evinin bir bölümünü de özellikle Ionia'dan gelen *hetaira*ların (ἑταῖραι) eğitimi için kullanmaktaydı. Kadınların tümden ayrıma uğradığı, entelektüel ve kültürel etkinliklerden yoksun bırakıldığı, tartışmalar sırasında konuşmasının ve görmesinin yasaklandığı bir toplumda Aspasia'nın evinin, kadınlar için bir sığınak görevi gördüğü muhakkaktır (Wells, 1997, s.17). Bu evi ziyarete gelen konukların arasında Alkibiades'ten Sokrates'e kadar birçok ünlü konuğun bulunduğu ileri sürülmektedir (Sina, 2011: 178; Yılmazcan, 2020b, s. 151). Aspasia'nın Perikles üzerindeki etkisi o kadar büyüktür ki bu dönem siyasetinin perde arkasında Aspasia'nın varolduğu[10] şüphe götürmeksizin bilinmektedir. Dolayısıyla Aspasia'nın hem bu güçlü konumu hem de koruyuculuğu nedeniyle kısa sürede etrafında çok sayıda akıllı kadının toplanmış olması şaşırtıcı değildir. Ancak erkek egemen Atina toplumunun kabul etmesi güç olan bu duruma isyan da çok kısa sürede ortaya çıkmış ve Aspasia gizlice genelev işlettiği iddialarıyla ahlaksızlıkla suçlanmış, caddelerde üstüne saldırılmış, tiyatroya gittiğinde aşağılayıcı davranışlarla hakarete uğramıştır. (Wells, 1997, s.17). Burada dikkat çeken en önemli nokta ise bu aşağılayıcı ve suçlayıcı hareketin öncülerinin ahlaklı Atinalı kadınlar olmasıdır. Ancak Perikles, Aspasia'nın arkasında durarak suçsuzluğunu ispatlamıştır ve Aspasia ölümüne dek konuşmalar yapmayı sürdürmüştür[11].

[10] Plutarkhos, Perikles'in yaşamı adlı kitabında, Perikles'in Aspasia'nın mezarı başında yaptığı konuşmaya değinerek konuşmanın içinde geçen '*O akıllı bir kadındı, devlet ve hükümet işlerinde derin bir sezgiye sahipti*.' sözlerine dikkat çeker**.** (Plut., Bioi Paralelloi /Βίοι Παράλληλοι-*Perikles*/ Περικλῆς)

[11] Plutarkhos'a göre Perikles, Aspasia'nın dilden dile dolaşan bilgi ve politik zekâsını öğrenmiş ve Atina'ya bizzat kendisi getirmişti. Platon ise Perikles'in söylevlerini Aspasia'nın yazdığını ve Sokrates tarafından okunduğunu ileri sürer. Hatta Perikles'in MÖ 431 yılında Peloponnesos Savaşı'nda ölenlerin ardından okuduğu ünlü söylevini de Aspasia'nın yazdığı ileri sürülür. Ayrıca Atina'daki aristokratlar arasında, Aspasia'nın aşığının ilgisini sürekli kılmak için, birer Hetaira olarak eğittiği kızları Perikles'e sunduğu dilden dile dolaşmıştır. Perikles'in ölümünün ardından "Atina'nın İlk First Lady'si" olmayı başaran bir Anadolu kadını olan Aspasia, zengin bir koyun tüccarı olan Lysikles ile yaşamaya başlar (Bkz. Plut., Bioi Paralelloi /Βίοι Παράλληλοι-*Perikles*/ Περικλῆς).

Atina'nın bir diğer ünlü *hetaira*sı da (ἑταίρα) MÖ 371 yılında Thespiae şehrinden Atina'ya gelen ve dünya sanat tarihini etkileyen ünlü model Phyrne'dir. Phyrne de tıpkı Aspasia gibi çok iyi bir eğitim görmüş ve bu mesleğe başlayınca gerçek adını değiştirerek Phyrne adını almıştır. Güzel olduğu kadar kibar ve mütevazı olan Phyrne başka *hetair*aların (ἑταῖραι) rahatlıkla ve özellikle gittiği halk hamamlarına gitmez ancak Poseidon şenliklerinde her yıl çıplak olarak denize girerdi (Friedell, 1999, s. 279). Knidos Aphrodite'sinin heykeltraşı Praksiteles'in sevgilisi Phyrne güzelliği ile o kadar ünlüydü ki, dönemin pek çok sanatçısını (ressam Apelles'e de modellik yapmıştır.) (Darga, 2011, s. 280) etkilemiş ve kendisine hayran bırakmıştır. Praksiteles'in ünlü Knidos Aphrodite'sinin, esin kaynağı ve modelinin Phyrne olduğu bilinmektedir. Güzelliği ile tüm Atina'da nam salmış olan Phyrne, tanrıça Aphrodite'nin rahibesi idi ve yapılan bütün bayram ve törenlerde tanrıçayı temsil ettiği için halk tarafından çok sevilmekteydi. Ancak tüm halk desteğine rağmen Phyrne, Thebai şehrinin Büyük İskender'in yıktığı surlarını onartmak istediğinde önerisi şehir meclisi tarafından reddedilmişti zira ne kadar zengin ya da sevilen biri olursa olsun o bir vatandaş değildir ve aslında bir *hetaira*dır (ἑταίρα) (Darga, 2011, s.281).

Saydıklarımız dışında, Ionialı Thargelia, Pers Kralı Kyrios adına ajanlık yapmış ve büyük başarı sağlamıştır. Büyük İskender'in metresi olan Thais ise taşıdığı seksüel gücün etkisi ile İskender'in ölümünden sonra Mısır kraliçesi olmuş, Theoris ve Erkhippe ise Sophokles'in sevgisini kazanmış *hetaira*lardandır (Gezgin, 2012, s. 127-128). Bazı Pers krallarının, savaşa giderken yanlarında çok sayıda *hetaira* (ἑταίρα) götürdükleri bilinmektedir (Ksen. *Anabasis* (Ἀνάβασις). 4.3.18-19). Miletoslu ünlü Myrto ise I. Kyros'un *hetaira*'sıdır ve Kyros'un öldürülmesinin ardından Yunanlılara sığınarak Artakserkes'in *hetaira'*sı olarak yaşamına devam etmiştir. Ayrıca kynik Diogenes'in aşığı Lais[12] (Athen. XIII.588E), Epikuros'un aşığı Leontion[13] (Athen. XIII.585) diğer ünlü *hetaira*lar (ἑταῖραι) arasındadır. *Hetaira*lar (ἑταῖραι) Hellenistik Dönem ile başlayan yeni komedyanın[14] da başta gelen karakterleri idi ve oyunlarda delikanlıların tutulduğu, altın yürekli kadınlar olarak karakterize edilmekteydiler (Howatson, 2013, s. 391). Menandros'un oyunları bu anlamda *hetaira*lara (ἑταῖραι) olumlu rol biçen ve tanımının yapılmasının ne kadar zor olduğunu gösteren (Menan., *Samia*/Σαμία) önemli eserler arasında sayılabilir.

[12] Göğüslerinin güzelliğinin ünü tüm Yunanistan'a (Ἑλλάς) yayılan bu *hetaira* hem güzelliği hem de zekâsıyla anılmaktaydı. Diogenes yanında başka bir filozof olan Aristippos ile olan ilişkisi ile de ünlüydü (Friedell, 1999, s. 279).

[13] Leontion'un attik mizah içeren felsefi bir eser yazdığı rivayet edilmektedir.

[14] MÖ 336 yılından itibaren başlayan bu dönemde artık komedyada konu tanrılar yerine gündelik hayattır. Detaylı bilgi için (bkz. Yüksel, 2017, s. 565 vd.)

2. Hetairaların Yaşam Biçimleri

Atina'da kadınlar doğumlarından itibaren ayrıma tabiydiler ve yaşam hakları en baştan ölene dek bir erkeğin kararına ve himayesine bağlı idi. Doğal olarak bu durum aynı zamanda kadınların eğitim düzeylerinin oldukça düşük tutulmasına yol açmaktaydı. Ancak *hetair*alar (ἑταῖραι) belirtildiği gibi oldukça iyi eğitim almış (Dem. *59.18)*, edebiyat, felsefe vb. konularda pek çok iyi eğitimli erkeğe denk kadınlar olarak karşımıza çıkmaktadırlar. *Hetaira*ların (ἑταῖραι) edebi alıntılarla süslenmiş cinsel içerikli imaları, karşısındaki erkeği hakir görmeye kadar giden ironik konuşma biçimleri, hoşsohbetleri ve karşı tarafa çeşitli gizemli yollarla kendilerini sunum biçimleri, birey olarak varoluşlarının önemli bir parçasıydı (Whiteley, 2000, s.31) ve erkekler tarafından hem eğlenceli hem de çekici bulunmaktaydı. Athenaeus'a göre *hetaira*ların (ἑταῖραι) bu hazırcevaplığı[15], sıkı bir şekilde aldıkları ve uzun sürelere yayılan eğitimin (*paideia*) bir sonucuydu. (Athen., Deiphnosphistae/Δειπνοσοφισταί, XIII, 583 F). Tabi ki bu özellikleri onları sadece vücutlarını satan ve her köşe başında bulunan ucuz *pporne*lerden -ki *-porne*ler **(**πόρνη**)** Yunan (Ἕλλην) halkı tarafından kültürsüz ve avam bulunmaktaydı- keskin bir şekilde ayıran özelliklerinin başında geliyordu. Bu, uzun yıllara ve saatlere yayılan özel eğitim, kimi zaman bizzat aileleri tarafından, ileride sosyal olarak sınıf atlamasını istedikleri kız çocuklarına aldırılıyordu. Ancak *hetaira*lar (ἑταῖραι) çoğunlukla evlilik dışı çocuklar, esirlerin çocukları ya da sokağa atılan çocuklar arasından seçilip, 5 yaşından itibaren bu iş için yine *hetair*alar (ἑταῖραι) tarafından eğitiliyorlardı.

*Hetaira*lar (ἑταῖραι) ile her çeşit ilişki mesleklerinin doğası gereği ücrete tabi idi. Güzel bir *hetaira* (*hetaira*ların (ἑταῖραι) eğitim düzeyleri yanında güzellikleri de ücret saptamada başlıca kriter olarak karşımıza çıkmaktadır) için bu ücretlerin MÖ 4. Yüzyılda 3.000 drahmiye kadar çıktığı bilinmektedir ki bu dönemde bir kişinin günlük ihtiyacı için ortalama 3 drahmi yeterli olmaktadır (Tekin, 1992, s.42). Serbest çalışan *hetaira*lar (ἑταῖραι) ödemeleri ayni ya da nakdi yahut her iki yöntemle kabul etmekteydiler.

*Hetaira*ların (ἑταῖραι) bilgi ve becerilerinin yüksek olması nedeniyle özel misafirler ağırladıkları ve şölenlerde entelektüel tartışmalarda sık sık hizmet verdikleri bilinmektedir. Zira erkeklere ait olan bu şölenler, aynı zamanda bir ziyafet toplantısı olduğu için erkeklere en iyi şekilde hizmet eden kadınların bu ortamlarda yer alması büyük önem taşımaktaydı. Herkes bu şölenlerde hizmet

[15] Örneğin Athenaeus'un anlatısına göre bir *hetaira* (ἑταίρα) için (Mania) kavga eden iki kişiyi yatıştırmak adına Mania şöyle söylemiştir: "Dert etme sevgilim ben sadece iki atletin, iki Olimpiyat şampiyonunun tek bir gecede neler yapabileceklerini görmek istemiştim. (Athen., 222-225; McClure, 2003, s. 285)

veremezdi; ancak *hetaira*lar (ἑταῖραι), bunu mükemmel şekilde yapacak kadar donanımlı olmanın yanı sıra bu şölenlerin havasına katkı sağlayabilecek ekstra niteliklere de sahiplerdi. Bu nedenlerle de şölenlerin vazgeçilmezleri kısa sürede onlar olmuştu. Sadece cinsel hizmetlerde değil, beslenme konularında da bilgili olan *hetaira*lar (ἑταῖραι), özellikle hazımsızlık ve iktidarsızlık gibi konularda sorun yaşayan müşterilerine afrodizyak reçeteler dahi hazırlayabiliyorlardı. Ancak çoğunlukla kısa süreli kiralamalardan çok, uzun soluklu ilişkiler içinde olmayı tercih eden bu grup mensupları ile bir erkeğin uzun süreli bir ilişki kurabilmesi için, kadının bir evvelki arkadaşı/sevgilisinden izin alması ve uzun bir süre arkadaşlık etmek için şahitler önünde söz vermesi, başka deyişle sözlü bir anlaşma yapması gerekmekteydi. Tüm bu yüklü prosedüre ve yüklü maliyete rağmen bir Yunan (Ἕλλην) erkeği için tatlı dilli bir *hetaira* (ἑταῖραι), büyük ihtimalle ödenen her kuruşa değmekteydi. Athenaeus bu konuya ilişkin şair Amphis'e ait esprili bir fragmanı aktarmıştır:

"Bir hetaira daha iyi huylu değil midir
evli bir eşten? Şüphesiz öyledir,
Bundan daha doğal şey yoktur çünkü o (eş),
yasal hakkı olduğunu düşünür somurtup evde oturmaya:
Ancak diğeri bilir ki sadece onun tavırlarıdır,
Arkadaşlığını koruyan (sevgilileri ile), ve eğer bunda hata yaparsa,
*artık başkasını aramalıdır." (Athen., Deiphnosophistae/*Δειπνοσοφισταί,, *XIII.559)*

Burada bir tartışma esnasında bir *hetaira*nın nezaketi ve anlayışı ile bir resmi eşin kibri karşılaştırılmaktadır. Tabii ki bir *hetaira* her zaman daha nazik ve sevecen olmalıydı zira para kazanmasının tek yolu buydu ve eğer müşterisini kaybedecek olursa bir yenisini bulana dek alıştığı konforu uzun süre koruyamayacaktı. Oysa bir eş ancak kocası, karısının evlenirken getirdiği çeyizi geri ödemeyi göze alabildiğinde, karısını terk edecek cesareti bulabilirdi ve bu çok sık göze alınabilen bir şey değildi.

Kısacası *hetaira*lar (ἑταῖραι), yukarıda saydığımız ve büyük emeklerle kazandıkları tüm bu yeteneklerini kullanarak, öncelikle yaşamlarını idame ettirecek parayı biriktirir, cinsel-duygusal hayatlarını gösterişli evlerinde kendileri yönetirlerdi ve çoğunlukla tek bir aşkla aylarca hatta yıllarca yaşarlardı. Bu kadınlar, kralların, devlet adamlarının sanatçıların, şairlerin ve düşünürlerin aşığı olmanın (Isa., *Pyrrhus/* Πύρρος, *3.17)* yanı sıra ayrıca şifalı bitkiler satabilir, ebelik ve ilk yardım yapabilirlerdi. Hizmetleri karşılığında kendilerine yetecek kadar parayı kazandıklarında ise tanrılar ve doğdukları kentler için anıtlar diktirebilmekteydiler (Lais ve Rhodopis).

*Hetaira*ların (ἑταῖραι) yaşamlarına dair ilginç bir nokta da mezarlıkların bu kadınlar için postane görevi görmüş olmasıdır. Atinalı *hetaira*lar (ἑταῖραι) bunun için Ceramicus bahçe/mezarlığını kullanmaktaydılar. Mezarlıkta her kadının bir tür posta kutusuna dönüştürdüğü belirli bir mezartaşı vardı; erkekler bu taşın üzerine iltifat sözcükleri ile süsleyerek zamanı ve ücreti yazdıkları mesajlar bırakırlar, kadın da bu notu okuyup mesajın sahibine iletmesi için her sabah oraya bir köle gönderirdi. *Hetaira* (ἑταῖραι) şayet teklifi kabul ettiyse aynı akşam mezartaşının yakınlarında gezintiye çıkar, mesajın sahibi ile konuşup anlaşırdı (Gezgin, 2010, s. 127).

Özgür ve kimseye bağlı olmadan çalışan *hetaira*lar (ἑταῖραι) daha önce de belirttiğimiz gibi kendi paralarını kontrol etme ve zengin olma şansına sahipti ancak bu, her zaman gerçekleşmeyebiliyordu. Kariyeri beklenenden kısa süren ve bu süre içinde yeterli parayı kazanamayanlar, ilerleyen yaşlarında genelevlerde çalışmaya ya da satıcı olmaya mecbur kalabiliyorlardı (Kapparis, 1999, s. 7).

3. Hetairaların Ortaya Çıkışı ve Fahişelikle Suçlanan Kadınlar

Bu özel fahişelik kolunun diğer sınıfların yanında neden ortaya çıkmış olabileceğine dair pek çok araştırmacı çeşitli fikirler öne sürmüştür. Örneğin Reinsberg, *hetaira*lık kurumunun ortaya çıkışını giderek artan deniz aşırı ticarete ve bunun neticesinde harcayacak yüklü miktarda parası olan yeni bir tüccar sınıfının ortaya çıkışına bağlamıştır (Bkz. Reinsberg, 1989). Ancak bu materyalist yaklaşım *hetaira*ların (ἑταῖραι) sahip olduğu özel yeteneklerin varlığının nedenini ideolojik olarak açıklayamamaktadır ve bir ihtimal bu durumun, ortaya çıkışlarından çok heteiraların ücretlerinin yükselmesine sebebiyet vermiş olabileceğini düşündürmektedir. Zira deniz aşırı ticaret nedeniyle uzun süre evden uzak kalan denizcilerin ya da yeni zengin olan sonradan görme sınıfın varlığı, akla zaten var olan *porne* **(**πόρνη**)** sınıfının büyümesi yerine neden tamamen yeni ve kavramsal bir fahişelik türünü ortaya çıkarmış olabileceği sorusunu getirmektedir. Bu noktada Kurke ise hetairaların (ἑταῖραι), Yunan polislerinin sikkeyi kullanıma almaları ile ortaya çıkmasının tesadüf olamayacağını iddia etmektedir ve *sympoison*ların doğurduğu doğal bir ihtiyaç olduğunu ileri sürmektedir (Kurke, 1997, s.111). *Symposion* (Συμπόσιον), pek çok açıdan polisin aksine kendi kuralları olan normalin dışında bir yer haline gelmiştir ve Murray'a göre özgür aşk için uygun bir araç statüsündedir (Murray, 1990, s. 7). Dolayısıyla Kurke'ye paralel olarak, bu kadınların ortaya çıkışını Yunanlı (Ἕλλην) kadının evinde kapalı yaşaması ve erkeğiyle halk içindeki davetlere ve *symposion*lara (Συμπόσιον) katılamamasına bağlayan araştırıcı

sayısı oldukça fazladır. Corner, erkeksi zevk özgürlüğünün nesnesi olarak bir *hetaira*nın (ἑταῖρα), *oikos*un (οἶκος) özel, içe dönük dünyasının bir aşkınlığını temsil ettiğini ifade etmiştir (Corner, 2011, s.70) ki bu aslında evlerde silik ve itaatkâr kadın isteyen erkeklerin bilinçaltlarında istedikleri şeyin gerçekte tamamen farklı olduğuna ve bireyselden çok toplumsal kurallarla hareket edildiğine işaret etmektedir. Geleneksel bilimsel açıklamaya göre ise *hetaira* (ἑταῖρα) ve *porne* (πόρνη) arasındaki fark tamamen statüden kaynaklanmaktadır ve *hetaira*lar (ἑταῖραι) kabul edilebilirlik, avam dışılık ve zenginliğin bir ifadesidir. Ancak burada da sorulması gereken soru statünün gereği olarak sadece güzel ve pahalı kadınlardan oluşan bir sektör üretimi yerine neden eğitimli ve donanımlı bir kadın grubunun statü göstergesi olarak kabul edildiğidir.

*Hetaira*ların (ἑταῖραι) varlığı ile ilgili en çelişkili durum ise Atina'da standart üstü bir eğitim alan kadınların, adlarının kötüye çıkmış bir hayat sürmeye mahkûm olmasıdır (Deighton, 2012, s. 50). Zira, Yunan (Ἕλλην) dünyasında *hetaira*lar (ἑταῖραι) dışında istisnai eğitimli kadınlar da bulunmaktaydı. Bunun en açık örneği tüm kadın düşünürlerin *hetaira* olduklarının varsayılmış olmasıdır. Hâlbuki bu yaftalama doğru değildir ve bilinen 26 kadın filozoftan sadece 7 tanesi gerçekten *hetaira* sınıfına dâhildir (Wider, 1986, s. 26). Bu önyargının başlıca sebebi ise muhakkak ki kadın düşünürlerin, dışarıdan bakıldığında *hetaira*lar (ἑταῖραι) kadar özgür bir yaşantı sürmeleridir. Ayrıca adalarda yaşayan kadınların kıta Yunanistan'ındaki (Ἑλλάς) hemcinslerine kıyasla daha özgür bir ortamda, görece daha iyi bir eğitim alma imkânı ile hayatlarını sürdürdükleri bilinmektedir ve MÖ 7. Yüzyılda yaşamış ünlü kadın şair Sappho'da bu örneklerden biridir. Ancak Sappho da nispeten özgür yaşamı ve eğitimi ile Antik Yunan (Ἕλλην) erkek dünyasını rahatsız etmekte gecikmemiş, komedyada cinsel kimliği sorgulanmaya başlamış (Aristoph., *Hippeis/*ἱππεύς, 1-25; Johnston, 2017) ve geçkin bir '*hetaira*' olarak etiketlenmiştir (eğitim verdiği kurumun da yine *hetaira*ların (ἑταῖραι) eğitimi amaçlı kullanıldığı iddialar arasındadır) (Şar İşbilen & Çığır Dikyol, 2020, s. 156). Benzer çarpıcı bir başka örnek ise gerçekten yaşayıp yaşamadığı bilinmeyen ancak jinekoloji alanında adı sık anılan ilk kadın doktor Agnodike'dir. Agnodike'nin de yine fuhuşla yaftalanmış olması dikkat çekicidir (Hyg., *Fabulae,* 274; *Bettini, 2013, s. 193; Oakes, 2007, s.6)*. Bu bağlamda toplumsal anlamda, Antik Yunan'da sivrilerek ünü günümüze kadar ulaşan neredeyse tüm kadınların en hafif haliyle *hetaira* olmakla suçlanmış olması tesadüf olmaktan uzak görünmektedir.

SONUÇ

Antik Yunan (Ἕλλην) dünyasında hayat kadınlarının varlığı şüphesiz toplumun yapısı ve yaşayış şekli hakkında tarihi, sosyolojik ve hatta psikolojik anlamda çok büyük ipuçları vermektedir. Bu çalışmada pek çok boyutu ve arka planı olan bu kurumun en ilginç ve özgün üretimlerinden biri olan *hetaira*ların (ἑταῖραι) yaşam biçimlerini, antik kaynakları ve ünlü *hetair*aların (ἑταῖραι) hayatlarını süzgeçten geçirmek suretiyle ortaya koymak ve ne gibi bir itkinin sonucunda varolmuş olabileceğinin izini sürmektir. Fahişelik, tıpkı meslek olarak ortaya çıkışının eskiliği kadar, bir çalışma alanı olarak da oldukça yaşlıdır ve araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Ancak Antik Çağ'da *hetaira*lık üzerine yapılan değerlendirmeler genellikle ünlü *hetaira*ların (ἑταῖραι) hayatlarının derlenmesi (Aspasia ve Phyrne gibi) ile sınırlı kalmış ve *hetaira*ların varlığına toplumsal bütünün bir parçası olarak yaklaşılmamıştır.

*Hetaira*lar (ἑταῖραι) ile ilgili bilgilerin sınırlılığının en büyük nedeni, bize onlardan kalan tüm aktarımların erkek yazarlar tarafından yapılmış olmasıdır. Dolayısıyla aslında Antik Yunan edebiyatı, *hetaira*lar (ἑταῖραι) ile ilgili, bireysel yaşamlarının gerçeklikleri ve detayları adına somut tarihsel bilgiler sağlamamaktadır. Aksine, kadınları meşru çocukların üreticileri olarak sınıflandıran bir ideolojide, görevi erkekler dünyasında zevk ve mutluluk sağlamak olan bu sınıfı, erkek bakış açısından yeniden tanımlarlar. Kaldı ki, genel anlamıyla hayat kadınlığı zaten her toplumda ve zamanda, temelde toplumun yapısı ve kadının metalaşması üzerinden varolmuştur ve ataerkil sistem ile iç içedir.

Tarih boyunca insan bedenindeki kalıtsal ayrımların, cinsel farklılıklar da dâhil olmak üzere, toplumsal güç dengelerini yeniden üretmek adına kullanıldığını daha önce de vurgulamıştık. Bu durum çoğunlukla kadınların sosyal yaşamda erkeklere ayrılmış alanlardan dışlanmaları ile belirginleşirken Antik Yunan (Ἕλλην) toplumu bunun en sert örneklerinden biri olarak karşımıza çıkar. Bu düzen içinde ise en fazla hak tanınan ve özgür yaşamasına izin verilen kadın grubu *hetaira*lar (ἑταῖραι) olmuştur. Bu gruba mensup fahişelerin yaşamı muhakkak ki, saygın eşlerin ve çocuklu Yunan (Ἕλλην) kadınlarının münzevi yaşamı ile tam bir tezat oluşturmaktadır. *Hetaira*lar (ἑταῖραι) yasal eşlerin aksine, yemeklerde, içkide, sohbetlerde ve symposionlarda (Συμπόσιον) erkeklerin dünyasına çok daha fazla dâhillerdi. Onların toplumsal marjinalliği konuşmada ve cinsellikte onları daha güçlü ve özgür kılmaktaydı zira diğer saygın kadınlar statülerini normlara uygunlukla kazanırken, tanım gereği onlardan, saygınlık normlarını yıkmaları beklenmekteydi. Ayrıca sadece basit birer seks işçisi olmayıp sıkı bir felsefe ve edebiyat eğitiminden geçmiş olmaları sosyolojik bağlamda denk düştükleri konum açısından oldukça düşündürücüdür. Kısacası

Atinalı erkeklerin *hetaira*'larda sevdikleri şey, aslında tam da erkeklerin kendi eşlerinin öğrenmelerini engelledikleri alanlardaki mükemmellikleridir. Bu da dayatılan bu toplumsal normların aslında, erkekler tarafından dahi tam anlamıyla içselleştirilememiş olduğunun ve iktidar ile sistemin devamı için üretilip dayatılmış bir düzenin (bir çeşit mahalle baskısı) göstergesi olarak yorumlanabilir. Ancak bir tür doğa ile çatışma anlamına gelen bu durumun korunumu da kendi yarattıkları sistemin devamının sağlanabilmesi adına zorunludur. Dolayısıyla Connel'ın da söz etmiş olduğu gibi, tüm zamanlarda, ataerkil sistemde bir kimlik ve yaşam tarzı geliştiren kadınlar, feministler, lezbiyenler, evlenmeyenler, ebeler, cadılar, fahişeler ve mavi yakalılar olarak ortaya çıkar ve 'öteki' olarak sınıflandırılır. Antik Yunan'da da bu durum oldukça benzer şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda erkeklerin asıl istedikleri ve hayranlık duydukları kadınların, doğal yaratılışlarından toplumsal baskı ile uzaklaştırılmamış olan kadınlar oldukları anlaşılmaktadır. Ancak bu noktada bahsi geçen hayran olunası kadınlarla ilişki kurabilmeleri için, belki de sistemi tehdit etmeyen rolleri ile *hetaira*ların (ἑταῖραι) varlığı kaçınılmazdı. Diğer yandan benzer şekilde, yukarıda sayılan diğer özgür ve eğitimli kadınların (şairler, doktorlar, filozoflar gibi) da aynı tehditi taşımamaları ve diğer erdemli kadınlara özgürlük açısından örnek olmamaları adına yine fahişelik yaftasıyla mühürlenmeleri oldukça anlaşılır bir durum oluşturmaktadır. Ancak şunu da vurgulamak gerekir ki, günümüze isimleri ulaşanlar Antik Yunan'da toplumsal beklentiye cevap veren itaatkâr Yunan kadınları değil felsefeyle, hekimlikle ve edebiyatla uğraşan kadınlar olmuşlardır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Açıkalın, N. (2008). Toplumda fahişelik kurumunun vazgeçilmezliği üzerine mitler: Mersin örneği. *Journal of International Social Research,* 1(4), 11- 35.

Akalın, A. Gül. (2003). Eskiçağda Yunan kadınının toplumsal yaşantısı. *AÜDTCF Tarih Araştırmaları Dergisi,* XXI (33). 17-47.

Anak. Anakreon. (1989). *Greek Lyric: Anacreon-Anacreontea.* (D. A. Campbell, Trsl.). Loeb Classical.

Aristoph. Aristophanes. *Ekklesiazousai/*Εκκλησιάζουσαι. (1986). (B.B. Rogers. Çev.). Loeb Classical.

Aristoph. Aristophanes. *Hippeis/*ἱππεύς. (2020). Atlılar. (D. Kundakçı. Çev.). Hiperlink Yayınları.

Arist. Aristoteles. Politika/ Πολιτικά. . (Ö. Orhan, Çev.). Pinhan, (2018).

Ael. Aelianus. *Historical Miscellany*. (1997). (N.G. Wilson, trsl.). Loeb Classical.

Athen. Athenaeus. *Deiphnosophistae/*Δειπνοσοφισταί*.* (1937). The Deipnosophists. *7.* (C.B. Gulick. trsl.) Cambridge Mass.

Bauman, Z. & May, T. (2017). *Sosyolojik Düşünmek.* (A. E. Pilgir. Çev.). Ayrıntı.

Bettini, M. (2013). *Women and Weasels: Mythologies of Birth in Ancient Greece and Rome*. University of Chicago Press.

Blundell, S. (1995). *Women in Ancient Greece.* Harvard University Press.

Bourdieu, P. (2019). *Eril Tahakküm*. (B. Yılmaz. Çev.). Bağlam.

Burckhardt, J. (2019). *Yunanlar ve Yunan medeniyeti*. (İ. H. Yılmaz, Çev.). Pinhan.Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 1999).

Burckhardt, J. (2020). *Yunan Kültür Tarihi.* (N. Nirven. Çev.). Pinhan

Connel, R. W. (2005). *Masculinities.* University of California Press.

Corner, S. (2011). Bringing the outside in: the Andron as brothel and the symposium's civic sexuality. *Greek Prostitutes in the Ancient Mediterreanean,* 60-85.

Çelebi, B. (2018). Antik Yunan toplumunun suskun kadınları. *Social Sciences,* 117.

Çelgin, G. (2018). *Eski Yunanca Türkçe sözlük*. Alfa.

Çelik, E. U., & Üreten, H. (2020). Eskibatı'da (Hellas) Genelev kültürü ve fahişelik. *History Studies, 12*(5), 2347-.

Çığır- Dikyol, D. (2016). Antik Yunan'dan bir eğitim modeli: Sparta. *MJH 6 (2),* 189-207.

Darga, M. (2011). *Anadolu'da Kadın*. YKY.

Deighton, H. J. (2005). *Eski Atina Yaşantısında bir Gün*. (H. Kökten Ersoy. Çev.). Homer.

Dem. Demosthenes. Greek orators vi. *Apollodoros Against Neaira, 59*.(C. Carey. Trsl.). Oxbow. (1992).

Ersamuk, A. (1995). *Antik Çağda Kadın.* Us Yay.

Friedell, E. (2004-1999). *Antik Yunan'ın Kültür Tarihi.* (N. Açа. Çev.). Dost.

Friedrich, P. (1978). *The Meanning of Aphrodite.* Chicago Uni. Press.

Gezgin, İ. (2012). *Fallusun Arkeolojisi.* Sel Yayınları.

Giddens, A. & Sutton, P. W. (2020). S*osyolojide Temel Kavramlar*. (A. Esgin. Çev.). Phoenix.

Günindi Ersöz, A. (2016). *Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi*. Anı.

Hdt. Herodotos. *Historiai/* Ἱστορίαι. *Herodot Tarihi*. (M. Ökmen. Çev.). İş Bankası yay. (2002)

Howatson, M. C. (2015). *Oxford Antikçağ sözlüğü (*F. Ersöz, Çev.). Alfa. (Orijinal eserin yayın tarihi 1989).

Hyg. Hyginus. *Fabulae.* Apollodorus' library and Hyginus' Fabulae. (R. Scott Smith & S.M. Trzaskoma, Çev.). Hackett.

Hyp. Hyperides. *Against Athenogenes.*(O. Burtt. Çev.). William Heinemann. (1962).

Isa. Isaeus. *Pyrrhus/* Πύρρος. On the estate of Pyrrhus. (W. Wyse Ed.), *The Speeches of Isaeus: With Critical and Explanatory Notes*. Cambridge Library Collection – Classics. University Press. (2013). doi:10.1017/CBO9781139568067.021

Johnston, P. (2017). *Sappho, Cleon and Eros in Aristophanes' Knights. Classics@16.* Center for Hellenic Studies.

Kaya, M. A. (2016). *Ege ve Eski Yunan Tarihi I.* Bilge Kültür Sanat yay.

Kitto, H. D. F. (2017). *Yunanlar.* Çev. A. Yurdaçalış. Alfa.

Ksen. Ksenophon. *Anabasis/* Ἀνάβασις. Onbinlerin dönüşü. (T. Gökçöl. Çev.). Sosyal yay. (1998).

Ksen. Ksenophon. *Memorabilia.* (Ἀπομνημονεύματα) Memorabilia. (A. L. Bonette. Çev.). Cornell Uni. Pres. (2001).

Ksen. Ksenophon. *Oikonomikos/s/*Οἰκονομικός. İktisat üzerine-Oikonomikos. (A. Çokona. Çev.). İş Bankası yay. (2020).

Kurke, L. (1997). Inventing the "hetaira": Sex, politics, and discursive conflict in Archaic Greece. *Classical Antiquity, 16*(1), 106-150.

Lacey, W. K. (1983): *Die Familie im Antiken Griechenland.* Von zabern.

Lerner, G. (1987). *The Creation of Patriarchy.* Oxford Uni. Press.

Levinshon, R. (1966). *Cinsi Adetler Tarihi.* (E. Gürol. Çev.). Varlık.

Men. Menandros. *Dyskolos/* Δύσκολος. (1960). (W. G. Arnott. Çev.). Athlone press.

Men. Menandros. *Samia/*Σαμί.The woman from Samos. Sommerstein, A. H. Sommerstein. (Ed.). Cambridge university press. (2013).

Men. Menandros. *Sikyonioi/*Σικυῶνιοι. The Sicyonians. III. (W. G. Arnott. Çev.). Loeb Classical. (2000).

McClure, L. (2003). Subversive laughter: The sayings of courtesans in book 13 of Athenaeus' Deipnosophistae. *American journal of Philology*, 259-294.

Morgan, J. (2007). Women, religion and the home. Ed. D. Ogden. *A Companion to the Greek Religion.*

Murray, O. (1990). Sympotic History. (O. Murray, ed.). *Sympotica: A Symposium on the Symposion*, 3–13.

Mutluay, A. (2018). *Arkaik ve Klasik Dönemlerde Ege Dünyasında Homoseksüellik*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Oakes, E. H. (2007). *Encyclopedia of World Scientists*. Infobase Publishing.

Pomeroy, S. B. (1977). Techniki kai mousikai: The education of women in the fourth century and in the Hellenistic period. *AJAH, 2*, 51-68.

Plut. Plutarkhos. *Bioi Paralelloi/*Βίοι Παράλληλοι.-*Perikles/*Περικλῆς (1945). Perikles-Fabius Maximus. (O. Davies. Çev.). MEB. Yay.

Plut. Plutarkhos. *Isis ve Osiris.* (M. Tuncer. Çev.). Ruh ve madde yay.(2006).

Reinsberg, C. (1989). *Ehe, Hetarantum und Knabenliebe im Antiken Griechenland.* C.H.Bec.

Roberts, N. (1992). *Whores in History: Prostitution in Western Society*. HarperCollins Publishers.

Sağkol, T. (2014). *Alphonse Mucha-Sarah Bernhardt İşbirliği Bağlamında Mucha'nın Afiş Sanatı.* Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sina, A. (2011). *Atinalı Perikles Yaşamı ve Dönemi*. Tiydem.

Seltman, C. (1953). *Women in Greek Society*. Muriwai books.

Sowerby, R. (2012). *Yunan Kültür Tarihi.* (Ö. U. Hoşafcı, Çev.). İnkılap kitabevi.

Ste. Croix G.E.M. (2016). *Antik Yunan Dünyasında Sınıf Mücadelesi.* (Ç. Sümer, Çev.). Yordam Kitap.

Şahin, N. (2013). *Antik Dönemde Anadoluda Kadın.* Ege Üniversitesi Yayınları.

Şar İşbilen, E.& Çığır Dikyol, D. (2020). Antik Yunan dünyasında bir kadın olarak Sappho'nun yeri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 66, 147-161.

Şar İşbilen, E., & Dikyol, D. Ç. (2018). Eğitimde cinsiyet eşitsizliğine tarihten bir örnek: Antik Yunan. *Turkish History Education Journal, 7*(1), 92-112.

Tekin, O. (1992). *Antik Nümismatik ve Anadolu.* Arkeoloji ve sanat.

Tekin, O. (2004). *Eski Yunan Tarihi.* İletişim.

Wells, J. (1997). *Kadın Gözüyle Batı Avrupa'da Fahişeliğin Tarihi.* Pencere Yay.

Weisner-Hanks, M. E. (2020). *Tarihte Toplumsal Cinsiyet.* İşbankası Kültür.

Whiteley, R. (2000). *Courtesans and Kings: Ancient Greek Perspectives on the Hetairai*. University of Calgary.

Wider, K. (1986). Women philosophers in the ancient Greek world: donning the mantle. *Hypatia, 1*(1), 21-62.

Yalazı, E. & Küçüker, S. D. (2015). Ksenophon'un oikonomikos adlı eserinde evlilik ve kadına yaklaşım. *Archivum Anatolicum,* 9/12, 57-90.

Yılmazcan, D. (2020a). Antik Yunan'da oikos ve kadın. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 272-285.

Yılmazcan, D. (2020b). *Antik Yunan'da Toplumsal Cinsiyetin İnşası.* Akademisyen Kitabevi.

Yüksel, A. (2017). Antik Yunan tiyatrosu'nda komedya'nın evreleri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, *33*(1-2).

EXTENDED ABSTRACT

Undoubtedly, the presence of prostitutes in the ancient Greek world provides significant hints about society's structure and the way of life in historical, sociological, and even psychological terms. The objective of this study is to expose the lifestyles of the hetairas, one of the most interesting and original formations of this institution with many dimensions and backgrounds, and to trace what kind of impulse might have led to its emergence through examining the ancient resources and the lives of the famous hetairas. Prostitution is as old as its emergence as both a profession and a field of study, and it draws the attention of researchers. However, hetairism assessments in antiquity were mostly restricted to the compiling of the lives of famous hetairas (e.g. Aspasia and Phyrne), and the presence of hetairas was not approached as part of the social whole.

The major reason behind the limited information about the hetairas is that all the information transfers left to us from them were done by male authors. Therefore, the Ancient Greek literature does not provide concrete historical information about the hetairas on behalf of their personal lives' realities and details. Instead, in an ideology that classifies women as producers of legitimate children, they redefine this class, the task of which is to provide pleasure and happiness in the world of men, from a male viewpoint. Moreover, prostitution, in general, has always existed in every society and period, fundamentally through the commodification of women and the social structure, and is intertwined with the patriarchal system.

We have already pointed out that, throughout history, hereditary differences in the human body, including sexual differences, have been used to reproduce social balances of power. Though this situation becomes most evident by the exclusion of women from environments reserved for men in social life, Ancient Greek society comes to the fore as one of the harshest examples of this. In this order, the Hetaira was the group of women who were granted the most rights and permitted to live freely. Indeed, the life of prostitutes belonging to this group is in stark contrast to the ascetic life of respectable wives and Greek women with children. Unlike legitimate wives, the Hetaira were far more involved in the men's world at meals, drinks, conversations, and symposions. Their social marginality made them stronger and freer in speech and sexuality. Because while other respectable women gained their status under the norms, hetairai were expected to break the norms of respectability due to their definition. Besides, they are not just simple sex workers but have undergone a rigorous philosophical and literary education very suggestive in terms of their position in the sociological

context. In short, what Athenian men loved about Hetaira was Hetaira's excellence in the areas that they have prevented their wives from learning. This can be interpreted as an indication that these imposed social norms could not have been fully internalized even by men, and order (a kind of peer pressure) was produced and imposed to continue power and the system. However, the protection of this situation, which means a kind of conflict with nature, is also mandatory to ensure the continuity of the system they have set up. So, as Connel mentioned, all the time, women who develop an identity and lifestyle in the patriarchal system appear as feminists, lesbians, unmarried, midwives, witches, prostitutes and blue-collar people and are classified as 'the others'. In Ancient Greece, this situation also appears out quite similarly. In this sense, it is understood that women who men genuinely want and admire are women who have not been separated from their natural creation by societal coercion. At this point, nevertheless, the presence of Hetaira, perhaps even with positions that do not threaten the system and for them to develop relationships with these admirable women, was unavoidable. On the other hand, it is also very understandable that other free and educated women (e.g. poets, physicians, philosophers) mentioned above have been labelled with the tag of prostitution in order not to bear the same threat and not to set an example to other virtuous women in terms of freedom. That being said, it should also be highlighted that those whose names reached today were not obedient, virtuous, and honorable Greek women who answered to ancient Greece's societal demands, but women engaged in philosophy, medicine, and literature.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**1646-1665.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**1646-1665.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50699
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 02-04-2021
Kabul Tarihi: 18-06-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 02-04-2021
Accepted: 18-06-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Kılınç, A. (2021). Sivas Kongresi'ne Giden Niğde ve Nevşehir Murahhaslarının Tutuklanması ve Seçimlere Giden Süreç. *Journal of History School,* 52, 1646-1665.

SİVAS KONGRESİ'NE GİDEN NİĞDE VE NEVŞEHİR MURAHHASLARININ TUTUKLANMASI VE SEÇİMLERE GİDEN SÜREÇ

Aslıhan KILINÇ[1]

Öz
Millî Mücadele yıllarında Niğde, Nevşehir başta olmak üzere diğer kazaları ile birlikte işgallere tüm gücüyle direnmiştir. Özellikle İzmir'in işgali bölgedeki teşkilatlanma çalışmalarını arttırmış, Niğde halkı gerek padişaha çektikleri telgraflarla gerekse bölgesel faaliyetlerle Millî Mücadele'de yerini almıştır. Temsil Heyeti ve Mustafa Kemal Paşa'da Sivas Kongresi ve seçimlere giden bu kritik süreçte Niğde ve kazaları ile haberleşmeyi kesmeden teşkilatlanma çalışmalarına destek vermiştir. Hem Niğde halkının hem de Temsil Heyeti'nin gayretleriyle Niğde ve kazalarından Sivas Kongresi'ne murahhas gönderilebilmiştir. Murahhaslar yollarını eşkıyaların kesmesi ve tutuklanmalar da dâhil yolda karşılaştıkları tüm zorluklara rağmen Sivas Kongresi'ne katılmış burada alınan kararların Niğde ve kazalarında uygulanması için ellerinden geleni yapmışlardır. Böylece seçimler yapılmış ve Sâbık Mebus Niğde'li Muhiddin Bey, Nevşehir'li Ata Ataullah Bey ve Darü-l Fünun Edebiyat Fakültesi Müdürü Mehmed Emin Bey mebus olarak seçilmiştir. Mebuslar 16 Mart 1920 tarihinde meclisin işgal edilmesine kadar Son Meclis-i Mebusan da görev yapmış sonra da TBMM'ne girmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Niğde, Nevşehir, Sivas Kongresi, Son Osmanlı Meclis-i Mebusan Seçimleri, Seçim.

[1] Dr. Aslıhan Kılınç,asl-han-7701@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-8928-2961

The Arrest of Niğde and Nevşehir Delegates from the Sivas Congress and The Process to the Elections

Abstract

During the years of the War of Independence, he resisted the occupations with all his might, along with other boroughs, especially in Niğde and Nevşehir. Especially the occupation of İzmir increased the organizational activities in the region, and the people of Niğde took their place in the National Struggle with the telegrams they sent to the sultan and regional activities. The Representation Committee and Mustafa Kemal Pasha supported the organizational efforts without interrupting communication with Niğde and its borougs during this critical process leading to the Sivas Congress and elections. With the efforts of both the people of Niğde and the Representation Committee, a delegate could be sent to Sivas Congress from Niğde and its districts. The executive directors attended the Sivas Congress, despite all the difficulties they encountered on the road, including the interceptions of bandits and their arrests, and did their best to implement the decisions taken here in Niğde and its districts. These elections were held and Sâbık Deputy Niğdeli Muhiddin Bey, Nevşehirli Ata Ataullah Bey and Darü-l Fünun Literature Faculty Director Mehmed Emin Bey were elected as MPs. The MPs served in the Last Parliament until the occupation of the parliament on March 16, 1920, and then they entered the Turkish Grand National Assembly.

Keywords: Niğde, Nevşehir, Sivas Congress, The Last Ottoman Deputy Elections, Election

GİRİŞ

1915 yılında müstakil sancak haline getirilen Niğde (Öztürk 1995, s.11) 1919 yılında merkez ile birlikte yedi kazadan oluşan bir sancak konumunu almıştır. Sancağın başında İstanbul Hükümeti tarafından atanan Mutasarrıf Tevfik Bey bulunmaktadır. (BOA, İ. DUİT, 43-30, B:1) Mondros Mütarekesi sonrasında Anadolu'da birçok bölge İtilaf Devletleri tarafından işgal edilirken Niğde işgale uğramayan az sayıda bölge arasındadır (Çamur 2009, s.5). Bu dönemde birçok yerde olduğu gibi burada da Kuvay-ı Milliye karşıtı faaliyet gösteren çeşitli örgüt ve cemiyetler kurulmuştur. Bu gruplardan birisi de Teali İslam Cemiyeti'nin Nevşehir Şubesidir. Her ne kadar cemiyet üyeleri Niğde de Kuvay-ı Milliye karşıtı propaganda yapsa da (Çamur 2009, s.36) halkın giderek güçlenmesi ve teşkilatlanması karşısında bir şey yapamamıştır. Dahası Millî Mücadele hareketinin bölgede güçlenmesiyle Niğde ve çevresinde Müdafaa-i Hukuk merkezleri açılmaya başlamıştır (Kaya 2016, s.142). Anadolu'nun diğer bölgelerinde olduğu gibi burada da halkın işgallere karşı koymasında ve örgütlenmesinde hiç şüphesiz en önemi faktör kurulan bu cemiyetler olmuştur.

Bu cemiyetlerin teşkilatlanması ve halkın bilinçlendirilmesinde ise en etkili olan isim ise hiç şüphesiz Son Osmanlı Meclis-i Mebusanına ve TBMM'ne Niğde mebusu olarak seçilecek olan Muhiddin Bey'dir (Öncel Koç 2009, s.17). Zira Niğde halkı bu direnişe Niğde Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'ni kurduktan sonra tam destek vermiştir (TBMM ZC. C.9, D.4, İçt.1, 26.01. 1336:32, BOA. HR. SYS. 2543-11-36). Cemiyetin önemli faaliyetlerinden biri de başta İzmir'in işgali olmak üzere tüm Anadolu'da gerçekleştirilen işgalleri mitingler düzenleyerek protesto etmek olmuştur (Denizli 1996:40). Niğde de Millî Mücadele için çalışan bir başka cemiyet ise yine sancağa bağlı Ulukışla kazasında kurulan Ulukışla Müdafaa-i Milliye Cemiyeti'dir. Ulukışla, cemiyetin kurulmasından sonra Temsil Heyeti adına çalışmalarını arttırmıştır (Öncel Koç 2009, s.17).

Teşkilatlanmanın artmasıyla Sivas Kongresi ve Son Osmanlı Meclis-i Mebusan seçimleri için sancakta ummalı çalışmalar yapılmıştır. Seçimler konusuna geçmeden bu konuda yapılmış olan değerli çalışmalara değinmek yerinde olacaktır. Zira özellikle işgallerin yaşandığı günlerde Osmanlı Devleti'nin Son Osmanlı Meclis-i Mebusan seçimlerini gerçekleştirmesi oldukça zor olmuştur. Bazı bölgelerde işgaller nedeniyle seçimler hiç yapılamamıştır. Bunula birlikte Niğde, Nevşehir gibi işgallerden daha az etkilenen bölgelerde ise Temsil Heyeti'nin ve Müdafaa-i Hukuk merkezlerinin çalışmaları sayesinde seçimler gerçekleşmiştir. Bu konuda yapılan Halim Demiryürek'in *Kütahya Sancağında 1919 Osmanlı Meclis-i Mebusan Seçimleri*, Taner Bilgin *Son Osmanlı Mebusan Meclisi Seçimleri ve İzmit Mebusları ve* Ahmet Tunç tarafından kaleme alınan *Alemdâr Gazetesine Göre 1919 Seçimleri*, Son Osmanlı Meclis-i Mebusan seçimleri hakkında önemli bilgiler veren çalışmalar arasında yerini almıştır. Niğde Sancağı da Nevşehir ve diğer kazaları ile birlikte bu seçimlere yoğun ilgi göstermiş ve mebuslarını seçmiştir. Bu süreçte öncelikle Millî Mücadele açısından Konya vilayeti ve sancakları için en büyük tehlikeyi arz eden Vali Cemal Bey engelini aşmış ve Sivas Kongresi hazırlıklarını tamamlamıştır. Daha sonraki süreçte ise seçimler için Temsil Heyeti ile birlikte hareket ederek meclise mebuslarını göndermiştir.

YÖNTEM

Yukarıda verilen süreç sonrasında Niğde ve Nevşehir bölgelerinden Sivas Kongresine gönderilen murahhasların durumu ve seçimlere giden süreç hakkında yapılan araştırmalar öncelikle arşiv çalışmaları ile başlamıştır. Konu ile alakalı arşiv belgelerinin belirlenmesi ve sonrasında telif eserler üzerinde yapılan çalışmalarla kaynakların tasnifi tamamlanmasıyla konu genişletilmiş ve Niğde-

Nevşehir bölgelerinin Sivas Kongresi'ne katılma süreci ve sonrasında 1919 seçimlerine nasıl bir hazırlık yaptıkları ele alınmıştır. Çalışmanın giriş kısmında verilen süreç alt başlıklarda genişletlerek hem kongre süreci hem de seçimlere giden süreç ayrıntılı olarak ele alınmış ve böylece Nevşehir ve Niğde bölgelerinin Millî Mücadele döneminde Sivas Kongresi'ne nasıl hazırlandığı, kimlerin murahhas seçildiği ve seçilen mebuslar arşiv belgeleri doğrultusunda belirlenmiştir. Sonuç kısmında belirlenen tüm olgular ele alınarak çalışmanın ortaya çıkardığı yeni bilgiler kısaca bir arada toplanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Yapılan araştırmada Niğde ve Neveşehir bölgelerinde Sivas Kongresi'ne katılmak üzere murahhas seçimi yapıldığı ancak o dönem Niğde Sancağı'nın bağlı bulunduğu Konya Vilayeti Valisi Cemal Bey tarafından murahhasların kongreye katılmasının engellenmeye çalışıldığı görülmektedir. Buna mukabil geçte olsa murahhaslar Sivas'a varmıştır. Özellikle arşiv belgeleri bu konuda detaylı bilgi aktarmaktadır. Yine arşiv belegeleri doğrultusunda seçim sürecinde Temsil Heyeti ve Mustafa Kemal Paşa'nın İtilaf Devletleri'nin yanı sıra İstanbul Hükümeti ile de mücadele etmek zorunda kaldığı görülmektedir. Her iki konuda da kongre ve seçim sürecinde arşivler konuyu açıklığa kavuşturmada önemli kaynak teşkil etmiştir.

SİVAS KONGRESİ HAZIRLIKLARI VE NİĞDE MURAHHASLARIN TUTUKLANMASI

Temsil Heyeti vilayet ve sancak merkezlerine gönderdiği genelge ve telgraflar ile Sivas Kongresine katılacak murahhasları belirlenmeye çalışmış ve bu süreçte yaşananları yakından takip etmiştir. Ayrıca murahhasların seçilmeleri sonrasında Sivas'a sağ salim ulaşabilmeleri için yapılması gerekenleri Müdafaa-i Hukuk Merkezlerine ve ordu komutanlıklarına ayrı ayrı bildirmiştir. Aynı şekilde Niğde merkeze de gönderilen bildiri de kazalar ile birlikte merkezden Temsil Heyeti adına uygun isimlerin belirlenmesi istenilmiştir. Buna mukabil o dönem müstakil konumda olsa da genel anlamda Konya vilayetine bağlı olan Niğde Sancağından Sivas'a murahhas gönderilmesi pek te kolay olmamıştır (TİTE, Arşivi. K:295, G:35, B:35001).

Olaylardan haberdar olan ve kongre için yapılacak tüm hazırlıkları yakından takip eden Ali Fuat Paşa'da durumdan rahatsızdır. Bu nedenle durumu değiştirmek için elinden geleni yapmaya çalışmıştır. Öncelikle 22. Kolordu Kumandanı Selahaddin Bey'e 1 Temmuz 1919'da telgraf çekerek, Millî

Mücadele için Konya vilayetinde yapılan hazırlıkları öğrenmek istemiş ve Sivas Kongresi'ne gönderilmek üzere aday belirlenip belirlenmediğini sormuştur (TİTE, Arşivi. K:295, G:35, B:35-1). Zira daha önce bahsettiğimiz gibi Temsil Heyeti ve ordu komutanlıklarının tüm uğraşlarına rağmen bazı valiler yüzünden kongreye murahhas gönderilememiştir. Bunlar arasında en çok sözü geçenlerden birisi Konya Valisi Cemal Bey'dir. Genel olarak bakıldığında, Hürriyet ve İtilaf Fırkası taraftarı ve İngiliz Muhipler Cemiyeti üyesi olan ve bu yüzden kendisine *Artin Cemal* de denilen Konya Valisi yüzünden kongre için birçok sancakta murahhas seçimi bile yapılamamıştır. Buna mukabil Niğde halkı bölgede kurulan Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'nin çalışmaları sayesinde (Öncel Koç, 2009, s.17, Doğan, 2012, s.60) Aydın ve Denizli sancakları ile birlikte hareket ederek Cemal Bey'in tüm engellemelerine rağmen Sivas'a murahhas göndermeyi başarmıştır. Ali Fuat Paşa 23. Kolordu Kumandanı Ömer Lütfü Paşa'ya bir telgraf yollayarak Denizli, Burdur, Kütahya, Isparta ve Antalya'dan murahhas seçilip seçilmediğini eğer seçilenler varsa kongreye katılıp katılmayacaklarını sormuştur. Aynı telgrafta gelemeyecek durumda olanların vekâlet verip vermediklerini belirtmelerini istemiştir. Telgrafın devamında ise Denizli ve Niğde murahhaslarının da Niğde üzerinden yola çıktıklarını bildirmiştir (TİTE, Arşivi. K:302, G:30, B:30-1).

Ancak yola çıkan murahhaslar yolda bazı engellerle karşılaşmıştır. Nitekim 23. Fırka Kumandanı Ömer Lütfü Paşa 14 Ağustos 1919 tarihinde Ankara'ya Ali Fuat Paşaya gönderdiği cevapta Niğde'den Sivas'a gönderilen bildirmiştir (TİTE, Arşivi. K:298, G:28, B:28-1). 28 Ağustos 1919 tarihinde Kayseri'den 20. Kolorduya yani Ali Fuat Paşaya çekilen başka bir telgrafta ise murahhasların askeri kışlada tutuklu olmadıkları, misafir edildikleri bildirilmiştir:

"Biri Niğde diğeri de Bor namına Sivas'a gitmek üzere iki murahhas ve çeteye mensup olduğu mahalli komiserliğinden haber verilip derdest edilmek üzere takip edilen ve buraca muhafazası cihetine gidilmesi içün Niğde'deki fırka kumandanlığından buradaki kâdir ve tabur kumandanının nezdine gönderilen Bor eşrâfından Cemal Bey dünki gün buraya gelmişlerdir. Buradaki vaziyetin nezâket nokta-ı nazarından kendileriyle temâsda bulunmağa muvâfık görmedim bunlar hiçbir ferde ser-rişte verilmemesi şartıyla kışlada ikâmet etdirilmekdedir. Cemal Bey hakkında Bor bura hükûmetine henüz bir taleb ve iş'âr yokdur. Mûmâileyh bi'l-ahire buraya avdet etmek üzere mezkûr murahhaslarla ma'an yarın buradan Sivasa azîmet eylemeleri takarrur etdi her dürlü mevâzir ve mevâni'a rağmen burada dahi menâfi'-i vataniyyeye muvâfık bir sûretde son derece gayret ve birkaç zâtla temâs edilmekdedir müdhiş bir sûretde teslîm ve tahrîf edilen irşâdı kendilerinden hizmet-i vataniye beklenilen eşrâfın irşâdı kuvve-i karîbeye gelmekde olduğu ve netîce-i mesâ'inin nev'i ve derecesinden

i'tâ-yı ma'lûmâta müsâra'at kılınacağı ma'rûzdur." (TİTE, Arşivi. K:301, G:60, B:60-1).

Bu gelişme üzerine Ali Fuat Paşa hemen harekete geçmiş ve murahhasların biran evvel Sivas'a doğru yola çıkmaları için bazı yazışmalarda bulunmuştur. Bu yazışmalarda öncelikle tutuklu bulunan Niğde murahhasların kimliklerinin bildirilmesini istemiştir. Murahhasların kimler olduğunu öğrendikten sonra acil bir şifre ile Sivas'a isimlerini bildirmiştir. Buna göre Bor kazâsı eşrafından Halid Bey ve Niğde Mutasarrıfı Muhyiddin Efendizâde Mustafa Bey otomobil ile Kayseri'den Sivas'a doğru hareket etmiştir (TİTE, Arşivi. K:301, G:70, B:70-1). Murahhasların yola çıkmasından sonra Kayseri'den Ali Fuat Paşaya tekrar haber gelmiş ve Bor ve Niğde murahhaslarının aslında 30 Ağustos'ta yolda eşkıyaların saldırısına uğradıkları belirtilmiştir:

"Bor murahhası eşrâfdan Hâlid Niğde'nin de sâbık meb'ûs Muhyiddin Efendizâde Mustafa Beglerdir. Bunlar 29 Ağustos'da buradan yola çıkarılmışlar idi. Kayseriden otuz beş kilometre mesâfede vâki' Lalahânda on dört süvârî eşkiyâ çetesinin tecâvüzüne ma'rûz kalarak kurtulmuşlar ve daha ötede ikinci bir tecâvüze ma'rûz kaldıkları cihetle dün gece buraya avdete mecbûr olmuşlardır. Binâenaleyh yeni kışlada beytûtet etdirilen mûmâileyhimânın burada kalmaları dâimi mahzûr olduğu takdîr olunarak ve geceleyin ihtiyâcât-ı zarûriyeleri giderilerek dünkü gün Salı sabâh Kemâl-i emniyetle otomobile irkâben Sivasa azm eyledikleri ve kâdro taburu kumandanı Yüzbaşı Kazım Beyin bu husûsdaki gayretinin şâyân-ı takdîr görüldüğü ve Kayseride tesâdüf edilegelen birçok mevâni'-i gayr-i muntazıraya rağmen kemâl-i teenni ve tevekkül ile vesâile-yi mümküneye tevessül etmekden bir lahza bile ferâğat edilmemekde bulunduğu ma'rûzdur." (TİTE, Arşivi. K:301, G:72, B:72-1).

Daha sonra Erkân-ı Harbiye Reisi Ahmet Zeki Bey tarafından Ali Fuat Paşa'ya çekilen telgrafta murahhasların yolda saldırıya uğramış olmalarına rağmen 1 Eylül tarihinde Sivas'a ulaşabildikleri ve kongreye sağ salim katıldıkları bildirilmiştir. Aynı telgrafta kongreye katılan oldukça önemli bir isimden daha bahsedilmektedir. Millî Mücadele tarihi açısından oldukça önemli faaliyetlerde bulunmuş olan ve dahası Karakol Cemiyeti üst düzey yöneticileri arasında bulunan Kara Vasıf'ında Niğde ve Bor murahhasları ile aynı gün Sivas'a vardığı belirtilmiştir. Telgrafta ayrıca Erzurum'dan hareket eden murahhasların da henüz yolda oldukları belirtilmiştir (TİTE, Arşivi. K:302, G:19, B:19-1).

4 Eylül 1919'da Kayseri 15.Kolordudan Fahri Paşa tarafından Ankara 20. Kolorduya gönderilen bir başka telgrafla 3 Eylül'de Aydın, Denizli ve Niğde'den 9 murahhasın geldiği ve hükümete bu kişilere dair hiçbir bilgi verilmeden kışlada

misafir edildikleri bildirilmiştir. Ayrıca kendisine İngiliz süsü vererek Kayseri kışlasına gelen 3.Kolordu Erkan-ı Harbiye'sinden Ahmet yüzbaşı ile birlikte otomobille Sivas'a yollandıkları belirtilmiştir. Aynı telgrafta bu dokuz murahhasın Sivas karargâhına hareket etmesinin herhangi bir şekilde öğrenilebileceği ihtimali olduğu da ayrıca belirtilmiştir. Yani bu murahhasların Sivas'a doğru yola çıktıkları malumatı İstanbul hükümeti tarafından da haber alınmış olabileceği endişesindedir (TİTE, Arşivi. K:302, G:60, B:60-1).

Bununla birlikte telgraflarda geçen isimlerin yanı sıra Ratib Efendi zade Mustafa Hilmi Bey Halit Hami Mengi (tüccar Belediye Başkanı ve Bor murahhası), Dellalzade Osman Remzi Bey (Nevşehir murahhası) bu heyetle birlikte yola çıkan ve Sivas Kongresi'ne katılan diğer Niğde murahhaslarıdır[2] (Doğan, 2012, s.60). Ayrıca Ali Fuat Paşa'nın 5 Eylül 1919 tarihinde Sivas'a çektiği başka bir telgrafa göre Denizli ve Niğde'den gelen yeni murahhaslardan Ali ve Yusuf, Şükrü Beylerle Hacı Osman Bey'in, 3.Kolordu Erkân-ı Harbiyesin den Ahmet Bey'le birlikte otomobille Kayseri'den Sivas'a doğru hareket ettiği görülmektedir. Telgrafta ayrıca birkaç gün içinde Ankara'ya başka murahhasların da sevk edileceği bildirilmiştir (TİTE, Arşivi. K:303, G:27, B:27-1). Bunun yanı sıra arşiv kayıtlarına göre bu murahhasların Sivas'a doğru aynı gün ve birlikte yola çıkmadıkları görülmektedir. En azından Niğde'den 6 Ekim 1919 tarihinde Sivas'a gönderilen başka bir telgrafta 24 Eylül itibarı ile mutasarrıflıklara bildirilmiş olan tebligatlara göre Niğde Sancağından murahhas olarak seçilen Mustafa Hilmi Bey'in Sivas'a doğru yola çıktığı bildirilmiştir. Bu telgrafta sadece Mustafa Bey'den bahsedilmiştir. Buda bize kendisinin tek başına yola çıktığını göstermektedir (ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:21, G:21, B:15).

Görüldüğü üzere Niğde'den Sivas Kongresi'ne katılan murahhasların kimler oldukları hakkında farklı görüşler bulunmaktadır. Zira o dönem Mustafa Kemal Paşa'nın çok yakın arkadaşlarından birisi olan ve İzmir suikastıyla ilgili bulunarak idam edilen Miralay Mehmet Arif Bey, Denizli murahhası Yusuf

[2] Nevşehir, Millî Mücadele döneminde Niğde Sancağına bağlı bir kaza konumunda olduğu için Sivas Kongresi sonrasında Nevşehir'de Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti kurulmuştur. Dellalzade Hacı Osman Efendi de Nevşehir ve çevresinde bu cemiyetin şubelerinin açılmasına öncülük etmiş en önemli kişidir. Eyüp Bey, Müftü Süleyman Hakkı Efendi ve Belediye Başkanı Ahmet Efendi'de cemiyetin kurulmasına önderlik eden diğer önemli isimlerdir. Din Âlimi Hacı Hamdi Efendi, Reji memuru Saçlı Zeki Bey, Nevşehir Müskirat müdürü Hakkı Beyzade Hamdi Bey, Mal Müdürü Ağa Oğlu Hayrullah Efendi, Tüccar Halil Efendi, Mazlum Zade İbrahim Bey ve Tatar Zade Hacı Bey Nevşehir'de Millî Mücadeleye destek veren diğer kişiler arasındadır. Bununla birlikte Avanos'ta da Müdafaa-i Hukuk Cemiyetinin bir şubesi kurulmuş ve Ali Fuat Cebesoy ve Mustafa Kemal Paşa Hacıbektaş'a gelerek tekke Şeyhi Salih Niyazi Baba ve Çelebi Cemalettin Efendi ile görüşmüşlerdir. (Doğan, 2012: 59, Cebesoy, 2017:320)

Başkaya, Vehbi Cem Aşkun ve Mahmut Goloğlu bu üç ismin Sivas Kongresi'ne katıldığını doğrularken (Denizli,1996, s.54) Mazhar Müfit Kansu ise kongreye Niğde'den sadece Mustafa Hilmi Bey'in katıldığını söylemektedir. (Denizli, 1996, s.60, Öncel Koç, 2009, s.19) Sonuç olarak Sivas Kongresine Niğde ve Nevşehir bölgelerinden üç murahhasın seçilip gönderilmiş ve bu da en çok Mustafa Kemal Paşa'yı memnun etmiştir. Çünkü vilayet ve sancaklardan murahhas seçilip Sivas'a gönderilmesi demek o bölgelerin Millî Mücadeleye verdiği desteğin göstergesi demektir.

Seçilen murahhasların Sivas'a ulaşmasıyla Milli kongre 4 Eylül 1919 tarihinde başlamıştır. Kongrede yapılan seçim sonucu Mustafa Kemal Paşa oybirliğiyle başkan seçilmiş, Bekir Sami Bey ve Rauf Bey de başkan yardımcıları olmuştur. Eskişehir ve Afyon'da bulunan İngiliz kuvvetlerinin artması yani aslında gözdağı vermesi ve İngiliz General George Milne'nin Konya'ya gelmesi üzerine 11 Eylül 1919 tarihinde kongre sona erdirilmiştir. Bu nedenle kongrede görüşülecek diğer mühim konular, Temsil Heyeti'nin komutasına bırakılmıştır (Gazi Mustafa Kemal, 2016, s.77). Sivas Kongresi'nin en önemli gündem maddesi ise Mebusan Meclisinin açılması olmuştur (Çolak, 2015, s.191). Seçimlerin bir an önce yapılabilmesi için de Damat Ferit Paşa'nın bir an önce istifası gerektiği belirtilmiştir (Uyar- Korkmaz, 2015, s.1335). Böylece Temsil Heyeti ilk olarak gönderdiği bildirilerle vilayet ve sancak merkezlerinden İstanbul Hükümeti'yle tüm iletişimlerini kesmelerini istemiştir (TİTE Arşivi, K:308, G:15, B:15-1).

İSTANBUL'LA İLETİŞİMİN KESİLMESİ VE SEÇİM ÇALIŞMALARI

Vilayet ve sancak merkezlerinin payitahtla iletişimini kesmesi ve baskılar sonucunda Damat Ferit Paşa kabinesi istifa etmiştir (Çetin 2016, s.871). Temsil Heyeti ve halk arasında memnuniyetle karşılanan (Bilgen 2011, s.11) ve yabancı basında "*Anadolu'nun Zaferi"* olarak yorumlanan bu istifadan sonra (*Alemdar*, 1 Teşrinievvel 1335) Millî Mücadeleyi destekleyen Ali Rıza Paşa Kabinesi kurulmuştur (TİTE Arşivi, K:297, G:49, B:49-1). Kabinenin ilk işi seçim kararnamesi yayınlamak olmuştur (Selvi, 2000, s.223).

Her ne kadar Ali Rıza Paşa Hükümeti 9 Ekim 1919 tarihinde seçim kararı almış olsa da Mustafa Kemal Paşa 13 Eylül'de vilayet ve sancak merkezlerine daha önce çektiği telgraflarla seçim çalışmalarına başlamalarını ve adaylarını belirlemelerini istemiştir. Dâhiliye Nezaretinin de seçim genelgesi Niğde Sancağına ulaşınca seçim hazırlıkları başlamıştır (ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:21, G10, B:10-10aa). Aslında murahhasların Sivas'a doğru yola çıktığı günlerde Nevşehir ve Niğde de seçim hazırlıkları yapılıyordu ve aday olan isimler

yavaş yavaş belli olmaya başlamıştı. Buna göre Niğde mebusluğu için bölgeden adaylığını ilk açıklayan isim Ankara İstinaf Müdde-i umumisi Ali Haydar Bey olmuştu. Ali Haydar Bey Sivas Valisi Reşit Paşa'ya 23 Eylül 1919 tarihinde bir telgraf yollayarak Niğde Sancağından mebus adaylığını koyduğunu bildirmişti. Buna mukabil seçim sonuçlarına baktığımızda mebus seçilemediğini görüyoruz ayrıca seçimleri kaç oyla ve neden kaybettiği hakkında da bir bilgi bulunmamaktadır (ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:21, G21, B:21-15aa; ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:21, G21, B:21-15ab).

Seçimlerde mebusları seçecek olan ikinci seçmenlerin yani müntehib-i sanilerin[3] ilk belli olduğu bölge ise sancağa bağlı Aksaray kazası olmuştur. Buna göre seçilen isimler, Dava Vekili Validdin Bey, Ahmet Bey, Asım Bey, Ali Rıza Bey, Nuri Bey, Şeyh Abdülbaki Efendi, Dava Vekili Salih İhsan Bey, Posta Müdürü Sabıkı İhsan Bey, Hilmi Bey, Tevfik Bey, Şahap Bey, Rıza Bey, Numan Efendi, Talat Efendi, Ahmet Efendi, Mehmet İhsan Efendi, Said Efendi, Antrepo Müdürü Hakkı Bey, Telgraf Müdürü Cemal Efendi, Dava Vekili Kadri Bey, Mütekait Selahaddin Bey, Veznedar Bekir Bey, İmam Mehmet Necati Efendi, Mehmet Bey, İmam Mehmet Efendi, Müteakid (emekli) Ferik Kazım Paşa, Haydar Bey, Hulusi Bey, Müteakid Hacı Cemil Beylerdir (*Yenigün*, 27 Ekim 1919).

Aksaray müntehib-i sani namzetlerinin belli olmasından sonra yeni bir aday daha belli olmuş ve Niğde Müdafaa -i Hukuk-ı Milliye Cemiyeti Reisi Muhiddin Bey de adalığını açıklamıştır. Daha önce de belirttiğimiz üzere Muhiddin Bey Niğde Millî Mücadelesi için oldukça önemli bir isimdir. Bu nedenle Temsil Heyeti tarafından da desteklenmektedir. Muhiddin Bey 11 Ekim 1919 tarihinde Sivas'a Kara Vasıf Bey'e bir telgraf yollayarak seçim süreci hakkında bilgi vermiştir. Telgrafında heyet üyelerinin çoğunun taşrada bulunması sebebiyle Sivas'tan bildirilen hazırlıkların tam olarak yapılamadığını ve gecikmelerin yaşandığını bildirilmiştir. Ayrıca bazı önemli hususlara değinerek bazı endişelerini de dile getirmiştir. Ona göre istila edilmiş memleketlerde seçim yapılması isteniyorsa öncelikle en uygun zaman seçilmeli ve seçimler herkesin

[3] Osmanlı vatandaşları, müntehib-i evvel yani birinci seçmen sayılacak ve bunlar mebusları belirleyecek olan ikinci seçmenleri yani müntehib-i sanileri seçecektir[3]. Ancak zamanın yetersizliği nedeniyle 1877 yılı seçimlerinde sadece bu seçimlere özgü olmak üzere vilayet meclisleri üyeleri müntehib-i sani sayılmış ve mebusları bunların belirlemesine karar verilmiştir. Dolayısıyla sadece İstanbul ve çevresinde yapılan seçimlerde iki dereceli seçim sistemine uyulabilmiştir· (Olgun, 2011:5).

rızasıyla gerçekleştirilmelidir. Aksi takdirde zoraki olarak yaptırılan bir seçim mevcut düzeni bozabileceği gibi halkın arasına soğukluk girmesine de neden olabilir. Bununla birlikte Müslüman halkla birlikte yaşayan gayrimüslimlerinde bu seçimlerde huzurlarının bozulmaması gerekmektedir. Zira böyle bir durumda bir ikilik çakması seçimlerin başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olabilir. Bu nedenle Temsil Heyeti çok dikkatli davranmalıdır (ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:21, G:10, B:10aa; ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:21, G:10, B:10ab). Görüldüğü üzere seçim konusu oldukça hassas bir hal almıştır. Bu nedenle Temsil Heyet-i ve Mustafa Kemal Paşa İstanbul Hükümeti'ne karşı oldukça dikkatli davranmalıdır.

Seçimlerde nihayet ikinci aya girilmiş ve Kasım ayı ortalarında kazalarda yapılan seçim sonuçları bildirilmeye başlanmıştır. Buna göre Aksaray kazasından sonra 9 Kasım da Niğde merkezden Milli Türk Fırkası adına adaylığını koyanlar belli olmuştur. Bu liste 11 Kasım'da Çanakkale Mevki-i Müstahkem Kumandanı Şevket Paşa tarafından Sivas karargâhına Mustafa Kemal Paşa'ya *Nuh Beye, Millî Türk Fırkasının namzedleri listesi ber-vech-i âyi ma'rûzdur. Evvelce takdim edilen sosyalist namzedlerin nazar-ı dikkate alınması mercûdur efendim Cengiz İsa* notuyla gönderilmiştir. Buna göre aralarında Mehmed Emin Bey'in de bulunduğu isimler şunlardır:

"Ahmed Ferid Bey, Sâbık nâfi'a nâzırı Kütahya İstanbul Mehmed Emin Bey Türk şâ'iri Erzurum Kara Hisar-ı şarkî İstanbul Yusuf Akçura Bey sâbık dârü'l-fünûn müderrisi Eskişehir İstanbul Mustafa Zühdi Bey dârü'l-fünûn müderrislerinden Edirne İstanbul Hamdullah Subhi Bey sâbık dârü'l-fünûn müderrislerinden Saruhan Antalya İstanbul Doktor Hikmet Bey Hilâl-i Ahmer kâtib-i 'umûmisi İstanbul Gelibolu Mehmed Emin Bey Edebiyat fakültesi müdiri Niğde Hüseyin Ragıb Beyt İfhâm ser-muharriri Menteşe Kütahya Necâzâde Hamdi Bey Türk Dünyası muharriri Trabzon İzzet Bey dârü'l-fünûn mu'allimlerinden Biga Ahmed Refik Bey dârü'l-fünûn müderrislerinden İstanbul İsmail Hakkı Bey dârü'l-fünûn müderrislerinden Konya İzmir Baha Bey mu'allim ve da'va vekili Brusa Yusuf Ziya Bey (T.var) ve bahriye re'isi Yozgad Reşid Safvet Bey Maliye nezâreti kalem-i mahsus müdiri Sivas." (ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:20, G:206, B:206cd).

Bu telgraftan bir gün sonra Şevket Paşa tekrar Sivas'a yine *Nuh Beye* şifresiyle içerisinde Niğde namzedinin de isminin bulunduğu Sulh ve Selâmet fırkasının memurlarının isimlerinden oluşan bir başka şifre yollamış ve telgrafının sonunda bu isimlerin artık Temsil Heyeti adına çalıştıklarını belirtmiştir:

"Harbiye nâzır-ı esbakı Ferid Paşa Konya'dan, Salim Rıfat Bey Çanakkale'den, Hazım Bey Niğde'den, Hâcı Fazıl Efendi Trabzon, Rumlu Şevket Bey Amasya'dan Doktor (poti) Muhyiddin Bey Denizli ve Menteşe, Bilecik mutasarrıf-ı sabıkı Musa Kazım Bey Bilecik, Medrese-i Süleymaniye tarih edebiyat muallimi Mahmut Zeki Bey İzmit, Osman Zeki Efendi Lazistan." (ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:20, G:206, B:206ce).

Görüldüğü üzere adaylar belli olmaya başlamış ancak adaylar belli oldukça bu kez de fikir ayrılıkları ortaya çıkmıştır. 11. Fırka Kumandanı Mümtaz Paşa 2 Kasım 1919 tarihinde Sivas'a Temsil Heyeti'ne çektiği telgraf ile Niğde'den üç mebus çıkarılacağını ve bunların Muhiddin Bey, Hazım Bey ve Ata Beylerin olacağını önceden bildirmiştir. Nitekim Mümtaz Paşa'nın burada verdiği liste ile Şevket Paşa'nın verdiği liste de Niğde Sancağı için geçen ortak isim sadece Hazım Bey'dir (Özçelik, 2012, s.2492). Mümtaz Paşa'nın bu telgrafından hemen sonra Mustafa Kemal Paşa kendisine bir şifre yollayarak bildirdiği üç mebustan hangisi hakkında bir anlaşmazlık olduğunu, hangisinin seçilmek istenmediğini sormuş ve ayrıca Niğde Sancağında seçimlerin kesin olarak hangi tarihte son bulacağının bildirilmesini istemiştir (ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:21, G:15, B:15af).

Bunun üzerine Mümtaz Paşa Mustafa Kemal Paşa'ya cevap olarak seçilen bu isimlerin yapılan istişareler sonucunda her suretle mebusluğa layık bulunduklarını bildirmiştir. Ancak bu isimlerin yanı sıra bölgeden bazı kişilerin zorbalıkla kendi akraba ve yandaşlarının mebus seçilmesi için baskı yaptıklarını ve halkı bu yönde kışkırttıklarını belirtilmiştir. Bunu yapanların tek amaçlarının Temsil Heyeti adına aday olanlara engel olmak olduğunu söylemiştir. Bu nedenle seçilen üç mebusun hemen Temsil Heyeti'ne haber edildiğini ve derhal harekete geçmeleri gerektiği bildirilmiştir (ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:21, G:15, B:15ae). Mustafa Kemal Paşa'nın seçimlerin ne zaman biteceği sorusuna yanıt olarak Niğde mutasarrıflığından bir cevap gelmiş ve vekil Şinasi Bey seçimlerin en geç 20 gün içerisinde biteceğini bildirmiştir. (ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:21, G:15, B:15ac; ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:21, G:15, B:15ad; ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:22, G:10, B:10)

Adaylık için uygun isimlerin belirlenmesi münakaşası devam ederken Niğde'den gönderilen bir diğer telgrafta yeni adaylar bildirilmiştir. Buna göre Edebiyat Fakültesi müdürü Mehmed Emin Bey ve Bursa Valisi Hazım Beyler Niğde merkezden mebus adayı olarak seçilmiştir (ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:21, G:15, B:15ag). Bununla birlikte aynı tarihlerde İstanbul Harbiye nazırlığından Cemal Paşa'dan, 13 Kasım'da Sivas karargâhına bizzat Mustafa

Kemal Paşa'ya gönderilen bir telgraf ise kafaları karıştırmıştır. Zira Cemal Paşa telgrafında İstanbul Hükümetinin bazı isimlerin mebus olarak kesinlikle seçilmemesi için talimat verdiğini belirtmiştir. Cemal Paşa'nın Mustafa Kemal Paşa'ya gönderdiği bu listede Niğde mutasarrıflığından emekli Behçet Bey'inde adı geçmektedir (ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol. K:20, G:206, B:206cj). Ancak bu isimlerin neden seçilmemesi gerektiği konusunda açık bir bilgi verilmemiştir.

Bu şartlar altında seçimler yapılmaya çalışılırken başka bir gelişme yaşanmış ve Mustafa Kemal Paşa içinde Niğde mutasarrıfının da bulunduğu bazı mutasarrıfların görevden alınması için İstanbul Hükümeti tarafından işlem başlatılmasını istemiştir. Temsil Heyeti'nin 19 Kasım 1919 tarihinde yapılan dördüncü birleşiminin ikinci oturumunda bu görevden almaların gerekçesini şöyle açıklamıştır:

"Bazı vali ve mutasarrıflar hakkında kesin işlem gerekir. Mesela Diyarbakır Valisi hakkında. Oradan birtakım yakınmalar geliyor. Bunu hükümet de biliyor. Buna inandığı halde yine yerinde tutuyor. Antalya ve Niğde Mutasarrıfları da öyle. Şimdi Diyarbakır, Antalya, Niğde Vali ve Mutasarrıfları hakkında işlem yürütülmüş ve hükümet de bunların geri alınacağına dair söz vermiştir. Bunlar belirli bir süre içinde hükümetçe değiştirilmediği takdirde artık millet tarafından yerlerinden kaldırılsın." (Çamur, 2009, s.30).

Mutasarrıfların soruşturmaları devam ederken Niğde ve Nevşehir bölgelerinde seçimler bitmiş, mebuslar belli olmuştur. Bu sonuçlara göre Niğde Sancağından Sâbık Mebus Niğdeli Muhiddin Bey, Maraş mutasarrıfı Nevşehirli Ata Ataullah Bey ve Darü-l Fünun Edebiyat Fakültesi Müdürü Niğde'li Mehmed Emin Bey Niğde mebusları olarak seçilmiştir. (Bilgen 2011: 42-5, ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:22, G:74, B:74-1; MMZC. C.I.D.4. 26 Kanun-i Sani 1336, s.25).

Bor Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti Reisi Halit Bey de Mustafa Kemal Paşa'ya çektiği telgraf ile Niğde Sancağında yapılan seçimlerde Niğde Müdafaa-i Milliye Reisi eski mebus Muhiddin Bey, Maraş Mutasarrıfı Mehmet Ata Bey ve Niğde'li Darülfünûn müderrislerinden Mehmed Emin Beylerin mebus olarak seçildiklerini onaylamıştır. (ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:21, G:15, B:15aj) ancak bu sonuçların kesinleşmesi biraz zaman almıştır. Niğde mutasarrıfı Tevfik Bey 22 Aralık 1919 tarihinde Sivas'a çektiği bir telgraf ile sancaktan seçilen mebuslardan ikisinin Maraş mutasarrıfı Mehmet Ata Ataullah Bey ve Mehmed Emin Bey'in seçildikleri bölgede bulunmadıkları için henüz haberdar olmadıklarını ancak mebus seçildiklerinin kendilerine tebligatlarla bildirildiğini

belirtmiştir. Niğde'de bulunan Muhiddin Efendiye ise mebus seçildiği bildirilmiştir. Aynı telgrafta Ata Beyin Maraş'tan hareket ettiği hakkında bir bilgi bulunmadığı aynı şekilde Mehmed Emin Beyden de haber alınamadığı belirtilmiştir (ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:23, G:46, B:46dj).

Mebusların belli olmasından sonra sıra İstanbul'a doğru hareket etmelerine gelmiştir. Yalnız mebuslar İstanbul'a gitme konusunda oldukça endişelidir. Özellikle Muhiddin Bey, Mustafa Kemal Paşa ve diğer birçok mebus gibi Meclis-i Mebusanın İstanbul'da toplanacak olmasından oldukça rahatsızlık duymaktadır. Bu rahatsızlığını Sivas'a gönderdiği bir telgrafla bildirmiştir (ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:23, G:46, B:46dv).

Görüldüğü üzere Meclis-i Mebusanın İstanbul'da toplanacak olması mebuslar arasında huzursuzluğa neden olmuştu. Bunun üzerine Sivas'tan gelen emirle tüm mebusların İstanbul'a gitmeden önce Ankara'da toplanmaları istenmişti. Mustafa Kemal Paşa tüm illere çektiği telgraflar ile Temsil Heyeti adına seçilen isimleri tek tek belirtmiş ve hangi tarihlerde Ankara'da olmaları gerektiğini bildirmiştir. Kengri Mebusuna 31 Aralık 1919 tarihinde çektiği telgrafla da Niğde'den seçilen isimleri bildirerek en geç 5 Ocak 1920 tarihinde Ankara'da olmalarını istemişti. Aynı telgraf Ata Ataullah Bey'e de gönderilmiştir (ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:18, G:9, B:9af; ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:18, G:9, B:9aa). Ancak Ata Bey Mustafa Kemal'in bu telgrafından önce 28 Aralık'ta Sivas'a çektiği telgrafla o tarihte Nevşehir'de bulunduğunu (ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:18, G:9, B:9) ve sağlık sorunları olduğunu belirterek bu toplantıya katılamayacağını, yerine başka birisinin seçilerek gönderilmesini istemiştir (ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:18, G:23, B:23).

Ata Ataullah Bey'in bu telgrafından sonra Niğde mutasarrıflığından 4 Ocak 1919 tarihinde Sivas merkeze çekilen telgrafla Ata Ataullah Bey'in Ankara'daki toplantıya katılamayacağı hal ve durumu belirtilmiştir (ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:18, G:9, B:9aj). Aslında 1919 seçimleri Anadolu genelinde Aralık ayının başlarında tamamlanmıştır. Ancak bazı kaza ve sancaklarda yaşanan usulsüzlükler Sivas'a Ocak 1920 tarihinde iletilebilmiştir. Niğde'den Mümtaz Paşa 2.Kolordu Kumandanlığından Mustafa Kemal ve Ali Fuat Paşalara gönderdiği bir telgraf ile Avanos kazasında yapılan seçimlere hile karıştırıldığını bildirmiştir. Seçimler sırasında Kırşehir Hürriyet ve İtilaf Fırkası'nın namzetti, tahkikat yapılmasını bahane ederek eski müftü Müfit Efendi'yi mebus seçtirmek istemiş ve müntehib-i sanilere baskı yapmıştır. Aynı zamanda Kırşehir tahrirat müdürü olan Zeki isimli bu şahsın kendi emrinde çalışan memurlardan olan üç müntehib-i saniyi kendi tertiplediği bir usulsüzlük

bahanesiyle ihbar ettiği ve bu iş için aldığı beş yüz lira karşılığında bu resmi dairede yapılan seçimleri fesh ettireceğini, nezaret makamından ilan ettiği bildirilmiştir. Ayrıca Avanos kaymakamlığının yaptığı tetkikler sonucunda livada büyük heyecan uyandıran bu olayın Ürgüp şubesine de bildirildiği ve Zeki Bey hakkında gerekenin yapılmasını istedikleri bildirilmiştir (ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:21, G:15, B:15ai).

Nitekim tüm olaylar neticesinde seçimler bitmiş mebuslar İstanbul'a doğru yola çıkmıştır. 1919 seçimleri süresince Niğde 11. Fırka Kumandanlığına Mümtaz Bey vekillik etmiştir. Bu dönem boyunca Millî Mücadele için önemli çalışmaları olmuştur. Özellikle bölgeyi coğrafi olarak ta iyi tanıdığı için halkın durumunu çok daha iyi bilmektedir. 7 Ocak 1920 tarihinden sonra Mümtaz Beyin yerine asaleten Talat Bey getirilmiştir (TİTE, Arşivi. K:315, G:25, B:25-1).

MECLİSİ MEBUSAN'IN AÇILMASI VE ALİ RIZA PAŞANIN İSTİFASI (Niğde ve Nevşehir'den Çekilen Protesto Telgraflar)

Mebusların İstanbul'a gelmeye başlamaları ile çoğunluk sağlanmış ve 12 Ocak 1920 tarihinde Meclis-i Mebusan ilk oturumunu yapmıştır. Bu oturumda ayrıca şube atamaları da yapılmıştır. Bu atamalara göre Mehmed Emin Bey 1. şubeye, Ata Ataullah Bey 2.şubeye, Muhittin Bey 4. Şubeye atanmıştır (*MMZC*. C.1.D.1,12.Ocak.1920:1-2).

Şube atamalarının ve mazbataların onaylanmasından sonra Meclis-i Mebusan da sıra Erzurum ve Sivas kongreleri ile hazırlık safhası tamamlanan Misakı Milli kararlarının kabul edilmesine gelmiştir. Meclis açılmış olmasına rağmen seçilen tüm mebuslar çeşitli sebeplerden dolayı İstanbul'a henüz gelememiştir. Ancak Başta Rauf Orbay olmak üzere İstanbul'a gelen mebusların *Ahd-i Milli* adıyla karşılaştıkları bu metin aynı zamanda Felah-ı Vatan grubunun da programı olarak kabul edilmektedir. 28 Ocak'ta Meclis-i Mebusanda yapılan özel bir oturumda meclis genelinde oy çokluğu ile 121 mebus tarafından imzalanarak kabul edilmiştir (Küçük, 2005, s.173-4).

Meclis-i Mebusanda Misak-ı Milli kararlarının kabul edilmesi ile rahat bir nefes alan Temsil Heyet-i üyeleri 3 Mart 1920 tarihinde Ali Rıza Paşa kabinesinin istifa etmesi ile tekrar Ferit Paşa Hükümeti ile mücadele etmek zorunda kalmıştır. Bu yüzden meclisin 3 Mart'tan sonraki oturumlarında bu istifa konusu müzakere edilerek öncelikle Anadolu'nun her yerinden çekilen protesto telgrafları teker teker okunmuştur. Müdafaa-i Hukuk merkezlerinden çekilen telgraflar arasında

mebus olarak seçilmeyi başaran Muhiddin Bey'in başkanlığını yaptığı Niğde de vardır. O dönem içerisinde Niğde'ye bağlı olan Nevşehir kazası ile Niğde merkez sancağı bu protestoya kayıtsız kalmamış ve Meclis-i Mebusana iki telgraf göndermiştir:

"Niğde:

Milleti temsil eden ve Saltanat-ı Osmaniyyenin müstenidün-ileyhi bulunan Meclis-i Mebusanımızın mazhar-ı itimadı olmuş olmakla Âmâl-i Milliyye dairesinde hareket ettiğine şüphe kalmayan Kabinemizin sukutunu haber alıyoruz. Bu haber hakikat ise kemâl-i şiddetle teessüf eder ve keyfiyet-i sükûtun ecnebi entrikalarına âlet olan, Milletin menfur ve merdudu bir fıkranın te'sir-i nüfuzu olduğu takdirde milletçe tanınmış olan müsebbib ve hempalarım hain-i Vatan itibariyle telin eyleriz. Aynı zamanda Kabinenin istifasının İtilâf Devletlerinin tahammül-ü fersa bir şekle gelen müdahal e ve tazyikinden neşet eylediği ve herkesin mukadde s olan Kanun- u Meşrutiyyet hilâfında bir Şurâ-yı Hilâfet gayelerinin istihdaf edildiğini Ferit Paşa veyahut bunun gibi Vatanın saadet ve selâmeti ile alâkadar olmayan bir Kabinenin hilâf-ı Meşrutiyyet ve meşruiyyet, mevki-i iktidara gelmek üzere bulunduğunu dahi işitiyoruz. Bit-defaat ilân ve izhar eylediği veçhile Millet bugün kemaliyle hal-i teyakkuz ve intibahtadır. Âmâl-i Milliyyeyi tatmin edemeyecek gayr-ı meşru kabinelerden de bıkmış ve yılmıştır. Bu itibarla Ferit Paşa ve hempası gibi Milleti temsil edemeyen eşhası velev bir dakika olsun iş başında görmek o gibilerin idare-i Hüküme tine inkıyat eylemek zamanının pek çoktan geçmiş olduğuna kanidir. Binaenaleyh Milletin mukadderatıyla e oynamak her ne suretle olursa olsun izzet-i nefsi cerihadar edebilecek en adi bir harekete yeltenmek gibi bir cesaret gösterecek olanların Âmâl-i Milliyye ve Vataniyye şevkiyle vay haline deyi ve kemal-i azim ile Ali Rıza Paşa Kabinesinin tekrar mevkı-i iktidara gelmediği takdirde Zât-ı Hilâfet Fenahiye olan sadakat ve ubudiyyetimiz baki kalmak üzere Merkez-i Hükümette olan alâka ve rabıtamızı kat eyleyeceğimizi ve bu kararımızda ölünceye kadar musir bulunacağımızı arz eyleriz Ol bâbta ve katibe-i ahvâlde emir ve ferman ve lütf-i ihsan Hazret-i Veliyülemrindir." (*MMZC.* C.I.D.4. 6 Mart 1336:349)

"Nevşehir:

Milletin tâ amâk-ı kalbinden doğan ve bir hiss-i Vatacıpervarâne ile mevki-i faaliyete getirilen ve Meclis-i Mebusanm mazhar-ı itimadı olan Ali Rıza Paşa Kabinesinin, haricin entrikalarına alet olduğu Vatan ve Milliyetle bir alâkası olmadığı bilfiil müsbet buluna a malum ve Milletçe merdut bir fırkanın tesir-i nüfuzu ile istifaya icbar edildiği ve Ferit Paşanın Riyasetindeki bir Kabinenin mevki-i iktidara gelmek ihtimalinin mevcut bulunduğunu Kem'al-i teessürle haber aldık. Bunu işiten ve mukadderatını takdir ve hukukun u müdafaaya uğraşan mütabassır îM illetimiz derhal galeyana gelerek Amel-i Milliyeye hadim bir kabinenin teşkiline kadar hükümetle fekk-i irtibat hususundaki (kararlarında ölünceye kada r azim ve sebat edeceklerdir. Memleketimizde bu buhran-ı elimi tevlide sebebiyet veren b u gibi eşhas-ı muzırrayı tel'in eder ve Amil-i Milliyeye hadim bir Kabinenin mevki-i ibtidara getirileerk galeyan-ı Milletin teskin ve tatminini arz eyleriz." (*MMZC.* C.I.D.4. 6 Mart 1336:354).

SONUÇ

Niğde Millî Mücadele döneminde müstakil bir sancak konumunda olmasına rağmen arşiv kayıtlarında görüldüğü üzere resmi ve askeri başta olmak üzere yapılan tüm yazışmalarda Konya vilayetine bağlı olarak kabul edilmiştir. Bu da Niğde'nin Konya valisi Cemal Bey'in etkisinde kalmasını açıkça açıklamaktadır. Özellikle Sivas Kongresine murahhas seçilmesi ve gönderilmesi konularında yaşanılan zorlukların tek sebebi yukarıda belirtildiği gibi Vali Cemal Bey'in bizzat kendisidir. Buna mukabil öncelikle Temsil Heyeti'nin yapmış olduğu çalışmalar ve gösterdiği gayret kongreye birçok vilayet ve sancak merkezinden murahhas katılmasına olanak sağlamıştır. Niğde de hem kendi sancak merkezinde hem de kazalarından yürüttüğü teşkilatlanma faaliyetleri ile İtilaf Devletleri tarafından gerçekleştirilmek istenen işgallere karşı direnmiş ayrıca da Sivas Kongresi'ne murahhas gönderebilmiştir. Akabinde seçilen murahhaslar sadece kongreye icabet etmekle kalmamış aynı zamanda Nevşehir, Akseki ve merkez kaza başta olmak üzere sancakta yürütülen seçim çalışmalarına büyük destek vermişlerdir. Bu bağlamda sancaktan mebus olarak ta seçilen Muhiddin Bey başkanlığında yürütülen Niğde Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti faaliyetleri ile seçimlere giden süreçte Temsil Heyeti'ne en büyük desteği vermiştir. Her ne kadar seçim sonuçları açıklandığında bazı kazalarda usulsüzlük yapıldığı konusunda bazı şikâyetler olmuş olsa da Niğde seçimleri büyük bir olay çıkmadan sonuçlanmış ve sonuç olarak *Niğde Müdafaa-i Milliye Reisi eski mebus*

Muhiddin Bey, Maraş Mutasarrıfı Mehmet Ata Bey ve Niğde'li Darülfünun müderrislerinden Mehmed Emin Bey Niğde mebusları olarak Son Osmanlı Meclis-i Mebusanına seçilmiştir. Bu üç mebus daha sonra 16 Mart 1920 de İstanbul'un işgali ve meclisin dağıtılmasıyla Ankara'ya Mustafa Kemal Paşa'nın yanına giderek yeni açılan TBMM'ne katılmışlardır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Arşiv Belgeleri

ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:21, G:21, B:15.
ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:21, G21, B:21-15aa.
ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:21, G21, B:21-15ab.
ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:21, G:15, B:15ac.
ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:21, G:15, B:15ad.
ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:21, G:15, B:15af.
ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:21, G:15, B:15ae.
ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:21, G:10, B:10aa.
ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:21, G:10, B:10ab.
ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:22, G:74, B:74-1.
ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:20, G:206, B:206cd.
ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:20, G:206, B:206ce.
ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:22, G:10, B:10.
ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:21, G:15, B:15ag.
ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol. K:20, G:206, B:206cj.
ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:21, G:15, B:15aj.
ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:23, G:46, B:46dj.
ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:23, G:46, B:46dv.
ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:18, G:9, B:9af.
ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:18, G:9, B:9aa.
ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:18, G:9, B:9.
ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:18, G:23, B:23.
ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:18, G:9, B:9aj.
ATASE, Arşivi. ATAZB. Kol, K:21, G:15, B:15ai.
BOA. HR. SYS, 2543-11-36.
BOA. İ. DUİT, 43-30, B:1.
TİTE, Arşivi. K:315, G:25, B:25-1.
TİTE, Arşivi. K:295, G:35, B:35001.
TİTE, Arşivi. K:295, G:35, B:35-1.

TİTE, Arşivi. K:302, G:30, B:30-1.
TİTE, Arşivi. K:298, G:28, B:28-1.
TİTE, Arşivi. K:301, G:60, B:60-1.
TİTE, Arşivi. K:301, G:70, B:70-1.
TİTE, Arşivi. K:301, G:72, B:72-1.
TİTE, Arşivi. K:302, G:19, B:19-1.
TİTE, Arşivi. K:302, G:60, B:60-1.
TİTE, Arşivi. K:303, G:27, B:27-1.
TİTE Arşivi. K:297, G:49, B:49-1.
TİTE Arşivi. K:308, G:15, B:15-1.

Gazete, Süreli yayınlar

Alemdar, 1 Teşrinievvel 1335.
Yenigün, 27 Ekim 1919.

Meclis Zabıtları

TBMM ZC. C.9, D. 1, İçt. 2, 24.03. 1337.
TBMM ZC. C.9, D. 4, İçt.1, 26.01. 1336.
M.M. Z.C, C. 1, D. 4, İçt. 1, İn.1, 12 Kânunusani 1336.
M.M. Z.C, C. 1, D. 4, İçt. 1, İn.19, 6 Mart 1336.

Araştırma ve İnceleme Eserleri

Bilgen, B. (2011). *Dönemin Basınına Göre 1919 Yılı Seçimleri ve Meclis-i Mebusanın Oluşturulması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çamur, S. (2009). *Birini Dönem Niğde Milletvekilleri ve Siyasi Faaliyetleri,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çetin, N. (2016). Salih Paşa Hükümeti, basın ve siyasi çevrelerin hükümete yaklaşımı. *Tarih Okulu Dergisi (TOD),* 25(9), 869-898.

Çolak, F. (2015). Son Osmanlı Mebusan meclisi'nde İzmir vekilleri ve faaliyetleri. *Tarih Okulu Dergisi,* (22), 189-212.

Denizli, H. (1996). *Sivas Kongresi Murahhasleri ve Heyet-i Temsiliye Üyeleri*.

Doğan, H. (2012). *II. Meşrutiyet Dönemi Meclislerinde Niğde Mebusları*.

Gazi Mustafa Kemal (2016). *Nutuk*.

Kaya, M. (2006). XX. yüzyıl başlarında Niğde Sancağının nüfusuna dair. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi,* (19), 193-210.

Küçük, C. (2005). Mîsâk-ı Millî, *İslâm Ansiklopedisi içinde* (Cilt.30. s.173-175.

Olgun, K. (2011). Türkiye'de Cumhuriyetin ilanından 1950'ye genel seçim uygulamaları. *ATAM Dergisi*, 27(79), 1-36.

Öncel, K. (2009). *Mehmet Millî Mücadele'de Niğde.*

Öztürk, İ. (1995). *Niğde Sancağı'nın İdari ve Demografik yapısı (1868-1923).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Selvi, H. (2000). *Millî Mücadele'de Erzurum (1918-1923),* ATAM.

Uyar, H. & Korkmaz Ç. C. (2015). Birinci ve ikinci dünya savaşı'nın İşbirlikçi hükümetleri: Damat Ferit Paşa ve Vichy hükümetleri. *Belgi,* 10(10), 1331-1341.

EXTENDED ABSTRACT

The Ottoman Empire witnessed very important political developments in the 20th century. The empire, which was defeated from the First World War, had to sign the Armistice of Mudros, which had very severe conditions. In accordance with the agreement, the process leading to the 1919 elections started with the abolition of the Parliament. In this process, Mustafa Kemal Pasha and the Representation Committee started the National Struggle movement by organizing the people in Anatolia and thus the process leading to the Sivas Congress and the 1919 elections started in the Niğde and Nevşehir regions, which are the subjects of our study. As a matter of fact, Niğde and Nevşehir supported this resistance that started in all Ottoman lands despite all the obstacles of Konya Governor Cemal Bey. In this study, in accordance with the archive documents, the conditions under which both regions took part in the National Struggle and what kind of difficulties they faced during the congresses were discussed.

In this struggle, which started with the arrival of Mustafa Kemal Pasha to Samsun, it was decided to convene a national congress in Sivas first. At the Sivas Congress, which would convene between 4-11 September, it was announced that an election from each province and starboard center would be elected to

participate in the delegate, but due to the occupations and the obstructions of the Istanbul Government, the delegates from many regions across the country could not reach the congress. These include in Niğde and Nevşehir. On the other hand, three delegates from both regions were elected and sent to the congress, but could not arrive in Sivas on the expected date due to some disruptions on the road. Nevertheless, considering the correspondence between Ali Fuat Pasha and Sivas in general, it is seen that three delegates selected from Niğde and Nevşehir arrived safely in Sivas. Undoubtedly, this situation pleased Mustafa Kemal Pasha and the Representation Committee the most. A new period started in the period of the National Struggle with the Representative Committee established in the Congress, and it was also decided to hold an election for the re-gathering of the Parliament, which was dissolved with the Armistice of Mudros. Later, as a result of the work of the Representative Committee and the Sivas delegates, the government of Damat Ferit Pasha had to resign and started in the process leading to the elections with the establishment of the Ali Rıza Pasha Government in October 1919. When the election process was completed, three MPs were elected from Niğde and Nevşehir and sent to the Last Ottoman Parliament.

This study has a first feature in terms of explaining the process leading to Sivas Congress in Niğde and Nevşehir regions with the archive documents used and under what conditions the 1919 elections were held. In this context, firstly ATASE, TİTE and BOA archives were examined in newspapers and manuscripts and after the classification of the identified sources, the congress and election process of Niğde and Nevşehir was discussed. During the studies, it was observed that there was an intense struggle between the Representation Committee and Mustafa Kemal Pasha and the Istanbul Government as much as the occupation forces. However, during the study, it was observed that, apart from the archive documents, the newspaper samples, especially those describing the period, had extensive knowledge on the subject. On the other hand, as a result of the occupations, it was determined that there were no newspaper copies belonging to the last four months of 1919. Considering the severity of the occupations, it comes to mind that the disappeared copies are not only newspapers. Because it can be said that Niğde and Nevşehir regions passed the occupations much more comfortably than other regions. The Müdafaa-i Hukuk centers established in the region played a big role in this.

As a result, archive documents are the primary sources used in the preparation of the study. In line with the information obtained from these documents, it was determined that Niğde and Nevşehir sent a delegate to the Sivas Congress. The preparations for the 1919 elections were also made in line with these archives, the process of entering the parliament of the three elected MPs in the 1920 Parliament and afterwards took place in the study with short headings.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**1666-1694.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**1666-1694.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50827
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 11-04-2021
Kabul Tarihi: 26-05-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 11-04-2021
Accepted: 26-05-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Altın, M. (2021). Türkiye'de Kemalizm ve Partilerin Din Siyaseti. *Journal of History School,* 52, 1666-1694.

TÜRKİYE'DE KEMALİZM VE PARTİLERİN DİN SİYASETİ [1]

Muhterem ALTIN[2]

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de siyasi partilerin din alanıyla ilgili nasıl bir siyaset izlediklerini ve bu alanla ilgili siyasetlerini yaparken Kemalist ideolojiden nasıl etkilendiklerini ortaya koymaktır. Bu kapsamda öncelikle Kemalist ideolojinin dine yönelik yaklaşımı ve laiklik anlayışı ele alınmıştır. Ardından Cumhuriyet döneminde etkili olmuş siyasi partilerden Cumhuriyet Halk Partisi'nin, önemli merkez sağ partilerin ve milli görüş partilerinin din siyasetleri ele alınmıştır. Çalışma kapsamında bu partilerin programları, dinle ilgili söylemleri ve bu alanla ilgili icraatları incelenmiştir. Bunlarla birlikte konuyla ilgili diğer kaynaklardan da yararlanılmış ve elde edilen veriler yorumlanarak sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda Türkiye'de din ve siyaset ilişkisine dair üç bakış açısının olduğunu ve siyasi partilerin din siyasetlerinin bu bakış açılarına göre şekillendiği tespiti yapılmıştır. Ancak Kemalist ideolojinin ve bu ideoloji doğrultusunda oluşmuş laiklik anlayışının baskın anlayış olduğunu, bu ideolojiye ve laiklik anlayışına sahip kurumların çeşitli şekillerde diğer partilere müdahale ettiklerini, bu nedenle Cumhuriyet Halk Partisi hariç, diğer partilerin din siyasetlerini istedikleri şekilde belirleyemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Kemalizm, Din, Siyaset, Parti.

[1]Bu makale yazar tarafından İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalında, Doç. Dr. Yaşar KAYA danışmanlığında hazırlanmış olan "Modernleşme Sürecinde Türkiye'de Din ve Siyaset" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

[2]Dr., Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü, altinm2010@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-4386-5149

Kemalism and Religious Politics of the Parties in Turkey

Abstract

The purpose of this study is to put forward how political parties in Turkey follow regarding the religious field, and how they are affected by Kemalist ideology while doing their politics in this field. In this context, first of all, the approach of Kemalist ideology towards religion and the understanding of secularism were discussed. Then, the religious policies of the Republican People's Party, important center-right parties and national vision parties, which were influential in the Republican period, were discussed. Within the scope of the study, the programs of these parties, their discourses on religion and their actions in this field were examined. In addition to these, other sources related to the subject were also used and the results were tried to be reached by interpreting the obtained data. As a result of the study, it was determined that in Turkey there are three perspectives on the relation between religion and politics, and political parties' religious politics are shaped according to these viewpoints. However, it was concluded that the Kemalist ideology and the understanding of secularism formed in line with this ideology were the dominant understanding, that institutions with this ideology and secularism were interfering with other parties in various ways, and therefore, other parties, except the Republican People's Party, could not determine their religious policies in the way they wanted.

Keywords: Kemalism, Religion, Politics, Party.

GİRİŞ

Türkiye'de din ve siyaset ilişkisi uzun yıllardır sorunlu bir ilişki olarak devam etmektedir. Bu sorunun Osmanlı dönemine uzanan bir geçmişi olmakla birlikte, Cumhuriyet dönemi uygulamaları ile daha da büyümüş ve günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. Çünkü Türkiye'de Cumhuriyet rejiminin kurulmasından sonra, Mustafa Kemal Atatürk' ün liderlik ettiği kurucu kadro, Türkiye'de din ve siyaset ilişkisinin nasıl olması gerektiğine dair sınırlar çizmiş ve kendilerine göre bu sorunu çözmüşlerdir. Çizmiş oldukları sınırların aşılmaması için de yasal ve kurumsal düzenlemeler yapmışlardır. Aynı zamanda bu konudaki düşüncelerini Kemalizm adını verdikleri ideolojilerinin önemli bir özelliği haline de getirmişlerdir. 1950 yılına kadar geçen sürede Kemalizm hâkim iktidarın ideolojisi olarak varlığını sürdürmüş ve pek tartışılamamıştır. Ancak Türkiye'de çok partili döneme geçildikten sonra, ülkeyi yönetmeye talip olan bazı partiler, dini hassasiyeti yüksek olan toplum kesimlerinin din alanıyla ilgili taleplerini dikkate alma gereği duymuşlardır. Bu çerçevede Kemalist ideolojinin dine karşı tutumundan rahatsızlık duyan veya duyması muhtemel olan toplum kesimlerinin desteğini kazanmaya yönelik bazı siyasetler geliştirmek zorunda kalmışlardır. Ancak bu şekilde siyaset yapmak zorunda kalan partiler Kemalist

ideolojiye göre düzenlenmiş olan yasalar ve bu ideolojiyi savunan kurumlarla karşı karşıya gelmişlerdir. Bu nedenle Cumhuriyet dönemi boyunca ülkeyi yönetmeye talip olan tüm partilerin din siyaseti bir şekilde Kemalizm'den etkilenmiştir.

Günümüz Türkiye'sinde hala din, dini hassasiyetler veya dini semboller üzerinden siyaset yapma devam eden bir durumdur. Günlük siyasette din konusu tartışılırken çoğu kere, geçmişe atıf yapılmakta ve özellikle Kemalist ideolojinin hâkim olduğu Tek Parti dönemi uygulamaları gündeme getirilmektedir. Dolayısıyla günümüzde din-siyaset ekseninde yapılan tartışmanın ve yaşanan sorunların geçmişle, Kemalizm ideolojisiyle ve Cumhuriyet döneminde faaliyet göstermiş olan siyasi partilerin din siyasetiyle göz ardı edilemeyecek bir bağlantısı vardır. Bu nedenle Türkiye'nin mevcut durumunu anlayabilmek için, Kemalizm'in dine bakışının nasıl olduğunu, partilerin din siyasetini nasıl etkilediğini ve Cumhuriyet döneminde faaliyet gösteren önemli siyasi partilerin nasıl bir din siyaseti takip ettiklerini ortaya koymak gerekir.

Buradan hareketle bu çalışmada Kemalist ideolojinin din ve siyaset ilişkisi konusundaki temel yaklaşımının ne olduğu ele alınacak. Sonrasında ise Kemalist ideolojinin din ve siyaset ilişkisine dair çizdiği ve aslında siyasi partilerin uymasını zorunlu hale getirdiği sınırlar karşısında, Cumhuriyet Halk Partisi'nin, önemli merkez sağ partilerin ve milli görüş partilerinin nasıl bir din siyaseti takip ettikleri tartışılacaktır.

Çalışmanın makale boyutunu aşmaması ve güncel siyasi tartışmaların içine girilmemesi amacıyla halen faaliyetlerini sürdüren partilerin din siyasetleri ele alınmamıştır. Çalışmada din siyasetleri ele alınan ancak gümümüzde hala faaliyetlerini sürdüren partilerin ise sadece geçmiş dönemlerdeki faaliyetleri değerlendirilmiştir.

1. Kemalist İdeoloji ve Din

Kemalizm Cumhuriyet rejiminin kurucu ve Türkiye Cumhuriyeti'nin anayasal ideolojisidir. Bu ideolojiyi oluşturan temel ilkeler 1937 yılında Anayasaya girmiş (Ahmad, 2014, s. 94) günümüze kadar da anayasalarda varlığını korumuştur. 1961 tarihli Anayasa'nın başlangıç kısmında ''Atatürk Devrimlerine'' atıf yapılmış, (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1961) halen yürürlükte bulunan 1982 tarihli Anayasa'nın başlangıç kısmında da ise ''Atatürk milliyetçiliği, ilke ve inkılâpları ve medeniyetçiliğinin'' gözetileceği belirtilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). Kemalist ideolojinin kurucusu olan Mustafa Kemal, Batı dünyasında meydana gelen devrimlerden ve pozitivist fikirlerden etkilenmişti (Karpat, 2010, s. 265; Akşin, 2016, s. 222-223).

Dolayısıyla Mustafa Kemal ve onun gibi düşünen arkadaşları Batılı fikirlerden hareketle vardıkları sonuçlar ışığında, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti' ne bir şekil vermek istiyorlardı. Aynı zamanda Cumhuriyet'in kurucu kadroları da olan bu kişiler Osmanlı'nın neden modern bir devlete dönüşemediğini ve yıkıldığını kendilerine göre analiz etmişlerdi. Onlara göre modernleşmek için öncelikle toplumda dine göre hareket etme yerine, bilimin ilkelerine göre düşünmek ve hareket etmek gerekiyordu (Özdalga, 2013, s. 203). Bir yandan dini değerleri ve gelenekleri korumak, diğer yandan modernleşmek mümkün değildi. Osmanlının modernleşme çabasında başarısız olmasının ana nedeni de Osmanlının din ve dinden beslenen geleneklerle bağını koparmadan modernleşmek istemesiydi (Demirel, 2013, s. 24). Bu nedenle yeni dönemde bu hataların yapılmaması için öncelikle dinin toplumsal yapı içindeki konumunun ve devlet yönetimindeki etkisinin nasıl olması gerektiğine karar verilmeliydi. 1923 yılında yeni devletin yönetim şeklini Cumhuriyet olarak ilan eden bu kadrolar devlete ve topluma dair sahip oldukları bu düşüncelerini birkaç yıl içinde sistematik bir hale getirdiler. Böylece bu hareketin lideri olan Mustafa Kemal'in adından hareketle Kemalizm adı verilen ideoloji ortaya çıktı.

Kemalist kadro Türkiye'de büyük bir siyasal ve toplumsal değişim yaratmak istiyordu. Onlar kendilerine ''siyaseten İslâmi dünya görüşüne değil, laik ve Batılı bir dünya görüşüne dayalı modern bir Türk ulus-devleti yaratma'' (Cizre, 2014, s. 63-64) hedefini belirlemişlerdi. Bu hedefe ulaşmak için uyguladıkları ''strateji içerisinde din, devletin ve toplumun modernleştirilmesinde mesafe almaya bir engel olarak görülmekteydi.'' (Zürcher, 2014, s. 339). Bu bakımdan Kemalist ideolojinin en temel ve en önemli ilkesi din ile birey, toplum ve devlet ilişkisinin nasıl olması gerektiğini ortaya koyan laiklikti. Kemalist ideolojide modernleşme bir bakıma laikleşme olarak anlaşılmaktaydı (Kahraman, 2008, s. 40). Bu nedenle Kemalist ideolojinin din ve siyaset ilişkisinin nasıl olması gerektiğine dair çizmiş olduğu çerçeveyi anlayabilmek için bu ideolojinin laiklik anlayışına bakmak gerekir.

Kemalist ideolojinin laiklik anlayışı daha çok dine karşı olumsuz bir bakış açısına sahip Fransız laiklik anlayışının etkisi altında şekillenmişti (Çaha, 2012, s. 84-85). Bu ideolojide laikliğin genel anlamda ''din ve devlet işlerinin birbirinden ayrı tutulması, dinin siyasete alet edilmemesi'' (Köker, 2000, s. 161) anlamına geldiği vurgulanıyordu. Ancak gerçekte Kemalist ideolojide laiklik sadece bundan ibaret değildi. Aynı zamanda laiklikle seküler bir toplum oluşturma, (Buğra ve Savaşkan, 2015, s. 72) toplumsal yaşamda dinin etkisini azaltma ve en nihayetinde devlet tarafından kontrol edilebilen bir din anlayışını yerleştirme de hedefleniyordu (Zürcher, 2014, s. 269; Vatandaş, 2016, s. 140-146). Doğal olarak böyle bir anlayış aynı zamanda devlete dinsel alana müdahale

etme hakkını da tanıyordu. Bu nedenle Kemalist laiklik anlayışı ‘’Cumhuriyet rejiminin ve bu rejim içindeki siyasal iktidarın konum ve eylemlerinin meşruluk zeminini’’ (Köker, 2000, s. 161) ifade ediyordu. Başka bir ifade ile laiklik ilkesinin uygulanması, devlet sistemine yerleştirilmesi ve topluma da benimsetilmesi Kemalist ideolojinin en önemli ve en öncelikli hedeflerinden birini oluşturduğu gibi, ülkeyi yönetecek her iktidarın da başlıca görevi olarak görülüyordu.

Kemalist ideoloji tarafından çerçevesi çizilen bu laiklik anlayışı, devleti yöneten veya yönetmeye talip olan herkesin zorunlu olarak benimsemesi gereken bir anlayıştır. Dolayısıyla Türkiye’de çok partili dönemin başladığı 1946 yılından günümüze kadar geçen sürede faaliyet gösteren siyasi partiler yasal bir zorunluluk olarak öncelikle laiklik ilkesini kabul etmek ve din alanıyla ilgili siyasetlerini anayasada ve kanunlarda yer alan laiklik tanımına uygun olarak yapmakla yükümlü tutulmuşlardır. Bu yasal zorunluluk nedeniyle Türkiye’deki partilerin din siyaseti, dolayısıyla Türkiye’deki din ve siyaset ilişkisi, Kemalist laiklik anlayışının gölgesi ve etkisi altında şekillenmiştir. Bu nedenle hem partilerin din siyaseti hem de Türkiye’deki din ve siyaset ilişkisi analiz edilirken Kemalizm’in ve Kemalist laiklik anlayışının etkisinin de göz önünde bulundurulması bir zorunluluktur.

2. Cumhuriyet Halk Partisi’nin Din Siyaseti

Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) resmi olarak 23 Ekim 1923 yılında ‘’Halk Fırkası’’ adıyla kurulmuştur. Sonraki yıllarda ise Cumhuriyet Halk Partisi adını almıştır (Karpat, 2014, s. 49). Bu partinin seçilmiş ilk genel başkanı Mustafa Kemal’dir (Karatepe, 2011, s. 26). Mustafa Kemal’den sonra partinin başına İsmet İnönü geçmiştir (Vatandaş, 2016, s. 77).

Cumhuriyet Halk Partisi’nin Cumhuriyet tarihindeki yeri önemlidir. 1923’ten 1950 yılına kadar ülkeyi ‘’tek parti’’ (Karatepe, 2011, s. 11; Sarıbay, 2001, s. 27) olarak yönetmiş ve günümüze kadar da varlığını sürdürmüştür. Halen Cumhuriyet Halk Partisi adıyla faaliyetlerini sürdüren ve Türkiye Büyük Millet Meclisinde temsil edilen bir parti mevcuttur. Ancak bu çalışmada ele alınan ve din siyaseti tartışılan, halen bu adla faaliyetlerini sürdüren günümüz CHP’si değil, 1923-1950 yılları arasında Türkiye’yi yönetmiş olan Cumhuriyet Halk Partisi’dir.

Cumhuriyet Halk Partisi’nin din siyaseti 1923 yılından itibaren yapmış olduğu icraatlar ile başlamış ve tek başına iktidarda olduğu 1950 yılına kadar devam etmiştir. CHP dine yönelik bakışını 1927 tarihindeki nizamnamesinde,

> ''Madde 3- Fırka; itikadat ve vicdaniyatı siyasetten ve siyasetin mütenevvi ihtilâtatından kurtararak milletin, siyasi, içtimai, iktisadi bilcümle kavanin, teşkilât ve ihtiyacatını müspet ve tecrübevi ilim ve fenlerin maasırı medeniniyete bahş ve temin ettiği esas ve eşkâle tevfikan tahakkuk ettirmeği, yani devlet ve millet işlerinde din ile dünyayı tamamen birbirinden ayırmayı en mühim esaslarından addeyler.'' (CHF Nizamnamesi, 1927, s. 4).

Şeklinde ifade etmiştir. Hem toplumsal hayatta hem de devlet yönetiminde dinin oldukça etkili olduğu Osmanlı'nın yerine kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde CHP'nin bu amacına ulaşması kolay değildi. Bunun için büyük bir toplumsal dönüşümün sağlanması gerekiyordu. Bu durumun farkında olan CHP iktidarda olduğu yıllarda din alanıyla ilgili birçok düzenleme yapmıştır. Buna göre CHP'nin 1923-1950 yılları arasında dine ve dinsel alana yönelik olarak atmış olduğu en önemli adımların şunlar olduğu söylenebilir.

Cumhuriyet Halk Partisi tarafından bir dizi hazırlıktan sonra 1924 yılında Hilafet kaldırılmıştır (Berkes, 2014, s. 504-516). Hilafetin kaldırılması etkili ve önemli bir adımdı. Çünkü hilafet makamının hem tarihsel açıdan hem de günlük yaşantıda önemli işlevleri vardı. Bu makam Türkiye ile İslam dünyası arsında bir bağ kuruyordu. Bu makamın Türkiye'de olması, Türkiye'ye İslam dünyası nezdinde bir mevki ve bir saygınlık kazandırıyordu. Bununla birlikte Türkiye'ye dini bir sorumluluk da yüklüyordu. Aynı zamanda o makamda oturan halife halk tarafından devletin İslam dinine göre yönetildiğinin göstergesi ve garantisi olarak görülüyordu (Lewis, 2013, s. 354-356). Bütün bunların sonucunda halifenin başında olduğu devlet kutsal bir nitelik kazanıyor ve halkın devlete olan sadakati dinsel bir bağla sağlanmış oluyordu.

Hilafetin kaldırılması ile eş zamanlı olarak 1924 yılında Şeriye ve Evkaf Vekâleti de kaldırılmış, onun yerine Diyanet İşleri Reisliği kurulmuştur. Diyanet İşleri Reisliği' ne camiler ile ilgili işleri yürütme, din görevlilerinin atanması ve ibadet işlerinin düzenlenmesi gibi görevler verilmiştir (Vatandaş, 2016, s.171; Berkes, 2014, s. 535). Halen Diyanet İşleri Başkanlığı adıyla faaliyetini sürdüren bu kuruluş, İslam dini ile ilgili çeşitli hizmetleri vermenin yanında devletin resmi din anlayışının temsilcisi ve düzenleyicisi olarak da işlev görmektedir.

1925 yılında tarikatların faaliyetleri yasaklanmıştır (Akşin, 2016, s. 187). Faaliyetleri yasaklanan tarikatlar Osmanlı döneminde geniş bir alanda faaliyet gösteren, belli bir örgütlenmesi ve hiyerarşisi olan dini yapılardı (Zürcher, 2014, s. 283). Bu yapılar zaman zaman Osmanlı yönetiminde güç elde etme yarışına girmiş ve bazı olayları organize etmişlerdi (Berkes, 2014, s. 159-163). Tarikatlar Osmanlının devlet olarak benimsediği dini anlayışın yanında ikinci bir dini anlayışın temsilcisiydiler. Devlete zarar vermedikleri sürece faaliyetlerini

sürdürmelerine müsaade edilmiş ve bir şekilde kontrol altında tutulmuşlardı (Mardin, 2014, s. 92-94). Ancak tarikatların devlet örgütlenmesinin dışında bir yapıya sahip olmaları ve sahip oldukları dini anlayış Cumhuriyet yönetimine olası bir tehdit olarak değerlendirilmiştir.

Cumhuriyet Halk Partisi'nin din siyaseti kapsamında yapmış olduğu önemli bir icraat da şeriat hukukunun tamamen kaldırılması olmuştur. Esasen Osmanlı döneminden bu yana hukuk alanında yapılan bazı düzenlemeler sonucunda, şeriat hukukuna göre işleyen mahkemelerin yanında başka hukuk sistemlerine göre yargılama yapan mahkemeler de kurulmuştu (Zürcher, 2014, s. 99). Ancak bu duruma rağmen hala şeriat hukukuna göre işlem yapan mahkemeler de mevcuttu ve toplumsal yaşamın önemli alanlarında İslam hukukuna göre kararlar verilmekteydi (Lewis, 2013, s. 365). Bu durum doğal olarak toplumun bazı alanlarda dine göre düşünmesine ve dini kurallara göre yaşamını sürdürmesine neden oluyordu. Bu duruma son vermek isteyen CHP tarafından 1926 yılında ''Medeni Kanun'' ve ''Ceza Kanunu'' kabul edilmek (Ahmad, 2014, s. 231) suretiyle hukuk alanında şeriat uygulaması sona erdirilmiştir.

Cumhuriyet Halk Partisi'nin iktidarı döneminde Osmanlı'dan bu yana anayasada yer alan ve devletin dininin İslam olduğunu belirten madde anayasadan çıkarılmıştır (Lewis, 2013, s. 371). Pratikte olmasa bile hukuki anlamda bu önemli bir değişiklikti. Çünkü 1928 yılında yapılan bu değişiklikle devletin laikleştirilmesi sürecinde önemli bir adım atılmış oluyordu. Bu maddenin Anayasadan çıkarılmasıyla Türkiye Cumhuriyeti'nin İslam dini ile anayasal ve hukuki bağı sona eriyordu. Böylece dinin siyasal alanda etkili olmasını sağlayabilecek bir dayanak ortadan kaldırılmış oluyordu (Lewis, 2013, s. 371; Berkes, 2014, s. 523). Bundan sonra siyasi iktidarın din alanıyla ilgili olarak yapacağı düzenlemelerin anayasaya aykırılığı iddiası ileri sürülemeyecekti.

Cumhuriyet Halk Partisi iktidarında bazı ibadetlerin Türkçe olarak yapılması kararlaştırılmıştır. 1928 yılında İstanbul Darülfünunu İlahiyat Fakültesi tarafından bir beyanname hazırlanmış ve Türkçe ibadet tartışması yapılmıştır (Cündioğlu, 2014, s. 87-102; Lewis, 2013, s. 558-560). O dönemde kesin bir sonuca ulaşmayan bu tartışma 1932 yılından sonra bazı alanlarda uygulamaya dönüşmüştür. Bu tarihten sonra ''Türkçeleştirilen ezan, tekbir ve salâların okunması zorunlu tutulmuş ve minarelerde 18 yıl boyunca ezanlar Türkçe okunmuştur.'' (Cündioğlu, 2014, s. 104).

Cumhuriyet Halk Partisi'nin din alanıyla ilgili olarak yapmış olduğu düzenlemeler yukarıda belirtilenlerle sınırlı değildir. Bu dönemde yapılan

değişikliklerin birçoğunun doğrudan veya dolaylı olarak dinle bir ilgisi vardır. Ancak Cumhuriyet Halk Partisi'nin dine yönelik yaklaşımını ortaya koyabilmek ve din siyasetini değerlendirebilmek için yukarıda sayılanlar yeterlidir.

Cumhuriyet Halk Partisi Kemalist ideolojinin kurucusu, savunucusu ve uygulayıcısı olan bir parti idi. Çünkü Kemalizm'i oluşturan kişiler aynı zamanda Cumhuriyet Halk Partisi'nin de kadrolarıydılar. Bu nedenle CHP Kemalist ideolojinin kurucu partisi, Kemalizm de Cumhuriyet Halk Parti'sinin ideolojisiydi. Cumhuriyet Halk Partisi 1931 tarihli nizamnamesinde, Kemalist ideolojinin dayandığı altı temel ilke olan cumhuriyetçilik, milliyetçilik, halkçılık, devletçilik, laiklik ve inkılapçılığın partinin ana vasıfları olduğunu belirtmiştir (C.H.F. Nizamnamesi ve Programı, 1931, s. 30-31). 1935 yılında kabul edilen programında da partinin Kemalizm'in prensiplerini benimsediği açıkça ifade edilmiştir (C.H.P Programı, 1935, s. 1-2). Dolayısıyla Cumhuriyet Halk Partisi'nin 1923-1950 yılları arasındaki din siyaseti Kemalist ideoloji ve bu ideolojinin laiklik anlayışı doğrultusunda şekillenen bir siyasettir.

Bu siyasetle dinin siyaset ve hukuk gibi alanlarda etkisinin tamamen ortadan kaldırılması, toplumsal yaşamda ise etkisinin azaltılması hedeflenmiştir. Aynı zamanda dinin bir daha devleti etkileyebilecek bir güce ulaşmaması için, onu kontrol altında tutacak mekanizmalar da kurulmuştur.

Cumhuriyet Halk Partisi'nin tek başına iktidarda olduğu 1923-1946 yılları arasında gerçek bir muhalefet partisi olmadığından, bu parti dine yönelik politikalarını çekinmeden planlamış ve uygulamıştır. Dolayısıyla Kemalist ideolojinin din-siyaset ilişkisi için ürettiği model en iyi bu dönemde uygulanmıştır. CHP bu politikalarını uygularken halkın bu konudaki taleplerini ve düşüncelerini dikkate almamıştır. Çünkü bu parti modern bir devlet ve modern bir toplum yaratma iddiasıyla hareket ediyordu. Bu hedefine varmak için halkın desteğini alma gibi bir ihtiyaç da duymuyordu. Bu dönemde Türkiye henüz demokratik bir düzene geçmemiş ve partilerin iktidar olmak için yarışacakları bir zemin de oluşmamıştı. Dahası her bakımdan devlete hâkim olan CHP böyle bir ortamın oluşmasına izin de vermiyordu.

CHP' nin 1923-1950 yılları arasında iktidara olduğu dikkate alındığında yaklaşık 27 yıl boyunca Kemalist ideolojinin dine yönelik yaklaşımının yerleştirilmeye çalışıldığını söylemek mümkündür. Ancak yapılanların gerçekte Kemalist ideolojinin Türkiye'de yapmayı düşündüğü değişim ve dönüşümü sağlayıp sağlamadığını anlamak için 1950 sonrası döneme bakmak gerekir. Çünkü Türkiye'de ancak insanlar 1950 yılından sonra CHP döneminde yapılanlara karşı rahatsızlıklarını ifade etme imkânı bulmuş, bu rahatsızlıklarını oylarıyla gösterebilmişlerdir. Aynı zamanda bu tarihten sonra Türkiye'de kısmi

bir demokratik ortamın oluşması nedeniyle tüm partiler halkın desteğini alma ve bu nedenle halkın taleplerini dikkate alma zorunluluğunu hissetmişlerdir.

3. Merkez Sağ Partilerin Din Siyaseti

Türkiye'de Cumhuriyet döneminde ortaya çıkan ve partiler aracılığıyla temsil edilen siyasi anlayışlar bir anda ortaya çıkmamıştır. Bunların her birinin Osmanlı dönemine uzanan bir geçmişi vardır. Bu çerçevede merkez sağ siyasi anlayışa sahip gruplar ve kişiler hem Osmanlı döneminde hem de Cumhuriyetin ilk yıllarında var olmuşlardı. Ancak Cumhuriyet Halk Partisi'nin 1923-1950 yılları arasında takip ettiği siyasetler nedeniyle gelişme ve etkili olma fırsatını bulamamışlardı. Bu nedenle Türkiye'de merkez sağ partilerin siyasette etkili olmaları 1950 sonrası dönemde Demokrat Parti'nin (DP) iktidara gelmesi ile başlamıştır. Demokrat Parti'den sonra sırasıyla Adalet Partisi, (AP) Anavatan Partisi (ANAP) ve Doğru Yol Partisi (DYP) merkez sağ siyasi gelenek üzerinden siyaset yapmıştır.

Cumhuriyet döneminde merkez sağ siyaseti iktidara taşıyan Demokrat Parti'dir. Demokrat Parti 7 Ocak 1946 yılında kurulmuş, (Sarıbay, 2001, s. 53) 21 Temmuz 1946 yılında yapılan seçimde altmış iki milletvekiliyle Meclise girmeyi başarmıştır (Eroğul, 2014, s. 15-23). 14 Mayıs 1950 yılında yapılan seçim sonucunda ise ''oyların %53,35' ni alarak'' (Eroğul, 2014, s. 71) iktidar olmuştur. Demokrat Parti'nin takip ettiği din siyasetini açıklayabilmek için öncelikle kurulduğu dönemin genel durumuna bakmak gerekir.

Demokrat Parti kurulduğunda yaklaşık yirmi üç yıldır CHP tek başına ülkeyi yönetiyordu. Bu sürede CHP, ülkeyi modernleştirmenin ancak mevcut dini yapının tamamen değişmesiyle mümkün olabileceği iddiasıyla hareket etmiş ve dinsel alanla ilgili birçok düzenleme yapmıştı. Bu çerçevede dinsel alanla ilgili birçok faaliyet yasaklanmış, ibadet ve ibadethanelere kadar uzanan müdahalelerde bulunulmuştu (Lewis, 2013, s. 561). Bu düzenlemeler ve müdahaleler devletin gücüyle yapılmış, bunlar yapılırken toplumun hassasiyetleri ve istekleri de dikkate alınmamıştı. Bunun sonucunda yapılanlar beklenen sonucu doğurmamış, CHP'nin beklediği şekilde din toplumun yaşamından çıkmamıştı. Aynı zamanda CHP ile halk arasında bir uzaklaşma ve kopuş da meydana gelmişti (Zürcher, 2014, s. 284). CHP döneminde dine karşı izlenen siyaset aynı zamanda Kemalist ideolojinin ve bu ideolojinin laiklik anlayışının ortaya çıkardığı bir siyasetti. Bu bakımdan Kemalist ideolojiyi tümüyle benimsemiş olan Cumhuriyet Halk Partisi'nin farklı bir siyaset izlemesi beklenen bir durum değildi. CHP'nin din siyasetinden farklı bir siyaset izlemek ancak yeni partilerin kurulması ve iktidara gelmesi ile mümkün olacaktı. Bu anlamda Türkiye'de yeni partilere ve yeni siyasetlere dair bir ihtiyaç oluşmuştu.

Demokrat Parti'nin kurulduğu 1946 yılında dünyada da büyük değişmeler yaşanmıştı. İkinci Dünya Savaşı sona ermiş, Batı ülkelerinde demokrasi yükselen bir değer haline gelmişti. Türkiye de Batı ülkelerine yakınlaşabilmek için demokrasiye dönmek zorunda kalmıştı (Sarıbay, 2001, s. 51). Demokrasi de toplumun beklenti ve taleplerini dikkate almayı ve nihayetinde halkın oylarıyla seçilmek suretiyle iktidar olmayı gerektiriyordu.

Bu gerçeklik içinde siyasi yaşamına başlayan Demokrat Parti din alanında nasıl bir siyaset izleyeceğine dair ilk işareti 1946 yılındaki programında laikliğe bakışını açıklarken vermiştir. Demokrat Parti'nin 1946 yılındaki programında laiklikle ilgili olarak şu ifadeler yer almaktaydı:

> ''Partimiz, lâyikliği, devletin din ile hiç bir ilgisi bulunmaması ve hiç bir din düşüncesinin kanunların tanzim ve tatbikinde müessir olmaması manasında anlar; din hürriyetini diğer hürriyetler gibi, insanlığın mukaddes haklarından tanır.
>
> Dinin siyaset olarak kullanılmasına, devlet işlerine karıştırılmasına, başka dinler aleyhine propaganda vasıtası yapılarak yurddaşlar arasındaki sevgi ve tesanüdü bozmasına, serbest tefekküre karşı taassup duygularını harekete getirmesine asla müsamaha olunmamalıdır.'' (DP Programı, 1946, s. 4).

Demokrat Parti iktidara geldikten sonra 1951 yılında yapılan üçüncü büyük kongresinde görüşülen ve kabul edilen programında da laikliğe olan bu bakışını devam ettirmiştir (DP Tüzük ve Programı, 1952, s. 50).

Ancak her ne kadar CHP bir siyasi parti olarak iktidardan düşmüş ise de Kemalist ideoloji varlığını ve devlet sistemi üzerindeki hakimiyetini sürdürüyordu. Bu nedenle iktidara gelmiş olsa bile, bir partinin özellikle din alanında Kemalist çerçevenin dışına çıkması çok da kolay değildi. Bu nedenle programında yer alan ifadeler yerine daha çok Demokrat Parti'nin programına yansıtmış olduğu laiklik anlayışını fiiliyatta nasıl bir din siyasetine dönüştürdüğüne bakmak gerekir. Konuya bu açıdan bakıldığında, Demokrat Parti iktidarında ilk olarak CHP döneminde Türkçe olarak okunması zorunlu kılınan ezan yeniden Arapça olarak okunmaya başlanmıştır (Ahmad, 2014, s. 113-114). Önceki dönemde bitme noktasına gelen dini eğitimin yapılmasına daha fazla imkân sağlanmıştır. Yeni imam hatip okulları ve camiler açılmıştır. Dinle ilgili yayınların satılmasının önündeki engeller kaldırılmıştır (Zürcher, 2014, s. 340). Bunlarla birlikte Ankara'da bir ilahiyat fakültesi de açılmıştır (Cizre, 2014, s. 93-94). İsteyen vatandaşların hacca gitmesine ve türbeleri ziyaret etmesine müsaade edilmiştir (Mardin, 2013a, s. 72).

Demokrat Parti döneminde dinsel alanla ilgili olarak yapılan bu düzenlemeler devletin laik yapısını bozacak ve CHP döneminde yapılanların etkisini ortadan kaldıracak düzenlemeler değildi (Cizre, 2014, s. 94). Ancak buna rağmen Kemalist ideolojinin laiklik anlayışından kısmi bir sapmayı sağlayan ilk uygulamalardır. Nitekim bu uygulamaların bir neticesi olarak CHP döneminde kendilerini baskı altında hisseden dindar vatandaşlar daha rahat bir ortama kavuşmuş, kendilerini gizlemek zorunda kalan bazı dinsel cemaatler de görünür hale gelmişlerdir. Bütün bunlar Kemalist ideolojiyi benimsemiş olan ve devlet sisteminde etkin olan çevreler tarafından Kemalist ilkelerden büyük bir sapma olarak değerlendirilmiştir. Bu durumun yarattığı rahatsızlık 1960 darbesinin önemli nedenlerinden birini oluşturmuş, (Mardin, 2013b, s. 75) yapılan darbe sonucu Demokrat Parti'nin faaliyetlerine son verilmiştir.

27 Mayıs 1960 yılında yapılan darbeden kısa bir süre sonra askeri yönetim tarafından partilerin kurulmasına yeniden izin verilmiştir. Bunun üzerine Demokrat Parti'nin temsil ettiği merkez sağ gelenek içinde siyaset yapmak üzere 11 Şubat 1961 yılında Adalet Partisi kurulmuştur (Demirel, 2013, s. 28).

1961-1980 yılları arasında merkez sağ gelenek içinde siyaset yapan Adalet Partisi 1961 tarihli programında laiklikle ilgili olarak ''Lâikliği, Din aleyhtarlığı şeklinde anlamıyoruz. Devletin Lâik olması, vatandaşların dinleri ile alâkalarını kesmeleri demek değildir. Her vatandaş, mensup olduğu din ve mezhebin ibadet şekillerini icrada serbestir.'' (AP Programı, 1961, s. 5) ifadesine yer vermiştir. Sonraki yıllarda da laikliğe olan bu bakışını devam ettirmiştir. (AP Tüzük ve program, tarihsiz, s. 50).

Ancak programında yer alan bu ifadelere rağmen Adalet Partisi'nin din alanıyla ilgili olarak yazılabilecek icraatı son derece azdır. Bu dönemde kur'an kursları, imam hatip liseleri ve ilahiyat fakülteleri açılmış, bazı cemaat ve tarikatların faaliyetlerine müsamaha gösterilmiş ve halk tarafından camilerin yapılmasına izin verilmiştir (Demirel, 2013, s. 189-191). Yine bu dönemde gündemde olan komünizm tehlikesi üzerinden dinden yararlanma yoluna gitmiş, halkın dini duygularına hitap etmek suretiyle bu tehlike üzerinden halkın desteğini sağlama yolunu tercih etmiştir (Cizre, 2014, s. 98; Demirel, 2013, s. 69).

Adalet Partisi, din konusunda Demokrat Parti'nin söylemlerini devam ettirmekle birlikte, icraat bakımından bu alanda Demokrat Parti'nin siyasetini daha ileri taşımamıştır. Çünkü her ne kadar 1960'taki darbeden sonra siyasi partilerin kurulmasına izin verilmiş ise de darbeyi gerçekleştirmiş olan ordunun siyaset üzerinde ciddi bir baskısı vardı ve çeşitli şekillerde siyasete müdahale ediyordu. Ordunun baskısını en çok hisseden ise doğal olarak Demokrat Parti'nin

bıraktığı gelenek üzerinden siyaset yapan ve aynı kitleye hitap eden Adalet Partisi'ydi. Bu nedenle özellikle Süleyman Demirel'in partinin başına geçmesinden sonra Adalet Partisi orduyla daha uyumlu bir siyaset izlemeye dikkat etmiştir (Demirel, 2013, s. 38-39). Fakat buna rağmen ordunun 12 Mart 1971 yılında vermiş olduğu muhtıra nedeniyle Süleyman Demirel başbakanlıktan istifa etmek zorunda kalmıştır (Ahmad, 2014, s. 142). Dolayısıyla bir yandan halkın desteğini kazanmak ve bu nedenle din alanına daha olumlu yaklaşmak zorunda olan, diğer yandan ise Kemalist laiklik anlayışının savunucusu olan ordunun baskısı altında kalan AP özgün ve kayda değer bir din siyaseti üretememiştir. Bu nedenle,

> ''İslâm konusunda çifte söylem benimsemesi gerekmiştir: Birinci söylem resmi planda katı bir laiklik anlayışını öngörüp, siyasi ve ekonomik gelişmede İslâm' a yer vermeyerek, onu kamusal alandan dışlamaktaydı. Öte yandan diğer söylem ise kişilerin dini inançlarında daha ılımlı bir yol tutturmuştu.'' (Cizre, 2014, s. 99).

Böylece hem Kemalist laiklik anlayışına bağlı kesimleri hem dini cemaat ve tarikatları hem de dini duyguları güçlü olan toplum kesimlerini idare etme stratejisiyle hareket etmiştir. Diğer alanlarda takip ettiği siyasetlerle birlikte 1980 yılına kadar Türkiye siyasetindeki varlığını ve etkinliğini sürdürmüştür.

12 Eylül 1980 tarihinde yapılan darbe sonrasında yönetimi ele alan Milli Güvenlik Konseyi tarafından siyasi partiler kapatılmıştır (Ahmad, 2014, s. 160). Siyasi partilerin kurulmasına izin verildikten sonra merkez sağ siyasi gelenek üzerinden siyaset yapan iki parti ortaya çıkmıştır.

Kurulan bu partilerden ilki 12 Eylül sonrasında kurulmuş olan Anavatan Partisi'dir (Mutlusu, 2013, s. 379). Anavatan Partisi 12 Eylül darbesinden sonra 1983 yılında yapılan ilk genel seçimde iktidara gelmiş, 1987 yılındaki genel seçimlerde de başarılı olmuş (Nafi, 2012, s. 295) ve 1991 yılına kadar ülkeyi mecliste çoğunluğu bulunan iktidar partisi olarak yönetmiştir. Meclis dışında kaldığı 2020 yılına kadar (Mutlusu, 2013, s. 389) geçen sürede de koalisyon şeklinde kurulan birden fazla hükümette yer almıştır.

Anavatan Partisi laiklikle ilgili olarak programında şu ifadelere yer vermişti:

> ''Herkes Anayasamızın teminatı altında, vicdan, dini inanç ve ibadet hürriyetine sahiptir.
>
> Maddi ve manevi gelişmeyi birlikte sağlamanın zaruretine inanırız.

> Yüksek ahlâk sahibi dengeli bir nesil yetiştirilebilmesini teminen, devletin ilk ve orta öğretim kurumlarında dini eğitim ve öğretim yapılması için gerekli tedbirleri almasını zorunlu görürüz.
>
> Lâikliği, manevi değerlerin korunmasında, vicdan, dini inanç ve ibadet hürriyetinin uygulanmasında ve dini kültürün geliştirilmesinde kısıtlayıcı bir unsur olarak anlamıyoruz.'' (Anavatan Partisi Programı: 1983, s. 9-10).

Parti programında yer verilen bu ifadeler önceki merkez sağ partilerin programlarında yer alan ifadelerle uyumluydu ancak bu ifadelerin ne şekilde bir icraata dönüşeceği pek net değildi. Programındaki bu ifadelere ek olarak Anavatan Partisi'nin genel başkanı olan Turgut Özal'ın İslam dinine bağlılığı da özellikle ön plana çıkarılıyordu (Karpat, 2010, s. 195).

Bu çerçevede Anavatan Partisi'nin din siyasetine bakıldığında somut olarak iki icraatının olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki Türkiye'de bazı alanlarda uygulanan başörtüsü yasağının kaldırılması girişimiydi. Anavatan Partisi yasal değişiklik yapmak suretiyle bu yasağı kaldırmak için somut bir adım attı. Ancak Anayasa Mahkemesi yasağı kaldırmayı hedefleyen bu düzenlemeyi iptal etti (Özdalga, 2013, s. 215). Anavatan Partisi'nin din alanıyla ilgili olarak atmış olduğu ikinci somut adım ise Türk Ceza Kanunu'nda yer alan ve çeşitli dinsel faaliyetleri cezalandırmayı ön gören 163. Maddenin (Resmî Gazete, 16 Haziran 1949, Sayı:7234) kaldırılmasıdır. 1949 yılından bu yana ceza kanununda yer alan bu madde Anavatan Partisi iktidarı tarafından 1991 yılından kaldırıldı (Resmî Gazete, 12 Nisan 1991, Sayı:20843, Mükerrer). Böylece din alanında kısmi bir özgürleşme sağlanmış oldu.

Anavatan Partisi din alanıyla ilgili olarak merkez sağ partilerin söylemini devam ettirmiş, ancak bu alanla ilgili olarak fazla bir icraatta bulunmamıştır. Anavatan Partisi'nin bu tavrının özellikle 12 Eylül 1980 darbesiyle ilgili bir tarafının olduğunu belirtmek gerekir. Çünkü ordu tarafından gerçekleştirilen bu darbenin bir amacı da sistemi tekrar Kemalist ideolojiye göre dizayn etmekti (Kahraman, 2008, s. 222). Dolayısıyla bu darbenin hemen akabinde kurulan ve halen siyaset üzerinde ordunun baskısının hissedildiği bir dönemde dinle ilgili olarak fazla bir icraat yapmanın pek de mümkün olmadığını belirtmek gerekir.

Ancak buna rağmen Anavatan Partisi'nin tek başına iktidar olduğu dönemde Türkiye'de genel anlamda kısmi bir demokratikleşme yaşanmış, bu nedenle dini özgürlükler alanında da buna paralel bir genişleme yaşanmıştır.

12 Eylül'den sonra merkez sağ gelenek üzerinden siyaset yapmak üzere kurulun ikinci parti ise Doğru Yol Partisi'dir. Bu parti 23 Haziran 1983 tarihinde kurulmuştur 1987 yılında meclise girmiş, 2002 yılına kadar meclisteki varlığı

devam etmiş, bu süre içerisinde çeşitli koalisyon hükümetlerinde yer almıştır (Altan, 2013, s. 399-414).

Doğru Yol Partisi laiklikle ilgili olarak 1983 yılındaki programında şu ifadelere yer vermiştir:

> ''Türkiye Cumhuriyeti lâik bir Devlettir. Lâik Devlet, dine karşı, inançlara karşı Devlet değildir.
>
> Lâik Devlet, idaresinin kaideleri dine dayalı olamayan Devlettir. Kimse sahip olduğu inanç yüzünden, lâik Devlette kınanamaz. Lâik Devlette inanç yasak edilemeyeceği gibi, kimse de inanç sahibi olmaya zorlanamaz.
>
> Her vatandaşın mensup olduğu din ve inancın icabı olan ibadeti serbestçe icra etme hakkına sahip olduğu inancındayız.
>
> Lâikliği, fikri ve vicdanı hür bir cemiyet için gerekli bir unsur olarak görürüz.'' (DYP Tüzük ve Programı, 1983, s. 80).

1985 tarihli programında ise ''Doğru Yol, İmandır. Doğru Yol, Mânevi Değerlere İnanç'tır. Doğru Yol, Lâik Türkiye'dir. … Doğru Yol, Hak Yolu' dur. Millet Yolu'dur.'' (DYP Tüzük ve Programı, 1985, s. 74) ifadelerine yer vermiştir. Programlarında yer alan bu ifadelere karşın Doğru Yol Partisi'nin din alanıyla ilgili olarak hayata geçirdiği yeni ve farklı bir icraatı olmamıştır. Ancak Doğru Yol Partisi'nin din siyasetini değerlendirirken bu partinin tek başına iktidar olamadığını, 1991 yılında Sosyal Demokrat Halkçı Parti ile, (Ahmad, 2014, s. 167) 1996 yılında ise Refah Partisi ile koalisyon hükümetinde yer aldığını ve 28 Şubat 1997 yılında yapılan Milli Güvenlik Kurulu toplantısı sonrasında başlayan süreçte iktidardan düşürüldüğünü de belirtmek gerekir (Ahmad, 2014, s. 177-180).

Merkez sağ partilerin din siyaseti bir bütün halinde değerlendirildiğinde ilk olarak dikkat çeken husus bu partilerin laikliğe olan bakışlarıdır. Yukarıda din siyasetleri ele alınan dört parti de devletin laik olmasını kabul etmekle birlikte, aynı zamanda laikliğin dini özgürlükleri de sağlaması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bakış açısı Kemalist laiklik anlayışından kısmen de olsa farklıdır ve dini hassasiyete sahip toplum kesimlerinin bu partilere daha yakın durmasını sağlamıştır.

Bu partilerin din siyasetleri ile ilgili olarak dikkat çeken ikinci husus bu partilerin takip ettikleri din siyaseti nedeniyle başta ordu olmak üzere Kemalist ideolojiye bağlı olan çevrelerin baskısına maruz kalmış olmalarıdır. 1960-2000 yılları arasında ordunun siyasete müdahale ettiği tüm zamanlarda iktidarda bir merkez sağ parti bulunmuştur. 1960 askeri darbesi yapıldığında iktidarda Demokrat Parti, 1971 muhtırası verildiğinde iktidarda Adalet Partisi, 1980 askeri

darbesi yapıldığında iktidarda yine Adalet Partisi, ordunun siyaset müdahale ettiği 28 Şubat sürecinde ise iktidarda Doğru Yol Partisi bulunmaktaydı. Dolayısıyla bu yıllarda Kemalist ideolojinin savunucusu iddiasıyla hareket eden ordunun baskısı altında kalan bu partilerin din siyasetlerini istedikleri gibi belirleyemediklerini söylemek mümkündür. Bu nedenle merkez sağ partilerin din alanıyla ilgili icraatları giderek azalmış, Demokrat Parti döneminde başlayan halkın dinsel taleplerine kulak verme ve CHP'nin ülkeyi yönettiği 1923-1950 yılları arasında kısıtlanan dini özgürlükleri genişletme çabası Doğru Yol Partisi dönemine gelindiğinde sadece bir söylemden ibaret olmuştur.

4. Milli Görüş Partilerinin Din Siyaseti

Bu başlık altında din siyasetleri ele alınan partiler Milli Nizam Partisi (MNP), Milli Selamet Partisi (MSP), Refah Partisi (RP) ve Fazilet Partisi'dir (FP). Bu partiler büyük kısmı aynı kişilerden oluşmuş bir kadro tarafından kurulmuş ve aynı gelenek üzerinden siyaset yapmışlardır. Bu partiler ''Milli Görüş Hareketi'' (Akdoğan, 2004, s. 100) olarak adlandırılmış, bu partilerin liderleri de kendi siyasetlerini 'milli görüş' olarak adlandırmışlardır (Erbakan, 2016, Yorgancılar, 2012, s. 375)

Bu geleneğin ilk partisi Milli Nizam Partisi'dir. Milli Nizam Partisi Necmettin Erbakan ve arkadaşları tarafından 26 Ocak 1970 tarihinde kurulmuştur (Yorgancılar, 2012, s. 90). Bu partinin Nakşibendi tarikatının teşviki ve desteğinin yanı sıra bazı nurcu grupların da katkısıyla kurulduğu (Özdalga, 2013, s. 106-107; Mardin, 2013a, s. 87) ve İslamcı muhalefetin partisi olduğu kabul edilmektedir (Sarıbay, 1985, s. 104-105).

Milli Nizam Partisi'nin nasıl bir din siyaseti izlemeyi vaat ettiğini analiz edebilmek için öncelikle programına bakmak gerekir. Milli Nizam Partisi amaçlarını açıklarken, ahlak, fazilet, manevi kalkınma, manevi değerler, gibi kavramlara yer vermiştir (MNP Program ve Tüzük, tarihsiz, s. 5). Din ve laiklik meselesine bakışını ise şu şekilde ifade etmiştir:

> ''6 —Vatandaşın dinî inanış, ibadet, öğretim, telkin ve terbiye ihtiyaçlarını karşılayacak bir vicdan hürriyeti anlayışına sahibiz.
>
> Din ve vicdan hürriyetinin teminatı olarak tarif edilen lâikliğin, dine baskı ve dindarlara saygısızlık gayesine âlet edilmesine karşıyız.
>
> Lâiklik mevzuunda Partimizin ölçüsü; bu müesseseyi din aleyhtarlığı şeklinde bir tatbikata döken her nevi anlayışa karşı olmak şeklinde ifade edilebilir.

> Ortaçağ Avrupasında engizisyon mezalimi ve koyu bir taassup hüküm sürerken, din ve vicdan hürriyeti tatbikatında en faziletli örnekleri vermiş olan milletimizi, dinî bilgiden kısmen veya tamamen mahrum bırakmaya müncer olabilecek yanlış politikanın yerine, dinî hislerin istismarına mahal ve imkân bırakmayacak mahiyette bir eğitim ve öğretim politikası takip ve tatbik etmek dâvasındayız.'' (MNP Program ve Tüzük, tarihsiz, s. 7).

Bunlara ek olarak din hizmetlerini yürüten diyanet teşkilatını güçlendireceğini, din eğitimini temel bir hak olarak gördüğünü, din eğitiminin eksikliğinden kaynaklanan sorunların giderileceğini, din görevlilerinin ücretlerinin artırılacağını ve dini kurumların politik etkilerden arındırılacağını da ifade etmiştir (MNP Program ve Tüzük, tarihsiz, s. 15).

Milli Nizam Partisi iktidar olamamış bir partidir. Bu nedenle programında yer alan bu ifadeleri fiili bir uygulamaya dönüştürememiştir. Ancak buna rağmen programında yer alan bu ifadeler ve parti yöneticilerinin söylemleri Kemalist sisteme bir saldırı ve bu sistemi değiştirme girişimi olarak algılanmış ve Anayasa Mahkemesi'nde (AYM) partiye kapatma davası açılmıştır. Yapılan yargılama sonucunda, bu partinin Anayasa'ya ve Siyasi Partiler Kanunu'na aykırı olarak hareket ettiği gerekçesiyle 1971 yılında kapatılmasına karar verilmiştir (AYM, 25.05.1971 T., 1971/1 E.; 1971/1 K.).

Bu kapatma kararı ile Milli Nizam Partisi'nin faaliyetleri sona ermiştir. Ancak onun açtığı yol ve oluşturduğu siyasi gelenek devam etmiştir. Türkiye'de diğer sorunları din ile ilişkilendirmek suretiyle muhalefet yapma geleneği bu parti ile başlamıştır (Sarıbay, 2001, s. 62). Cumhuriyet döneminde din bu partinin kuruluşu ile daha açık bir şekilde siyaset sahnesine çıkmıştır (Çaha, 2012, s. 158). Türkiye'de dinin siyaset alanında daha fazla dikkate alınması gerektiğini, Kemalist ideolojinin dine yönelik yaklaşımının yanlış olduğunu, Türkiye'nin kalkınmasının dinden uzaklaşmakla değil, dini değerlere dönmekle mümkün olacağını savunan bir siyaset ve bu siyaseti savunan partiler geleneği ortaya çıkmıştır.

Milli görüş geleneğinin ikinci partisi Milli Selamet Partisi'dir. Bu parti 1972 yılında kurulmuştur (Nafi, 2012, s. 293). Milli Selamet Partisi 1973 yılındaki genel seçimde meclise girmiş, önce CHP ile kurulan koalisyon hükümetinde iktidar ortağı olmuş, sonrasında ise diğer koalisyon hükümetlerinde de yer almıştır (Teazis, 2011, s. 67-69). 1980 darbesi sonrasında Milli Güvenlik Konseyi tarafından kapatılmıştır (Ahmad, 2014, s. 160).

Milli Selamet Partisi programında tıpkı Milli Nizam Partisi gibi manevi kalkınmadan bahsetmiş ve bu kalkınmanın nasıl gerçekleştirileceğini uzun bir şekilde açıklamıştır (MSP Program ve Tüzük, tarihsiz, s. 5-6). Vicdan, düşünce

özgürlüğü, insan hakları gibi çeşitli konulara değindikten sonra laiklikle ilgili olarak ‘’Laiklik düşünce ve vicdan hürriyetinin teminatıdır ve bir kısım düşünce ve inanç sahiplerinin diğer inanç sahiplerine vasıtalı veya vasıtasız yollarla baskı yapmasına manidir.’’ (MSP Program ve Tüzük, tarihsiz, s. 8) ifadesine yer vermiştir. Bunlara ek olarak din eğitimine önem vereceğini ve din adamlarının durumlarının iyileştirileceğini de belirtmiştir (MSP Program ve Tüzük, tarihsiz, s. 15).

Programlarında yer alan bu ifadelere ek olarak diğer söylemlerine de bakıldığında, Milli Selamet Partisi’nin Türkiye’nin yönünü Batı’dan daha çok İslam dünyasına döndürmekten yana olduğu, İslam ülkelerini bir araya getirme ve onlara liderlik etme gibi amacının bulunduğu söylenebilir (Çaha, 2012, s. 158-159). Böyle bir amaç aslında Kemalist ideolojinin karşı olduğu ümmetçiliği çağrıştırıyordu. Bunlarla birlikte resmi olarak bir siyasi parti olan Milli Selamet Partisi aynı zamanda dini bir cemaat gibi de hareket ediyor, parti lideri olan Necmettin Erbakan dini bir lider olarak da görülüyordu (Yavuz, 2014, s. 592-593; Çakır, 2014, s. 568-569).

Milli Selamet Partisi’nin programında din ve dini alanla ilgili olarak yer alan ifadeler ile partinin dinle ilgili söylem ve tutumları Kemalist ideolojiye uygun değildi. Ancak şaşırtıcı bir şekilde bu parti uzun bir süre varlığını sürdürmüş ve hükümet ortağı olabilmiştir. Elbette bu parti dinsel söylemlerini büyük ölçüde hayata geçirememişti. Ancak iktidar olamayan ve dolayısıyla dinsel söylemlerini uygulama imkânı bulamayan Milli Nizam Partisi’ne tahammül edemeyen sistem Milli Selamet Partisi’ne karşı daha müsamahakâr davranmıştı. Kemalist sistemin Milli Selamet Partisi’ne karşı daha toleranslı davranmasında, bu parti ile CHP arasında koalisyon hükümetinin kurulmuş olması, yine bu dönemde Türkiye’de komünizm tehlikesine karşı dinden yararlanma şeklinde oluşan bir yaklaşımın etkili olduğu söylenebilir.

Ancak amaçlarından biri de Kemalist sistemden uzaklaşmaları bertaraf etmek olan 12 Eylül darbesi (Kahraman, 2008, s. 222-223) sonrasında bu parti de kapatılmıştır (Ahmad, 2014, s. 160). Buna rağmen Milli Selamet Partisi’nin uzun bir süre varlığını devam ettirmesi ve hükümetlerde yer alması, din temelli siyaset yapan partilerin Kemalist sistem içinde var olabileceğine dair bir örnek oluşturmuştur.

Milli Selamet Partisi’nin kapatılmasından sonra 1983 yılında milli görüş geleneğinin üçüncü partisi olarak Refah Partisi kurulmuştur (Teazıs, 2011, s. 69). Refah Partisi 1994 yılında yapılan yerel seçimlerde önemli bir oy oranına ulaşmış, bu seçimde Ankara ve İstanbul dahil olmak üzere birçok yerde belediye başkanlıklarını kazanmıştır. 1995 genel seçiminde ise almış olduğu yüzde 21,4

oy oranıyla birinci parti olmuştur (Gülalp, 2003, s. 61). Bu seçimden bir süre sonra Doğru Yol Partisi ile koalisyon hükümeti kurmuş ve partinin genel başkanı Necmettin Erbakan başbakan olmuştur (Teazıs, 2011, s.70).

Milli görüş geleneği üzerinde siyaset yapan Refah Partisi din konusuna bakışını laiklik üzerinden şu şekilde ortaya koymuştur:

> ''Partimiz fikir, vicdan ve düşünce hürriyetine inanır; fikir, vicdan ve inanç hürriyetlerine yapılacak her türlü baskıyı iptidai ve laikliğe aykırı sayar.
>
> Laiklik din düşmanlığı olmayıp bil'akis din ve vicdan hürriyetlerini her türlü ihlâlden koruyucu bir prensip olarak geliştirilmiş ve uygulama alanına konulmuş bir prensiptir.'' (RP Tüzük ve Program, 1985, s. 37).

Refah Partisi din ve laiklik konusuna bakışını ortaya koyduktan sonra din eğitimine önem vereceğini, din eğitimi yoluyla manevi kalkınmanın sağlanacağını ve aynı zamanda din eğitiminin ülkenin kalkınmasında milletin potansiyelini harekete geçirecek şekilde düzenleneceğini belirtmiştir (RP Tüzük ve Program, 1985, s. 48-49). Her ne kadar kendi programının ''Anayasa ve Siyasi Partiler Kanununda yer alan, Atatürk İlkeleri doğrultusunda,'' (RP Tüzük ve Program, 1985, s. 35-36) hazırlanmış olduğunu belirtmiş ise de yapmış olduğu laiklik tanımı ile ülkenin kalkınmasında dini temel bir dayanak olarak görmesi Kemalist ideolojiye uygun değildi.

Başından beri milli görüş geleneği üzerinde siyaset yapan partilerin Cumhuriyetin Kemalist ideoloji tarafından belirlenmiş olan ilkelerine bir tehdit oluşturup oluşturmayacağına ve bu partilerin Türkiye siyasetindeki yerinin ne olacağına dair tartışmalar yapılmıştı (Gülalp, 2003, s. 62). Ancak Kemalist ideolojiye bağlı olduklarını ileri süren bazı kesimler Refah Partisi'nin Türkiye'de koalisyonun büyük ortağı olacak kadar bir güce ulaşmasından büyük bir rahatsızlık duydular. Bu gelişmeyi Cumhuriyet rejimine ve bu rejimin temel ilkesi olan laikliğe yönelik bir tehdit olarak değerlendirdiler (Özdalga, 2013, s. 113). Bu kesimlere göre oluşan bu tehlike ve tehdidin daha da artmaması için bir an önce Refah Partisi'nin iktidarı sona erdirilmeliydi (Bekaroğlu, 2007, s. 20). Kendilerini laik cumhuriyetin koruyucusu olarak gören bu kesimler kısa bir süre içerisinde organize olup, Necmettin Erbakan'ın başbakan olduğu hükümete karşı bir dizi faaliyet başlattılar. Önce

> ''Erbakan'ın tarikat liderlerine verdiği iftar yemeği, Taksim'deki cami tartışması, Libya gezisi, başörtüsü eylemine RP'li milletvekillerinin destek vermesi, kimi RP'li milletvekillerinin radikal konuşmaları gündeme taşınarak medya aracılığıyla hükümet kuşatma altına alındı.'' (Yavuz, 2014, s. 601).

Oluşturulan bu ortamda 28 Şubat 1997 yılında toplanan Milli Güvenlik Kurulu toplantısında laiklik vurgusunun ön plana çıkarıldığı bir dizi karar alındı (Teazıs, 2011, s. 72-73). ‘’Burada alınan 18 kararın önemli bir kısmı RP’nin temel görüşlerine zıttı, hatta onun üzerinde yükseldiği toplumsal, ekonomik, siyasal ve ideolojik zemini ortadan kaldırmaya yönelikti.’’ (Çakır, 2014, s. 571). Bu nedenle Erbakan’ın bu kararları uygulaması mümkün değildi. Tüm bunların sonucunda Erbakan 18 Haziran 1997 tarihinde başbakanlıktan istifa etti (Erdoğan, 2017, s. 21). Erbakan’ın başında olduğu hükümete karşı bunlar yapılırken aynı zamanda Refah Partisi’ne kapatma davası da açıldı. Davayı açan Yargıtay Cumhuriyet Başsavcılığı, Refah Parti’sinin bazı eylemlerinin laikliğe aykırı olduğunu iddia ediyordu (Teazıs, 2011, s. 70). Konuyu görüşen Anayasa Mahkemesi de savcılığın bu iddiasını doğru olarak kabul etti ve ‘’Lâik Cumhuriyet ilkesine aykırı eylemleri nedeniyle’’ Refah Partisi hakkında kapatma kararı verdiğini açıkladı (AYM., 16.01.1998 T., 1997/1 E.; 1998/1 K.).

Milli görüş geleneği üzerinde siyaset yapanlar açısından Refah Partisi’nin kapatılması sürpriz bir karar değildi. Daha önce de iki partileri kapatılmıştı. Bu nedenle Fazilet Partisi adında bir parti kurmuşlardı. Refah Partisi’nin kapatılmasından sonra bu partide siyasete devam ettiler (Teazıs, 2011, s. 70). Ancak artık birinci parti olsalar bile mevcut sistemin onların iktidar olmasına izin vermeyeceği, özellikle dinle ilgili siyasetlerine tahammül etmeyeceği ortaya çıkmıştı. Bu durumda nasıl bir siyaset izleyecekleri önemli bir konu haline gelmişti. Bu anlamda milli görüş geleneği içerisinde siyaset yapanlar, bundan sonraki süreçte yapacakları siyaset konusunda bir karar vermek durumunda kalmışlardı.

Bu açıdan Fazilet Partisi’nin program, söylem ve icraatlarına bakıldığında bir değişimin meydana geldiği görülmekteydi. Bu partinin programının adı için ‘’Öncü Türkiye İçin El Ele’’ Demokrasi İnsan Hak ve Özgürlükleri, Barış, Adalet, ve Öncü Bir Türkiye İçin Kalkınma Programı’’ (Fazilet Partisi Programı, tarihsiz) ifadesi kullanılmıştı. Parti programında ‘’Atatürk ilke ve Devrimlerinin Anayasada ifadesini bulduğu, Demokratik, Laik ve Sosyal Hukuk Devleti anlayışı içinde’’ (Fazilet Partisi Programı, tarihsiz, s. 3) hareket edeceğine dair bir teminat veriliyordu. Yapmış olduğu laiklik tanımı kendisinden önceki milli görüş partilerinden daha çok merkez sağ partilerin tanımına benziyordu. Demokrasiye ve demokratik düzene bağlı olduğunu vurguluyor, ancak gerçek demokrasinin uygulanmasıyla Türkiye’nin çağdaş dünyanın bir parçası olabileceği belirtiliyordu. Aynı zamanda özellikle insan hakları konusunda uluslararası alanda kabul görmüş belgelere göre hareket edilmesi gerektiğine de yer veriyordu (Fazilet Partisi Programı, tarihsiz, s. 3-5).

Fazilet Partisi'nin programında yer alan bu yaklaşımlar milli görüş geleneği içinde bir ilkti. Önceki partilerin programlarında yer alan ve özellikle dini çağrışımlara sahip kavramlara pek yer verilmemişti (Fazilet Partisi Programı, tarihsiz). Parti yetkililerinin söylemlerinde de belirgin bir değişim vardı (Bekaroğlu, 2007, s. 22). Sisteme yönelik eleştirilerinde bir azalma olmuş, bunun yerine daha ılımlı ve uzlaşmacı bir tavır takınılmıştı. Milli görüş partilerinin özellikle oluşturduğu sistem karşıtı olma şeklindeki geleneksel siyasetlerini terk etmiş görünüyorlardı (Yavuz: 2011, s. 97). Batı dünyası ve Avrupa Birliğine bakış konusunda da bir tutum değişikliği gözleniyordu. Bu çerçevede Partinin genel başkanı Recai Kutan ABD ve Avrupa ülkelerine bir geziye çıkmıştı. Bu gezi esnasında partilerinin Türkiye'nin Batıyla olan ilişkilerine karşı olduğuna dair algı değiştirilmeye çalışılmıştı (Çakır, 2014, s. 573-574).

Fazilet Partisi'nin hem programında hem söyleminde meydana gelen değişimleri bu partinin dünyanın ve Türkiye'nin gerçeklerini daha fazla dikkate olarak yeni bir siyaset geliştirmesi olarak değerlendirenler olduğu gibi, (Gülalp, 2003, s. 13) yaşanan değişimi devlete ve egemen kesimlere olumlu bir mesaj vermek ve onlarla bir uzlaşma arayışı olarak yorumlayanlar da vardı (Bekaroğlu, 2007, s. 86). Ancak Fazilet Partisi'nde yaşanan bu değişimle, öncelikle Kemalist kesimlerin tepkisinden kaçınmanın amaçlandığı açıktır. Bununla birlikte Batı dünyasının önem verdiği değerlere vurgu yapmak suretiyle bu dünyayla daha uyumlu davranmak ve bu yolla içeride partiye yönelebilecek baskıları azaltmanın hedeflendiğini söylemek de mümkündür. Sonuç itibarı ile Fazilet Partisi, mensubu olduğu geleneğin siyasi anlayışından oldukça uzaklaşmış ve bir değişime gitmişti. Ancak bu değişim, doğal ve partinin kendi hür iradesiyle yapmış olduğu bir değişimden daha çok Kemalist sistemin baskısı altında gerçekleştirilen bir değişimdi.

Ancak Fazilet Partisi'nin faaliyetlerine başlamasından kısa bir süre sonra yaşanan gelişmeler partinin yapmış olduğu hamlelerin yeterli olmadığını gösterdi. Fazilet Partisi'nden İstanbul Milletvekili seçilen Merve Kavakçı'nın, başı kapalı bir şekilde Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne gelmesi sonrasında partiye kapatma davası açıldı (Teazıs, 2011, s. 71). Yargıtay Başsavcısı tarafından hazırlanan iddianamede Fazilet Partisi, ''ülkemizde dini siyasete alet ettiği için kapatılan tüm siyasi partilerin devamı'' olmakla suçlanıyordu (AYM. 22.06.2001 T., 1999/2 E., 2001/2 K.). Yargıtay Cumhuriyet Başsavcılığı'nın bu talebi üzerine açılan dava sonucunda Anayasa Mahkemesi tarafından verilen kararda Fazilet Partisi'nin ''Laik Cumhuriyet ilkesine aykırı eylemleri nedeniyle'' kapatıldığı açıklandı (AYM. 22.06.2001 T., 1999/2 E., 2001/2 K.).

Fazilet Partisi'nin kapatılma gerekçesiyle Refah Partisi'nin kapatılma gerekçesi aynıydı ve laiklik ilkesini ihlal etmekle suçlanıyorlardı. Burada kastedilen laikliğin Kemalist laiklik anlayışı olduğu açıktı.

Fazilet Partisi'nin program ve söylemlerinde yapmış olduğu değişimler iki açıdan önemlidir. Birincisi demokratik bir ortamda siyasetlerini belirlemesi gereken bir parti, başka bir ideolojiye inananların baskısı altında kalıyor, içinde yer aldığı geleneğin din meselesine olan bakışını bu baskı altında terk etmek zorunda kalıyordu. İkincisi ise yapmış olduğu bu değişime rağmen yine aynı çevreler tarafından kapatılıyordu. Bu hem demokrasi hem de hukuk açısından izahı zor bir durumdu.

Kemalist sistem tarafından yukarıda din siyasetleri ele alınan milli görüş partileri sürekli olarak bir tehdit olarak görülmüş, baskı altında tutulmuş ve kapatılmıştır. Milli görüş partileri ile Kemalist sistem arasındaki çelişki ve çatışmayı anlayabilmek için bu partilerin lideri olan Necmettin Erbakan'ın sıkça kullandığı 'milli görüş' söylemi iyi bir anahtar olabilir. Öncelikle Erbakan, tek ve doğru hak anlayışının peygamberler tarafından insanlara öğretilmiş olan anlayış olduğunu, bunun karşısında ise firavunların temsil ettiği ve doğru olmayan hak anlayışının yer aldığını belirtiyor ve milli görüşün doğru hak anlayışını temsil ettiğini ifade ediyordu (Erbakan, 2016, s. 23). Yine Erbakan' a (2016, s. 39) göre milli görüş ilk peygamber Hz. Adem'le başlamıştı. İslam tarihi boyunca devam etmiş, dünyada insanların mutluluğunu sağlayan bir düzen kurmuştu. Dolayısıyla milli görüş bu hak anlayışı çerçevesinde sadece maddi değil, maneviyatı da önemseyen ve geçmişteki yerine tekrar kavuşmuş bir Türkiye yaratacaktı (Erbakan, 2016, s. 31). Erbakan'ın bu söylemlerinden de anlaşılacağı gibi milli görüş partileri ile Kemalist ideolojinin dünyaya bakışı birbirinden farklıydı. Dolayısıyla dine bakışları ve laiklik anlayışları da aynı değildi. Bu nedenle milli görüş partilerinin söylemlerinin ve hedeflerinin birçoğu Kemalist ilke ve amaçlarla uyuşmuyordu. Erbakan'ın hayal ettiği Türkiye ile Mustafa Kemal' in hayal ettiği Türkiye aynı değildi. Mustafa Kemal'in ve Kemalizm'e inanların referansı Batı'ydı. Onlar gelişme ve ilerlemeden Türkiye'nin tarihi bağlarından koparak her yönüyle Batılı bir ülke olmasını anlıyorlardı. Milli görüş partileri ise referanslarının önemli bir kısmını dinden ve İslam tarihinden alarak Türkiye'nin İslam dünyasının bir parçası olmasını istiyorlardı. Bu nedenle milli görüş partilerinin din siyaseti ile Kemalist ideolojinin dine bakışı arasında kapanması zor bir çelişki vardı. Kemalist sistemin milli görüş partilerine sürekli olarak müdahale etmesinin ana nedeni de buydu.

SONUÇ

Türkiye'de Cumhuriyet dönemi boyunca din ve siyaset ilişkisinin nasıl olması gerektiğine dair üç temel bakış açısının bulunduğunu ve partilerin din siyasetlerini bu bakış açılarına göre geliştirmeye çalıştıkları söylenebilir.

Bu bakış açılarından ilkine göre tarihsel süreçte oluşmuş ve Türkiye'nin siyasi ve toplumsal yapısına egemen olmuş dini inanç, mevcut haliyle, Türkiye'nin modern ve gelişmiş bir ülke olması önünde bir engel oluşturmaktadır. Bu engelin ortadan kalkması için dinin toplumsal yaşam üzerindeki etkisinin azaltılması ve siyasetle olan bağının kesilmesi gerekir. Bu bakış açısını savunan ideolojinin adı Kemalizm'dir. Dolayısıyla Kemalizm'den uzaklaşmak, dine tavizler vermek Türkiye Cumhuriyeti'ni girmiş olduğu çağdaşlaşma yolundan geriye döndürmek olacaktır. O nedenle darbe dâhil her türlü yöntemle Kemalist ilkelerden sapma önlenmelidir. Bu bakış açısına en uygun siyasetleri 1923-1950 yılları arasında Cumhuriyet Halk Partisi uygulamış, 1950 yılından sonra ise başta ordu olmak üzere, yargı ve üniversite gibi çevreler tarafından bu bakış açısı savunulmuş ve Kemalist sistemden sapmalar engellenmeye çalışılmıştır. Bu bakış açısı 2000'li yılların başına kadar güçlü bir şekilde devam etmiş ve siyasi partilerin din siyasetini büyük ölçüde etkilemiştir.

Din ve siyaset ilişkisine dair ikinci bakış açısına göre Türkiye'de yaygın olarak inanılan İslam dini modernleşme ve ilerlemeye engel değildir. Dolayısıyla modernleşme daha çok demokrasi ve ekonomik kalkınma ile mümkün olacaktır. Bu nedenle devletin laik temellerini bozmayacak bir oranda dini özgürlükler artırılabilir. Hatta toplumsal düzenin sağlanmasında dinden yararlanılabilir. Bu bakış açısını benimseyen ve buna uygun siyasetler üretmeye çalışmış olan merkez sağ partilerdir. Bu partilerin Kemalizm'e alternatif olabilecek kapsamlı bir siyasi projesi olmamıştır. Ancak seçimle iktidara gelmek dışında bir seçenekleri olmadığından halkın dinsel alanla ilgili hassasiyetlerini daha fazla dikkate almak zorunda kalmışlardır. Bu nedenle dinsel alanla ilgili kısmi bazı düzenlemeler yapmış ve din konusunda Kemalistlere göre daha yumuşak bir tutum sergilemişlerdir. Fakat din konusundaki bu küçük bakış açısı farkı bile Kemalist siyasetçileri, bürokrasiyi ve orduyu rahatsız etmiştir. 1960 ile 2000 yılları arasında gerçekleşen tüm askeri müdahaleler bu partilerin iktidarda olduğu dönemlerde yapılmıştır. Elbette bu müdahalelerin birden fazla nedeni ve hedefi vardır. Ancak her müdahale doğrudan veya dolaylı olarak merkez sağ partilerin din siyasetini de etkilemiş, bu partiler din alanıyla ilgili siyasetlerini istedikleri şekilde belirleyememişlerdir.

Türkiye'deki din ve siyaset ilişkisine üçüncü bakış açısı ise daha çok milli görüş partileri tarafından savunulan siyasetlere zemin oluşturmuştur. Bu bakış

açısına göre Kemalizm'in dini modernleşme ve ilerleme önünde bir engel olarak görmesi büyük bir yanlıştır. Maneviyat olmadan kalkınmanın gerçekleşmesi mümkün değildir. Bu nedenle Türkiye özellikle İslam tarihi ve geleneği ile olan bağını tekrar kurmalı, dine dayalı manevi bir kalkınmayı da yapmalıdır. Bu bakış açısı Kemalist ideolojiye uygun bir bakış açısı değildi. Bu nedenle Kemalist ideolojinin taraftarlarına göre devlete böyle bir bakış açısının hâkim olması Cumhuriyetin Kemalist temelde oluşan kazanımlarının yok olmasına neden olacaktı. Türkiye'nin Batılılaşma sürecini tersine çevirecekti. Bu nedenle Kemalist sistem bu siyasetleri izleyen partilere karşı her zaman tetikte durmuş, onların bu siyasetleri hayata geçirmelerini engellemiş ve bu partileri kapatmıştır.

Demokratik bir ülkede siyasi partilerin tüm alanlarda özgür bir şekilde siyasetlerini belirleyebilmesi ve bu siyasetler üzerinden halkın desteğini kazanmaya çalışması gerekirken, Kemalist ideoloji taraftarları özellikle din alanında diğer siyasi partilerin böyle davranmasına uzun bir süre izin vermemiştir. Bu durum ilk olarak Türkiye'de demokrasinin gelişip yerleşmesine zarar vermiştir. İkinci olarak Kemalizm'e ve onun taraftarlarına zarar vermiştir. Kemalizm'i savunan kişi ve kurumların din karşıtı olduklarına dair yaygın bir algının oluşmasına neden olmuştur. Üçüncü olarak dinin siyasetin dışına çıkmasını değil, tersine devamlı olarak siyasetin içinde kalmasına neden olmuştur.

Kemalizm'in siyaset üzerindeki bu vesayeti nedeniyle Türkiye'deki din ve siyaset ilişkisi, Türkiye'nin sosyal gerçekliğine uygun ve demokratik bir düzenin doğal şartları içinde oluşmamış, gelişmemiş ve olgunlaşmamıştır. Bu nedenle din, siyasi partiler tarafından propaganda malzemesi yapılan ve kitlelerin desteğinin kazanılması için yararlanılan verimli bir alan olmuştur. Birçok parti desteğini almaya çalıştığı kitlenin durumuna göre dinle ilgili bir söylem geliştirmiştir. Günümüzde siyasette dini semboller üzerinden topluma mesaj verme, dini referanslar üzerinden birbirini eleştirme yaygın olarak karşılaşılan bir durumdur. Din üzerinden siyaset yapma şeklinde devam eden bu alışkanlık yukarıda ortaya konulmaya çalışılan tarihsel arka plandan beslenmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Adalet Partisi Program (Prensip Maddeleri). (1961). Orijinal Matbaa. https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/626/198104723.pdf?sequence=1&isAllowed=y, Erişim tarihi: 31.12.2017.

Adalet Partisi Tüzük ve Program (Tarihsiz). https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/598/197600306.pdf?sequence=1&isAllowed=y, Erişim tarihi: 01.01.2018.

Ahmad, F. (2014). *Bir Kimlik Peşinde Türkiye.* (5.baskı). Sedat Cem Karadeli (çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Akdoğan, Y. (2004). *Ak Parti ve Muhafazakâr Demokrasi.* (1.basım). Alfa Yayınları.

Akşin, S. (2016). *Kısa Türkiye Tarihi*. (21.basım). İş Bankası Kültür Yayınları.

Altan, C. (2013). Doğru Yol Partisi. Turgay Uzun (ed.). *İttihat ve Terakki'den Günümüze Türkiye'de Siyasal Partiler* içinde, (s.395-419). Orion Kitapevi.

Anavatan Partisi Programı (1983). https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/603/199400050_1983.pdf?sequence=1&isAllowed=y, Erişim tarihi: 03.01.2018.

Anayasa Mahkemesinin 25.5.1971 tarih ve 1971/1 Esas ve 1971/1 Karar sayılı kararı. http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14072.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14072.pdf, Erişim tarihi: 23.01.2018.

Anayasa Mahkemesinin 16.01.1998 tarih ve 1997/1 Esas ve 1998/1 Karar sayılı kararı. http://kararlaryeni.anayasa.gov.tr/Karar/Content/0acac7b9-4875 4c09-a89d 16336ed73728?wildCardText=refah%20partisi%20&excludeGerekce=False&wordsOnly=False, Erişim tarihi: 24.01.2018.

Anayasa Mahkemesinin 22.6.2001 tarih ve 1999/2 Esas ve 2001/2 Karar sayılı kararı. http://kararlaryeni.anayasa.gov.tr/Karar/Content/0a6f1734-1ab5-49f7-aea8 77764a0fb3b7?wildCardText=refah%20partisi%20&excludeGerekce=False&wordsOnly=False, Erişim tarihi: 24.01.2018.

Bekaroğlu, M. (2007). *Siyasetin Sonu.* (1.baskı). Elips Kitap.

Berkes, N. (2014). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. (20.baskı). Yapı Kredi Yayınları.

Buğra, A. ve Savaşkan O. (2015). *Türkiye'de Yeni Kapitalizm.* (3.baskı), Bülent Doğan (çev.). İletişim Yayınları.

C.H.F. Nizamnamesi ve Programı. (1931). T.B.M.M. Matbaası. https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/655/197505818.pdf?sequence=1&isAllowed=y, Erişim tarihi: 30.12.2017.

C.H.P. Programı. (1935). Ulus Basımevi. https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/549/197000602.pdf?sequence=1&isAllowed=y, Erişim tarihi: 30.12.2017.

Cumhuriyet Halk Fırkası Nizamnamesi. (1927). https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/881/198103997_1929.pdf?sequence=1&isAllowed=y, Erişim tarihi: 30.12.2017.

Cizre, Ü. (2014). *Muktedirlerin Siyaseti Merkez Sağ-Ordu-İslamcılık*. (3.baskı). Cahide Ekiz (çev.) İletişim Yayınları.

Cündioğlu, D. (2014). *Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Din ve Siyaset.* (3.basım). Kapı Yayınları.

Çaha, Ö. (2012). *Dört Akım Dört Siyaset.* (5.baskı). Orion Kitapevi.

Çakır, R. (2014). Millî Görüş Hareketi. Yasin Aktay (ed.) *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce* C.6, (4.baskı), içinde (s.544-575). İletişim Yayınları.

Demirel, T. (2013). *Adalet Partisi İdeoloji ve Politika*. (2. baskı), İletişim Yayınları.

Demokrat Parti Programı. (1946). https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/917/200805461_1946.pdf?sequence=1&isAllowed=y, Erişim tarihi: 30.12.2017.

Demokrat Parti Tüzük ve Programı. (1952). Güneş Matbaacılık T.A.O. https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/487/198104894.pdf?sequence=1&isAllowed=y, Erişim tarihi: 30.12.2017.

Doğru Yol Partisi Tüzük ve Programı. (1983). https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/624/198302891.pdf?sequence=1&isAllowed=y, Erişim tarihi: 03.01.2018.

Doğru Yol Partisi Tüzük ve Programı. (1985). https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/604/198602186.pdf?sequence=1&isAllowed=y, Erişim tarihi: 03.01.2018.

Erbakan, N. (2016). *Milli Görüş İktidarı Niçin ve Nasıl*. (1.baskı). MGV Yayınları.

Erdoğan, M. (2017). *Siyasi Hafıza Eski Türkiye'den Yeni Türkiye'ye (1996-2016).* (1.baskı), Kopernik Kitap.

Eroğul, C. (2014). *Demokrat Parti: Tarihi ve İdeolojisi. (*1.basım), Yordam Kitap.

Fazilet Partisi ''Öncü Türkiye İçin El Ele'' Demokrasi İnsan Hak ve Özgürlükleri, Barış, Adalet, ve Öncü Bir Türkiye İçin Kalkınma Programı. (Tarihsiz). https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/698/199801418.pdf?sequence=1&isAllowed=y, Erişim tarihi:11.01.2018.

Gülalp, H. (2003). *Kimlikler Siyaseti Türkiye'de Siyasal İslamın Temelleri.* (1.baskı). Metis Yayınları.

Kahraman, H.B. (2008). *Türk Siyasetinin Yapısal Analizi I-Kavramlar, Kuramlar, Kurumlar.* (1. Basım). Agora Kitaplığı.

Karatepe, Ş. (2011). *Tek Parti Dönemi.* (4.baskı). İz Yayıncılık.

Karpat, K.H. (2010). *Osmanlı'dan Günümüze Elitler ve Din.* (4.baskı). Güneş Ayas (çev). Timaş Yayınları.

Karpat, K.H. (2014). *Türk Siyasi Tarihi.* (5.baskı). Ceren Elitez (çev.). Timaş Yayınları.

Köker, L. (2000). *Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi*. (6. baskı). İletişim Yayınları.

Lewis, B. (2013). *Modern Türkiye'nin Doğuşu.* (6.baskı), Boğaç Babür Turna (çev.). Arkadaş Yayınevi.

Mardin, Ş. (2013a). *Türkiye, İslam ve Sekülarizm,* (3.baskı). Elçin Gen, Murat Bozluolcay (çev.). İletişim Yayınları.

Mardin, Ş. (2013b). *Türkiye'de Din ve Siyaset.* (18.baskı). İletişim Yayınları.

Mardin, Ş. (2014). *Din ve İdeoloji*. (22.baskı). İletişim Yayınları.

Milli Nizam Partisi Program ve Tüzük. (Tarihsiz). Haktanır Basımevi. https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/799/197600503.pdf?sequence=1&isAllowed=y, Erişim tarihi: 03.01.2018.

Milli Selamet Partisi Program ve Tüzük. (Tarihsiz). Elif Matbaacılık. https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/741/199501762.pdf?sequence=1&isAllowed=y, Erişim tarihi: 03.01.2018.

Mutlusu, A. F. (2013). Anavatan Partisi. Turgay Uzun (ed.). *İttihat ve Terakki'den Günümüze Türkiye'de Siyasal Partiler* İçinde (s.379-394). ed. Orion Kitapevi.

Nafi, B.M. (2012). *İslamcılık.* (1.baskı). Burhanûddin Aldiyai (çev.). Yarın Yayınları.

Özdalga, E. (2013). *İslamcılığın Türkiye Seyri.* (3.baskı). Gamze Türkoğlu (çev.). İletişim Yayınları.

Refah Partisi Tüzük ve Programı. (1985), Elif Matbaacılık Adi Kom. Şti. https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/650/199400049_1985.pdf?sequence=1&isAllowed=y, Erişim tarihi: 05.01.2018.

Sarıbay, A.Y. (1985). *Türkiye'de Modernleşme Din ve Parti Politikası 'Milli Selamet Partisi Örnekolayı'.* (1.baskı). Alan Yayıncılık.

Sarıbay, A.Y. (2001). *Türkiye'de Demokrasi ve Politik Partiler.* (1.basım), Alfa Yayınları.

Teazıs, C. (2011). *İkincilerin Cumhuriyeti.* (2.baskı). Mızrak Yayınları.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1961). https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10859.pdf, Erişim tarihi:14.02.2021.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). https://www.tbmm.gov.tr/anayasa.htm, Erişim tarihi:17.01.2021.

T.C. Resmî Gazete. 16 Haziran 1949, Sayı:7234.

T.C. Resmî Gazete. 12 Nisan 1991, Sayı:20843, Mükerrer.

Vatandaş, C. (2016). *Cumhuriyet' in Tarihi*. Pınar Yayınları.

Yavuz, M. H. (2011). *Erbakan'dan Erdoğan' a Laiklik, Demokrasi, Kürt Sorunu ve İslam.* (1.basım). Leman Adalı (çev.). Kitap Yayınevi.

Yavuz, M. H. (2014). Millî Görüş Hareketi: Muhalif ve Modernist Gelenek. Yasin Aktay (ed.). *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce,* C.6, (4.baskı) İçinde (s.591-603). İletişim Yayınları.

Yorgancılar, S. (2012). *Milli Görüş.* (1.basım). Pınar Yayınları.

Zürcher, E. J. (2014). *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi.* (29.baskı). Yasemin Saner (çev.) İletişim Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

This study was carried out in order to put forward how political parties in Turkey follow regarding the religious field and how they are affected by Kemalist ideology while doing their politics in this field. Within the scope of the study, the religious policies of the Republican People's Party, important center-right parties and national vision parties were discussed and evaluated.

The study was conducted by examining the sources related to the subject and evaluating the information obtained from them. In this context, the programs of the above-mentioned parties were examined as the primary source of information. It was investigated which expressions about religion used by these parties in their programs. In addition to the party programs, the discourses of these parties on religion and their important actions in the field of religion during their rule were also tried to be determined. At the same time, information was collected on how the institutions that support the Kemalist ideology intervened in the politics of these parties and how these parties affected the politics of religion.

As a result of the research, with the main lines, the following findings have been obtained: The Kemalist ideology started to take shape from the first years of the Republic, entered into the Constitution in 1937 and functioned as the founding ideology of the Republic. The principle of Kemalist ideology regarding religion is secularism. It was accepted as a necessity for all political parties to adopt this principle and to make religious policies in accordance with this principle. For this reason, all parties considered within the scope of the study felt the need to put forward the secularism principle in their programs. Kemalist secularism was adopted by the Republican People's Party, which governed Turkey in the years 1923-1950. However, after 1950, the years when center-right parties were ruling began in Turkey. At the same time, after 1970, the so-called national vision parties and mostly religious-based political parties emerged. Both center-right parties and national vision parties have tried to follow a religious policy in line with their priorities.

As a result of the evaluation of findings obtained in the scope of the research, it has been shown that there are three fundamental viewpoints to the issue of religion in Turkey and religious policies of parties are shaped according to this aspect of religion and politics. The first point of view is that of the Kemalist ideology and those who believe in this ideology. According to this point of view, religion as it was in the period when the Republic was founded constitutes an obstacle to progress and modernization. For this reason, the place of religion in society must be changed and its influence must be reduced. The Republican People's Party adopted this point of view in the best way and arranged the

religious policy accordingly between 1923 and 1950. According to the second point of view on the issue of religion, although the state should be secular, it is not correct to see religion as an obstacle to progress and modernization. For this reason, the religious demands of the people should be taken into consideration and religious freedoms should be provided. Center-right parties defended this view and tried to make politics accordingly. However, they were subjected to the reactions and interventions of institutions affiliated with the Kemalist ideology. The intervention of the military, which was the defender of the Kemalist ideology, in politics between 1960 and 2000 coincided with the period of these parties. According to a third aspect regarding the issue of religion, religion is not an obstacle to progress and modernization in Turkey. On the contrary, it is necessary for the development of the country. Parties that defend this point of view and try to make religious politics accordingly are national vision parties. However, all four parties that tried to do politics in this way were closed by the institutions of the Kemalist system. Therefore, with the exception of the Republican People's Party, both the center-right parties and the national vision parties could not determine their religion politics as they wanted. The religious policy of these parties was seen as a danger to the principle of secularism by the institutions affiliated with the Kemalist ideology and was prevented by military coup, intervention or party closure. This situation damaged both the democracy and Kemalism as an ideology in Turkey and meanwhile caused the religion enter into politics more and more.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**1695-1733.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**1695-1733.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50989
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 20-04-2021
Kabul Tarihi: 21-06-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 20-04-2021
Accepted: 21-06-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Topbaşi S. & Erdem, İ. (2021). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Metin Türlerinin Öğretimi ile İlgili Öğretmen Görüşleri (Malatya İli Örneği). *Journal of History School*, 52, 1695-1733.

ORTAÖĞRETİM TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSLERİNDE METİN TÜRLERİNİN ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (MALATYA İLİ ÖRNEĞİ)[1]

Selahattin TOPBAŞ[2] & İlhan ERDEM[3]

Öz

Bu çalışmada, ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı (TDE) derslerinde metin türlerinin öğretimi ile ilgili durum, ayrıntılarıyla tespit edilerek TDE öğretiminde ana malzeme olan metin türlerinin daha iyi öğretilebilmesi için çözümler bulabilmek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Malatya ilinde görev yapan TDE dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 32 öğretmenle görüşme yapılmış, veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Buna göre öğrenciler metin türlerini tespit ederken metni oluşturan birim, metnin yazılış amacı, gerçeklikle ilişkisi ve metinde kullanılan anlatım türü gibi değişkenlere dikkat etmektedir. Öğretmenler, öğrencilere metin türlerini öğretirken olay yazılarındaki yapısal unsurlara, metnin yazılış amacına, gerçeklikle ilişkisine, metinde olayın varlığına/yokluğuna,

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %70, 2. yazar: %30. Makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan "Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Metin Türlerinin Öğretimi ile İlgili Öğretmen Görüşleri (Malatya İli Örneği)" başlıklı doktora tezinden uyarlanmıştır.
*Etik kurul onayı, İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 14/08/2020 tarih ve 2020/11-14 karar sayısı ile alınmıştır.

[2] Dr. Öğretmen, MEB, sel.topbas@hotmail.com Orcid: 0000-0001-9096-9656
[3] Prof. Dr. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ilhan.erdem@inonu.edu.tr Orcid: 0000-0002-4244-6225

kurgunun olup olmamasına, kelimelerin kazandığı anlamsal değişimlere vb. dikkat çekmektedir. Ders kitaplarındaki metinlerin geneli türünün belirgin özelliklerini yansıtmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlara uygun olarak benzer çalışmaların ortaokul ve lise düzeyinde farklı illerde yapılabileceği, öğretmenlerin metin türlerinin öğretimi noktasında bilinçlendirilebileceği ve özellikle tiyatro türünün konuşma becerisi üzerindeki etkisinin araştırılması gerektiği şeklinde çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Metin Türleri, Türk Dili ve Edebiyatı Dersi, TDE Öğretmenleri, Öğretim Programı.

Teacher Opinions on Teaching Text Types According to School Type in Secondary Education Turkish Language and Literature Lessons (Malatya Province Example)

Abstract

In this study, it was aimed to find solutions for the teaching of text types, which are the main materials in TAT teaching, by determining the situation related to the teaching of text types in secondary education Turkish language and literature (TAT) lessons in detail according to the type of school. Phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used in the study. The study population of the research consists of TAT teachers working in Malatya. In the study, 32 teachers were interviewed using a semi-structured interview form to collect qualitative data, and the data were analyzed by content analysis method. Accordingly, while determining the text types, students pay attention to variables such as the unit that creates the text, the purpose of the text, its relation to reality, and the type of expression used in the text. While teachers are teaching the text types to students, the structural elements in the event writings, the purpose of writing the text, its relationship with reality, the presence / absence of the event in the text, the presence of fiction, the semantic changes gained by the words, etc. draws attention. The texts in the textbooks generally reflect the distinctive features of the genre. In accordance with the results obtained in the study, various suggestions were made that similar studies can be carried out in different provinces at the secondary and high school levels, teachers can be made aware of the teaching of text types, and the effect of theater genre on speaking skills should be investigated.

Keywords: Text Types, Turkish Language And Literature Lesson, TAT Teachers, Curriculum.

GİRİŞ

Malzemesi dil olan ve dil öğretiminin temel aracını oluşturan metin ile ilgili çeşitli tanımlar bulunmaktadır: Genel manasıyla metin, herhangi bir konu veya olayın dil vasıtasıyla-yazılı veya sözlü olarak- ifadesinden oluşan söz

bütünü; başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı şeklinde tanımlanmaktadır (Çetişli, 2006; Günay, 2013). Bilgi, duygu ve düşüncelerin yerleştirildiği yapılar olan metin, bir başka söyleyişle, biçim ve öz bakımından ortak kurallara göre yazılmış ve söylenmiş eser kümelerine verilen addır (Güneş, 2014; Aytaş, 2006). Edebî tür ise edebiyat eserlerinin biçimlerine, konularına ve teknik özelliklerine göre ayrılmış çeşitleridir.

Dille oluşturulmuş bir ürüne metin diyebilmenin belirli kriterleri vardır. De Beaugrande ve Dressler (1981), bir dilsel ürünün metin olabilmesi ve insanlar arasında sağlıklı bir iletişim oluşturabilmesi için gerekli özellikleri yedi başlıkta toplamıştır: bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, ikna edicilik (kabul edilebilirlik), bilgilendiricilik, duruma uygun olma, metinler arasılık.

Metinler, aktarma ve düzenlenme biçimlerine göre çeşitli türlere ayrılmıştır. Konuşma ve sözle aktarılanlara sözlü metin, yazılarla aktarılanlara yazılı metin; resim, şekil, grafik vb. görsel sembollerden oluşanlara da görsel metin denmektedir. Yine düzenlenme biçimine göre metinler roman, hikâye, makale, fıkra, anı, şiir; düzenlemede kullanılan mantık düzeylerine göre basit ya da düz mantıkla yazılmış metinler ile ağır ya da üst düzey metinler olarak sınıflandırılmaktadır. İşlevleri bakımından ise edebî (sanat) metinler ve öğretici metinler olarak iki grupta toplanmakta; dil öğretiminde kullanımlarına göre ise edebî, üretilmiş, özgün ya da otantik metinler olarak sınıflandırılmaktadır.

Farklı şekillerde isimlendirmeleri olsa da dünyanın her yerinde dil öğretiminin ana malzemesi metinlerdir (Duman, 2003). Öğrencilerin üst düzey zihinsel, sosyal ve dilsel beceriler kazanmaları için zengin içeriğe sahip edebî ürünlere başvurulduğunda ortam öğrencilere ilginç kılınmış olacaktır. Öğrencileri öğrenmeye hazırlayan dışsal uyaranların en önemlilerinden biri, öğrenme ve öğretme sürecinde sözlü ve yazılı metinleri kullanmaktır. Bu tür metinlerle öğrencilerin ilgileri çekilip dikkatleri toplanarak öğrencilerde bulunması gereken öğrenim içsel dinamizmi harekete geçirilmiş olacaktır (Göçer, 2010).

Dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi çalışmaları metinler merkeze alınarak yapılmaktadır. Başkaları tarafından hazırlanan metinler okuma ve dinleme yoluyla anlaşılmaya çalışılırken konuşma ve yazma yoluyla kişinin kendisinin metin üretmesi söz konusudur. Dil eğitimi derslerinde metinler okunur, dil bilgisi çalışmaları metinler üzerinde gerçekleştirilir. Hem şekil hem içerik bakımından anlamlı bir yapı olarak tanımlanan metin, hedef kitleye dil bilgisi kurallarının, Türkçenin anlatım gücünün, sağlıklı iletişim kurma yollarının, edebî tür özelliklerinin, millî değerlerin, Türk düşünce dünyasının vb. sezdirilmesinde, hedeflenen bilgi ve davranışların kazandırılması sürecinde en

çok kullanılan ve gerekli nitelikleri taşıdığında çok etkili olabilen materyallerden biridir (Duman, 2010).

Her eğitim yaklaşımı kendine göre oluşturulan metinleri kullanmış ya da metin oluşturmuştur. Geleneksel eğitim yaklaşımının edebî metne, davranışçı yaklaşımın üretilmiş metne ve bilişsel yaklaşımın özgün metinlere yer verdiği; yapılandırmacı yaklaşımda ise hem özgün hem de özel metinlere yer verildiği bilinmektedir (Güneş, 2014).

Dil öğretiminde bu kadar önemli olan "metin"in türleri de önemlidir, çünkü öğrenci okuduğu, dinlediği metnin türünü bildiğinde verilmek isteneni daha rahat alabilmektedir. Yazılı ve sözlü eserler aracılığı ile öğrencilerin okuma, dinleme, yazma ve konuşma düzeylerini geliştirmenin yanında, onların geniş konu alanlarına yönelmeleri, farklı disiplinlerle ilgi kurmaları ve daha önemlisi birey olabilme sorumluluğu edinebilmesi amaçlanmaktadır. Metinler, amaçları gerçekleştirmek için birer araçtır. Bu yüzden, amacı ne olursa olsun, her derste öğretmenler tarafından, araç metinlerin tür özellikleri üzerinde mutlaka durulmakta, dolayısıyla metnin türü de kavratılmaya çalışılmaktadır (Aytaş, 2006).

Öğrencinin dinleme, okuma, yazma, konuşma, görsel okuma ve sunu gibi dil becerilerini geliştirmek için kullanılan metnin yapısını bilmesi ve yapısını izleyerek okuması zor bir metni daha kolay anlamasını getirir (Güneş, 2014). Bu nedenle tür öğretimi, dil becerilerinin gelişmesi açısından son derece önemlidir. Öğrenmede belirlenen ana amaç kadar bu ana amacın gerçekleşmesini sağlayan unsurların da dikkate alınması gerekir.

2015 Türk Dili ve Edebiyatı (9-12. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı tür merkezlidir. Bir metni anlama ve çözümlemenin ilk basamaklarından birini metnin ait olduğu türü belirlemek olarak gören, metin türlerini "edebî geleneği nesilden nesile taşıyan, okur ve yazar arasında ortak beklentiler oluşturan formlar" şeklinde tanımlayan bu programda; edebî metinler aracılığıyla öğrencilerin Türk edebiyatının ve kültürünün temel niteliklerini, önemli sanatçılarını ve eserlerini tanımaları; Türk dilinin inceliklerini keşfetmeleri; anlama, anlatma ve eleştirel düşünme becerileri ile estetik zevk düzeylerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2015, s. 3).

2015 TDE Dersi Öğretim Programı, 2017 ve 2018 yıllarında güncellenmiştir. Bu çalışma, 2017 TDE Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı eğitim öğretim yılında yapıldığı için çalışmada 2017 Programı esas alınmıştır. Bu program da beceri merkezli bir yaklaşımla hazırlandığından metinler vasıtasıyla öğrencilerin okuma, yazma ve sözlü iletişim becerilerini geliştirmeyi temel amaç edinmiştir. Tür ve beceri merkezli eğitimin esas alındığı bu programda, edebiyat ve dil-anlatım çalışmalarının bir arada yürütülmesiyle okuma, yazma, dinleme ve konuşma çalışmaları arasındaki ilişkiler bütünlüklü bir yapıya dönüşmektedir.

Yapılan çalışmada ortaöğretim TDE derslerinde metin türlerinin öğretimi ile ilgili durum, ayrıntılarıyla tespit edilerek TDE öğretiminde ana malzeme olan metin ve türlerinin daha iyi kavranabilmesi için çözümler bulabilmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda "Ortaöğretim TDE derslerinde metin türlerinin öğretimiyle ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?" problem cümlesiyle ilgili olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Öğrenciler, dinledikleri/okudukları bir metnin türünü, hangi özelliklere dikkat ederek tespit etmektedir? (metnin yazılış amacı, gerçeklikle ilişkisi, metinde kullanılan anlatım biçimi, dilin işlevi)
2. Öğretmenler öğrencilere bir olay yazısı ile düşünce yazısı arasındaki farkı nasıl öğretmektedir?
3. Öğrencilerden herhangi bir metin türünde yazı yazmaları istendiğinde öğrenciler, metin türünün özelliklerini yazdıkları metne ne ölçüde yansıtabilmektedir?
4. Öğretmenlerin, ders kitaplarındaki metinlerin, türünün tüm özelliklerini yansıtıp yansıtmadığı hakkındaki düşünceleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Araştırmada, ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı derslerinde metin türlerinin öğretimi ile ilgili durum ayrıntılarıyla tespit edilerek TDE öğretiminde ana malzeme olan metin ve türlerinin daha iyi kavranabilmesine yönelik çözümler bulabilmek amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilim deseni farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın amacı, araştırılan fenomenle ilgili gizil değişkenlerin belirlenmesi, araştırılan olgunun derinlemesine ve ayrıntılı olarak araştırılması ve katılımcıların ilgili fenomenle ilgili yaşantılarının ve deneyimlerinin tespit edilmesidir. Bu kapsamda araştırmada Türk dili ve edebiyatı derslerinde metin türlerinin öğretimi ile ilgili durum ayrıntılarıyla tespit edilerek TDE öğretiminde ana malzeme olan metin ve türlerinin daha iyi kavranabilmesi incelenmiştir.

Araştırmanın verilerini toplamak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden "maksimum çeşitlilik örneklem" türü kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklem türü tercih edilmesindeki amaç çeşitliliği sağlamak, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür ortaklıkların veya benzerliklerin var olduğunu bulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Maksimum çeşitlilik örneklem türü doğrultusunda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin çalıştıkları lise türünde çeşitlilik olması göz önünde bulundurularak 32 TDE öğretmeni gönüllü olarak araştırmaya katılmıştır.

Araştırmaya katılım gösteren TDE öğretmenlerinin 4'ü (%12.5) fen, 8'i (%25) Anadolu, 3'ü (%9.4) sosyal bilimler, 12'si (%37.5) meslek liselerinde ve 5'i (%15.6) de özel liselerde çalışmaktadır.

Verilerin toplanması

Araştırmanın verileri toplanırken toplam 32 TDE öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılmadan önce öğretmenlerle telefonlaşılarak iletişim sağlanmış, görüşmenin günü ve saati için randevu alınmıştır. Randevu tarihinde öğretmenlerin okuluna gidilmiş ve okul içerisinde okul idaresinin uygun bulduğu bir odada öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılmadan önce araştırmanın konusu ve amacı hakkında katılımcı öğretmenlere açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Görüşme sırasında öğretmenlerin soruları cevaplarken araştırmacıdan etkilenmemesine çalışılmış ve görüşme ortalama 35-45 dakika sürmüştür.

Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular sırası ile katılımcılara sorulmuştur. Soru sorulurken öğretmenler, görüşlerini belirtmeleri için araştırmacı tarafından cesaretlendirilmiş ve zaman problemlerinin olmadığı belirtilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar öğretmenlerin ses kayıt cihazı ile kaydetmeye izin vermemesinden dolayı araştırmacı tarafından görüşme notları tutularak kaydedilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sırasında katılımcılar tarafından sorulan sorular anlaşılmadığında veya yeterince açık olmadığı ortaya çıktığı durumlarda, araştırmacı görüşme sorularını alt sorulara bölerek sorma yoluna gitmiştir. Araştırmacı her soru için katılımcı öğretmenden gerekli cevapları aldıktan sonra aldığı notlar doğrultusunda sorulan soruya verilen cevabı katılımcıya özetlemiş ve katılımcının onay vermesinden sonra bir sonraki görüşme sorusuna geçerek görüşmeleri sürdürmüştür.

Veri toplama aracı

Araştırma kapsamında verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen, uzman görüşleri alındıktan ve pilot uygulama yapıldıktan sonra son hâli verilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının incelemek istediği temel alanlara ait birtakım açık uçlu soruları içermektedir. Ekiz'e (2009) göre yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, sorular araştırmacı tarafından önceden hazırlanır; ancak görüşme esnasında çalışma grubundaki kişilere kısmi esneklik sağlayarak önceden hazırlanan soruların yeniden düzenlenmesine ve tartışılmasına izin verir.

Verilerin analizi

Araştırmanın "Ortaöğretimde, TDE derslerinde metin türlerinin öğretimiyle ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?" problemi için, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler, araştırmacı tarafından içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi yapılırken her bir soruya ilişkin TDE öğretmenlerinin yanıtlarından temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Analiz sürecinde katılımcı TDE öğretmenlerine resmî (devlet) okullarda çalışanlar için d.ö. 1, d.ö. 2, d.ö. 27 ve özel okullarda çalışanlar için ö.ö. 1, ö.ö. 2, ö.ö. 5 şeklinde kodlar verilerek analiz yapılmıştır. Araştırmada içerik analizi için dört aşama takip edilmiştir.

- İlk olarak veri toplama aracı ile (yarı yapılandırılmış görüşme) toplanan verilerdeki TDE öğretmenlerinin görüşleri yazılı hâle getirilmiş ve veriler kodlanmıştır.
- İkinci aşamada kodlardan temalar oluşturulmuştur.
- Üçüncü aşamada kodlar ve temaların düzenlemesi yapılmıştır.
- Dördüncü ve son aşamada ise bulguların tanımlanması ve yorumlanması yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Verilerin inandırıcılığı

Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik için, "inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık, doğrulanabilirlik" terimlerinin olduğunu belirtmiştir. Araştırmalarda inandırıcılığın sağlanabilmesi için araştırmacıların "uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi" stratejilerini kullanmalarını önermişlerdir (Lincoln ve Guba (1985: 300). Merriam'ın (2013) uzman incelemesi ya da değerlendirmesi olarak adlandırdığı süreç, araştırmada ham veriler ile ortaya çıkmaya başlayan bulguların birbirleriyle örtüşmesi, uyumu ve kesin olmayan yorumlarla ilgili olarak meslektaşlarla görüşme ve tartışmalar yapılmasıdır. Bu bağlamda bu araştırmada üç alan uzmanıyla süreç içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler ve olaylar konusunda görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için araştırmacının veri kaynakları ile uzun süreli etkileşim içinde bulunması gerekmektedir. Böylelikle veri kaynakları üzerinde kendi varlığından ve öznel algılarından kaynaklanabilecek etkiyi anlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda araştırmacının birden fazla kişiyle görüşme yapması araştırmanın inandırıcılığını yükselttiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ayrıntılı betimlenmiş ve araştırmada aktarılabilirliği arttırmak için amaçlı örnekleme yöntemleri tercih edilmiştir. Bunun yanında araştırmada tutarlılığı ya da başka bir deyişle güvenirliği sağlamak için yöntemlerin çeşitlemesine

gidilmiştir. Yöntem çeşitlemesine uygun olarak araştırmada görüşme ve dokümanlar kullanılmıştır. Seçilen öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Böylece elde edilen verilerin güvenirliği arttırılmıştır.

Nitel araştırmada tutarlılığı arttırmada en kullanışlı yöntem üye kontrolüdür. Üye kontrolünde araştırmacılar notlarını katılımcılara gösterirler, katılımcılar da kayıtların doğruluğunu kontrol ederler (Büyüköztürk vd., 2019). Bu çalışmada da görüşme sonrası tutulan notlar katılımcılara okutulmuş ve eklemek istedikleri, açıklık getirdikleri veya çıkarmak istedikleri ifadeler düzenlenerek kayıtlara son şekli verilmiştir. Ayrıca araştırmanın görüşmeler yoluyla elde edilen verileri araştırmacı ve üç alan uzmanının görüşleri doğrultusunda ayrı ayrı temalandırılmıştır. Daha sonra ise oluşturulan tema ve alt tema listesi karşılaştırılarak ortak bir tema ve alt tema listesi ortaya çıkarılmıştır. Böylece araştırma verilerinin tutarlılığı artırılmaya çalışılmıştır. Bunlara ek olarak araştırmanın doğrulanabilirliği için araştırmacı, görüşme yoluyla elde ettiği bulguları üç alan uzmanına inceletmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın sorularından birincisi "Öğrenciler, dinledikleri/okudukları bir metnin türünü, hangi özelliklere dikkat ederek tespit etmektedirler? (metnin yazılış amacı, gerçeklikle ilişkisi, metinde kullanılan anlatım biçimi, dilin işlevi)" şeklindedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin metin türlerini tespit etmeleri ile ilgili görüşlerine ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur. Daha sonra her bir alt temada yer alan ifadeler ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Bulgular yorumlanırken alt temaların daha anlaşılır olması için öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları da tablolar hâlinde verilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin, metin türlerini tespit etmeleri ile ilgili öğretmen görüşleri

Görüşme sorusu Öğrenciler, dinledikleri/okudukları bir metnin türünü, hangi özelliklere dikkat ederek tespit etmektedirler? (metnin yazılış amacı, gerçeklikle ilişkisi, metinde kullanılan anlatım biçimi, dilin işlevi)		
Metin Türlerini Tespit Etmede Kullanılan Ölçütler ile İlgili Görüşler	**N**	**Öğretmenler**
Metnin biçimsel özellikleri	23	d.ö.1, d.ö.2, d.ö.3, d.ö.4, d.ö.5, d.ö.6, d.ö.7, d.ö.9, d.ö.10,d.ö.13, d.ö.14, d.ö.15, d.ö.16, d.ö.17, d.ö.18, d.ö.19, d.ö.20,d.ö.23, d.ö.25, d.ö.26, ö.ö.1, ö.ö.3,ö.ö.4.

Metnin yazılış amacı, gerçeklikle ilişkisi, metinde kullanılan anlatım biçimi ve dilin işlevi	8	d.ö.ö.7, d.ö.8, d.ö.20, d.ö.21, d.ö.23, d.ö.24, d.ö.26, ö.ö.2
Metinde bir olayın varlığı/yokluğu	8	d.ö.3, d.ö.4, d.ö.14, d.ö.16, d.ö.17, d.ö.18, d.ö.19, d.ö.25

Öğrencilerin metin türlerini tespit etmede kullandıkları ölçütlerle ilgili öğretmen görüşleri

Metnin biçimsel özellikleri

Öğretmenlerin, öğrencilerin metin türlerini tespit etmede kullandıkları ölçütlerle ilgili olarak en çok görüş bildirdikleri tema *"Metnin Biçimsel Özellikleri"*dir. Bu tema ile ilgili olarak öğretmenler, öğrencilerin bir metnin türünü tespit ederken öncelikle metnin şekil özelliklerine dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, metnin mısralardan, cümlelerden veya karşılıklı konuşmalardan mı oluştuğuna yoğunlaşarak onun şiir, düz yazı veya tiyatro olabileceğine karar verdiklerini belirtmişlerdir. Yani metnin içerik özelliklerinden önce onu oluşturan biçimsel unsurlara (mısra, cümle, karşılıklı konuşma, nazım birimi, paragraf…) baktıklarını, türsel özelliklerle ilgili diğer unsurlara metni okurken yoğunlaştıklarını ifade etmişlerdir.

Bu temada görüş bildiren öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları ise şöyledir:

Tablo 2.

Metnin biçimsel özellikleri

Okul türü	Meslek Lisesi (N=12)	Anadolu Lisesi (N=8)	Fen Lisesi (N=4)	Sosyal Bil. Lisesi (N=3)	Özel Lise (N=5)	Toplam (N=32)
Öğretmen sayısı (f)	10	7	1	2	3	23
Yüzde (%)	83	88	25	67	60	71

Bu temada görüş bildiren 23 (%71) öğretmenin 10'u (%83) meslek, 7'si (%88) Anadolu, 1'i (%25) fen, 2'si (%67) sosyal bilimler liselerinde ve 3'ü (%60) de özel liselerde çalışmaktadır. Farklı okullarda çalışan öğretmenlerin hepsinin bu temada görüş bildirmesi, tüm liselerdeki öğrencilerin metnin türünü tespit ederken bu temaya dikkat ettiklerini ortaya koymaktadır. Metnin şekil özellikleri türünü tespit ederken önemli bir unsurdur. Mısralardan oluşan bir metnin şiir, cümlelerden oluşan bir metnin düz yazı, karşılıklı konuşmalardan oluşan bir metnin tiyatro diye genel olarak isimlendirildiği düşünüldüğünde öğrencilerin bu temaya dikkat etmesi son derece önemlidir. Yine biçimsel özelliklere dâhil edilebilecek unsurlardan olan üslubun da öğrenciler tarafından, birbirine yakın

türleri ayırt etmek için kullanılan değişkenlerden biri olduğunu öğretmenler belirtmektedir.

Öğretmen görüşlerinden bazı örnek ifadeler aşağıdadır:

"Öğrenciler, öncelikle metnin şiir mi, düz yazı mı olduğunu ayırt ediyorlar. Metin karşılık konuşma şeklinde düzenlenmişse metnin tiyatro olduğunu fark ediyorlar." [d.ö.5]

"Metnin biriminden yani mısra veya cümle olmasından hareketle şiir ya da düz yazı olduğunu ayırt ediyor."[ö.ö.3]

Metnin yazılış amacı, gerçeklikle ilişkisi, metinde kullanılan anlatım biçimi ve dilin işlevi

Öğretmenlerin, öğrencilerin metin türlerini tespit etmede kullandıkları ölçütlerle ilgili olarak görüş bildirdikleri ikinci tema *"Metnin Yazılış Amacı, Gerçeklikle İlişkisi, Metinde Kullanılan Anlatım Biçimi ve Dilin İşlevi"*dir. Metinleri türlere ayırmada kullanılan ölçütlerden dördü bunlardan oluşmaktadır. Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitabındaki metinler bu ölçütler dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin "Öğrenciler, dinledikleri/okudukları bir metnin türünü, hangi özelliklere dikkat ederek tespit etmektedirler? (metnin yazılış amacı, gerçeklikle ilişkisi, metinde kullanılan anlatım biçimi, dilin işlevi)" sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında belli nitelikte ve sayıdaki öğrencinin bu ölçütlere dikkat ettiğini söylemek mümkündür.

Bu temada görüş bildiren öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları ise şöyledir:

Tablo 3.
Metnin yazılış amacı, gerçeklikle ilişkisi, metinde kullanılan anlatım biçimi ve dilin işlevi

Okul türü	Meslek Lisesi (N=12)	Anadolu Lisesi (N=8)	Fen Lisesi (N=4)	Sosyal Bil. Lisesi (N=3)	Özel Lise (N=5)	Toplam (N=32)
Öğretmen sayısı (f)	-	3	3	1	1	8
Yüzde (%)	0	38	75	33	20	25

Bu temada görüş bildiren 8 (%25) öğretmenin 3'ü (%38) Anadolu, 3'ü (%75) fen, 1'i (%33) sosyal bilimler liselerinde, 1'i (%20) ise özel lisede çalışmaktadır. Meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin bu tema ile ilgili görüş bildirmemesi dikkat çekicidir. Buradan hareketle bu okullardaki öğrencilerin okudukları /dinledikleri metnin türünü tespit ederken bu dört ölçüte dikkat etmediklerini söylemek mümkündür. Anadolu liselerinde çalışan 8 öğretmenden

3'ünün, özel liselerde çalışan 5 öğretmenden 1'inin öğrencilerinin bu ölçütlere dikkat ettiklerini ifade etmeleri de önemlidir.

Bu görüşlerden hareketle soru kalıbında geçen ölçütleri, metnin türünü tespit ederken kullanan öğrencilerin özellikle fen liselerinde, yüksek puanla öğrenci alan bazı Anadolu liselerinde, sosyal bilimler lisesinde ve bir özel lisede oldukları söylenebilir. Merkezi sınav sonucuna göre yüksek puanla öğrenci alan okullardaki öğretmenlerin bu tema ile ilgili daha fazla görüş bildirmesi de dikkat çekicidir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı, okuduğunu anlama düzeyleri, anlatım biçimlerini ve dilin işlevlerini tam olarak bilme seviyelerinin böyle bir sınıflandırmada etkili olduğu da ifade edilebilir.

Öğretmen görüşlerinden bazı örnek ifadeler aşağıdadır:

"Öğrenciler metinde dilin hangi işlevde kullanıldığına dikkat ediyor. Dil sanatsal işlevde ise metni sanatsal metin, dil göndergesel işlevde ise metin öğretici metindir diye tespitte bulunuyor. Metinde kullanılan anlatım biçimi metnin türünü tespitte etkili… Metnin gerçeklikle ilişkisine yani kurmaca olup olmadığına dikkat ediyor. Metnin yazılış amacı da türünü tespitte öğrencilerin dikkat ettiği bir unsur."[d.ö.24]

"Metnin yazılış amacından hareketle düşünce yazısı mı, olay yazısı mı olduğunu ayırt edebiliyor. Metinde bir kurgunun olup olmadığına bakarak sanatsal, öğretici, anlatmaya veya göstermeye bağlı metin mi olduğunu ayırt ediyor. Öğretici metinse ona uygun anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarıyla uyuşturuyor. Olay yazısı ise öyküleme ve betimleme gibi anlatım biçimleriyle ilişkilendiriyor. Metindeki dilin sanatsal işlevde olup olmadığına bakıyor."[ö.ö.2]

Metinde bir olayın varlığı/yokluğu

Öğretmenlerin, öğrencilerin metin türlerini tespit etmede kullandıkları ölçütlerle ilgili olarak görüş bildirdikleri son tema *"Metinde Bir Olayın Varlığı/Yokluğu"*dur. Öğretmenler, öğrencilerinin metnin türünü tespit ederken metinde bir olayın olup olmadığına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bir metni olay varsa sanatsal, yoksa öğretici bir metin diye ayırt ettiklerini belirten öğretmenler, bu tasnifin genel olduğunu, bu sınıflandırma neticesinde öğrencilerin birbirine yakın türleri çok ayıramadıklarını da ifade etmişlerdir.

Bu temada görüş bildiren öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Metinde bir olayın varlığı/yokluğu

Okul türü	Meslek Lisesi (N=12)	Anadolu Lisesi (N=8)	Fen Lisesi (N=4)	Sosyal Bil. Lisesi (N=3)	Özel Lise (N=5)	Toplam (N=32)
Öğretmen sayısı (f)	4	3	-	1	-	8
Yüzde (%)	33	38	0	33	0	25

Bu temada görüş bildiren 8 (%25) öğretmenin 4'ü (%33) meslek, 3'ü (%38) Anadolu, 1'i (%33) sosyal bilimler liselerinde çalışmaktadır. Fen liselerinde ve özel liselerde çalışan öğretmenler, öğrencilerinin böyle bir ölçütü kullandıklarından bahsetmemişlerdir. Özellikle fen lisesi öğrencilerinin metinleri türlerine ayırmada sıkıntı çekmediklerini öğretmenleri ifade etmektedir. Dolayısıyla metinde bir olayın olup olmaması hem fen lisesi hem de özel lise öğrencileri açısından dikkat çekici bir unsur olmamaktadır. Bu temada meslek ve Anadolu liselerinin öğretmenlerinin daha çok görüş bildirmesi bu okullardaki öğrenciler için olayın önemli bir ölçüt olduğunu, dikkati en çok çeken unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen görüşlerinden bazı örnek ifadeler aşağıdadır:

"... Yani biçimsel özellikleri dikkate alıyor. Ardından düz yazıysa okurken metnin türsel özelliklerine dikkat ediyor. Metinde olay var mı yok mu? Varsa kurgusal bir metin olduğunu (hikâye, roman, masal...) yoksa bunun kişisel hayatı konu alan mı, gazete çevresinde gelişen bir metin mi olduğuna dikkat ediyor." [d.ö.3].

"Düz yazı türlerini olayın olup olmamasına göre gruplandırır."[d.ö.25]

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmenlere, araştırmanın ikinci sorusu olarak "Öğrencilere bir olay yazısı ile düşünce yazısı arasındaki farkı nasıl öğretiyorsunuz?" sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin, bu soruya verdikleri cevaplar ile ilgili bulgular aşağıda analiz edilip yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin, öğrencilere bir olay yazısı ile düşünce yazısı arasındaki farkı öğretmeleri ile ilgili görüşlerine ilişkin veriler Tablo 5'te verilmiştir. Daha sonra her bir alt temada yer alan ifadeler ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Bulgular yorumlanırken alt temaların daha anlaşılır olması için öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları da tablolar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 5.
Öğrencilere bir olay yazısı ile düşünce yazısı arasındaki farkı öğretme ile ilgili öğretmen görüşleri

Öğretmede Kullanılan Yöntemler ile İlgili Öğretmen Görüşleri	**N**	**Öğretmenler**
Olay yazılarındaki yapısal unsurlar (olay, kahraman, zaman, yer)	22	d.ö.1, d.ö.4, d.ö.5, d.ö.6, d.ö.7, d.ö.8, d.ö.11, d.ö.13, d.ö.14, d.ö.15, d.ö.16, d.ö.17, d.ö.20, d.ö.21, d.ö.23, d.ö.25, d.ö.26, ö.ö.1,ö.ö.2, ö.ö.3, ö.ö.4, ö.ö.5
Metnin gerçeklikle ilişkisi, amacı, metinde kullanılan anlatım biçimi ve dilin işlevi	16	d.ö.4, d.ö.5, d.ö.6, d.ö.9, d.ö.10, d.ö.14, d.ö.18, d.ö.20, d.ö.21, d.ö.22, d.ö.24, d.ö.25, d.ö.26, d.ö.27, ö.ö.3, ö.ö.4
Kelimelerin metinde kazandığı anlamsal değişimler	13	d.ö.2, d.ö.3, d.ö.6, d.ö.15, d.ö.17, d.ö.18, d.ö.20, d.ö.21, d.ö.23, d.ö.25, d.ö.26, d.ö.27, ö.ö.4
Metinde kurgunun olup olmaması	10	d.ö.1, d.ö.2, d.ö.3, d.ö.4, d.ö.5, d.ö.6, d.ö.11, d.ö.18, d.ö.22 ö.ö.2
Metinlerin içerik özellikleri ve bunlara uygun anlatım biçimleri	10	d.ö.5, d.ö.6, d.ö.7, d.ö.8, d.ö.10, d.ö.11, d.ö.16, d.ö.20, ö.ö.1, ö.ö.5
Nesnellik-Öznellik	5	d.ö.1, d.ö.2, d.ö.3, d.ö.4, d.ö.24

Öğretmede kullanılan yöntemler ile ilgili öğretmen görüşleri

Olay yazılarındaki yapısal unsurlar (olay, kahraman, zaman, yer)

Öğretmenlerin, öğrencilere bir olay yazısı ile düşünce yazısı arasındaki farkı öğretme ile ilgili olarak en çok görüş bildirdikleri tema *"Olay Yazılarındaki Yapısal Unsurlar"*dır. Metinler, içeriğinde bir olay bulundurması durumuna göre "olay yazısı", bir olay bulundurmayıp herhangi bir konuda düşünce içermesine göre "düşünce yazısı" olarak isimlendirilebilmektedir. Olay yazıları roman, hikâye, destan, masal, efsane şeklinde türlere ayrılırken düşünce yazıları deneme, fıkra, sohbet, makale, eleştiri gibi türler şeklinde çeşitlenebilmektedir.

Öğretmenler, olay ve düşünce yazıları ile bu yazıların birbirinden farklı yanlarını öğrencilerine öğretirken özellikle bu metinlerde olay yazılarına özgü yapısal unsurların olup olmadığına vurgu yaptıklarını belirtmişlerdir. Bir metinde olay varsa bununla beraber olayı yaşayan kişiler/kahramanlar, olayın yaşandığı yer ve zamanın bulunabileceğini şayet olay yoksa bu gibi yapısal unsurların olmayacağını öğrencilerine kavratmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Bu temada görüş bildiren öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları ise şöyledir:

Tablo 6.
Olay yazılarındaki yapısal unsurlar (olay, kahraman, zaman, yer)

Okul türü	Meslek Lisesi (N=12)	Anadolu Lisesi (N=8)	Fen Lisesi (N=4)	Sosyal Bilimler Lisesi (N=3)	Özel Lise (N=5)	Toplam (N=32)
Öğretmen sayısı (f)	7	5	3	2	5	22
Yüzde (%)	58	63	75	67	100	69

Bu temada görüş bildiren 22 (%69) öğretmenin 7'si (%58) meslek, 5'i (%63) Anadolu, 3'ü (%75) fen, 2'si (%67) sosyal bilimler liselerinde; 5'i (%100) ise özel liselerde çalışmaktadır. Farklı okullarda çalışan öğretmenlerin bu temada görüş bildirme çokluğu, öğrencilere olay yazısı ile düşünce yazısı arasındaki farkı öğretmede olay yazılarındaki yapısal unsurların dikkat çekici olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin bir metinde olayın olup olmadığını, kişi/kahraman, yer, zaman gibi unsurlardan da faydalanarak kolayca bulduklarını veya anladıklarını ifade etmişlerdir. Bundan dolayı olay yazısı ile düşünce yazısı arasındaki farkı bu unsurlara dikkat çekerek kavrattıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen görüşlerinden bazı örnek ifadeler aşağıdadır:

"Olay yazısının hareket içeren cümlelerden oluştuğunu söylüyorum. Ortada yaşanılan bir olay olduğunu, bunu yaşayan kişilerin, olayın geçtiği bir mekânın ve olayın yaşandığı bir sürenin olduğunu söylüyorum. Düşünce yazısında ise bir fikrin ortaya atıldığını, eylemlerde hareketin çok fazla olmadığını anlatmaya çalışıyorum." [d.ö.13]

"Olay yazılarında yapısal unsurların var olduğunu, düşünce yazılarında ise verilmek istenen düşüncenin ön planda olduğunu, bunun için yapısal unsurlara gerek olmadığını söylüyorum." [ö.ö. 5]

Metnin gerçeklikle ilişkisi, amacı, metinde kullanılan anlatım biçimi ve dilin işlevi

Öğretmenlerin, öğrencilere bir olay yazısı ile düşünce yazısı arasındaki farkı öğretme ile ilgili olarak görüş bildirdikleri ikinci tema *"Metnin Gerçeklikle İlişkisi, Amacı, Metinde Kullanılan Anlatım Biçimi ve Dilin İşlevi"*dir. Metinleri sınıflandırmada kullanılan ölçüt, öğretmenler tarafından olay yazıları ile düşünce yazılarını öğretirken kullanılmaktadır. Olay yazılarında genellikle gerçeklikten kopmalar, hayal unsurları, kurgu varken düşünce yazıları gerçeğe bağlı kalan yazılardır. Olay yazılarının amacı estetik haz iken düşünce yazıları bilgilendirmeyi, öğreticiliği amaçlamaktadır. Olay yazılarında öyküleyici, betimleyici, söyleşmeye dayalı, fantastik, destansı anlatım biçimleri kullanılırken düşünce yazılarında açıklayıcı, tartışmacı, öğretici anlatımlar vardır. Yine dilin

işlevlerinden sanatsal işlev olay yazılarında kullanılırken düşünce yazılarında göndergesel işlev kullanılmaktadır.

Öğretmenler, olay yazısı ile düşünce yazısını anlatırken öğrencilerin bu türleri iyi kavrayabilmesi için yukarıda sıralanan farklılıkları öncelikle olay yazıları ile düşünce yazılarında ayrı ayrı anlattıklarını sonra ise birer örneği karşılaştırarak açıkladıklarını belirtmişlerdir. Ders kitaplarındaki metin sınıflandırmalarının da bu şekilde yapılmış olmasının onların işlerini kolaylaştırdıklarını da ifade etmişlerdir.

Bu temada görüş bildiren öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları ise şöyledir:

Tablo 7.
Metnin gerçeklikle ilişkisi, amacı, metinde kullanılan anlatım biçimleri ve dilin işlevi

Okul türü	Meslek Lisesi (N=12)	Anadolu Lisesi (N=8)	Fen Lisesi (N=4)	Sosyal Bil. Lisesi (N=3)	Özel Lise (N=5)	Toplam (N=32)
Öğretmen sayısı (f)	3	5	3	3	2	16
Yüzde (%)	25	63	75	100	40	50

Bu temada görüş bildiren 16 (%50) öğretmenin 3'ü (%25) meslek, 5'i (%63) Anadolu, 3'ü (%75) fen, 3'ü (%100) sosyal bilimler liselerinde, 2'si ise (%20) özel liselerde çalışmaktadır. Farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin bu temada görüş bildirmesi, olay yazısı ile düşünce yazısını öğretirken metnin gerçeklikle ilişkisi, amacı, metinde kullanılan anlatım biçimi ve dilin işlevinin çok kullanıldığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler olay yazısı ile düşünce yazısını kavratırken adı geçen ölçütleri metinler üzerinde uygulamalı ve karşılaştırmalı olarak verdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen görüşlerinden bazı örnek ifadeler aşağıdadır:

"Bunlardan sonra daha detaya inerek anlatılanların gerçeklikle ilişkisi, metnin yazılış amacı, kullanılan anlatım biçimi ve dilin işlevini hangi türlere uygun olmaları bakımından öğretiyorum." [d.ö.9]

"Olay yazılarının ve düşünce yazılarının yazılış amaçlarını, gerçeklikle ilişkilerini yani kurgunun olup olmadığını, metinlerde kullanılan anlatım biçimlerini ayrı bir başlık altında veririm ve dilin işlevine değinirim. " [d.ö. 25]

Kelimelerin metinde kazandığı anlamsal değişimler

Öğretmenlerin, öğrencilere bir olay yazısı ile düşünce yazısı arasındaki farkı öğretme ile ilgili olarak görüş bildirdikleri üçüncü tema *"Kelimelerin Metinde Kazandığı Anlamsal Değişimler"*dir. Kelimelerin gerçek, yan, mecaz,

terimsel anlam gibi çeşitli anlam boyutları vardır. Olay yazıları genellikle edebî (sanatsal) metinler olduğu için yazar, kendi sanat gücünü göstermek amacıyla kelimeleri günlük konuşma dilindeki anlamlarının dışında yan ve mecaz anlamda kullanabilir. Bu tür metinlerin amacı okuyucuda estetik zevk uyandırmak olduğu için kelimelerin farklı anlamsal boyutu okuyucu açısından da uygun görülür. Düşünce yazılarında ise kelimeler genellikle gerçek anlamda kullanılır. Bu metinlerde amaç bir şeyler öğretmek olduğu için herkesin rahatlıkla anlayacağı bir dil ve kelimelerin günlük konuşma dilindeki anlamları kullanılır.

Öğretmenler, olay yazıları ile düşünce yazıları arasındaki farkı öğretirken kelimelerin bu anlamsal boyutlarının metin türlerinde nasıl olabileceğine dikkat çektiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilere bu türleri anlatırken olay yazılarında kelimelerin yan ve mecaz anlamda kullanıldığını, düşünce yazılarında ise genellikle gerçek ve terimsel anlamda kullanıldığını vurguladıklarını ifade etmişlerdir.

Bu temada görüş bildiren öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları ise şöyledir:

Tablo 8.
Kelimelerin metinde kazandığı anlamsal değişimler

Okul türü	Meslek Lisesi (N=12)	Anadolu Lisesi (N=8)	Fen Lisesi (N=4)	Sosyal Bilimler Lisesi (N=3)	Özel Lise (N=5)	Toplam (N=32)
Öğretmen sayısı (f)	3	4	2	3	1	13
Yüzde (%)	25	50	50	100	20	37

Bu temada görüş bildiren 13 (%37) öğretmenin 3'ü (%25) meslek, 4'ü (%50) Anadolu, 2'si (%50) fen, 3'ü (%100) sosyal bilimler liselerinde; 1'i (%40) ise özel lisede çalışmaktadır. Farklı okullarda çalışan öğretmenlerin bu temada görüş bildirmesi, öğrencilere olay yazısı ile düşünce yazısı arasındaki farkı öğretmede kelimelerin metinde kazandığı anlamsal değerlerin dikkat çekici olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin bir metindeki kelimelerin gerçek ve terim anlamda ya da yan ve mecaz anlamda olma durumuna göre metinler arasındaki farkı kavradıklarını ifade etmişlerdir. Bundan dolayı olay yazısı ile düşünce yazısı arasındaki farkı kelimelerin bu özelliklerine yoğunlaşarak öğrettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen görüşlerinden bazı örnek ifadeler aşağıdadır:

"Kelimelerin olay yazılarında genellikle mecaz anlamda kullanıldığını belirtiyorum. Olay yazıları sanatsal yazılar olduğu için bunlarda dilin sanatsal işlevde olduğunu, yine bu metinlerde kurgunun olabileceğini ve amacın sanatsal

bir zevk yaşatmak olduğunu anlatıyorum. Düşünce yazılarında ise dilin göndergesel işlevde olduğunu, gerçeklere bağlı kalındığını, sözcüklerin temel anlamda kullanıldığını ifade ediyorum." [d.ö.21]

"Metinlerden hareketle kelimelerin anlamsal özelliklerine değiniyorum." [d.ö. 26]

Metinlerin yazılış amaçları noktasında karşılaştırılması

Öğretmenlerin, öğrencilere bir olay yazısı ile düşünce yazısı arasındaki farkı öğretme ile ilgili olarak görüş bildirdikleri dördüncü tema *"Metinlerin Yazılış Amaçları Noktasında Karşılaştırıması"*dır. Metinlerin çeşitlenmesinde ana ölçütlerden bir tanesi, yazılış amaçlarıdır. Öğretici metinlerde amaç bir konuda bilgi aktarmak, o konuyla ilgili olarak okuyucuya/dinleyiciye bir şeyler öğretmek iken olay yazıları genellikle sanatsal metinler olup estetik kaygı güdülerek yazılır. Dolayısıyla bu metinlerde bir şeyler öğretmek geri planda kalır. Dil ile yapılan bir sanat olarak okuyucunun/dinleyicinin metin boyunca sanatsal haz alması hedeflenir. Buna rağmen anı (hatıra) bir çeşit öğretici metindir ve içeriğinde olay bulunmaktadır.

Öğretmenler, bu metinleri karşılaştırarak öğretirken özellikle bilginin doğrudan verilip verilmediği, metinlerde bir olayın olup olmadığı, üsluplarının sade veya süslü olduğu, cümle yapıları, kurgunun varlığı veya yokluğu gibi değişkenlere dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Bu temada görüş bildiren öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları ise şöyledir:

Tablo 9.
Metinlerin yazılış amaçları noktasında karşılaştırılması

Okul türü	Meslek Lisesi (N=12)	Anadolu Lisesi (N=8)	Fen Lisesi (N=4)	Sosyal Bilimler Lisesi (N=3)	Özel Lise (N=5)	Toplam (N=32)
Öğretmen sayısı (f)	5	3	2	2	-	12
Yüzde (%)	42	38	50	67	0	38

Bu temada görüş bildiren 12 (%38) öğretmenin 5'i (%42) meslek, 3'ü (%38) Anadolu, 2'si (%50) fen, 2'si (%67) sosyal bilimler liselerinde çalışmaktadır. Özel liselerde çalışan öğretmenlerin hiçbiri bu temayla ilgili görüş bildirmemiştir. Farklı okullarda çalışan öğretmenlerin bu temada görüş bildirmeleri, olay yazısı ile düşünce yazısını öğretirken metinlerin yazılış amaçları noktasında karşılaştırılmasının çok kullanıldığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler olay yazısı ile düşünce yazısını öğretirken olay yazılarında bilginin doğrudan verilmediğini, bu metinlerde asıl amacın sanatsal bir haz olduğunu;

düşünce yazılarında ise amacın doğrudan bilgi vermek olduğunu vurguladıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen görüşlerinden bazı örnek ifadeler aşağıdadır:

"Edebî metinler ve öğretici metinler üst başlığı altında öncelikle metinlerin amaçları noktasında karşılaştırmasını yapıyorum. Edebî/sanatsal metnin amacını hissettirmek, çağrıştırmak, sezdirmek temelleriyle verirken öğretici metinlerin adının da üstünde olduğunu vurgulayarak öğretmek, bilgi vermek amacıyla yazıldığını belirtiyorum." [d.ö.2].

"Düşünce yazılarında, düşüncenin olduğunu, öğretmenin, bilginin esas alındığını ifade ediyorum." [d.ö. 26].

Metinde kurgunun olup olmaması

Öğretmenlerin, öğrencilere bir olay yazısı ile düşünce yazısı arasındaki farkı öğretme ile ilgili olarak görüş bildirdikleri beşinci tema *"Metinde Kurgunun Olup Olmaması"*dır. Kurgu, metinleri ayırmada kullanılan ölçütlerden bir tanesidir. Özellikle edebî (sanatsal) metinlerde bulunmaktadır. Yazar hikâye, roman, masal, fabl gibi metinlerde olaylara istediği gibi müdahalede bulunabilmektedir. Bir olayın istediği kısmını çıkarmakta, olaya istediği bölümü eklemekte yazar özgürdür. Bu özgürlüğü sanatsal metin çerçevesinde sorgulanamamaktadır. Düşünce yazılarında ise kurgu bulunmaz. Gerçekler vardır. Bu gerçeklere bağlı kalınarak anlatmak esastır.

Öğretmenler, olay yazısı ile düşünce yazısını anlatırken öğrencilerin bu türleri iyi kavrayabilmesi için metinlerde kurgunun olup olmamasına dikkat çektiklerini belirtmişlerdir. Hayal unsurları, fantastik ögeler, düş gücü gibi özelliklerin bulunduğu metinlerin olay metni olabileceğini; doğrudan bilgi aktarmayı amaçlayan, gerçeklere bağlı kalan metinlerin ise düşünce yazısı olabileceğini ifade etmişlerdir.

Bu temada görüş bildiren öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları ise şöyledir:

Tablo 10.
Metinde kurgunun olup olmaması

Okul türü	Meslek Lisesi (N=12)	Anadolu Lisesi (N=8)	Fen Lisesi (N=4)	Sosyal Bil. Lisesi (N=3)	Özel Lise (N=5)	Toplam (N=32)
Öğretmen sayısı (f)	4	4	1	-	1	10
Yüzde (%)	33	50	25	-	20	31

Bu temada görüş bildiren 10 (%31) öğretmenin 4'ü (%33) meslek, 4'ü (%50) Anadolu, 1'i (%25) fen liselerinde, 1'i ise (%20) özel lisede çalışmaktadır. Sosyal bilimler lisesinde çalışan öğretmenlerin hiçbiri bu temayla ilgili görüş bildirmemiştir. Farklı okullarda çalışan öğretmenlerin bu temada görüş bildirmeleri, olay yazısı ile düşünce yazısını öğretirken metinde kurgunun olup olmamasının çok kullanıldığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler olay yazısı ile düşünce yazısını öğretirken olay yazılarında genellikle kurgunun olduğunu, bu metinlerde anlatılanların tamamen doğru olamayacağını; düşünce yazılarında ise kurgunun olmadığını, gerçeğe bağlı kalındığını ifade etmişlerdir.

Öğretmen görüşlerinden bazı örnek ifadeler aşağıdadır:

"Olaya dayalı metinlerde kurgunun yer aldığını, öğretici metinlerde kurgunun olmadığını öğretiyoruz, kavratıyoruz." [d.ö. 6].

"Öğrencilere, olay yazılarında bir kurgunun olacağını ifade ediyorum. Yani olay yazılarının yapı özelliklerini anlattıktan sonra kurguyla onları geliştiriyorum. " [ö.ö. 2].

Nesnellik-Öznellik

Öğretmenlerin, öğrencilere bir olay yazısı ile düşünce yazısı arasındaki farkı öğretme ile ilgili olarak görüş bildirdikleri son tema *"Nesnellik-Öznellik"tir*. Nesnellik, doğruluğu veya yanlışlığı ispatlanabilen, kişiden kişiye değişmeyen, tarafsız yargılar için kullanılan bir ifadedir. Öznellik ise doğruluğu veya yanlışlığı ispatlanamayan, kişiden kişiye değişen, taraflı yargı demektir. Olay yazıları genel olarak öznel yargılardır. Sanatsal metin olmaları dolayısıyla kişisellik ifade ederler. Düşünce yazıları ise çoğunlukla nesnel özellik taşır. İspatlanabilen yargılardan oluşur. Kişisel görüşlere çok yer verilmez.

Öğretmenler, olay yazısı ile düşünce yazısını anlatırken öğrencilerin bu türleri iyi kavrayabilmesi için metinlerdeki ifadelerin nesnel-öznel olmalarına dikkat çektiklerini ifade etmişlerdir. Olay yazılarında anlatıcının istediği gibi tasarrufta bulunabilmesi ve istediği şeyi kendine göre anlatmasının öznellik taşıdığını, düşünce yazılarında ise yazarın düşüncelerini inandırıcılığı dikkate alarak anlatmaya çalıştığını, bundan dolayı nesnel yargılara ağırlık verdiğini öğrencilere açıkladıklarını ifade etmişlerdir. Bu temada görüş bildiren öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları ise şöyledir:

Tablo 11.
Nesnellik-Öznellik

Okul türü	Meslek Lisesi (N=12)	Anadolu Lisesi (N=8)	Fen Lisesi (N=4)	Sosyal Bil. Lisesi (N=3)	Özel Lise (N=5)	Toplam (N=32)
Öğretmen sayısı (f)	3	1	1	-	-	5
Yüzde (%)	25	13	25	-	-	16

Bu temada görüş bildiren 5 (%16) öğretmenin 3'ü (%25) meslek, 1'i (%13) Anadolu, 1'i (%25) ise fen liselerinde çalışmaktadır. Sosyal bilimler lisesinde ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin hiçbiri bu temayla ilgili görüş bildirmemiştir. Öğretmenler olay yazısı ile düşünce yazısını öğretirken olay yazılarında genellikle öznellik olabileceğini, yazarın anlatmaya çalıştığını ispatlama kaygısı taşımadığını; ancak düşünce yazılarının nesnellik taşıdığını bundan dolayı da yazarın ifadelerinde öznellikten kaçındığını, nesnel bir anlatımı tercih ettiğini belirttiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen görüşlerinden bazı örnek ifadeler aşağıdadır:

"Kurgusal metinlerde öznelliğin, öğretici metinlerde nesnelliğin hâkim olduğunu öğrenci, verilen bilgilerden hareketle bu önermenin doğal bir sonucu olarak kendisi çıkarıyor." [d.ö.3]

"...Bu metinler biricik ve özgün. Düşünce yazılarını ise nesnel nitelik taşıyan öğretici metin olarak öğretiyorum." [d.ö. 24]

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmenlere, araştırmanın üçüncü sorusu olarak "Öğrencilerden herhangi bir metin türünde yazı yazmaları istendiğinde öğrenciler, metin türünün özelliklerini yazdıkları metne ne ölçüde yansıtabilmektedir?" sorusu sorulmuş olup aşağıda öğretmenlerin, bu soruya verdikleri cevaplar ile ilgili bulgular analiz edilip yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin, öğrencilerin herhangi bir metin yazarken bu metin türünün özelliklerini yazdıkları metne ne ölçüde yansıttıkları ile ilgili görüşlerine ilişkin veriler Tablo 12'de sunulmuştur. Daha sonra her bir alt temada yer alan ifadeler ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmıştır. Bulgular yorumlanırken alt temaların daha anlaşılır olması için öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları da tablolar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 12.
Öğrencilerin herhangi bir metin yazarken bu metin türünün özelliklerini yazdıkları metne ne ölçüde yansıttıkları ile ilgili öğretmen görüşleri

Öğrencilerin Yazdıkları Metne Türünün Özelliklerini Yansıtamadıkları ile İlgili Öğretmen Görüşleri	**n**	**Öğretmenler**
Metin türünün özelliklerini yansıtamıyorlar	20	d.ö.2, d.ö.3, d.ö.4, d.ö.5, d.ö.7, d.ö.9, d.ö.10, d.ö.11, d.ö.12, d.ö.13, d.ö.15, d.ö.16, d.ö.18, d.ö.19, d.ö.22, d.ö.23, d.ö.24, d.ö.27, ö.ö.4, ö.ö.5
Türlerin özelliklerini karıştırıyorlar	4	d.ö.17, d.ö.18, d.ö.22, ö.ö.1
Öğretici metin türlerinin özelliklerini yansıtamıyorlar	3	d.ö.1, d.ö.3, d.ö. 14
Öğrencilerin Yazdıkları Metne Türünün Özelliklerini Yansıttıkları ile İlgili Öğretmen Görüşleri		
Metin türünün özelliklerini yansıtabiliyorlar	9	d.ö.6, d.ö.8, d.ö.20, d.ö.21, d.ö.24, d.ö.25, d.ö.26, ö.ö.2, ö.ö.4
Olay yazılarının özelliklerini yansıtabiliyorlar	5	d.ö.3, d.ö.14, d.ö.19, d.ö.22, ö.ö.1

Öğrencilerin yazdıkları metne türünün özelliklerini yansıtamadıkları ile ilgili öğretmen görüşleri

Metin türünün özelliklerini yansıtamıyorlar

Öğretmenlerin, öğrencilerin yazdıkları metne türünün özelliklerini yansıtamadıkları ile ilgili olarak en çok görüş bildirdikleri tema *"Metin Türünün Özelliklerini Yansıtamıyorlar"*dır. Yazma becerisi dil becerileri içerisinde en son kazanılandır. Belli bir birikimle beraber bunu ifade edebilecek dil yeteneğini de gerektirmektedir. Uğraştıkça gelişen, olgunlaşan bir tarafı da vardır. Buna yazılacak metnin türsel özellikleri de eklenince öğrencilerin en çok zorlandıkları, gözlerinde büyüttükleri, uğraşmak istemedikleri yazma etkinlikleri onlar için en zor dil çalışması olmaktadır. Metnin türüne göre yazılacak birikime sahip olmak, araştırma yapma durumunda kalmak, bunu bir plan dâhilinde yazmaya çalışarak taslak metin oluşturmak, bu metni düzenleyerek paylaşmaya hazır hâle getirmek onlar için çok zahmet, zaman, yetenek istemektedir. Yazmaya başladığında anlatacak bir şeyin olmaması, anlatacağını tam olarak ifade edememesi, bunlarla beraber yazım, noktalama, anlatım bozukluğu gibi unsurlara dikkat etmek zorunda kalması öğrenciyi yazmaktan soğutmaktadır. Öğrenci ayrıca nitelikli bir şey yazamaması durumunda akranları arasında mahcup olma endişesi de taşımaktadır.

Okullarda genellikle ürün odaklı yazma çalışmasının yapılıyor olması, öğrencilere bu alanda gereken rehberliğin yapılamaması anlamına da gelmektedir. Öğrenciden bir konuda bir yazı yazmasını beklemek, genellikle, ondan yapabileceğinden çok şey istemektir. Süreç odaklı yazma çalışmaları yapılarak öğrenci cesaretlendirilip yazma çalışmasının her aşamasında öğrenciye rehberlik yapılabilse öğrencilerin yazabilme ve yazdıkları metne türünün özelliğini yansıtabilmeleri gerçekleştirilebilir. Bu olmayınca da öğrenciler, öncelikle yazmaya isteksiz davranmakta veya yazsa da metnin türsel özelliklerini yazısına yansıtamamaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerine yazma çalışması yaptırırken zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yazmaya karşı çok isteksiz olduklarını, yazacak bir şey bulamadıklarını söylediklerini, yazmaya nasıl ve nereden başlanacağını bilmediklerini, yazanlarınsa genellikle, ne istenirse istensin, bildiği bazı şeyleri yazdıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda da hangi metin türünde yazacaklarının onları yönlendirmediği, içinden gelenleri yazmaya çalıştıklarını, sonuçta da kompozisyondan yoksun, plansız, hangi tür olduğu belli olmayan yazıların ortaya çıktığını vurgulamışlardır. Hatta öğrencilerin bazı metin türlerini (şiir, makale…) hiç yazamayacaklarını ifade etmişlerdir.

Bu temada görüş bildiren öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları ise şöyledir:

Tablo 13.
Metin türünün özelliklerini yansıtamıyorlar

Okul türü	Meslek Lisesi (N=12)	Anadolu Lisesi (N=8)	Fen Lisesi (N=4)	Sosyal Bil. Lisesi (N=3)	Özel Lise (N=5)	Toplam (N=32)
Öğretmen sayısı (f)	10	6	1	1	2	20
Yüzde (%)	83	75	25	33	40	63

Bu temada görüş bildiren 20 (%63) öğretmenin 10'u (%83) meslek, 6'sı (%75) Anadolu, 1'i fen, 1'i sosyal bilimler liselerinde; 2'si (%40) ise özel liselerde çalışmaktadır. Öğretmenlerin yarıdan fazlası bu temada görüş bildirmiştir. Her okul türünde görüş bildiren öğretmen bulunmaktadır. Bundan hareketle her okul türünde yazdığı metne, metnin türsel özelliğini yansıtamayan öğrencinin olduğunu söylenebilir. Tabloda en çok dikkat çeken okul türleri meslek ve Anadolu liseleridir. Buralarda çalışan öğretmenlerin geneli öğrencilerinin yazdıkları metne metnin türsel özelliklerini yansıtamadıklarını ifade etmişlerdir. Bunda adı geçen okul türlerindeki öğrencilerin akademik seviyesinin zayıf olması, yazmaya karşı isteksiz olmaları, yazmayı gereksiz

görmeleri, ona vakit ayırmak istememeleri ya da nitelikli bir şey yazmaya inançlarının olmaması etkili olabilir.

Öğretmen görüşlerinden bazı örnek ifadeler aşağıdadır:

"Hâl böyle olunca uygulama aşamasında metin türlerine ait özellikleri yazılarına yansıtamıyorlar. Hatta onlara performans veya proje ödevi olarak verilen konularda bile bilimselliği yansıtacak, türün doğasına uygun özellikleri devre dışı bırakarak bildikleri gibi, içlerinden geldiği gibi yazıyorlar. Metnin türsel özelliğinin olabileceğinin ve bunun öneminin farkında değiller." [d.ö.2]

"Yazma noktasında yetersizler. Düzgün şeyler yazamıyorlar. Bu ilgisizlikten ve okuma eksikliğinden kaynaklanıyor. Düşüncelerini yazarak düzgün ifade edemiyorlar. Dolayısıyla metin türlerinin özellikleri de yazdıklarına yansımıyor." [ö.ö. 5]

Türlerin özelliklerini karıştırıyorlar

Öğretmenlerin, öğrencilerin yazdıkları metne türünün özelliklerini yansıtamadıkları ile ilgili olarak görüş bildirdikleri ikinci tema *"Türlerin Özelliklerini Karıştırıyorlar"*dır. Metinler türlere ayrılırken her metnin türsel özelliği ortaya konmuştur. Bu metin türlerinden bazıları net çizgilerle birbirinden ayrılırken bazıları birbirine yakın özellikler taşımakta, birbiriyle karıştırılmaktadır. Öğrenci metin türlerini öğrenirken bu ayırıcı özellikleri kavramamışsa uygulama sırasında da ortaya koyamayabilir. Mesela anı ile gezi yazısını, fıkra ile denemeyi, sohbet ile denemeyi karıştırabilir. Bazı öğrenciler de öğretmenleri ne türden yazmalarını isterlerse istesinler onlar sadece hikâye veya denemeye benzer yazılar yazmaktadır.

Öğretmenler, özellikle ilgisiz ve zayıf öğrencilerin, yazdıklarına önem vermediklerini, yazarken istenen türün özelliklerine dikkat etmediklerini, sırf yazmış olmak için bir şeyler yazdıklarını belirtmişlerdir. Böyle yazılan yazıların da türünün özelliğini taşımadığını, uzak ya da yakın bazı türlerin özelliklerini birlikte taşıyan metinler olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerden bir şey yazmaları istendiğinde öğrencilerin ya yazacak bir olay yaşamadıklarını ya da yazacak bir şey bilmediklerini söylediklerini, yazmadan mümkün olduğu kadar kaçtıklarını vurgulamışlardır. Performans olarak değerlendirilen yazma çalışmalarında ise öğretmenine bir yazı vermek için bir şeyler karaladıklarını, bunların da türsel özellikler noktasında karışık olduklarını söylemişlerdir.

Bu temada görüş bildiren öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları ise şöyledir:

Tablo 14.
Türlerin özelliklerini karıştırıyorlar

Okul türü	Meslek Lisesi (N=12)	Anadolu Lisesi (N=8)	Fen Lisesi (N=4)	Sosyal Bilimler Lisesi (N=3)	Özel Lise (N=5)	Toplam (N=32)
Öğretmen sayısı (f)	1	2	-	-	1	4
Yüzde (%)	8	13	-	-	20	13

Bu temada görüş bildiren 4 (%13) öğretmenin 1'i (%8) meslek, 2'si (%13) Anadolu liselerinde; 1'i (%20) ise özel lisede çalışmaktadır. Fen ve sosyal bilimler liselerinde çalışan öğretmenler bu temada görüş bildirmemiştir. Meslek liselerinde, düşük puanla öğrenci alan Anadolu liselerinde ve özel liselerde, yazmaya çalışan bazı öğrencilerin türlerin özelliklerini karıştırabildikleri tabloda görülmektedir. Diğer öğrencilerin ya yazmadıkları ya da türlerin özelliklerini yazdıklarına hiç yansıtamadıkları düşünülebilir. Fen ve sosyal bilimler liselerindeki öğrencilerin ise ilgileri doğrultusunda türlerin özelliklerini karıştırmadıkları söylenebilir.

Öğretmen görüşlerinden bazı örnek ifadeler aşağıdadır:

"Çok az yansıtabiliyorlar. Durum hikâyesi yazmalarını istiyorum. Daha önce anlatmam, sınav anında bile örnek vermeme rağmen ve sınav sırasında serbest bırakmama rağmen olay hikâyesi yazıyorlar. Gezi yazısı yazmalarını istediğimde yine olaya yoğunlaşıp anılarını yazıyorlar." [d.ö.17]

"Gazete çevresinde oluşan metin türlerinden yazmalarını istediğimde genellikle deneme yazıyorlar. Olay türü yazmalarını istediğimde, ne istersem isteyeyim, ya önemli bir anılarını yazıyorlar ya da yazacak bir şey bulamıyorlar." [ö.ö. 1]

Öğretici metin türlerinin özelliklerini yansıtamıyorlar

Öğretmenlerin, öğrencilerin yazdıkları metne türünün özelliklerini yansıtamadıkları ile ilgili olarak görüş bildirdikleri son tema *"Öğretici Metin Türlerinin Özelliklerini Yansıtamıyorlar"*dır. Öğretici metin türleri kişisel hayatı konu alan ve gazete çevresinde gelişen olmak üzere iki ana başlık altında incelenmektedir. Kişisel hayatı konu alanlar anı, gezi yazısı, mektup, günlük, biyografi, otobiyografi gibi türlerken gazete çevresinde gelişenler deneme, fıkra, sohbet, makale, röportaj, eleştiri gibi türlerdir. Bu metinlerin ortak özelliği bilgi vermek amacıyla yazılıyor olmalarıdır. Öğrencilerin bu tür metinlere örnek yazabilmeleri için belirli bir birikime, hazırlığa ve türlerin belirgin özelliklerini bilmelerine ihtiyaçları vardır. Her anlamda zayıf olan öğrenciler, metin yazamayacaklardır veya yazdıkları metinlere türünün özelliklerini yansıtamayacaklardır.

Bu temada görüş bildiren öğretmenler, öğrencilerin, hikâye ve benzeri olay içeren metinleri nispeten yazabildiklerini ancak bir düşünce içeren yazıları kolay kolay yazamadıklarını, yazsalar bile yazmaya çalıştıkları türün özelliklerini metinlerine yansıtamadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle makaleyi hiç yazamayacaklarını söylerlerken deneme, sohbet, fıkra ya da anı, gezi yazısı, günlük gibi türleri yazarken türün belirgin özelliklerini yansıtamadıklarını vurgulamışlardır.

Bu temada görüş bildiren öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları ise şöyledir:

Tablo 15.
Öğretici metin türlerinin özelliklerini yansıtamıyorlar

Okul türü	Meslek Lisesi (N=12)	Anadolu Lisesi (N=8)	Fen Lisesi (N=4)	Sosyal Bil. Lisesi (N=3)	Özel Lise (N=5)	Toplam (N=32)
Öğretmen sayısı (f)	1	2	-	-	-	3
Yüzde (%)	8	13	-	-	-	9

Bu temada görüş bildiren 3 (%9) öğretmenin 1'i (%8) meslek, 2'si (%13) de Anadolu liselerinde çalışmaktadır. Fen, sosyal bilimler liselerinde ve özel liselerde çalışan öğretmenler bu temada görüş bildirmemiştir. Diğer liselerde çalışan öğretmelerin az sayıda görüş bildirmeleri, öğrencileri yazmaya çalışanların bu tarz bir sıkıntıyla karşılaşmaları şeklinde yorumlanabilir. İlgisi, bilgisi, birikimi, deneyimi ve gayreti olmayan öğrenciler, yazdıkları metinlere öğretici metin türlerinin özeliklerini yansıtamayacaklardır.

Öğretmen görüşlerinden bazı örnek ifadeler aşağıdadır:

"Özellikle öğretici metin türlerini bilmeyen öğrenciler, ne sorulursa sorulsun anı, hikâye gibi türlerde yazıyorlar." [d.ö.1]

"Ancak öğretici metinlerde özellikle makale, fıkra gibi düşünce ağırlıklı yazılarda çok zor." [d.ö.14]

Öğrencilerin yazdıkları metne türünün özelliklerini yansıttıkları ile ilgili öğretmen görüşleri

Metin türünün özelliklerini yansıtabiliyorlar

Öğretmenlerin, öğrencilerin yazdıkları metne türünün özelliklerini yansıttıkları ile ilgili olarak en çok görüş bildirdikleri tema *"Metin Türünün Özelliklerini Yansıtabiliyorlar"*dır. Fen, sosyal bilimler ve yüksek puanla öğrenci alan Anadolu liselerindeki ilgili, yetenekli öğrenciler yazdıkları metne türünün özelliklerini yansıtmada zorlanmamaktadırlar. Özellikle çok okuyan, yazma

çalışmalarında bulunan, bunu kendini ifade etmenin bir yolu olarak gören öğrenciler vardır. Yazmanın belirli bir süreç istediğini bilen, yazacağı konuyu sınırlayabilen, neyi nasıl anlatacağına önceden karar veren öğrenciler, yazacağı metnin türsel özelliklerini de dikkate alabilmektedir. Öğretmenleri tarafından iyi motive edilen ve uğraşının karşılığını alabileceğini düşünen öğrenciler zaman zaman şaşırtıcı metinler ortaya koyabilmektedir.

Fen, sosyal bilimler liselerinde çalışan öğretmenler ve yazmaya hevesli öğrencileri bulunan öğretmenler, öğrencilerinin hangi metin türü verilirse verilsin o metin türünün özelliklerini yansıtan yazılar yazdıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerin çok okuyan, bilinçli, neyi niçin yaptığını bilen, metinlerin türsel özelliklerinin farkında olan öğrenciler olduklarını belirtmişlerdir. İyi motive edildiklerinde makale bile yazdıklarını vurgulamışlardır.

Bu temada görüş bildiren öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları ise şöyledir:

Tablo 16.
Metin türünün özelliklerini yansıtabiliyorlar

Okul türü	Meslek Lisesi (N=12)	Anadolu Lisesi (N=8)	Fen Lisesi (N=4)	Sosyal Bil. Lisesi (N=3)	Özel Lise (N=5)	Toplam (N=32)
Öğretmen sayısı (f)	-	1	4	2	2	9
Yüzde (%)	-	13	100	67	40	28

Bu temada görüş bildiren 9 (%28) öğretmenin 1'i (%13) Anadolu, 4'ü (%100) fen, 2'si sosyal bilimler liselerinde; 2'si (%40) ise özel liselerde çalışmaktadır. Meslek lisesinde çalışan hiçbir öğretmen bu temada görüş bildirmemiştir. Bu liselerdeki öğrencilerin yazdıkları metne, türünün özelliklerini yansıtmada sorun yaşadıkları söylenebilir. Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin de çoğu bu görüşte değildir. Düşük puanla öğrenci alan Anadolu liselerinin öğrencileri de bu konuda sıkıntı yaşamaktadır. Benzer durum sosyal bilimler liselerinin ve özel liselerin bazı öğrencilerinde de vardır. Ancak fen liselerinde çalışan öğretmenlerin hepsinin öğrencilerinin, yazdıkları metne türünün özelliklerini yansıttıklarını ifade etmeleri dikkat çekicidir. Sosyal bilimler liselerinin genelinde ve bazı özel okul öğrencilerinde de durum böyledir.

Öğretmen görüşlerinden bazı örnek ifadeler aşağıdadır:

"Öğrenciler yazdıkları metne metnin türsel özelliklerini %100 yansıtıyorlar. Öğrencilere metnin türsel özellikleri iyi kavratılırsa yazacakları o türden metni türsel özelliklerini yansıtarak rahatlıkla yazıyorlar. Makale dahi yazabiliyorlar. Şiir yazanlar da var. Tiyatro da yazıyorlar. Öğrenciler bu metinleri bir ödev olarak değil keyif alarak yapıyorlar." [d.ö.21]

"Öğrencilerimiz, makale dışında diğer metinleri rahatlıkla yazıyor ve bunlara metin türlerinin özelliklerini yansıtıyor. Yazmayı gereksiz görüyorlar ancak yazdıkları metne türün özelliklerini yansıtıyorlar." [ö.ö. 2]

Olay yazılarının özelliklerini yansıtabiliyorlar

Öğretmenlerin, öğrencilerin yazdıkları metne türünün özelliklerini yansıttıkları ile ilgili olarak görüş bildirdikleri başka bir tema *"Olay Yazılarının Özelliklerini Yansıtabiliyorlar"*dır. Olay yazılarının da belirli unsurları ve özellikleri vardır. Bir olay yazısında genellikle olay, kahraman, zaman, yer, anlatıcı ve bakış açısı gibi unsurlarla beraber kurgu da yer almaktadır. Öğrencilerin çoğu bunları bilir. Dolayısıyla yazdıkları metne bilerek veya bilmeyerek bu unsurları yansıtır. Bir olay anlatırken o olayda zaten kahraman, zaman ve yer gibi unsurlara değinir. Anlatıcı ve bakış açısını, farkında olsun veya olmasın, kullanır. Bütün bunlara kurguyu da eklediğinde ister hikâye ister roman ister fabl yazsın, olay yazılarının türsel özelliklerini genelde kullanmış olacaktır.

Öğretmenler, öğrencilerinin basit olay yazıları yazarken metinlere ait türsel özellikleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Anlattıkları olayın kahramanlarını, zamanını, yerini yazdıklarını; bu gibi unsurları çok derinleştiremeyip yüzeysel de olsa verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bu tür metinlerde öyküleyici, betimleyici, söyleşmeye dayalı anlatım türlerini kullandıklarını böylece de yazdıklarının, metnin türsel özelliğini yansıttıklarını vurgulamışlardır.

Bu temada görüş bildiren öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları ise şöyledir:

Tablo 17.
Olay yazılarının özelliklerini yansıtabiliyorlar

Okul türü	Meslek Lisesi (N=12)	Anadolu Lisesi (N=8)	Fen Lisesi (N=4)	Sosyal Bil. Lisesi (N=3)	Özel Lise (N=5)	Toplam (N=32)
Öğretmen sayısı (f)	1	3	-	-	1	5
Yüzde (%)	8	38	-	-	20	16

Bu temada görüş bildiren 5 (%16) öğretmenin 1'i (%8) meslek, 3'ü (%38) Anadolu liselerinde; 1'i (%20) ise özel lisede çalışmaktadır. Fen ve sosyal bilimler liselerinde çalışan hiçbir öğretmen bu temada görüş bildirmemiştir. Görüş bildiren meslek, Anadolu liseleri ve özel lise öğretmenlerinin, benzer okul türünde çalışan öğretmenlere oranı çok değildir. Bundan dolayı bu temanın adı geçen okullardaki öğrencileri genel olarak kapsamadığını söylemek mümkündür.

Öğretmen görüşlerinden bazı örnek ifadeler aşağıdadır:

"Tiyatroda yansıtıyorlar. Hikâyede, şiir, masal gibi türlerde yansıtabiliyorlar." [d.ö.14]

"Çok kısa hikâyeler nispeten yazıyorlar." [ö.ö.1]

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmenlere, araştırmanın dördüncü ve son sorusu olarak "Ders kitaplarındaki metinlerin, türünün tüm özelliklerini yansıtıp yansıtmadığı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusu sorulmuş olup aşağıda, öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar ile ilgili bulgular analiz edilip yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin, ders kitaplarındaki metinlerin, türünün tüm özelliklerini yansıtıp yansıtmadığı ile ilgili görüşlerine ilişkin veriler temalara ayrılarak Tablo 18'de verilmiştir. Daha sonra her bir temada yer alan ifadeler ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmıştır. Bulgular yorumlanırken alt temaların daha anlaşılır olması için öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları da tablolar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 18.

Ders Kitaplarındaki Metinlerin, Türünün Tüm Özelliklerini Yansıtıp Yansıtmadığı ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Ders Kitaplarındaki Metinlerin, Türünün Tüm Özelliklerini Yansıtmadığı ile İlgili Öğretmen Görüşleri	**n**	**Öğretmenler**
Metinler türünün tüm özelliklerini yansıtmıyor	25	d.ö.1, d.ö.2, d.ö.3, d.ö.4, d.ö.5, d.ö.6, d.ö.7, d.ö.8, d.ö.9, d.ö.10, d.ö.12, d.ö.13, d.ö.14, d.ö.15, d.ö.16, d.ö.17, d.ö.18, d.ö.21, d.ö.22, d.ö.25, d.ö.26, d.ö.27, ö.ö.1, ö.ö.2, ö.ö.5
Sözlü anlatım türleri ve tiyatro metinleri yetersiz	9	d.ö.5, d.ö.6, d.ö.9, d.ö.18,d.ö.20, d.ö.22, d.ö.23, ö.ö.1, ö.ö.5
Metinler dikkat çekici ve öğrenci seviyesine uygun değil	3	d.ö.10, d.ö.15, d.ö.20
Ders Kitaplarındaki Metinlerin, Türünün Tüm Özelliklerini Yansıttığı ile İlgili Öğretmen Görüşü	**n**	**Öğretmenler**
Metinler türünün tüm özelliklerini yansıtıyor	7	d.ö.11, d.ö.19, d.ö.20, d.ö.23, d.ö.24, ö.ö.3, ö.ö.4

Ders kitaplarındaki metinlerin, türünün tüm özelliklerini yansıtmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri

Metinler türünün tüm özelliklerini yansıtmıyor

Öğretmenlerin, ders kitaplarındaki metinlerin, türünün tüm özelliklerini yansıtmadığı ile ilgili olarak en çok görüş bildirdikleri tema *"Metinler Türünün Tüm Özelliklerini Yansıtmıyor"*dur. Ders kitapları öğretim programlarının vücut bulmuş hâlidir. Öğrencilere ücretsiz dağıtıldığı için bütün öğrencilerde vardır. Bu yönüyle öğretimin vazgeçilmez malzemesi durumundadır. Tür beceri merkezli Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı için ders kitaplarındaki metinlerin, türlerine ait özellikleri tam olarak yansıtması çok önemlidir. Özelliklerini tam yansıtan metinler öğrencilere örnek olacak, onların türlere ait özellikleri tam kavramasına ve benzer örnekleri yazmasına yardımcı olacaktır, ancak özensiz seçilen, türünün tüm özelliklerini yansıtamayan, niteliksiz metinlerin öğrenciye faydalı olmayacağı ise bellidir.

Öğretmenlerin ders kitaplarındaki metinlerden genel olarak şikâyetçi oldukları tespit edilmiştir. Bu metinlerin seçiminde dikkatli olunmadığını, farklı örnekleri kullanmak için niteliksiz metinlerin seçildiğini, özellikle uzun metinler kısaltılırken metinlere özgü unsurların yer aldığı bölümlerin ders kitaplarına alınmadığını belirtmişlerdir. Sınıf ortamı, öğrenci seviyesi ve ders süresi dikkate alınmadan kitaplara konan metinlerin ders sırasında öğretmeni zora soktuğunu ifade etmişlerdir. Özellikle birbirine yakın türlerde dikkat edilmesi gerekirken gezi yazısı-anı, fıkra-sohbet gibi türlere ait metinlerde birbirine ait özelliklerin bulunduğunu, bu gibi karışıklıkların türsel özellikleri öğrencilere verme sırasında öğretmeni sıkıntıya düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Ayrıca fen liselerindeki öğrencilerle meslek liselerindekilere aynı metinleri okutmanın öğrenci seviyeleri bakımından mantıklı olmadığını belirtmişlerdir.

Bu temada görüş bildiren öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları ise şöyledir:

Tablo 19.
Metinler türünün tüm özelliklerini yansıtmıyor

Okul türü	Meslek Lisesi (N=12)	Anadolu Lisesi (N=8)	Fen Lisesi (N=4)	Sosyal Bil. Lisesi (N=3)	Özel Lise (N=5)	Toplam (N=32)
Öğretmen sayısı (f)	10	6	3	3	3	25
Yüzde (%)	83	75	75	100	60	78

Bu temada görüş bildiren 25 (%78) öğretmenin 10'u (%83) meslek, 6'sı (%75) Anadolu, 3'ü (%75) fen, 3'ü (%100) sosyal bilimler liselerinde; 3'ü (%60)

ise özel liselerde çalışmaktadır. Öğretmenlerin geneli bu temada görüş bildirmiştir. Sosyal bilimler lisesinde çalışan öğretmenlerin tamamı ve diğer okullarda çalışanların yarıdan fazlası bu temada aynı görüştedir. Bütün okullarda aynı kitap ve aynı metinlerin okutulduğu düşünüldüğünde her okul türündeki öğretmenlerin ders kitaplarındaki metinlerden yana benzer düşüncede olmaları dikkat çekicidir. Bu da kitaplardaki metinlerin daha dikkatli seçilmesi gerektiği sonucunu doğurmaktadır.

Öğretmen görüşlerinden bazı örnek ifadeler aşağıdadır:

"Bir yayının diğerinden farklı olma kaygısıyla daha sıra dışı ve ilginç metinler bulma kaygılarından dolayı ders kitaplarındaki metinlerin, türünün tüm özelliklerini yansıtmadığı düşüncesindeyim. Metinlerden alıntı yapılırken türünün çok bilinen, türünün tüm özelliklerini yansıtan, teknik açıdan çok güçlü edebî metinler tercih edilmelidir." [d.ö.5]

"Kesinlikle yansıtmıyor. Hep aynı metinler tekrarlanıyor. Farklı, türünün özelliklerini tam yansıtan metinler istiyorum, ancak kitaplarda yok. Metin sayısını artırıyorlar ancak tür özelliklerini yansıtmıyor. Özetleme yapılan metinlerde (roman gibi) daha dikkat edilmeli." [ö.ö. 5].

Sözlü anlatım türleri ve tiyatro metinleri yetersiz

Öğretmenlerin, ders kitaplarındaki metinlerin, türünün tüm özelliklerini yansıtmadığı ile ilgili olarak görüş bildirdikleri ikinci tema *"Sözlü Anlatım Türleri ve Tiyatro Metinleri Yetersiz"*dir. Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda sözlü anlatım türlerine de yer verilmiştir. Bu anlatım türlerine ait metinler de ders kitaplarında bulunmaktadır. Bu metinlerin öğrencinin dikkatini çekecek türden olması ve türünün özelliklerini tam yansıtması önemlidir. Ayrıca tiyatro metinlerinin de türünün tüm özelliklerini yansıtması ve öğrencinin dikkatini çekecek türden olması gerekir. Sözlü anlatım türleri ve tiyatro metinlerinin sadece okunan değil izlenen türden de olması öğrenci için daha faydalı olabilir.

Öğretmenler, ders kitaplarındaki sözlü anlatım türlerine ait metinleri ve tiyatro metinlerini yetersiz bulmaktadırlar. Onlara göre ders kitaplarındaki bu metinler, hem türünün tüm özelliklerini yansıtmamaktadır hem de bu türlerin video şeklinde izlenmesi daha faydalı olacaktır. Konferans örneğini okumanın bir konferansı dinlemek kadar etkili olamayacağını, bir tiyatro metninin oynanmış hâlini izlemenin daha faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Bundan dolayı adı geçen türleri geçiştirmek yerine akıllı tahta gibi sesli ve görüntülü tahtalar yardımıyla işlemenin daha faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Bu temada görüş bildiren öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları ise şöyledir:

Tablo 20.
Sözlü anlatım türleri ve tiyatro metinleri yetersiz

Okul türü	Meslek Lisesi (N=12)	Anadolu Lisesi (N=8)	Fen Lisesi (N=4)	Sosyal Bilimler Lisesi (N=3)	Özel Lise (N=5)	Toplam (N=32)
Öğretmen sayısı (f)	1	5	1	-	2	9
Yüzde (%)	8	63	25	-	40	28

Bu temada görüş bildiren 9 (%28) öğretmenin 1'i (%8) meslek, 5'i (%63) Anadolu, 1'i (%25) fen liselerinde; 2'si (%40) ise özel liselerde çalışmaktadır. Sosyal bilimler lisesinde çalışan öğretmenler bu temada görüş bildirmemiştir. Diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlerin aynı görüşte olması her tür lisede sözlü anlatım türleri ile tiyatro metinlerinde az çok sıkıntı yaşandığını ortaya koymaktadır. Fatih Projesi kapsamında hemen hemen tüm okullarda akıllı tahta bulunmakta ve bakanlık bunların kullanımını özel olarak istemektedir. EBA'da öğrencilerin seviyesine uygun bu tarz metinlerin sesli görüntülü sunulması öğrenciler için daha faydalı olabilir.

Öğretmen görüşlerinden bazı örnek ifadeler aşağıdadır:

"Sözlü anlatım türü hiç yansıtmıyor. Kanaatimce sözlü anlatım türleri video veya uygulama üzerinde verilmeli. Tiyatro metinleri de video veya canlı seyir şeklinde verilmeli. Tiyatro metinleri uygun şekilde kısaltılmadığı için tüm özelliklerini yansıtamıyor." [d.ö.9]

"Sözlü anlatım türleri görsel ve işitsel olsun. Tiyatroyu da seyretsin. " [ö.ö. 5]

Metinler dikkat çekici ve öğrenci seviyesine uygun değil

Öğretmenlerin, ders kitaplarındaki metinlerin, türünün tüm özelliklerini yansıtmadığı ile ilgili olarak görüş bildirdikleri son tema *"Metinler Dikkat Çekici ve Öğrenci Seviyesine Uygun Değil"*dir. Ders kitaplarına alınacak metinlerin öğrenci seviyesine uygun olması ve onların dikkatini çekecek seviyede olması çok önemlidir. Metin merkezli işlenen derslerde metin, ana kaynak görevini görmektedir. Dinleme, okuma becerileriyle doğrudan ilgilidir. Dil bilgisi konuları da metne göre işlendiğinden dikkat çekici olmayan bir metinle veya öğrencinin seviyesine uygun olmayan bir metinle hedeflere ulaşmak çok zordur. Öğrenciler seviyelerine uygun, dikkat çekici bir metni daha dikkatli okuyup anlamakta, özelliklerini daha rahat kavramaktadır. Bu tür metinler tüm dil becerilerini ve türün özelliklerini kavratmak için çok faydalıdır.

Öğretmenler, ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilere hitap etmediğinden, onları doğrudan ilgilendirmeyen, uzak konularla ilgili olduğundan, bu durumda da öğrenciyi motive etmekte zorlandıklarından

bahsetmişlerdir. Fen lisesi ile meslek lisesi öğrencilerinin aynı kitapları, metinleri okumasının bir seviye sorunu ortaya çıkardığını, fen lisesi öğrencilerine uygun olanların meslek lisesi öğrencilerine ağır geldiğini veya meslek lisesi öğrencilerine uygun olanın fen lisesi öğrencilerine sıkıcı geldiğini ifade etmişlerdir. Bu durumların da dersi verimsizleştirdiğini, amacından uzaklaştırdığını vurgulamışlardır.

Bu temada görüş bildiren öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları ise şöyledir:

Tablo 21.
Metinler dikkat çekici ve öğrenci seviyesine uygun değil

Okul türü	Meslek Lisesi (N=12)	Anadolu Lisesi (N=8)	Fen Lisesi (N=4)	Sosyal Bilimler Lisesi (N=3)	Özel Lise (N=5)	Toplam (N=32)
Öğretmen sayısı (f)	2	1	-	-	-	3
Yüzde (%)	17	13	-	-	-	9

Bu temada görüş bildiren 3 (%9) öğretmenin 2'si (%17) meslek, 1'i (%13) Anadolu liselerinde çalışmaktadır. Fen ve sosyal bilimler liseleri ile özel liselerde çalışan öğretmenler bu temada görüş bildirmemişlerdir. Bu okul öğrencilerinin metinlerin dikkat çekme ve seviye özellikleri yönünden sıkıntı yaşamadıkları sonucuna ulaşılabilir, ancak bazı meslek ve Anadolu liselerinde, ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin dikkatini çekemediği ve onların seviyesine uygun olmadığı söylenebilir.

Öğretmen görüşlerinden bazı örnek ifadeler aşağıdadır:

"Son çıkan Türk dili ve edebiyatı ders kitabı öncekilere göre daha iyi, ancak ders saatinin 40 dakika oluşu göz önünde bulundurulmamış veya bizim öğrencilerimizin zayıflığı. Metinler uzun olmuş." [d.ö.15]

"Tiyatro metinleri, türün özelliklerini net yansıtan, öğrencilerin dikkatini çekecek özelliklerden oluşan metinler olabilir." [d.ö. 20]

Ders kitaplarındaki metinlerin, türünün tüm özelliklerini yansıttığı ile ilgili öğretmen görüşü

Metinler türünün tüm özelliklerini yansıtıyor

Öğretmenlerin, ders kitaplarındaki metinlerin, türünün tüm özelliklerini yansıttığı ile ilgili görüş bildirdikleri tek tema *"Metinler Türünün Tüm Özelliklerini Yansıtıyor"*dur. Ders kitaplarına alınan metinler, belirli kriterler dikkate alınarak seçilmektedir. Öğretim Programları ve Millî Eğitim Bakanlığı, genellikle, ders kitaplarına alınacak metinler ile ilgili genel çerçeveyi ilgililerle

paylaşmaktadır. Hazırlanan kitaplar Talim ve Terbiye Kurulu tarafından incelendikten ve onaylandıktan sonra basılmaktadır. Bundan dolayı da ders kitaplarındaki metinlerle ilgili beklenti, öğretmen ve öğrenciler tarafından beğenilmesinden yanadır. Öğretmenlerin bazıları, ders kitaplarındaki metinlerin, türünün tüm özelliklerini yansıttığını düşünmektedir. Öğretici metinlerin, sanatsal metinlerin, şiirlerin ve sözlü anlatım türlerinin özenle seçilerek kitaba alındığını ifade eden bu öğretmenler, kitaptaki metinlerin, türsel özelliklerini yansıtmaları noktasında sıkıntısız olduğunu belirtmişlerdir.

Bu temada görüş bildiren öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları ise şöyledir:

Tablo 22.
Metinler türünün tüm özelliklerini yansıtıyor

Okul türü	Meslek Lisesi (N=12)	Anadolu Lisesi (N=8)	Fen Lisesi (N=4)	Sosyal Bilimler Lisesi (N=3)	Özel Lise (N=5)	Toplam (N=32)
Öğretmen sayısı (f)	2	2	1	-	2	7
Yüzde (%)	17	25	25	-	40	22

Bu temada görüş bildiren 7 (%22) öğretmenin 2'si (%17) meslek, 2'si (%25) Anadolu, 1'i (%75) fen liselerinde; 2'si (%22) ise özel liselerde çalışmaktadır. Sosyal bilimler lisesinde çalışan öğretmenler, ders kitaplarındaki metinlerin türünün özelliklerini yansıttığı noktasında görüş bildirmemişlerdir. Bu temada görüş bildiren öğretmenlerin sayısı ise genel olarak azdır. Yani ders kitaplarındaki metinlerden memnuniyet sayısı yüzde yirmi iki seviyesindedir.

Öğretmen görüşlerinden bazı örnek ifadeler aşağıdadır:

"Ancak metinlerin türünün tüm özelliklerini yansıttığını düşünüyorum. Özellikle 9 ve 11. sınıf Türk dili ve edebiyatı kitaplarındaki metinler hem türün hem de dönemin özelliklerini yansıtmada nokta atışı metinlerdir." [d.ö.19]

"Yansıtıyor. Bu metinler belirli bir kuruldan geçiyor, özenle seçiliyor. Dolayısıyla türünün özelliklerini yansıtıyor." [ö.ö. 4]

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Metin, dil öğretiminde en önemli araçtır. Bu öneminden dolayı ana dili öğretim programlarının yenilenme sürecinde metin ve türleri bu programların merkezinde yer almaktadır. 2015 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, tür ve beceri merkezlidir. 2017 ve 2018'de çeşitli düzenlemelerle yenilenen bu programda dil becerileri (dinleme, konuşma,

okuma, yazma) metin türleri vasıtasıyla, öğrencilerde, geliştirilmeye çalışılmaktadır. Ortaöğretimde ana dili dersi olan Türk dili ve edebiyatı dersi, daha önceki programlarda kronolojik olarak işlenirken türler bu kadar öne çıkmamıştır, ancak uygulanmakta olan son programla beraber metin türlerinin önemi daha da artmıştır.

Alanyazın incelemesinde, dil öğretiminin vazgeçilmez aracı olan ve 2015 TDE Öğretim Programı ile merkeze oturtulan metin ve türlerinin doğrudan öğretimi ile ilgili –özellikle de ortaöğretim düzeyinde- çok çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmaların geneli metin türlerinin dil öğretimine katkısı ya da ders kitaplarına alınan veya alınabilecek metin örnekleri ile ilgili olup doğrudan metin türlerinin öğretimiyle ilgili değildir. Hatta ortaöğretim düzeyinde metin türleriyle doğrudan ilgili olmayan ancak dersle ilgili olan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

"Ortaöğretim TDE derslerinde metin türlerinin öğretimiyle ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?" problem cümlesi üzerine şekillenen bu çalışmanın sonuçlarına göre ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı derslerinde öğrenciler, dinledikleri veya okudukları bir metnin türünü tespit etmek için o metnin biçimsel özelliklerine; metnin yazılış amacı, gerçeklikle ilişkisi, metinde kullanılan anlatım biçimi, dilin işlevine ve metinde olayın varlığına/yokluğuna dikkat etmektedir. Metnin biçimsel özellikleri, bütün okul türlerinde öğrencilerin öncelikli olarak dikkat ettiği unsurdur. Metnin yazılış amacı, gerçeklikle ilişkisi, metinde kullanılan anlatım biçimi ve dilin işlevi, meslek liselerinde kullanılmazken diğer okul türlerinde dikkat edilen önemli bir ölçüttür. Metinde bir olayın varlığı/yokluğu ise fen lisesi ve özel lise öğrencileri tarafından kullanılmazken diğer okul türlerinin öğrencileri tarafından dikkat edilen bir değişkendir. Metin türünü tespitte özellikle fen, sosyal bilimler ve yüksek puanla öğrenci alan Anadolu liselerindeki öğrenciler sıkıntı yaşamazken bazı özel lise ve meslek lisesi öğrencileri başarısız olmaktadır. Bu, Gürler'in (2011) bulduğu sonuçla örtüşmektedir.

Öğretmenler, öğrencilere bir olay yazısı ile düşünce yazısı arasındaki farkı öğretmek için olay yazılarındaki yapısal unsurlara (olay, kişi, zaman, yer), metinlerin yazılış amacına, gerçeklikle ilişkisine, metinde kullanılan anlatım biçimine, dilin işlevine, metinlerde kurgunun olup olmamasına, metinlerin içerik özelliklerine ve anlatımın nesnel ya da öznel olmasına dikkat çekmektedir. Olay yazılarındaki yapısal unsurlar, metinlerin yazılış amaçları, gerçeklikle ilişkisi, metinde kullanılan anlatım biçimi ve dilin işlevi ile kelimelerin metinde kazandığı anlamsal değişimler tüm okullarda öğretmenlerin kullandıkları unsurlarken metinlerin yazılış amaçları noktasında karşılaştırılması özel liselerin dışında tüm okullarda kullanılmaktadır. Metinlerde kurgunun olup olmaması

sosyal bilimler lisesinde çalışan öğretmenler kullanmazken nesnellik-öznellik değişkenini sosyal bilimler lisesi ve özel lise öğretmenleri kullanmamaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerinden herhangi bir metin türünde yazı yazmalarını istendiklerinde onların metin türünün özelliklerini yansıtamadıklarıyla ilgili olarak, tüm okul türlerinde, görüş bildirmişlerdir. Türlerin özelliklerini karıştırma fen ve sosyal bilimler liselerinin; öğretici metin türlerinin özelliklerini yansıtamama ise fen ve sosyal bilimler liseleri ile özel liselerin dışındaki liselerde yaşanmaktadır. Metin türlerinin özelliklerini yansıtıyorlar temasıyla ilgili meslek lisesi öğretmenlerinin hiç görüş bildirmemesi, öğrencilerinin bu konudaki durumunu ortaya koymaktadır. Özellikle fen, sosyal bilimler ve yüksek puanla öğrenci alan Anadolu liselerindeki öğrenciler ile yazmaya ilgili, meraklı, gayretli öğrenciler örnek metin yazmada sıkıntı yaşamazken bunların dışında kalan meslek, Anadolu liseleri ve özel liselerin bazı öğrencileri bu konuda başarısız olmaktadır.

Tüm okul türlerinde çalışan öğretmenlerin çoğu, ders kitaplarındaki metinlerin türünün özelliklerini yansıtmadığını düşünürken sosyal bilimler lisesinin dışındaki liselerde çalışan öğretmenler, ders kitaplarındaki metinlerden özellikle sözlü anlatım türleri, tiyatro metinleri ve kısaltılırken özenli davranılmayan roman ve hikâye metinleri ile ilgili olumsuz düşünmektedir. Meslek ve Anadolu liselerinde çalışan öğretmenler tarafından ise metinlerin seçiminde özenli davranılmaması, ders süresinin ve öğrenci seviyesinin dikkate alınmaması da eleştirilmektedir. Canlı (2014), Şimşek (2014), Gürler (2011), Karakuş (2010), Özden (2009), İşeri (2002), Cura (2019) ve Bayazıt'ın (2012) bulguları da bu şekildedir. Sosyal bilimler lisesinin dışında başka okullarda çalışan bazı öğretmenler ders kitaplarındaki metinlerin türünün tüm özelliklerini yansıttığını düşünmektedir. Bu sonuç da Kıbrıs'ın (2019) ders kitaplarından memnuniyet bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Çalışmada, yukarıda da ifade edildiği üzere metin türlerinin öğretimi okul türlerine göre, fen, sosyal bilimler ve yüksek puanla öğrenci alan bazı Anadolu liselerinin lehine farklılık oluşturmaktadır.

Öneriler

- Metin türlerinin öğretimiyle ilgili bu tür çalışmalar ortaöğretim seviyesinde başka illerde de yapılabilir.
- Metin türlerinin kronolojik öğretimi ve tür merkezli öğretimi farklı gruplar üzerinde yapılarak grupların başarı seviyesi karşılaştırılabilir.
- Dilin farklı kullanımını ortaya koyan metinler öğretildikten sonra öğrencilerin dilin bu tür kullanımını kavrayıp kavrayamadıklarına yönelik uygulama çalışmaları yapılabilir.

- Belirli sayıdaki metin türü öğretiminin öğrencilerin dil becerileri üzerindeki etkisi uygulamalı olarak araştırılabilir.
- Özellikle tiyatro türünün konuşma becerisi üzerine etkisi hakkında araştırmalar yapılabilir.
- Metin türleri dil öğretiminde ana malzeme olduğundan bu türlerin her öğrenci seviyesinde belirli düzeyde öğretilmesi için öğretici konumdaki öğretmenler bilinçlendirilebilir.
- Öğretmenler, metin türlerini tespit etme problemi yaşayan öğrencilerini, daha fazla metinle karşılaştırabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Aytaş, G. (2006). Edebî türlerden yararlanma. *Milli Eğitim Dergisi Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı, 169,* 261-276.

Bayazıt, Z. (2012). *Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (27. Baskı). Pegem Akademi.

Canlı, S. (2014). *Türkçe Ders Kitaplarına Seçilecek Metinlerin Niteliği Üzerine Bir Araştırma.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (çev. S. B. Demir). Eğiten Kitap.

Cura, A. (2019). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programlarına Göre Hazırlanan Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çetişli, İ. (2006). Edebiyat eğitiminde "edebi metin"in yeri ve anlamı. *Milli Eğitim Dergisi, Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı, 169*, 75-84.

De Beaugrande, R. A., & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to Text Lingusitics.* Longman Group Company.

Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı), 13,* 151-155.

Duman, A. (2010). Türkçe eğitiminde metne müdahale sorunu. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27*, s. 285-295.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebîürünlerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27,* 241-270.

Günay, V. D. (2013). *Metin Bilgisi.* Papatya Yayınları.

Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Pegem Akademi.

Gürler, Z. (2011). *Dinî-Tasavvufi Türk Edebiyatı Öğretiminin, Ders Kitabı, Öğrenci ve Öğretmen Açısından Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İşeri, K. (2002). *Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlköğretim Programına Uygunluğunun İncelenmesi: Gösterge Bilimsel Bir Betimleme.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bil. Enstitüsü.

Karakuş, N. (2010). *Türkçe Öğretiminde Kaynak Metinlerin Temalara Uygunluğu Yönünden Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.

MEB. (2015). *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı.* Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2017). *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Merriam, S. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber.* (S. Turan, Çev.) Nobel Yayınları.

Özden, M. (2009). *Türkçe Kaynak Metinlerin Türkçe Öğretiminde Kullanılabilirliği.* Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şimşek, N. D. (2012). *Türkiye ve ABD'de Ana Dili Öğretimi: 6. Sınıf Ana Dili Ders Kitaplarındaki Metinlerin Karşılaştırılması.* Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The Turkish language and literature (TDE) course, which is the mother tongue education course in secondary education institutions, has been taught in sports and genre-centered courses since the 2015 TDE Course Curriculum. With this Program, which was updated in 2017 and 2018, all language skills are tried to be acquired by students as text. Text types are of great importance for these programs that are being implemented and are analyzing the text. This aim is to determine the general situation regarding the teaching of text types in secondary education Turkish language and literature lessons and to offer solutions for better teaching of text types.

Method: In the study, the situation related to the teaching of text types in secondary education Turkish language and literature lessons was determined in detail, and in order to find solutions for better comprehension of the text and its types, which are the main materials in TAT teaching, phenomenology design was preferred from qualitative research designs. One of the purposeful sampling methods, "maximum diversity sampling" type was used to collect the data of the research. In line with the maximum diversity sample type, 32 TAT teachers voluntarily participated in the study, considering the diversity in the type of high school where Turkish language and literature teachers work. 4 (12.5%) of the TAT teachers participating in the study were science, 8 (25%) Anatolian, 3 (9.4%) social sciences, 12 (37.5%) vocational high schools and 5 (15.6%) also works in private high schools.

While collecting the data of the research, a total of 32 TAT teachers were interviewed through a semi-structured interview form. The answers given by the teachers to the questions in the interview form were recorded by the researcher by taking interview notes, since the teachers did not allow them to record with a tape recorder. The collected data were analyzed by the researcher using content analysis method. While analyzing the content, themes and sub-themes were created from the TAT teachers' responses for each question. While the analysis was being made, participant TAT teachers who were working in official (state) schools were given the codes of o.t. 1, o.t. 2, o.t. 27 and for those working in private schools were given the codes of p.t. 1, p.t. 2, p.t. 5.

Findinds: In the research, the findings for each sub-problem were presented in separate tables and interpreted. Accordingly, while determining the type of a text they read or listen to, students pay attention to its formal features, the purpose of writing, the way of telling the truth or whether there is an event in the text. Science, social sciences and some Anatolian high school students do not have much trouble in this regard. Almost all of the teachers try to make their students comprehend the types of texts in a similar way. While doing this, he draws attention to whether there is an event in the text, the relation of the text with

reality, and whether the words in the text are used literally or figuratively. If students have a high academic level or are interested in writing while writing sample texts of any kind, they do not have much trouble, while other students do not do well in this regard. Generally, teachers find the texts in the textbooks they use to fail to reflect the characteristics of their genre.

Discussion and Conclusion: "What are the teachers' opinions about teaching text types in secondary education TAT lessons?" According to the results of this message formed on the problem statement, students in secondary education Turkish language and literature lessons, in order to determine the type of a text they listen or read; it pays attention to the purpose of writing the text, its relation to reality, the way of expression used in the text, the function of the language and the presence / absence of the event in the text. While the students in Anatolian high schools, especially those in science, social sciences and Anatolian high schools, do not experience difficulties in determining the text type, some private high school and vocational high school inspections fail. This coincides with the result found by Gürler (2011).

Teachers, teachers, the purpose of writing the texts, the relationship with reality, the way of expression used in the text, the function of the language, whether there is fiction in the texts, the writing purpose of the texts in the text of the text, the relation of the texts with reality, the style of expression used in the text, the existence of fiction in the texts, draws attention to the objective or conclusion of the writing purpose and expression. Teachers working in all school types try to make their students understand the differences with similar methods.

When students write examples in any type of text, they usually confuse the features of that genre with other genres or cannot reflect them in their writings at all. Especially the students in science, social sciences and Anatolian high schools and students who are curious and diligent about writing do not have trouble in writing sample texts, but some students from other vocational, Anatolian and private high schools fail in this regard.

In the study, as stated above, the teaching of text types creates a difference in favor of science, social sciences and some Anatolian high schools that admit students with high scores according to school types.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**1734-1757.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**1734-1757.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50089
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 22-03-2021
Kabul Tarihi: 30-05-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 22-03-2021
Accepted: 30-05-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Şahin, M. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar. *Journal of History School*, 52, 1734-1757.

UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN YAŞADIĞI SORUNLAR

Mehmet ŞAHİN[1]

Öz

Öğretmenlerin pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların çözülebilmesi için öncelikle bu sorunların belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunları belirlemektir. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan bu araştırmada durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara'nın Altındağ ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında (Lise) görevli 20 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak 4 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Araştırmada bazı öğretmenlerin bilgisayarının olmadığı, evde eş ya da çocuklarla dönüşümlü kullandıkları ve bilgisayarla ilgili teknik sorun yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun evde bağımsız çalışma odasının olmadığı, eş ya da çocukların da uzaktan eğitim/iş amaçlı çalışması halinde gürültü yaşandığı, bazı öğretmenlerin çalışma masasının olmadığı saptanmıştır. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çoğunluğunun derse katılmadığı ve ödev takibinde sorunlar yaşandığı, derslerin içeriğinin uzaktan eğitime uygun olmadığı, özellikle uygulamalı dersler için uygun mekân ve materyalin bulunmadığı ve derslerin işlenmesinde zorluk yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, Uzaktan Eğitim, İçerik, Çalışma Ortamı.

[1] Doç. Dr., İstanbul Arel Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, mehmetsahin_38@hotmail.com, Orcıd: 0000-0002-0416-7399

Problems Experienced by Teachers in the Distance Education Process

Abstract

In order to solve the problems experienced by teachers in the distance education process during the pandemic period, these problems need to be determined first. The aim of this study is to determine the problems teachers experience in the distance education process applied during the pandemic period. In this research conducted with qualitative research method, the case study model was used. The working group of the research consists of 20 teachers working in secondary education institutions (High School) in Ankara's Altındağ district. Semi-structured interview form was used in this study. 4 open-ended questions were prepared in accordance with the aims of the study. In the study, it was found that some teachers do not have a computer, they use them at home with their spouses or children, and they have technical problems with the computer. It has been determined that most of the teachers do not have an independent study room at home, there is noise when their spouses or children work for distance education / business purposes, and some teachers do not have a desk. In addition, it was concluded that during the distance education process, most of the students did not attend the course and there were problems in homework follow-up, the content of the courses was not suitable for distance education, there were no suitable places and materials especially for applied courses, and there were difficulties in teaching the courses.

Keywords: Pandemic, Distance Education, Content, Working Environment.

GİRİŞ

Pandemiye dönüşen Covid-19 salgını dünyanın her yerinde etkili olmaya devam etmektedir. Pandemi küresel düzeyde başta sağlık olmak üzere, her alanda yaşamı olumsuz etkilemiş ve bireysel ve toplumsal yaşamın akışını değiştirmiştir. Ülkeler arasında hızlı bir şekilde yayılan Covid-19 salgını başta sağlık olmak üzere eğitim, ekonomi ve sosyal yaşamda dünya çapında büyük bir krize ve belirsizliğe neden olmuştur (Mollaoğlu, 2020). Covid-19 ile birlikte dünyanın en güçlüleri arasında yer alan ülkelerin, herhangi bir salgın karşısında güçlerinin ne kadar kırılgan olduğu gerçeği ortaya çıkmıştır. Özellikle sağlık sistemine çok güvenen ülkelerin pandemi ile birlikte mevcut sağlık sistemlerinin ne kadar güvenilir olduğu da sorgulanır hale gelmiştir (Budak ve Korkmaz, 2020). Pandeminin tüm dünyada yaratmış olduğu kriz durumunun her alanlarda etkileri devam etmekte ve ne zaman sona ereceğine ilişkin kesin bir veri bulunmamaktadır (Can, 2020). Pandeminin en büyük zorluklarından biri bu salgının ne zaman ve nasıl biteceğinin bilinmiyor olmasıdır.

Salgının yayılmasını azaltmak ve önlemek amacıyla yüz yüze iletişimin yoğun olduğu alanların sınırlandırılması ve sosyal mesafe kurallarının

uygulanması zorunlu hale gelmiştir. Toplum hareketliliğin sınırlandırılmasının amacı kişilerin fiziksel olarak bir arada ve birbirlerine yakın olmalarını engellemek, etkileşimleri ve hareketliliği azaltmaktır (Metintaş, 2020). Pandeminin yarattığı bu sorunlar eğitim alanında da önemli kırılmalara neden olmuştur. Pandeminin birey ve toplum üzerindeki etkisini ve yayılımını azaltmak için evden çalışma, esnek çalışma, dönüşümlü çalışma, sınırlı ya da süreli izinler gibi uygulamalara geçilmiştir. Pandemi nedeniyle eğitimde ilk kez küresel ölçekte etkilenim söz konusu olmuştur. Bu süreçte dünyanın birçok ülkesinde covid-19 salgınının yayılmasını sınırlamak amacıyla okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm kademelerde eğitim kurumları hızla kapatılmıştır (Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020). Küresel salgınla birlikte dünya genelinde okulların büyük bir kısmı eğitime ara vermiş ancak pek çok ülkede öğretim bütünüyle kapatılmamış, okullar uzaktan eğitim uygulamalarına yönelmiştir. Televizyon, çevrim içi platformlar, internet, mobil uygulamalar gibi teknolojik araçlar kullanılarak öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerinden tamamıyla kopmaması için çeşitli tedbirler alınmıştır (Ak, Şahin, Çiçekler ve Ertürk, 2020). Uzaktan eğitim ve onun alt kategorilerinden biri olan çevrim içi eğitim, öğrenme-öğretme ortamı (çevrim içi öğrenme), tüm dünyadaki eğitim sistemlerinin, bu dönemde başvurduğu bir can simidine dönüşmüştür (Ülker, 2020).

Bu küresel salgın, eğitimde de geleneksel yaklaşımların yerine çözüm odaklı stratejilerin geliştirilmesine sebep olmuştur (Yılmaz, 2020). Pandemi dolayısıyla sosyal mesafe adı altında alınan önlemler kapsamında, birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de 16 Mart 2020 tarihi itibariyle eğitim ve öğretim faaliyetleri uzaktan eğitim yoluyla yapılmaya başlanmıştır. Bu kapsamda ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden ve TRT kanallarından eğitimlerin sürdürülmesine karar verilmiştir (MEB, 2020a). Ani gelişen bu durum karşısında; anaokulları kendi bünyelerinde kurdukları web televizyonları ve web uygulamalarıyla, ilköğretim ve orta öğretimde EBA TV, televizyon kanalları ve internet uygulamalarıyla üniversiteler ise web televizyonları ve web üzerinden görüntülü, sesli katılımı sağlayan çeşitli internet uygulamalarıyla eğitim yapmaya başlamıştır (Siren, 2020). Pandemi döneminde her ülke salgının seyrine ve kendi imkânları kapsamında önlemler almaya çalışmıştır. Bunun sonucunda bazen birbirine benzeyen uygulamalar, bazen de birbirinden çok farklı uygulamalar ortaya çıkmıştır. Teknolojik altyapısı yeterli ve gelir düzeyi yüksek olan ülkeler ile teknolojik altyapısı yetersiz ve gelir düzeyi düşük ülkeler arasında farklı uygulamalar görülmüştür (Yılmaz, Mutlu, Güner, Doğanay ve Yılmaz, 2020).

Ülkemizde de tüm eğitim kademeleri için yüz yüze eğitim süreci ile ilgili sıkça kararlar alınmış ve kararlar sürekli değiştirilmiştir. Yüz yüze eğitimde

yaşanan bu belirsizliklerle birlikte MEB ve YÖK aldığı kararlarla 2020-2021 eğitim-öğretim yılında yüzyüze eğitim ile uzaktan eğitimin birlikte devam edeceğini sürekli vurgulamışlardır (MEB, 2020b ve YÖK, 2020**).** Pandemi döneminde yüzyüze eğitime anasınıfı ve ilkokul birinci sınıflarda başlanmış ancak bu uygulama başta veliler olmak üzere öğretmenler, sendikalar ve toplumun önemli bir kısmınca eleştirilmiş ve bazı kaygılar da yaşanmıştır. Salgının artması ve bu eleştiriler üzerine yüzyüze eğitim uygulamasına son verilmiştir. Ancak 15 Şubat 2021 tarihinde yüzyüze eğitimin öncelikle köy ilkokullarında ve bazı sınıf düzeylerinde kontrollü şekilde yeniden başlamasına karar verilmiştir (Hürriyet, 2021). Salgının yayılma hızındaki azalma nedeniyle Milli Eğitim Bakanlığınca 1 Mart 2021 tarihi itibarıyla tüm resmi ve özel ilkokullarda, anasınıfları ve özel eğitim sınıflarında seyreltilmiş olarak haftada 2 gün yüzyüze eğitime karar verilmiştir. 8. sınıflar ile meslek liselerinde de yüzyüze eğitimin başlanması kararlaştırılmıştır (Habertürk, 2021). Okulların kapatılması, hastalığın yavaşlatılması ya da yayılmasını önleme açısından önemlidir. Ancak, bu önlemlerin eğitim sistemindeki mevcut eşitsizlikleri büyüteceği, özellikle en savunmasız ve ötekileştirilmiş olanlar için uzun vadeli olumsuz sonuçları olabileceği belirtilmektedir (Altuntaş, Başaran, Özeke ve Yılmaz, 2020). Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte daha fazla tercih edilen uzaktan eğitim yer ve zaman sınırlılıklarını ortadan kaldırmaktadır. Covid-19 nedeniyle uzaktan eğitim zorunlu bir yol olmuştur. Uzaktan eğitimi kullanırken yararları ve sınırlılıklarının farkında olmak gerekmektedir (Sayan, 2020).

Uzaktan eğitimi, kaynak ve alıcıların birbirlerinden uzak ortamlarda bulunduğu, bireysellik, esneklik ve bağımsızlık özellikleri bulunan, iletişimin ve etkileşimin teknik araçlarla sağlandığı bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır (Karakuş vd. 2020). Uzaktan eğitim; öğretmen ve öğrencilerin zaman ve mekân kısıtlaması olmadan, bilişim teknolojilerini kullanarak tamamen sanal ortamda uygulanabilen derslerin canlı olarak işlenebildiği bir eğitim modelidir (Sözen, 2020) Daha basit bir ifadeyle uzaktan eğitim, fiziksel bir ortama ihtiyaç duyulmadan farklı iletişim araçları üzerinden gerçekleştirilen eğitim modeli olarak ifade edilebilir. Uzaktan eğitim, günümüzde salgın ön planda olmak üzere, bazı kısıtlar nedeniyle eğitim teknolojilerinin kullanılmasına imkan tanıyan ve fırsat eşitliğini ön planda tutan eğitim modelidir (Kaysi, 2020). Uzaktan eğitim; eş zamanlı (senkron), eş zamanlı olmayan (asenkron) ve harmanlanmış (karma) olarak uygulanabilir. Eş zamanlı uzaktan eğitimde, öğretmen ve öğrencinin farklı alanlarda olsa da gerçek zamanlı iletişim kurulması sağlanır. Eş zamanlı olmayan uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenci farklı zamanlarda iletişim kurulması sağlanır. Harmanlanmış uzaktan eğitimde ise eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan iletişim beraber kullanılır (Akça ve Akgün, 2020). Uzaktan eğitim; öğrenenin

kendi öğrenme sürecinden sorumlu olmasını gerektiren, bireysel öğretimi destekleyen bir sistemdir. Bu nedenle uzaktan eğitim sisteminde yer alan öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmesi, kendi öğrenme sürecini planlaması ve kontrol etmesi beklenmektedir (Duman, 2020).

Doğru ve etkili uygulanması halinde uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim arasında önemli fark bulunmamaktadır. Öğrenci ve öğretici arasındaki etkileşim ve iletişimi sağlayabilen yöntem ve teknolojilerin kullanımı ile uzaktan eğitimin yüzyüze eğitim kadar başarılı olabileceği ve tüm kesimlerce kabul görebileceği söylenebilir (Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Uzaktan eğitim, yüzyüze eğitimde yaşanan kesintileri ve aksaklıkları gidermek için birçok ülkede devlet tarafından desteklenmiş ve eğitim sistemine entegre edilmiştir. Uzaktan eğitim pandemi sürecinden önce de eğitim giderlerini azaltmak, yaşam boyu eğitim sunmak, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak gibi amaçlarla desteklenmiştir (Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi, Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim sisteminin altyapı, erişim, güvenlik, içerik, tasarım, uygulama, kalite, mevzuat ve pedagojik açıdan güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Can, 2020). Uzaktan eğitimde genellikle motivasyon kaybı, ölçme ve değerlendirmenin olmaması, internet ve bilgisayar gibi kaynakların yetersizliği, eğitimde fırsat eşitsizliği oluşturması, iletişim ve etkileşim yetersizliği, teknik problemler, sosyalleşme yetersizliği ve uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız olma gibi sorunlar yaşanmaktadır (Özdoğan ve Berkant, 2020). Pandemi sürecinde eş-zamanlı ve eş-zamansız içerik sunumu sıklıkla kullanılmaktadır. Her ortamın koşulları farklıdır ve bu koşullara göre tasarım yapılmalıdır. Ayrıca eş-zamanlı veya eş-zamansız içerik sunumu yüz yüze eğitimi taklit etmek için değildir. Uzaktan eğitim sürecinde başarılı ve başarısız pek çok uygulama olmasına karşın en büyük tartışma ve eksikliklerden birisi de ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşanmıştır (Bozkurt, 2020).

Uzaktan eğitim sürecinde zamanlarını evde geçirmek zorunda kalan öğrenciler psiko-sosyal olarak bazı sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunlar arasında özellikle öğrencilerin morallerinin bozulması, sınav ve derslerle ilgili motivasyonlarının düşmesi, post-travmatik stres bozukluğu ve anksiyeteye sayılabilir. Ayrıca okulların kapanması toplumda endişe ve kaygı, özellikle dezavantajlı çocuklar için düzensiz ve kesintili öğrenme, çocuk bakımı sorunları, ebeveyn ve çocuk ilişkileri ve çalışamayan aileler için ekonomik maliyet yaratmaktadır. Okul, öğrenciler için öğretmenlerle ve akranlarıyla yakın ilişkilerin sürdürülmesinde büyük öneme sahiptir. Bu durum özellikle dezavantajlı geçmişlerden gelen ve kendi başlarına öğrenmek için gerekli ebeveyn desteğine sahip olmayan öğrenciler için daha fazla önem arz etmektedir (Kara,2020). Pandeminin bireylerin ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri;

sosyal yaşantılarına, ilişkilerine ve eğitim-öğretim hizmetlerine yansımaktadır. Pandemi sürecinde çocuklar öfke, değersizlik, korku, üzüntü, suçluluk, kaygı gibi duyguları hissedebilir ve bu duyguları farklı şekillerde çevredeki bireylere yansıtabilirler. Bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim henüz tamamlanmadığı için çocuklar yaşadığı öfkeyi ağlayarak, ebeveynlerini suçlayıp onlara küserek, vurarak, kendisini onlardan yalıtarak gösterebilir ya da oyuncaklarına saldırgan davranarak gösterebilirler. Bu tepkilere ek olarak anne babadan ayrılamama, sürekli beraber olma isteği, iştahsızlık, yatak ıslatma, parmak emme gibi gerileme davranışları, zarar verici davranışlar, nedeni bilinmeyen psikosomatik tepkiler pandemi sürecinde çocukların gösterebileceği olası tepkiler arasında yer almaktadır (Çaykuş ve Çaykuş, 2020).

Pandemi döneminde zorunlu olarak uygulanan uzaktan eğitim, başta öğretmen, öğrenci ve veli olmak üzere tüm paydaşların yaşamını da bir anda değiştirmiştir. Eğitimle ilgili akademisyen, öğretmen, öğrenci ve veli daha önce deneyimlemediği "değişen dünyanın eğitim sistemine" bir anda uyum sağlamaya gayret etmiştir. Bu zorunlu süreç farklı sorunları da beraberinde getirmiştir (Zan ve Zan, 2020). Salgından en çok etkilenen gruplardan birisi de öğretmenlerdir. Sürekli yüz yüze eğitim yapmış olan ve teknolojik altyapısı ve donanımı istenen düzeyde olmayan öğretmenler başta olmak üzere, çoğu öğretmen sürece hazırlıksız yakalanmıştır. Uzaktan eğitimle ilgili yeni uygulamalara uyum sağlamak zorunda kalan öğretmenler bu yeni durum karşısında stres ve sorunlar yaşamaya başlamışlardır. Kimi öğretmenler uygulamalara yabancılık çekmiş, öğrencilere yeterli desteği verebilme konularında endişelere kapılmış; kimi öğretmenler de işsiz kalma ihtimali ile maddi kaygılar yaşamıştır. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde normal eğitim dönemine göre daha farklı araç, gereç ve uygulamalarının kullanımını zorunlu kılmıştır. Bu konularda yeterli olmayan öğretmenler öğrencilerin katılım ve motivasyonunu sağlamak, öğrencilere uzaktan destek olmak ve onları takip etmek çok daha zor hale gelmiş ve bu durum a öğretmenler üzerindeki baskıyı artırmıştır. OECD tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlere hem mesleki hem psikolojik destek sağlanması gerektiği belirtilmiştir (Yılmaz, Mutlu, Güner, Doğanay ve Yılmaz, 2020).

Pandemi döneminde eğitimin her kademesinde yüzyüze eğitimle birlikte uzaktan eğitim süreci uygulanmıştır. Bu süreçte öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve veliler birçok sorunla karşı karşıya kalmışlardır. Uzaktan eğitime yönelik sorunlar başta eğitimciler olmak üzere medya ve resmi kurumlarca tartışılmaktadır. Diğer yandan uzaktan eğitim uygulamalarında yaşanan sorunların giderilmediğine yönelik eleştiriler de devam etmektedir. Eğitim sürecinin önemli bir paydaşı ve uygulayıcısı olan öğretmenlerin pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların

çözülebilmesi için öncelikle bu sorunların belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. **Bu araştırmanın amacı**, pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunları belirlemektir. Bu temel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1- Bilgisayar ve internetle ilgili yaşanan sorunlar nelerdir?
2- Fiziki ortamla ilgili yaşanan sorunlar nelerdir?
3- Öğrencilerle ilgili yaşanan sorunlar nelerdir?
4- Derslerin içeriğine yönelik yaşanan sorunlar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Nitel araştırma yöntemiyle yapılan bu araştırmada durum çalışması modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma özel durumların tüm gerçekliğini yansıtır, sonuçları ile kuramların üretilmesini kolaylaştırır, ortamdaki çok farklı faktörlerin anlaşılmasını sağlar ve sonuçlarının uygulanabilirliği daha yüksektir (Buyüköztürk vd. 2011). Durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Subaşı ve Okumuş, 2017). Durum çalışması, nasıl ve niçin sorularını temel alarak araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak verir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Özellikle olgu ve bağlam arasındaki sınırlar tam olarak belli olmadığı durumlarda kullanılmaktadır (Yin, 2014). Durum çalışması araştırılan konuyu derin bir şekilde incelemeyi amaçladığından katılımcı sayısının az olmasını gerektirir. Durum çalışması araştırılan durum hakkında zengin bir şekilde açıklayıcı bilgiler sunar. Çünkü derin ve çeşitli bilgi kaynaklarından beslenir. Katılımcıların açıklamaları, görüşmelerden ve diğer veri kaynaklarından elde edilen bilgiler birleştirilerek çalışılan durum hakkında karar verilir (Kaleli Yılmaz, 2014). Bu nedenle araştırmada durum çalışması modeli tercih edilmiş, araştırmanın verileri görüşme tekniği ile elde edilmiştir.

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Ankara'nın Altındağ ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında (Lise) görevli 20 öğretmen oluşturmaktadır. Altındağ ilçesindeki liselerin (anadolu lisesi ve anadolu meslek lisesi) ve bu liselerde görevli öğretmenlerin seçiminde random yöntemi uygulanmıştır. Bu amaçla okullar ilçe milli eğitim müdürlüğünün web sayfasından, öğretmenler ise ilgili okul yöneticilerinin yardımıyla seçilmiştir. Böylece 3 anadolu lisesi ve 3 meslek

lisesi olmak üzere toplam 6 okul ve her bir okuldan da 5'er öğretmen olmak üzere toplam 30 öğretmen araştırmanın çalışma grubuna alınmış ancak 10 öğretmen araştırmaya katılmadığı için çalışma grubu 20 kişi ile sınırlı kalmıştır.

Veri toplama aracı

Durum çalışmalarına yönelik araştırmalarında verier genellikle gözlem, görüşme, görsel-işitseller, doküman ve raporlar yoluyla toplanmaktadır. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmasında alanyazındaki benzer araştırmalardan yararlanılmıştır. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak 4 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Her bir soru içerisinde gerektiğinde sorulmak üzere 2 alt soru da yer almıştır. Bu alt sorular katılımcıları esas soruya odaklanmasını ve konuşmasını sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Bazı katılımcılar için bu alt soruların sorulmasına ihtiyaç duyulmamıştır. Soruların araştırmanın amacına uygunluğunu sağlamak için uzman görüşünden yararlanılmıştır. Görüşme formunda kurum ya da kişisel bilgilere yer verilmemiştir.

Verilerin toplanması ve analizi

Verilerin toplanmasında katılımcıların gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Veriler, Mart 2020 tarihinde yüzyüze ve çevrimiçi görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara telefon yoluyla ulaşılarak yüzyüze veya çevrimiçi görüşme tercihi sorulmuştur. Ayrıca araştırmanın amacı, gizlilik sınırları, görüşmenin yeri, yöntemi ve soruların ne kadar sürede cevaplanacağı konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Kişisel bilgilerle ilgili soru olmadığı ve katılımcıların kimliklerinin gizli tutulacağı vurgulanmıştır. Katılımcıların görüşme tercihi alındıktan sonra 8 öğretmenle yüzyüze, 12 öğretmenle çevrim içi görüşülmüştür. 3 öğretmen zaman sorunu nedeniyle görüşmeyi tamamlayamadıkları için ikinci defa çevrimiçi yoluyla görüşmeye katılmıştır. Görüşme sonunda kaydedilen veriler görüşmeciye okunmuş, eklemek ya da çıkarmak istediği ifadelerin olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların çoğunluğu ses kaydı yapılmasını istemediği için görüşmelerde ses kaydı yapılmamış sadece yazıyla kaydedilmiştir. Yüzyüze görüşmeler pandemi kurallarına uygun olarak gerçekleştirilmiş, çevrimiçi görüşmeler ise whatsapp üzerinden görüntülü olarak yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 40' sürmüştür. Katılımcıların görüşleri 1'den 20'ye kadar kodlanarak verilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşme kayıtları önce dikkatlice okunarak tekrarlı ve ilgisiz ifadeler çıkartılmış, konuyla ilgili olan ifadeler ise olduğu gibi alınmıştır. Son olarak her bir alt amaca yönelik katılımcıların yaşadığı sorunlar belirlenmiştir. Bu sorunlar yoğunlaştığı konulara göre gruplandırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, öğretmenlerin pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların belirlenmesi amacıyla elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçlarına göre analiz edilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmenlere sorulan sorulara alınan cevaplar sorunların yoğunlaştığı alanlara göre gruplandırılarak 4 alt başlık halinde sunulmuştur.

1. Bilgisayar ve internetle ilgili yaşanan sorunlar.

Pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde bilgisayar ve internet ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin soruya 20 öğretmen cevap vermiştir. Öğretmenlerin cevapları sorunlara göre gruplandırılmış ve Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Bilgisayar ve internetle ilgili yaşanan sorunlar

Sorunlar	Katılımcı kodu	f
Bilgisayarın olmaması	2, 4, 8, 11	4
Bilgisayarın eş ya da çocuklarla dönüşümlü olarak kullanılması	4, 9, 11	3
Teknik bağlantı sorunu yaşanması	7, 12, 17, 18	4
Bilgisayarla ilgili sorun yaşanmaması	6, 13	2
İnternetin olmaması	11, 20	2
İnternet hızının düşük olması	1, 2, 3, 4, 8, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 20	12
İnternet kotasının yetersiz olması	1, 9, 10, 11, 16, 20	6
İnternetin sıkça kesilmesi	1, 2, 3, 4, 5, 8, 11,17	8
Bilgisayar ve internetin maddi yük getirmesi	4, 8, 10, 14	4
İnternetle ilgili sorun yaşanmaması	6, 7, 10, 13, 19	5

Tablo 1'de yer alan bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin bilgisayar ve internetle ilgili önemli sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bu bağlamda 4 öğretmenin bilgisayarının olmadığı, 3 öğretmenin bilgisayarı evde eş ya da çocuklarla dönüşümlü olarak kullandıkları, 4 öğretmenin teknik/bağlantı sorunu yaşadıkları, 2 öğretmenin ise bilgisayar konusunda sorun yaşamadıkları ortaya çıkmıştır. Günümüzde bilgisayar eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Ancak araştırmanın bulgularına göre 4 öğretmenin bilgisayarının olmaması ve 3 öğretmenin ise bilgisayarı aile bireyleri arasında dönüşümlü olarak kullanması oldukça düşündürücüdür. Bilgisayar konusunda sorun yaşayan öğretmenlerin

sayısı, sorun yaşamayan öğretmenlerden daha fazla olması sorunun önemini göstermektedir. Bilgi çağıda başkanrtte görevli bazı öğretmenlerin bu sorunu yaşaması eğitim adına oldukça üzücü bir durum olduğu söylenebilir. Bu sorunlara internet konusunda yaşanan sorunlar da eklendiğinde sorunun önemi daha iyi anlaşılmaktadır. İnternet ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin verilen cevaplara göre 2 öğretmenin internetinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca 12 öğretmenin hız, 6 öğretmenin kota, 8 öğretmenin ise kesilme ya da kopma sorunu yaşadığı saptanmıştır. 4 öğretmen yeni ya da ek bilgisayar ve internet alımı dolayısıyla aile bütçesine ek yük getirdiğini belirtmiştir. 5 öğretmen ise internet konusunda sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca bu sorunların yanı sıra eba ve zooma cep telefonuyla bağlanmak zorunda kalınması, hız, kota ya da kesilmeler nedeniyle öğretmen ve öğrencilerin derse katılamaması, ses ya da görüntünün kesilmesi sorunlarının da yaşadığı belirtilmiştir.

2. Fiziki ortamla ilgili yaşanan sorunlar.

Pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde fiziki ortamla ilgili yaşanan sorunlara ilişkin soruya 18 öğretmen cevap vermiştir. Öğretmenlerin cevapları sorunlara göre gruplandırılmış ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Fiziki ortamla ilgili yaşanan sorunlar

Sorunlar	**Katılımcı kodu**	**f**
Evde bağımsız çalışma odasının olmaması	1, 2, 3, 4, 11, 12, 18	7
Eş ya da çocukların aynı anda dersinin olması halinde gürültü yaşanması	1, 3, 4, 5, 9, 15, 19, 20	8
Aile içinde ders işlemenin aile içi ilişkileri olumsuz etkilemesi	4, 11, 14, 15, 17	5
Çalışma masasının olmaması	1	1
Mutfak ya da yatak odasında ders yapma zorunda kalınması	8, 12	2
Farklı odalarda ısınma sorunu yaşanması	1	1
Kargo, dilenci, misafir vb. zile basması ders ortamını olumsuz etkilemesi	11	1
Evde ders yapma nedeniyel ekonomik sorun yaşanması	1, 4	2
Fiziki mekânla ilgili sorun yaşanmaması	6, 7, 13	3

Tablo 2'de yer alan bulgulara göre, 8 öğretmen evde bağımsız çalışma odasının olmadığını, 8 öğretmen aynı anda eş ya da çocukların dersinin olması halinde gürültü yaşandığını, 5 öğretmen ise aile içinde ders işlemenin aile içi

ilişkileri olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin verdiği cevaplara göre 1 öğretmenin çalışma masasının olmadığı, 2 öğretmenin mutfakta ya da yatak odasında ders işlediği, 1 öğretmenin ise ısınma sorunu yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bunların yanı sıra 1 öğretmen kargo, dilenci, misafir gibi etkenlerin zile basması nedeniyle ders ortamının olumsuz etkilendiğini, 2 öğretmen ise uzaktan eğitim sürecinde çalışma masası, evde ısınma vb. yönden aile bütçesine ek yük getirdiğini beyan etmişlerdir. 3 öğretmen ise fiziki ortamla ilgili sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Fiziki mekân ile ilgili sorunlar incelendiğinde evde her bireyin ayrı bir çalışma odasının olmaması, evde birden çok kişinin aynı anda ders işlemesi durumunda gürültü oluşması ve aile içi ilişkilerin bozulması önemli sorunlar arasında yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin ekonomik koşulları dikkate alındığında ortalama standart bir evde yaşadıkları düşünülebilir. Bu koşullardaki bir ev ortamında 3 ya da 4 kişilik ailede her bireyinin ayrı bir çalışma odasının ve çalışma masasının olmaması beklenen bir sonuçtur. Diğer yandan bu sorun sadece öğretmenlerde değil toplumun çoğunluğunda yaşandığı da söylenebilir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenlerin fiziki ortamla ilgili sorun yaşamaması, evle ilgili fiziki koşullarının iyi olmasından ya da evde yaşayan birey sayısının az olmasından kaynaklanabilir.

3. Öğrencilerle ilgili yaşanan sorunlar.

Pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle ilgili yaşanan sorunlara 20 öğretmen cevap vermiştir. Öğretmenlerin cevapları sorunlara göre gruplandırılmış ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrencilerle İlgili Yaşanan Sorunlar

Sorunlar	**Katılımcı kodu**	**f**
Öğrencilerin derse katılmaması	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 16, 18, 19, 20	14
Ödev takibinin zorlaşması	1, 2, 3, 4, 5, 7, 11, 16, 19, 20	10
Görüntünün açılmaması	1, 10, 11, 12, 15, 20	6
Sınav yapılmaması	4, 6, 7, 8, 10, 11	6
Devam zorunluluğunun olmaması	4, 14, 17, 20	4
Bilgisayar ve internet sorunu yaşanması	1, 3, 13	3
Bağımsız çalışma ortamının olmaması	3, 10, 16	3
Dersin başında katılıp sonradan ayrılanların kontrol edilememesi	3, 11	2

Derse katılıp dersi dinlemeyenlerin tesbit edilememesi	11, 12	2
Derse katılanla katılmayanların ayırt edilememesi	9	1
Dönüt düzeltme imkânının olmaması	1	1
Eba ve e-mail kullanmayı bilmemesi	1	1
Eba sistemiyle ilgili bilgi verilmemesi	11	1
Sonradan katılanların dersin akışını bozması	11	1

Tablo 3'e bakldığında, çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilerin derse katılmaması hususnda sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu bağlamda, 14 öğretmen öğrencilerin çoğunluğunun derse katılmadığını, 10 öğretmen de sistem üzerinden ödev takibinin zorlaştığını ifade etmişlerdir. Katılımın düşük olmasının nedenini ise 6 öğretmen öğrencilerin görüntüyü açmamasından, 6 öğretmen sınav yapılmamasından, 4 öğretmen ise devam konusunun zorunlu olmamasından kaynaklandığını belirtilmişlerdir. Ayrıca 3 öğretmen öğrencilerin bilgisayar ve internetinin olmamasını, 3 öğretmen öğrencilerin bağımsız çalışma ortamının olmamasını, 2 öğretmen dersin başında katılıp sonradan ayrılanların kontrol edilememesini, 2 öğretmen de derse katılıp ancak dersi dinlemeyenlerin tesbit edilememesini sorun olarak görmektedirler. Bunların yanı sıra 1 öğretmen derse katılanla katılmayan öğrencinin ayırt edilemediğini, 1 öğretmen dönüt düzeltme imkânı olmadığını, 1 öğretmen öğrencilerin eba ve e-mail kullanmayı bilmediklerini, 1 öğretmen öğrencilere eba sisteminin kullanımıyla ilgili öğrencilere bilgi verilmediğini, 1 öğretmen de sonradan derse katılanların dersin akışını bozduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci ile ilgili sorunlar incelendiğinde öğrencilerin derse devam etmemesi önemli bir sorun olarak görülmektedir. Derse katılım, öğrenme ve öğretme sürecinde başarıyı etkileyen önemli bir değişkendir. Derse katılmayan öğrencinin öğrenme süreciyle ilgili birçok sorun yaşayacağı kaçınılmazdır. Öğrencinin etkin katılımını sağlayan birçok uyarıcı işe koşulabilir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin devam durumunu artırmak için hem eba sisteminin geliştirilmesi hem de devam durumunun belli bir oranda zorunlu olmasının gerekli olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğrencilerin bilgisayar ve internet konusunda yaşadığı sorunlar ile ev ortamının uygun olmadığı için görüntünün açılmaması da katılımı azaltan faktörler arasında sayılabilir. Öğrencilerin derse katılımını engelleyen faktörlerin ortadan kaldırılması, öğretmenlerin aktif öğretim yöntemlerini uygulaması ve katılımı teşvik edici uyaranların işe koşulması halinde derslere öğrenci katılımının artacağı söylenebilir. Bu nedenle eba sisteminin geliştirilmesi, yönetsel önlemlerin alınması, uzaktan eğitimle ilgili alt yapı koşullarının iyileştirilmesi, içeriğin yeniden düzenlenmesi ve öğretmenlerin

uzaktan eğitime uygun farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanması sorunların çözümünde önemli rol oynacaktır.

4. Derslerin içeriğine yönelik yaşanan sorunlar.

Pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde derslerin içeriği ile ilgili yaşanan sorunlara 19 öğretmen cevap vermiştir. Öğretmenlerin cevapları sorunlara göre gruplandırılmış ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Dersin içeriğine yönelik yaşanan sorunlar

Sorunlar	**Katılımcı kodu**	**f**
İçeriğin uzaktan eğitime uygun olmaması	1, 2, 3, 4, 6,7, 8, 9, 10, 13, 18	11
Laboratuar ortamının ve gerçek materyalların olmaması	1, 2, 3, 4, 6, 8, 10, 16	8
Uygulamalı derslerin uzaktan eğitim yoluyla öğretiminin zor olması	1, 2, 7, 8, 10, 13, 14	7
Öğrencilerin içeriği anlamada zorlanması	4, 5, 9, 12, 16, 18, 20	7
Uygulamalaı dersler için zamanın yeterszi olması	12	1
İçeriğin öğrenci düzeyine uygun olmaması	20	1
Dersin içeriğine yönelik sorun yaşanmaması	15, 17, 19	3

Tablo 4'te de görüldüğü gibi, 11 öğretmen derslerin içeriğinin uzaktan eğitime uygun olmadığını, 8 öğretmen uzaktan eğitimde laboratuar ortamı ve gerçek ders materyali olmadığını, 7 öğretmen uygulamalı derslerin uzaktan eğitim yoluyla öğretiminin zor olduğunu, 7 öğretmen de öğrencilerin içeriği anlamada zorlandığını belirtmişlerdir. Ayrıca 1 öğretmen uygulamalı dersler için zamanın yetersiz olduğunu ve 1 öğretmen de içeriğin öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirtmiştir. Buna karşın 3 öğretmen uzaktan eğitim sürecinin görsel ve işitsel materyal yönünden avantajlı olduğunu, 1 öğretmen de uzaktan eğitim sürecinde içerikle ilgili sorun yaşamadığını söylemiştir. İçerikle ilgili sorunların başında derslerin içeriğinin uzaktan eğitime uygun olmadığı yer almaktadır. Uygulamalı dersler için uygun mekân ve materyalin olmaması, sistem üzerinden uygulamalı derslerin zor işlenmesi de önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim için aynı öğretim programının uygulanmaması gerekir. Özellikle içeriğin, öğretim yöntemlerinin, öğretim materyallaeinin ve değerlendirme yönteminin yeniden geliştirilmesi ya da yeniden düzenlenmesi gerekir. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de uzaktan eğitime hazırlıksız bir geçiş yapıldığı için birçok sorunların yaşandığı

görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde yüzyüze eğitimde kullanılan içeriği ve yöntemleri kullanmak yerine yeni içerik, öğretim yöntemi ve ölçme araçlarının geliştiirlmesi gerekir. Aksi durumda benzer sorunların yaşanması kaçınılmazdır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Pandemi yaşamın her alanında etkisini göstermeye devam etmektedir. Bu süreçte en çok etkilenen alanlardan biri de eğitim olmuştur. Bu bağlamda pandeminin etkisini azaltmak amacıyla okullarda yüz yüze eğitime ara verilmiş ve uzaktan eğitim yöntemiyle eğitim sürecinin devamı sağlanmıştır. Pandeminin seyrine göre ülkemizde zaman zaman yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim birlikte yürütülmüştür. Teknik, bilgi, alt yapı ya da deneyim yetersizliğinden dolayı uzaktan eğitime hazır olmayan ülkeler uygulama sürecinde birçok sorunla karşı karşıya kalmışlardır. Ülkemizde de uygulanan uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrenciler farklı sorunları yaşamak zorunda kalmışlardır. Yaşanan bu sorunlar ülke yöneticilerini ve eğitimcilerini yeni önlemler almaya ve yeni yöntemler geliştirmeye zorlamıştır. Pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı sorunları belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada 4 farklı alanda yaşanan sorunlar saptanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin birçoğunun bilgisayarının olmadığı, evde eş ya da çocuklarla dönüşümlü kullandıkları ve bilgisayarla ilgili teknik sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Yine bazı öğretmenlerin internetinin olmadığı, internetinin hızı ve kotasının yeterli olmadığı, sıkça bağlantının kesilmesi sorununun yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde bilgisayar ve internet hizmetinin ekonomik olmaması, düşük gelirli bir çalışan açısından önemli sorun yarattığı bilinmektedir. Özellikle aile bireylerinin tamamının iş ya da eğitim nedeniyle bilgisayara ve internete ihtiyaç duyması halinde aile bütçesini önemli ölçüde zorlayacağı aşikârdır. Öğretmenlerin ekonomik durumları da dikkate alındığında birçok öğretmenin bu sorunu yaşaması kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Diğer yandan ülkemizdeki alt yapı yetersizliği nedeniyle birçok evde internet bağlantılarında sorun yaşandığı ve internet hızının düşük olduğu görülmektedir. Nitekim ülkemiz internet hızı sıralamasına göre 207 ülke arasında 5.27 Megabit (MB) indirme hızıyla 102'nci sırada yer almaktadır (Mynet, 2020). Bu hız dünya ortalamasının oldukça gerisindedir. Diğer yandan bilgisayar teknolojisi sürekli gelişmektedir. Öğretmenlerin her yıl ya da birkaç yılda bilgisayar değiştirmesi olanaklı görünmemektedir. Bu nedenle bazı öğretmenlerin mevcut bilgisayarlarıyla eba ya da zoom gibi sistemleri takip etmeleri de zorlaşmaktadır. Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitim süreci ile ilgili yapılan araştırmalarda da benzer sorunların varlığı dikkati çekmektedir.

Tümen Akyıldız (2020) İngilizce öğretmenleriyle ilgili yaptığı bir araştırma sonucunda uzaktan eğitim sürecinde öğrenci, öğretmen, teknoloji ve veli kaynaklı birtakım problemler yaşandığı ortaya çıkmıştır. Çağlar ve Berkant (2020), Arslan ve Şumuer (2020), Terzioğlu Barış (2020) yaptıkları araştırmalarda da öğrenci ve öğretmenlerin bilgisayar ve internet sorunu yaşadığı, özelikle bilgisayar ve internetin nitelik olarak yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Etkili ve nitelikli bir uzaktan eğitim uygulanabilmesi için teknolojik altyapının yetersiz olduğu, ekonomik sorun yaşayan ailelerde teknolojik altyapı sorunlarına başka sorunların da eklendiği söylenebilir. Büyükşehirlerde bu sorun yaşandığına göre, kırsal kesimlerde bilgisayar ve internet sorununun daha yüksek düzeyde yaşandığı düşünülebilir.

Pandemi döneminde evde çalışmak zorunda kalan öğretmenlerin yaşadığı sorunlardan biri de fiziki mekânın yetersiz olmasıdır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğunun evde bağımsız çalışma odasının olmadığı, eş ya da çocukların da uzaktan eğitim/iş amaçlı çalışması halinde gürültü yaşandığı, bazı öğretmenlerin çalışma masasının olmadığı ortaya çıkmıştır. Özellikle sokağa çıkma yasağının olduğu dönemlerde aile bireylerinin bağımsız çalışma odası olmadığı için fiziki mekân sorunlarının yaşandığı hatta bu durumun bazen aile içi sorunlara neden olduğu söylenebilir. Eş ve birden fazla çocuğun aynı anda çalışması durumunda fiziki mekânın yeterli olmayacağı ve gürültü nedeniyle sağlıklı bir ortamın oluşmayacağı bilinmektedir. Diğer yandan sokaktan gelen gürültüler, apartman için sesler, dilenci, misafir, kargo, komşu vb. kişilerin zile basması, telefon çalması vb. durumlar da uygun bir öğrenme ortamı oluşturmayı zorlaştırmaktadır. Evde birden fazla uzaktan çalışanın (eğitim/iş amaçlı) olması halinde bazı öğretmenlerin mutfakta ya da yatak odasında ders işledikleri saptanmıştır. Böyle ortamlarda görüntülü olarak iletişim kurmaktan çekinen öğretmenlerin ders işlerken görüntüyü kapatmasının doğal bir sonuç olarak düşünülebilir. Arslan ve Şumuer'in (2020) yaptıkları çalışmada da dış ortamdan gelen ses ya da gürültülerin uzaktan eğitimin olumsuzlukları arasında belirtilmiştir. Ev ortamında ders işleyen öğretmenin evdeki bireylerden ve diğer unsurlardan bağımsız kalarak ders işlemesi zor görünmektedir. Özellikle evde küçük çocuğun, hasta ya da yaşlının olması halinde bu zorluk artmaktadır. Uzaktan eğitimin verimli olması için çalışan öğrenci ya da öğretmenin rahatsız edilmeyeceği bir çalışma ortamına sahip olması, çalışma ortamında dikkat dağıtıcı unsurların (açık olan televizyon veya müzik çalar gibi) bulunmaması, çalışma ortamının ihtiyaca ve koşullara göre düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. Ancak Yılmaz vd. (2020) yaptıkları bir araştırmada yaklaşık her 5 çocuktan 1'inin bu imkâna sahip olmadığı, velilerin gelir düzeyi azaldıkça çocuklarına rahatsız edilmeyeceği çalışma ortamı sağlama imkânları da aynı

oranda azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre öğrenci ve öğretmenler fiziki mekân sorununu önemli ölçüde yaşadıkları görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşadığı önemli sorunlardan biri de derslerin içeriğidir. Öğretmenlere göre derslerin içeriğinin uzaktan eğitime uygun olmadığı, özellikle uygulamalı dersler için uygun mekân ve materyalin bulunmadığı ve derslerin işlenmesinde zorluk yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitime hazır olmayan eğitim sistemlerinde yüz yüze eğitim sürecinde uygulanan içerik ve öğretim yöntemlerinin uzaktan eğitim sürecinde de kullanıldığı görülmektedir. Uzaktan eğitim süreci için derslerin içeriği yeniden düzenlenmeli ve buna göre öğretim yöntemleri belirlenmelidir. Ancak birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de bu sorunun varlığı devam etmektedir. Çevrimiçi ders ortamında etkili olabilmek için yüz yüze geleneksel sınıflarda kullanılan ders içeriğinin doğrudan doğruya dijital biçime dönüştürülerek sunulması yetersizdir. Bu nedenle, sanal sınıflarda verilen derslerin ortamın olanaklarına ve sınırlılıklarına uygun bir biçimde düzenlenmesi gerekir (Arslan ve Şumuer, 2020). Günümüz dünyasında uygulanan bir eğitim programının taşıması gereken en önemli özellikleri uygulanabilir ve güncelleştirilebilir olmasıdır (Usta ve Mahiroğlu, 2008). Kaysi'ye (2020), göre eğitimcilerin ders içeriklerine ve sürece hâkimiyetleri performanslarında etkili olmaktadır. Uzaktan eğitim süreci içinde yer almayan eğitimciler ve kurumların uzaktan eğitimdeki yeniliklere yetişemediği görülmektedir. Nitekim yapılan araştırmalarda da benzer sorunların ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırmalarda, uzaktan eğitim sürecinde ders içeriklerinin basit ve yetersiz olduğu (Eroğlu ve Kalaycı, 2020), içeriğin geliştirilmesi gerektiği (Başaran vd. 2020), ders içeriğinin yetersizliğinden dolayı öğrencilerin eğitim sürecinin devam etmek istemedikleri (Akça ve Akgün, 2020), içeriğin teorik derslere çözüm olduğu fakat uygulamalı dersler konusunda eksik kaldığı (Karahan, Bozan ve Akçay, 2020), öğrenenlerin isteklerine ve öğrenme stratejilerine uygun içeriklerin hazırlanmasının gerekli olduğu (Atik, 2020), atölye, stüdyo veya derslikte yapılması gereken derslerinin uzaktan eğitimle yapılmasının dezavantajlı olduğu (Tarlakazan ve Tarlakazan, 2020) sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre uzaktan eğitim kapsamında yer alan tüm derslerin içeriğinin ve öğretim sürecinin geliştirilmesi acilen ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Öğretmenlere göre, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çoğunluğunun derse katılmadığı ve ödev takibinde sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bilgisayar ve internet sorunu yaşadığı, öğrencilerin görüntüyü ve sesi açmadıkları, öğrencilerin derse giriş yapsalar bile dersi dinleyip dinlemediklerinin anlaşılmadığı, öğrenci katılımı olmadığı için derslerde dönüt düzeltme imkânının olmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra bazı öğrencilerin Eba sistemini kullanmayı bilmedikleri, aile içi fiziki veya sosyal sorunlardan

dolayı görüntü ve sesin açılamadığı, öğrencilerin bağımsız çalışma mekânının olmadığı saptanmıştır. Uzaktan eğitimin doğası gereği esnek bir çalışma olması, öğrencilerin devam zorunluluğunun olmaması öğrenci katılımını olumsuz etkilemiştir. Özellikle öz disiplin becerisi kazanmamış öğrencilerde bu sorun daha fazla hissedilmektedir. Kaysi (2020), öğrencilerin yüzyüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitim sürecinde de sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumlulukların yerine getirilmemesi veya eksik olması uzaktan eğitimi olumsuz etkilemektedir. Alanyazında yapılan araştırmalarda, öğrencilerin %84,4'ü web tabanlı uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığı (Keskin ve Kaya, 2020), motivasyon kaybı yaşandığı, ölçme ve değerlendirmenin yapılamadığı, eğitimde fırsat eşitsizliği oluşturduğu, teknik problemlerle karşılaşıldığı (Özdoğan ve Berkant, 2020), iletişim, etkileşim ve sosyalleşmenin yetersiz olduğu (Duman, 2020), öğreten ile öğrenen arasındaki etkileşimin kısıtlı olduğu (Karakuş vd. 2020) sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi uzaktan eğitim sürecinde benzer sorunların sıkça yaşandığı deneyimlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yaşadığı sorunların benzerini öğrencilerin de yaşadığı, uzaktan eğitim ve Eba sistemi ile ilgili olarak eğitim verilmediği ve öğrencilerin çeşitli nedenlerden dolayı görüntü vermemek için ders sürecinde kamerayı açmadığı için derse aktif olarak katılmadıkları söylenebilir. Öğrencilerin derse etkin katılımı öğrenmeyi ve kalıcılığı artıran önemli bir değişkendir. Ancak öğrencilerin çoğunluğunun derse katılmadığı bir ortamda etkin bir öğrenmeyi ve başarıyı beklemenin gerçekçi olmadığı söylenebilir.

Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde bilgisayar ve internet, fiziki mekân, öğrenci ve derslerin içeriğine yönelik bazı sorunları yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Benzer sorunlar birçok araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Pandemi döneminde yeterli hazırlıklar yapılmadan zorunlu olarak uygulanan uzaktan eğitim ile ilgili sorunların varlığı kaçınılmazdır. Ancak önemli olan sorunların doğru ve somut olarak belirlenmesi zamanında yeterli ve gerekli önlemlerin alınmasıdır. Araştırma sonuçlarının başta eğitim yöneticileri olmak üzere eğitimcilere ve tüm ilgililere ışık tutacağı beklenmektedir. Bu bağlamda uzaktan eğitim sürecinin etkili ve verimli olabilmesi için öğretmen ve öğrencilerin bilgisayar ve internetle ilgili sorunlarının çözülmeli ve uygun çalışma ortamı hazırlanmalıdır. Öğrencilerin etkin katılımını sağlamak için aktif öğretim yöntemleri uygulanmalı, farklı öğretim materyallaenden yararlanılmalı, geçerli ve güvenilir sınavlar uygulanmalı, yerinde ve zamanında dönüt düzeltmeler yapılmalı ve belli oranda devam zorunlu hale getirilmelidir. Ayrıca, yüz yüze eğitim sürecinde uygulanan içerikten vazgeçilerek uzaktan eğitim yöntemine uygun olarak öğretim programları geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Ak, M., Şahin, L., Çiçekler A. N. & Ertürk M. A. (2020). Kovid-19 Küresel Salgın Sürecinde İstanbul Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Genel Bir Bakış. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi,* 40(2), 1-42.

Akça, G. & Akgün, E. (2020). İlkokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşadığı Sıkıntılar. *EJER Congress Bildiri Kitabı* içinde *(s* 402-409). EJER.

Altuntaş, E. Y., Başaran, M., Özeke, B. & Yılmaz, H. (2020). Covıd-19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Stratejilerine Ve Öğrenme Deneyimlerine İlişkin Algı Düzeyleri. *Uluslararası Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları Dergisi,* 3(2), 8-23.

Arslan, Y. & Şumuer, E. (2020). Covıd-19 Döneminde Sanal Sınıflarda Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sınıf Yönetimi Sorunları. *Millî Eğitim,* 49(1), 201-230.

Atik, A. D. (2020). Fen Bilimleri öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, *3*(2), 148-170.

Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. & Şahin, E. (2020) Koronavirüs (Covıd-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 5(2), 368-397.

Bozkurt, A.(2020). Koronavirüs (Covıd-19) Pandemisi Sırasında İlköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik İmge ve Algıları: Bir Metafor Analizi. *Uşak Universitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1- 23.

Budak, F. & Korkmaz, Ş.(2020). Covıd-19 Pandemi Sürecine Yönelik Genel Bir Değerlendirme: Türkiye Örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, (1), 62-79. https://doi.org/10.35375/sayod.738657.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Çakmak, A., Özcan, E., Karadeniz, Ş. & Demirel F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (10. Baskı) Pegem.

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi* (*AUAd),* 6(2), 11-53.

Çaykuş, E. T. & Çaykuş T. M. (2020). Covıd-19 Pandemi Sürecinde Çocukların Psikolojik Dayanıklılığını Güçlendirme Yolları: Ailelere, Öğretmenlere ve

Ruh Sağlığı Uzmanlarına Öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD).*7(5), 95-113.

Duman, S. N. (2020). Salgın Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim,* 49(1), 95-112.

Dündar, R. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı Özelinde Uzaktan Eğitime Bakış Açılarının Değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science Research,* 9(1), 79-95.

Eroğlu, F. & Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki Zorunlu Ortak Derslerden Yabancı Dil Dersinin Uzaktan ve Yüz Yüze Eğitim Uygulamalarının Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2020, 18(1), 236-265.

Genç, M. F. & Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covıd-19) sürecinde ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *Turkish Studies*, 15(4), 403-422. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43798.

Gören, S. Ç., Gök, F. S., Yalçın, M T., Göregen F. & Çalışkan, M. (2020). Küresel Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesi: Ankara Örneği. *Millî Eğitim*, 49(1), 69-94.

Habertürk (2021). *İlkokul, Ortaokul ve Liselerde Yüzyüze Eğitim Ne zaman Başlayacak.*https://www.haberturk.com/1-mart-ta-okullar-acilacak-mi-ne-zaman-acilacak-ilkokul-ortaokul-ve-liselerde-yuz-yuze-egitim-ne-zaman-basl-2982704. Erişim Tarihi. 25.02.2021.

Hürriyet (2021). *Okulların açılış tarihi ile ilgili açıklama*. https://www.hurriyet.com.tr/gundem/okullar-ne-zaman-acilacak-2021 yuz- yuze-egitim-icin-mebden-yeni-aciklama-geldi-haftada-2-gun-egitim-verilecek-41730202. Erişim Tarihi: 06.01.2021.

Kaleli Yılmaz, G. (2014). Durum Çalışması. M. Metin (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* Kitabı içinde (s. 261-285), Pegem.

Kara, Y. (2020). Pandemi Sürecindeki Öğrenci Deneyimleri: Bakırköy İlçesi Örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD).*7(7), 165-176.

Karahan, E., Bozan, M. A. & Akçay, A. O. (2020). Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin pandemi sürecindeki çevrim içi öğrenme deneyimlerinin incelenmesi, *Turkish Studies, 15*(4), 201-214. http://dx.doi.org/ 10.7827/ TurkishStudies.44348.

Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. DOI: 10.29000/rumelide.752297.

Kaysi, F. (2020). Covid-19 Salgını Sürecinde Türkiye'de Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesi. *5th International Scientific Research Congress Bildiriler Kitabı* içinde. *(s.17-22).* İBAD.

Keskin, M. & Kaya D. Ö. (2020). Covıd-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 5(2), 59-67.

MEB (2020a). *Genelge.* 03.07.2020, Sayı: 84037561-10.06.01-E.8948074.

MEB (2020b). *Bakan Ziya Selçuk'tan 5 ve 9. Sınıflara İlişkin Açıklama*. https:// www.mebpersonel.com/egitim/bakan-ziya-selcuk-tan-5-ve-9-siniflara-iliskin-aciklama-h246190.html. Erişim Tarihi: 06.01.2021.

Metintaş, S.(2020). *Covıd-19 Pandemisinin Yönetimi*. https://www.solunum. org.tr/TusadData/Book/881/13102020155458-bolum01.pdf Erişim Tarihi. 4.12.2020.

Mollaoğlu, M. (2020). *Covıd-19 Pandemi Döneminde EDTNA-ERCA'nin Eğitim Destek Materyalleri*. *Nefroloji Hemşireliği Dergisi.* 15(2), 115-130.

Mynet (2020). *Türkiye'nin İnternet hızı belli oldu*. https://www.mynet.com/ turkiye-nin-internet-hizi-belli-oldu-110106626740. Erişim Tarihi: 06.03. 2021.

Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). Covıd-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. *Millî Eğitim.* 49(1), 13-43.

Sayan, H. (2020). COVİD-19 Pandemisi Sürecinde Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi, 11(42), 100-121.* DOI: 10.5824/ajite. 2020.03.004.

Sirer, E. (2020). Eğitimin ekran üzerinden teknolojik dönüşümünde pandemi döneminin etkisi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,* 16(29), 1987-2018. DOI: 10.26466/opus.777215.

Serçemeli M. & Kurnaz, E. (2020). Covıd-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açıları

Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi (IJOSSAR).* 4(1), 40-53.

Sözen, N. (2020). Covıd 19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları üzerine bir inceleme**.** *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD***).** 7(12), 302-319.

Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.

Tarlakazan, E & Tarlakazan, B. E. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde Türkiye'de uzaktan eğitim çalışmaları: Kastamonu Üniversitesi örneği. *Turkish Studies, 15*(7), 3107-3122. https://dx.doi.org/10.7827/ Turkish Studies.43704.

Terzioğlu B. E. (2021). Ebeveynlerin Pandemi Döneminde Uygulanan Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri. Y. Ağaoğlu (Ed.), *1. Uluslararası Sosyal Bilimler ve İnovasyon Kongresi Kitabı* içinde *(s.120-142), İKSAD.*

Tümen A. S.l (2020). Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarıyla ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşleri (bir odak grup tartışması). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 679-696. DOI: 10.29000/rumelide.835811.

Usta, E. & Mahiroğlu, A. (2008). Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi. *Ahievran Üniversitesi Kırşehie Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD).* 9(2), 1-5.

Ülker, M. (2020). Koronavirüs Salgını Döneminde Eğitim Uygulamalarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Analizi: Kosova Cumhuriyeti Örneği. *Millî Eğitim*. 49(1), Özel Sayı, 989-1010.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (8. Baskı). Seçkin.

Yılmaz, N. A. (2020). Yükseköğretim Kurumlarında Covıd-19 Pandemisi Sürecinde Uygulanan Uzaktan Eğitim Durumu Hakkında Öğrencilerin Tutumlarının Araştırılması: Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü Örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 3(1), 15-20.

Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B., Doğanay, G. & Yılmaz, D. (2020). *Veli Algısına Göre Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinin Niteliği*. Palet.

Yin, R.K. (2014). *Case Study Methods: Design and Methods*. (5. Baskı). Thousand Oaks: Sage Pbc.

YÖK. (2020). *Basın Açıklaması*. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/YKSErtelenmesi. aspx. Erişim Tarihi: 08.01.2021.

Zan, N. & Zan, U. B. (2020). Koronavirüs ile Acil Durumda Eğitim: Türkiye'nin Farklı Bölgelerinden Uzaktan Eğitim Sistemine Dahil Olan Edebiyat Fakültesi Öğrencilerine Genel Bakış. *Turkish Studies, 15*(4), 1367-1394. https://dx.doi.org/10.7827/Turkish Studies.44365.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Compulsory distance education during the pandemic period changed the lives of all stakeholders, especially teachers, students and parents. This compulsory process has brought along different problems. One of the groups most affected by the epidemic is teachers. Most of the teachers were caught unprepared for the process, especially the teachers who had continuous face-to-face training and whose technological infrastructure and equipment were not at the desired level. Teachers who had to adapt to new practices regarding distance education started to experience stress and problems in the face of this new situation. Some teachers were unfamiliar with the practices, worried about providing adequate support to students; some teachers also experienced financial concerns with the possibility of being unemployed. Teachers have required the use of different tools, materials and applications in the distance education process compared to the normal education period. During the pandemic period, the distance education process was implemented together with face-to-face training at all levels of education. During this process, teachers, students, administrators and parents faced many problems. Problems regarding distance education are discussed by the media and official institutions, especially by educators. On the other hand, criticism continues that the problems experienced in distance education applications are not solved. In order to solve the problems experienced by the teachers, who are an important stakeholder and practitioner of the education process, in the distance education process during the pandemic period, it is necessary to determine these problems first. The purpose of this research is to determine the problems teachers experience in the distance education process applied during the pandemic period.

Purpose of the research: The purpose of this study is to determine the problems teachers experience in the distance education process applied during the pandemic period.

Method: The case study model was used in this research conducted with qualitative research method. The case study requires a small number of participants, as it deeply examines the subject being researched. The case study provides richly explanatory information about the situation under investigation. For this reason, the case study model was preferred in the study, and the data of the research were obtained by interview technique. The working group of this research consists of 20 teachers working in secondary education institutions (High School) in Ankara's Altındağ district. Random method was used in the selection of high schools (Anatolian high school and Anatolian vocational high school) and the teachers working in these high schools in Altındağ district. Interviews are the main data collection tool in phenomenological research. Semi-structured interview form was used in this study. The voluntary basis of the participants was taken into account in collecting the data. The data were collected in March 2020 through face-to-face and online interview. Content analysis was used in the analysis of the data.

Results: According to the answers given about the problems related to the computer, it was revealed that 6 teachers did not have a computer, 3 teachers used the computer alternately with their spouses or children at home, 2 teachers had technical / connection problems, and 2 teachers did not have any problems. According to the answers given about the problems related to the internet, it was determined that 3 teachers did not have internet, 11 teachers had problems with speed, 10 teachers had quota, and 9 teachers had cut off problems. All 4 teachers stated that they did not have any problems with the internet. 8 teachers stated that there is no independent study room at home, 5 teachers stated that there was noise when their spouse or children had lessons at the same time, and 5 teachers stated that teaching in the family negatively affected family relations. In addition, according to the answers given by the teachers, it was revealed that 2 teachers did not have a desk, 1 teacher was teaching in the kitchen, 1 teacher's bedroom, and 1 teacher had a heating problem. 14 teachers stated that the majority of the students did not attend the lesson and 10 teachers stated that they had problems following homework. 6 teachers stated that the reason for the low participation was because students did not open the image, 4 teachers stated that students had problems with computer and internet, 4 teachers stated that attendance was not compulsory, and 4 teachers stated that it was due to the absence of exams. 10 teachers stated that the content of the lessons is not suitable for distance education, 8 teachers stated that there is no laboratory environment and real

course material in distance education, and 6 teachers stated that the practical lessons are difficult to teach with the distance education method.

Conclusion and discussion: It has been revealed that many of the teachers do not have a computer, they use them at home with their spouses or children, and they have technical problems with the computer. Again, it was concluded that some teachers do not have internet, the speed and quota of the internet are not sufficient, and the problem of disconnection is frequently experienced. It is known that the fact that computers and internet services are not economical in our country creates significant problems for a low-income employee. It is obvious that especially if all family members need computers and internet for work or education, it will significantly strain the family budget. It has been determined that most of the teachers do not have an independent study room at home, there is noise when their spouses or children work for distance education / business purposes, and some teachers do not have a desk. It can be said that physical space problems are experienced, especially during the periods of curfew, because family members do not have an independent study room, and sometimes this situation causes family problems. According to the teachers, it was concluded that most of the students did not attend the lesson during the distance education process and there were problems in homework follow-up. According to the teachers, it is understood that the content of the lessons is not suitable for distance education, there is no suitable place and material especially for applied lessons and there is difficulty in the teaching of the lessons. In education systems that are not ready for distance education, it is seen that the content and teaching methods applied in the face-to-face education process are also used in the distance education process. It has been revealed that teachers have many problems regarding the computer and internet, physical space, students and the content of the lessons during the distance education process. Similar problems overlap with many research results. It is inevitable that there are problems related to distance education, which is applied without adequate preparations during the pandemic period. However, the important thing is to determine the problems accurately and concretely and to take adequate and necessary precautions in time. In this respect, it is expected that the results of this research will shed light on education administrators, educators and all concerned.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**1758-1784.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**1758-1784.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50041
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 21-03-2021
Kabul Tarihi: 07-05-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 21-03-2021
Accepted: 07-05-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Aktaş, E. (2021). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Okuma Kazanımlarının Yaratıcı Okumaya Uygunluğu. *Journal of History School,* 52, 1758-1784.

2019 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDAKİ (1-8. SINIFLAR) OKUMA KAZANIMLARININ YARATICI OKUMAYA UYGUNLUĞU

Elif AKTAŞ[1]

Öz

Türkçe dersinin öğrenme alanlarından biri olan okuma, öğrencinin yaşam boyu kullanacağı temel becerilerden biridir. Bu anlayıştan hareketle, Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP), öğrencilerin birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar okuma-anlama becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Okuma becerisinin geliştirilmesinde son zamanlarda yaratıcı okuma, eleştirel okuma, tahmin ederek okuma, tartışarak okuma, soru sorarak okuma, canlandırarak okuma gibi alternatif okuma yöntem ve teknikleri ön plana çıkmıştır. Bunlar içerisinden özellikle yaratıcı okuma; okuduğunu anlama becerisini, okuma motivasyonunu ve okuma tutumunu olumlu yönde etkileyen önemli bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı, TDÖP'deki okuma kazanımlarının yaratıcı okumaya uygunluğunu tespit etmektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ilgili literatürün derlenmesiyle oluşturulan '*Yaratıcı Okumaya Uygunluk Ölçütleri'* formu kullanılmıştır. Araştırmanın inceleme nesnelerini ise 2019 TDÖP'deki okuma kazanımları oluşturmaktadır. Nitel bir yaklaşımla desenlenen araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 2019 TDÖP'deki ilkokul düzeyinde (1-4. sınıflar) yer alan toplam 103 okuma kazanımından 14'ünün; ortaokul düzeyinde yer alan 142 okuma kazanımının 15'inin yaratıcı okumaya uygun olduğu tespit edilmiştir. İlkokuldan ortaokula kadar okuma kazanımlarındaki sayısal

[1] Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, elif.aktas@alanya.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5573-2274

artışa rağmen yaratıcı okumaya uygun kazanımların aynı oranda artmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Yaratıcı Okuma, Okuma, Türkçe Dersi Öğretim Programı.

Suitability of Reading Outcomes in the Turkish Course Curriculum in 2019 for Creative Reading

Abstract

Reading, which is one of the learning areas of the Turkish course, is one of the basic skills that the student will use throughout his/her life. Based on this understanding, the curricula of the Turkish course focus on improving students' reading-comprehension skills from first grade to eighth grade. Recently, alternative reading methods and techniques such as creative reading, critical reading, guessing reading, reading by discussion, reading by asking questions and reading by acting have come to the fore in improving reading skills. Among these, especially creative reading emerges as an important technique that positively affects reading comprehension skills, reading motivation and reading attitude. This study aims to determine the suitability of reading outcomes in Turkish Course Curriculum (TCC) for creative reading. In the study, "Creative Reading Conformity Criteria Form" determined by the compilation of the relevant literature was used as the data collection tool. The study objects of the research constitute the reading outcomes in the 2019 Turkish Course Curriculum (TCC). Document analysis method was used in the research, which was designed with a qualitative approach. Content analysis and descriptive analysis, which are among qualitative research techniques, were used in the analysis of the data. As a result of the research, it was determined that 14 out of 103 reading outcomes at primary school level (grades 1-4) in 2019 TCC and 15 out of 142 reading outcomes at secondary school level were suitable for creative reading. Despite the numerical increase in reading outcomes from primary to secondary school, it was determined that the outcomes suitable for creative reading did not increase at the same rate.

Keywords: Turkish Language Education, Creative Reading, Reading, Turkish Course Curriculum.

GİRİŞ

Ana dili öğretiminin en önemli boyutunu oluşturan ve çok yönlü bir beceri olan okuma; bilgiye ulaşmanın, iletişim kurmanın, öğrenmenin ve kendini geliştirmenin en etkin yollarından biri olup yeni bir anlam kurma etkinliği olarak nitelendirilmektedir (Sever, 2015, s. 13; Cemiloğlu, 2004, s. 164).

Güneş (2007, s. 40) okumayı, *"yazıları görme, algılama, düşünme, anlama, ilişkilendirme, eleştirme, zihinde yapılandırma gibi göz ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç"* olarak tanımlamaktadır. Zihinsel çıkarımın ön planda olduğu anlamsal bir faaliyet olan okumanın amacı, metinde yazarın vermek istediği iletiyi anlamaktır. Bu açıdan okuma faaliyeti mutlaka anlam kurma ile neticelenmelidir. Anlam kurma ile sonuçlanmayan okumalar, sadece seslendirme düzeyinde kalmaktadır (Yılmaz, 2014, s. 77). Çünkü okuma, sembollerin çözülmesinden ziyade metinde verilmek istenenlerin anlamlandırılmasını içerir (Ateş, 2008; Temizkan, 2008).

Okunan veya dinlenen/izlenen metinde iletilmek isteneni ortaya çıkarma olarak açıklanan anlama süreci, ön bilgilerden hareketle metnin yeniden inşa edilmesine dayalıdır (Güneş, 2013; Yılmaz, 2008, s. 133; Akyol, 2019, s. 4). Okunan bir metindeki kelimeleri seslendiren okuyucu, sözcükleri zihninde anlamlandırır ve iletiyi çözer. Bunun yanı sıra anlama, kavrama, sınıflama, sıralama, zihinde yapılandırma, ilişki kurma, yorumlama ve değerlendirme yapmak da gereklidir (Güneş, 2000, s. 59). Bireylerin okudukları ya da dinlediklerini tartışması, eleştirmesi, sorgulaması ve yorumlaması için anlama şarttır. Oldukça karmaşık ve üst düzey bir beceri olan okuduğunu anlama, ön bilgi ve deneyimlerle metinde verilmek istenen iletiyi çözerek bunlara anlam yüklemek ve metinlerden öğrenilenleri sentezleyerek yeni fikirlere ulaşmaktır (Akyol, 2019, s. 4; Yılmaz, 2008).

Dünyadaki eğitim sistemleri sadece bilgili değil yaratıcı düşünen bireyler de yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Wang, 2012, s. 38). Özellikle günümüzde yaratıcılık her alanda önem kazanan bir beceridir. Honig'e (2001) göre yaratıcılık; orijinallik, özgünlük, hayal gücünü kullanma, yeni şeyler keşfetme, yapılmayanları yapma, söylenmeyeni söyleme anlamına gelen bir beceridir. Foster'e (2005) göre ise, bireylerde bulunan farklı düşüncenin açığa çıkarılma sürecidir. Okuma sürecinin aktif şekilde yapılandırılabilmesi ve okurlarda yaratıcılığın ön plana çıkması için yaratıcı okuma etkinliklerinin önemi büyüktür. Okumanın yaratıcı olması için farklı düşünme, tahmin etme, yeniden üretme, sentez, değerlendirme yapabilme gibi becerilerin okuma sürecinde aktif bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Sever'e (2010) göre okuyucu yaratıcı okuma sürecinde yazarın anlattıklarını kendi deneyimleriyle birleştirmek ve hayal gücüyle zenginleştirerek metni yeniden yaratmak durumundadır. Böyle bir okuma süreci de çok yönlü düşünme esasına dayalı yaratıcı düşünce üretmeyi gerektiren eğlenceli bir etkinliğe dönüşmektedir (Uzun, 2009, s. 18).

Türkçe dersinin temel amaçlarından birisi de öğrencilere okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmaktır. Bu becerinin erken yaşlarda kazandırılması oldukça

önemlidir. Öğrencilerin okuma motivasyonlarının düşük olduğu bilinen bir gerçektir (Yıldız, 2013). Kültür Bakanlığı'nın mevcut durumu ortaya koyarak okuma kültürünün yaygınlaştırılması ve teşvik edilmesi amacıyla hazırladığı 2019 yılı Türkiye Okuma Kültürü Haritası'na göre Türk insanının sadece %42,8 düzenli okuma alışkanlığına sahiptir (Kültür Bakanlığı, 2019). Özellikle okul sıralarında öğrencilerin okumaya karşı ilgi ve motivasyonlarını artırmak için farklı stratejiler kullanmak gereklidir. Yaratıcı okuma da bunlardan biridir.

Moorman ve Ram'a göre (1994, s. 1) çoğu okuma aslında bir yaratıcı okumadır. Bu açıdan yaratcılık, okumanın doğal bir bileşenidir. Metindeki değişik bilgi kaynakları arasında var olan etkileşimi kavrama ve anlama demek olan yaratıcı okuma, yazarın ve metnin iletmek istediği mesajın okur tarafından farklı yorumlanmasıdır. Yaratıcı okuma, bir metnin ne demek istediğinden çok onu okuyanın metni yeniden üretmesi, inşa etmesi ve yapılandırmasıdır (Yavuz, 2018; Moorman ve Ram, 1994). Adams'a (1968) göre yaratıcı okuma, metnin açıkça ilettiği anlamın yanında ima edilen anlamlara ulaşma, metni eleştirel gözle yeniden değerlendirme amacıyla yapılan okumadır (akt. Kasap, 2019, s. 16). Yaratıcı okumada okuyucu, metinde açıkça söylenmeyenlerden hareket ederek yazarın anlatmak istediklerini kendi deneyimleriyle birleştirip yeni anlamlar bulmaya ve orijinal fikirler üretmeye çalışır. Yaratıcı okur, okuduğu metni ön bilgileriyle değerlendiren, deneyimleriyle birleştiren, metne kendi bakış açısını katan üst düzey bir okurdur (İncik, 2012). Bu bağlamda bireylerin okudukları metinle aktif bir etkileşimde olmaları ve yeni şeyler üretmeleri ideal bir okuyucudan beklenilen bir tutum hâline gelmiştir (Yurdakal, 2018, s. 28).

Yaratıcı okuma, okunan metni farklı boyutlarıyla değerlendirme, metni yeniden inşa etme olarak tanımlanabilir. Bireye başta yaratıcılık olmak üzere anlama, sorgulama, olaylar arasında ilişki kurma, duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etme, nitelikli iletişim kurma gibi becerileri de kazandırır (Susar Kırmızı ve Kasap, 2017). Yaratıcı okuma; yazılı, görsel veya işitsel bir okuma ürününün yeniden ortaya konması, yeni bakış açılarıyla değerlendirilmesi veya düşlenenlerin okunan üründe biçimlenmesidir (Aytan, 2016, s. 300).

Çotuksöken (2006) yaratıcı okumayı; öğrencinin metinde anlatılanlarla kendi yaşamı arasında ilişki kurduğu, olayların içine dâhil olduğu, metindeki karakterlerle etkileşim kurduğu ve hayal gücünü kullandığı bir okuma biçimi olarak tarif eder. Yaratıcı okuma; anlama, kavrama, sorgulama, anlatılanlarla ilişki kurma, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme gibi yaratıcılık becerilerini ön plana çıkaran üst düzey bir beceridir. İşlevsel okuma anlamına da gelen yaratıcı okuma, metni anlamanın ötesinde metinde açıkça belirtilmeyen yani ima edilen fikirlerin okuyucu tarafından anlaşılmasıdır (Aytan, 2014, s. 11,

38). Bunun için de okuma sürecinde yaşam deneyimleri, gözlemler ve ön bilgiler devreye girmelidir.

Yaratıcı okuma sürecinde gerçekleştirilebilecek etkinlikler; okunanları zihninde canlandırma, okunanlardaki ayrıntıya inme, okunanları yeniden oluşturma ve okunanların ötesine geçme olarak dört aşamada toplanmıştır. Bu aşamalarda çeşitli etkinlikler planlanarak yaratıcı okuma gerçekleştirilebilir. Torrance ve Myers'a (1970) göre bir birey yaratıcı okuma yaptığında, okuduğu metindeki sorunlara, olasılıklara ve eksikliklere karşı duyarlıdır. Okuyucu bu eksiklikleri tamamlamak için yaratıcı düşünme becerisini kullanarak olaylar arasında yeni ilişkiler kurar, hipotezler geliştirir ve alakasız bilgileri saf dışı bırakarak okuduğu metni tutarlı bir bütün hâline getirir (Adams, 1968'den akt. Kasap, 2019).

Okuma eylemini tekdüze olmaktan çıkararak eğlenceli hâle getiren yaratıcı okuma sürecinde; hayal gücü, yaratıcılık, eleştirel düşünme gibi becerilerin aktif olarak kullanılması esastır. Bu özellikleriyle yaratıcı okumanın öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin gelişimine önemli katkısı olduğu düşünülmektedir (Kasap, 2019, s. 5).

Yaratıcı okumada okurun aktif olması oldukça önemlidir. Okuma sırasında okuyucunun zihni yaratıcı düşüncelerle meşgul olur ve bu da zihnin sürekli uyanık kalmasını sağlar. Kıran'a (2011) göre metnin anlamını yeniden yapılandıran ve bu sayede metni yeniden üreten okur, yaratıcı okurdur. Okuyucu bir metni okurken deneyimlerini de dikkate alıp metnin yazıldığı koşullar hakkında araştırma yapar ve okuduklarına kendi tahminlerini de katarsa yazarın anlatmak istediğinden daha fazlasını alabilir. Yazarın niyetlerinin, fikirlerinin, olaylara bakış açısının anlaşılmasıyla sınırlı kalan bir okuma, okuyucunun yaratıcı okuma ile ulaşabileceklerinden daha az anlam içerir (Kasap, 2019, s. 16).

Yaratıcı okuma etkinliklerinin sınıf içerisinde somut bir şekilde uygulanabilmesi için bazı etkinlikler yapılabilir (Yılmaz, 2014; Kasap, 2019):

- Yaratıcı okuma etkinliği merak uyandırma ile başlar. Bu aşamada metnin başlığından, görsellerinden, anahtar kelimelerinden ya da bir bölümünden çeşitli tahmin çalışmaları yaptırılabilir. Merak uyandırma aşaması metnin türüne ve öğretmenin hayal gücüne bağlı olarak zenginleştirilebilir.
- Yaratıcı okuma etkinliklerinin ikinci aşaması etkileşimli okumadır. Buna aktif okuma da denebilir. Etkileşimli ya da aktif okuma beden dilinin, jest ve mimiklerin, ses tonunun, aksesuarların, kostüm ve dekorun okuma sürecinde metnin uygun yerlerinde kullanılmasıdır. Bu aşamada canlandırarak okuma (okuma tiyatrosu) tekniğinden de yararlanılabilir.

- Metnin tamamını ya da bir kısmını okuduktan sonra metinle ilgili sanat etkinlikleri yapma da yaratıcı okumanın son aşamasını oluşturur. Sanat etkinlikleri, okunan metinden hareketle resim yapma, şiir yazma, metnin bir kısmını canlandırma, metne farklı bir son yazma ya da metnin bazı bölümlerini değiştirme gibi etkinlikleri içerir.

Öğrencilerin yaratıcı okuma becerisini geliştirmek için aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir:

- Yaratıcı okumaya ve yaratıcı düşünmeye uygun yazınsal metinlerin ve yöntemlerin seçilmesi,
- Sözel iletişimin ve metin sonlarında sorulacak soruların yaratıcılığı geliştirecek şekilde yapılandırılması,
- Okuma görevlerinin düşünme kabiliyetini geliştirici, ufuk açıcı ve hayal gücünü geliştirici şekilde verilmesi,
- Okuma yapılacak ortamın yaratıcılığı kısıtlamayacak şekilde yapılandırılması (Yurdakal, 2018, s. 131-132).

Okumanın daha etkin, kalıcı ve işlevsel hâle getirebilmesi için yaratıcılığın ön plana çıkarılması gerekmektedir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2019). Bu anlayış doğrultusunda okumanın yaratıcı bir eylem olarak tanımlanması ve kazanımların bu şekilde düzenlenmesi, okuduğunu anlama becerisinin de gelişmesini sağlayacaktır.

Yaratıcı okuma üzerine yapılan çalışmalarda yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma tutumuna, yaratıcılığına, eleştirel düşünme becerisine, yaratıcı yazma becerisine, okuduğunu anlama becerisine olumlu yönde etkileri olduğu (Yılmaz, 2009; Uzun, Bozkurt, Erdoğan, 2011; Hızır, 2014; Aytan, 2016; Susar Kırmızı ve Kasap, 2017; Yurdakal, 2018; Kasap, 2019; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2020; Han, 2020) ayrıca uygulamalar sürecinde öğrencilerin yaratıcı okuma süreci, yöntemi ve uygulamalarıyla ilgili olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür (Türkel ve Ünlücömert, 2013; Kasap, 2019). Ancak ilgili literatürde Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki okuma kazanımlarının yaratıcı okumaya uygunluğu ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dil becerilerini yaratıcılığa uygunluk açısından inceleyen çalışmalara bakıldığında yalnızca yazma kazanımlarına odaklanıldığı dikkat çekmektedir (Bulut ve Çiftçi, 2014; Uyğun ve Çetin, 2020; Sarıkaya, 2020). Bu eksiklikten hareketle bu çalışmada 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (TDÖP) okuma kazanımlarının

yaratıcı okumaya ne denli uygun olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlerle cevap aranmıştır:

1. 2019 TDÖP'de yer alan ilkokul (1-4. sınıflar) düzeyindeki okuma kazanımlarının yaratıcı okumaya uygunluk düzeyi nedir?
2. 2019 TDÖP'de yer alan ortaokul (5-8. sınıflar) düzeyindeki okuma kazanımlarının yaratıcı okumaya uygunluk düzeyi nedir?

YÖNTEM

2019 TDÖP'deki okuma kazanımlarının yaratıcı okumaya uygunluk düzeyini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanılır; algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç izlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelmesi, ilgili belgelerin bulunması, incelenmesi ve senteze varılması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Karasar, 2007). Aynı zamanda doküman incelemesi, mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli bir şekilde incelenmesi anlamına gelmektedir. Bu çalışmada da 2019 TDÖP'deki okuma kazanımlarının yaratıcı okumaya uygun olup olmadığı doküman incelemesi yöntemiyle belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada İncelenen Dokümanlar

Araştırmada 2019 TDÖP'deki okuma kazanımları (1-8. sınıflar) yaratıcı okumaya uygunluk durumu açısından incelenmiştir. Dolayısıyla söz konusu programda yer alan 1-8. sınıf düzeyindeki okuma kazanımları, bu araştırmada doküman olarak kullanılmıştır.

Tablo 1

2019 Türkçe dersi öğretim program'ında yer alan okuma kazanımlarının sınıf düzeylerine dağılımı

	Sınıf	Akıcı okuma (f)	Söz varlığı (f)	Anlama (f)	Toplam
İlkokul (1-4. Sınıf)	**1**	-	-	12+7	19
	2	6	3	10	19
	3	6	4	18	28
	4	6	6	25	37
Toplam		**18**	**13**	**72**	**103**
Ortaokul (5-8. Sınıf)	**5**	4	7	23	34
	6	4	9	22	35
	7	4	9	25	38
	8	4	7	24	35
Toplam		**16**	**32**	**94**	**142**
Genel Toplam		**34**	**45**	**166**	**245**

Tablo 1'e bakıldığında okuma kazanımlarının akıcı okuma, söz varlığı ve anlama olmak üzere 2-8. sınıflarda üç başlık altında ele alındığı görülmektedir. Yalnızca 1. sınıfta akıcı okuma yerine okumaya hazırlık basamağı bulunmaktadır. Bu basamakta da toplam 12 kazanıma yer verilmiştir. 2019 TDÖP'de 1 ve 2. sınıflarda 19; 3. sınıflarda 28; 4. sınıflarda 37; 5. sınıflarda 34, 6. sınıflarda 35, 7. sınıflarda 38 ve 8. sınıflarda 35 kazanım olmak üzere toplam 245 okuma kazanımına yer verildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra ilkokul düzeyinde toplam 103, ortaokul düzeyindeyse toplam 142 okuma kazanımının olduğu dikkat çekmektedir. Programda akıcı okuma düzeyinde toplam 34; söz varlığı düzeyinde toplam 45; anlama düzeyinde ise toplam 166 okuma kazanımına rastlanmaktadır. Bu doğrultuda okuma kazanımlarının en çok anlama, en az ise akıcı okuma basamağında yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Genel olarak sınıf seviyesi arttıkça okuma kazanımlarının da arttığı gözlenmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada yaratıcı okuma ölçütlerini tespit etmek için ilgili literatür taranarak araştırmacı tarafından oluşturulan *'Yaratıcı Okumaya Uygunluk Ölçütleri'* formu kullanılmıştır. Formun oluşturulmasında önce kapsamlı bir literatür araştırması yapılmış (Moorman ve Ram, 1994; Çotuksöken, 2006; Kasap, 2019; İncik, 2012; Yılmaz, 2014; Aytan, 2014; Susar Kırmızı ve Kasap, 2017; Yurdakal, 2018; Han, 2020) ardından Türkçe eğitimi alan uzmanlarının (n=3) görüşlerinden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda araştırma kapsamındaki okuma kazanımları, yaratıcı okuma ölçütlerine uygunluk bakımından

sınıflandırılmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra son şekli verilen formda 6 ana kategoriye/temaya ve 28 alt maddeye yer verilmiştir.

Tablo 2
Yaratıcı okuma ölçütlerine uygunluk ölçütleri

Temalar	Kod ve Kategoriler	Evet	Hayır
Tahmin Etme	Başlıktan konuyu ya da içeriği tahmin etme		
	Görsellerden konuyu ya da içeriği tahmin etme		
	Anahtar sözcüklerden konuyu ya da içeriği tahmin etme		
	Metnin başını, ortasını ya da sonunu tahmin etme		
	Metnin sonrası hakkında tahminlerde bulunma		
Farklı düşünme	Metinde geçen olayların nedenlerini düşünme		
	Gerçek ve kurgusal olan üzerinde düşünme		
	Metindeki sorunlara farklı çözüm yolları üretme		
	Metindeki düşüncelerle kendininkiler arasında benzerlik/farklılık bulma		
	Yazarın bakış açısıyla kendininkiler arasında benzerlik/farklılık bulma		
Etkileşimli okuma	Karakterlerle içten içe konuşma/onlara soru sorma		
	Karakterlerle ve/veya yazarla empati kurma		
	Karakterlere ve/veya yazara sempati/antipati gösterme		
	Canlandırarak okuma/okuma tiyatrosu yöntemi ile okuma		
Metni yeniden oluşturma	Metnin bir bölümünü değiştirme/yeniden yazma		
	Metni devam ettirme		
	Metne farklı başlık bulma		
	Metni farklı bir formda (şiir, öykü vb.) yeniden yazma		
	Metinden hareketle resim çizme ya da beste yapma		
	Metne karakter ekleme/ Metinden karakter çıkarma		
	Metnin çeşitli bölümleri için ekleme/çıkarmalar yapma		
	Metni dramatize etme		
Metin dışı anlam kurma	Metinde olmayan şeyler hakkında düşünme		
	Metinde anlatılanlarla yaşam arasında ilişki kurma		
	Metinde anlatılanlarla kendi yaşamı arasında ilişki kurma		
	Metinler arasında çeşitli yönlerden karşılaştırma yapma		
Değerlendirme	Metin hakkında görüşlerini açıklama		
	Metni beğenip beğenmediğini gerekçeleriyle söyleme		

Tablo 2 incelendiğinde yaratıcı okumaya uygunluk ölçütleri formu; tahmin etme, farklı düşünme, etkileşimli okuma, metni yeniden oluşturma, metin dışı anlam kurma ve değerlendirme olmak üzere altı kategoriden oluşmaktadır. Alt kategorilerde ise toplam 28 madde yer almaktadır. En az madde değerlendirme kategorisinde yer alırken en fazla madde metni yeniden oluşturma kategorisinde yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak yapılmıştır. Ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve gerektiğinde kullanabileceği bir şekle dönüştürülmesi anlamına gelen betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenleyerek ve yorumlayarak okuyucuya sunmaktır. Bu doğrultuda veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenmekte; sonra yorumlanarak birtakım sonuçlara ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada öncelikle TDÖP'de yer alan okuma kazanımlarının yaratıcı okuma ölçütlerine uygunluğu belirlenmiş, ardından kazanımlar, önceden oluşturulan temalara göre sınıflandırılıp yorumlanmıştır. Böylelikle programda yaratıcı okumaya uygun olan kazanımlar tespit edilmiş ve okuma kazanımları içerisindeki oranı ortaya konmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

TDÖP'deki okuma kazanımlarının yaratıcı okumaya uygunluğunu tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma, nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda verilerin güvenirliğinin sağlanması için kodlayıcılar arası uyuşum değerine bakılmaktadır. Bu araştırmada toplanan verilerin güvenirliğinin sağlanması için iki veya daha fazla araştırmacının birbirlerinden bağımsız olarak analiz ettiği nitel bulguların karşılaştırılması yoluna gidilmiştir. Analizcilerin üçgenlemesi, iki veya daha fazla kişiye aynı verinin bağımsız olarak analiz ettirilmesi ve sonucun karşılaştırılmasıdır (Patton, 2014). Bu araştırmada da veriler, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülüne başvurularak değerlendirilmiştir. %99 çıkan uyuşum değeriyle araştırmanın güvenilir olduğunu görülmüştür. Uzlaşma göstermeyen verilerin de tekrar gözden geçirilmesiyle tüm veriler üzerinde uzlaşma sağlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada, 2019 TDÖP'deki okuma kazanımları yaratıcı okuma ölçütlerine uygunluk durumu bakımından incelenmiş ve bulgular Tablo 3 ve 4'te sunulmuştur:

Tablo 3
TDÖP'de yer alan yaratıcı okumaya uygun kazanımlar (1-4. Sınıflar)

Temalar	Kazanım	Sınıf
Tahmin Etme	Görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini/konusunu tahmin eder.	1, 2, 3
	Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.	3, 4
	Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	4
Farklı düşünme	Görsellerle ilgili soruları cevaplar. a) Resim ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır. b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.	1, 2, 3, 4
	Metindeki gerçek ve hayalî ögeleri ayırt eder.	3, 4
	Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar. a) Metindeki problem durumlarının tespit edilmesi ve bunlara farklı çözüm yolları bulunması sağlanır.	3
	Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.	4
Etkileşimli okuma	Okuma stratejilerini (tahmin ederek okuma) uygular.	3, 4
	Metinle ilgili sorular sorar.	3, 4
	Okuma stratejilerini (soru sorarak okuma) uygular.	4
Metni yeniden oluşturma	Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	1, 2, 3, 4
Metin dışı anlam kurma	Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar. a) Metindeki durumlarla kendi yaşantıları arasında ilişki kurmaları teşvik edilir.	3, 4
	Metinler arasında karşılaştırma yapar.	4
Değerlendirme	Medya metinlerini değerlendirir.	4

Tablo 3 incelendiğinde 2019 TDÖP'deki 1-4. sınıflar düzeyinde yer alan okuma kazanımlarının 14'ünün yaratıcı okumaya uygun olduğu belirlenmiştir. Buna göre tahmin etme kategorisinde 'görsellerden hareketle okuduğunu metni tahmin etme' kazanımı 1, 2 ve 3. sınıf; 'başlıktan hareketle okuduğu metni tahmin etme' kazanımı sadece 4. sınıf; 'görsellerle okuduğu metni ilişkilendirme' kazanımı ise 3 ve 4. sınıf düzeyinde karşımıza çıkmaktadır. Tahmin etme kategorisinde 'anahtar sözcüklerden hareketle metnin içeriğini tahmin etme, metnin öncesi ve sonrası hakkında tahminlerde bulunma, metnin başını ortasını ve sonunu tahmin etme' ile ilgili kazanımlara yer verilmediği tespit edilmiştir.

Tablo 3'te farklı düşünme kategorisinde 4 kazanımın yer aldığı dikkat çekmektedir. Buna göre 'görsellerle ilgili soruları cevaplama' kazanımı 1, 2, 3 ve 4. sınıf; 'okudukları ile ilgili çıkarımlar yapma' kazanımı 3. sınıf; 'metindeki gerçek ve hayalî ögeleri ayırt etme' kazanımı 3 ve 4. sınıf; 'metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade etme' kazanımı ise 4. sınıf düzeyinde yer almaktadır. Farklı düşünme kategorisinde yer alan 'okudukları ile ilgili çıkarımlar yapma' kazanımı okunan metindeki problem durumunu tespit edip bu problemi çözmek için farklı çözüm yolları üretme anlamında kullanılmıştır. Yine bu kategoride yer alan 'görsellerle ilgili soruları cevaplama' kazanımı; resim ve karikatür yorumlama, bir haberi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durma biçiminde ele alınmıştır.

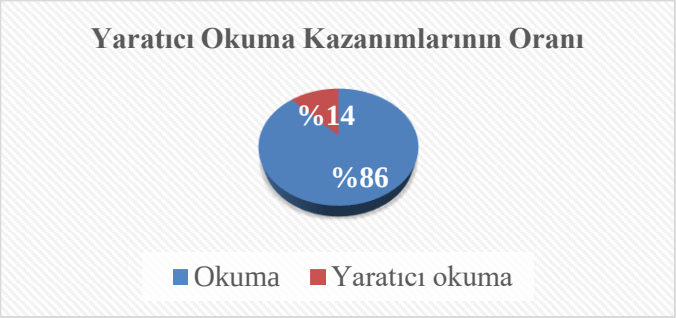
Tablo 3'te etkileşimli okuma kategorisinde okuma stratejilerine yer verilmiştir. Buna göre 4. sınıf düzeyinde yer alan soru sorarak okuma ve 3. sınıf düzeyinde yer alan tahmin ederek okuma stratejilerinin yaratıcı okuma becerisine uygun olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca etkileşimli okuma kapsamında 3 ve 4. sınıf düzeyinde yer alan 'okuduğu metinlerle ilgili sorular sorma' kazanımının da yaratıcı okumayla ilgili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 3'te metni yeniden oluşturma kategorisinde tüm sınıf düzeylerinde yalnızca 'metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirleme' kazanımı kullanılmıştır. Bunun dışında formda yer alan ölçütlerden hiçbiri metni yeniden oluşturma kategorisinde bir kazanım olarak yer almamıştır. Metni devam ettirme, metnin bir bölümünü yeniden oluşturma, metni dramatize etme, metne karakter ekleme/metinden karakter çıkarma, metni farklı bir formda yeniden yaratma gibi etkinliklere bu kategoride yer verilmemiş olması dikkat çekici bir bulgudur.

Tablo 3'te metin dışı anlam kurma kategorisinde 'okudukları ile ilgili çıkarımlar yapma' kazanım açıklamasında yer alan 'metindeki durumlarla kendi yaşantısı arasında ilişki kurma' ifadesi, metin dışı anlam kurma becerisi olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca 4. sınıf düzeyinde yer alan 'metinler arasında karşılaştırma yapma' kazanımı da metinler arasılığa vurgu yapan yaratıcı okumayla ilgili diğer bir kazanımdır.

Tablo 3 incelendiğinde değerlendirme basamağında 'medya metinlerini değerlendirme'ye yönelik bir kazanıma yer verilmiştir. Öğrencinin okuduğu metni beğenip beğenmediğini gerekçeleriyle ifade etmesine yönelik bir kazanıma ise yer verilmediği belirlenmiştir.

Şekil 1
TDÖP'deki (1-4. Sınıflar) yaratıcı okuma kazanımlarının oranı



Şekil 1'e göre TDÖP'de (1-4. sınıflar) akıcı okuma, söz varlığı ve anlama alt basamaklarında 103 adet okuma kazanımı olduğu tespit edilmiştir. Bu kazanımların 14 tanesinin yaratıcı okumaya uygun olduğu görülmektedir. Oran olarak bakıldığında ise programdaki yaratıcı okumaya uygun kazanımların %14, okuma kazanımlarının ise %86 oranında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde 2019 TDÖP'deki 5-8. sınıflar düzeyinde yer alan okuma kazanımlarının 15 tanesinin yaratıcı okumaya uygun olduğu belirlenmiştir. Buna göre tahmin etme kategorisinde 'görsellerden ve başlıktan hareketle okuduğunu metni tahmin etme' kazanımı 5-8. sınıf düzeyinde karşımıza çıkmaktadır. Tahmin etme kategorisinde 'anahtar sözcüklerden hareketle metnin içeriğini tahmin etme, metnin öncesi ve sonrası hakkında tahminlerde bulunma, metnin başını ortasını ve sonunu tahmin etme' ile ilgili kazanımlara ortaokul düzeyinde de ilkokul düzeyinde olduğu gibi yer verilmediği tespit edilmiştir.

Tablo 4'te farklı düşünme kategorisinde 4 kazanımın yer aldığı dikkat çekmektedir. Buna göre 'metindeki gerçek ve kurgusal olanı ayırt etme, okudukları ile ilgili çıkarımlar yapma, görsellerle ilgili soruları cevaplama' kazanımları 5-8. sınıf düzeyinde yer almaktadır. Bu kategoride yer alan 'okudukları ile ilgili çıkarımlar yapma' kazanımı metindeki neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar üzerinde durma anlamında kullanılmıştır. Yine bu kategoride yer alan 'görsellerle ilgili soruları cevaplama' kazanımı; resim ve karikatür yorumlama, bir haberi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durma biçiminde ele alınmıştır.

Tablo 4
TDÖP'de yer alan yaratıcı okumaya uygun kazanımlar (5-8. Sınıflar)

Temalar	Kazanım	Sınıf
Tahmin Etme	Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	5, 6, 7, 8,
Farklı Düşünme	Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	5, 6, 7, 8
	Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. a) Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar üzerinde durulur.	5, 6, 7, 8
	Görsellerle ilgili soruları cevaplar. a) Resim ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır. b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.	5, 6, 7, 8
	Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	5, 6, 7, 8
Etkileşimli Okuma	Metinle ilgili sorular sorar.	5, 6, 7, 8
	Okuma stratejilerini (tahmin ederek, soru sorarak, okuma tiyatrosu) kullanır.	5, 6
	Okuma stratejilerini (tartışarak okuma) kullanır.	7
	Okuma stratejilerini (tartışarak ve eleştirerek okuma) kullanır.	8
Metni yeniden oluşturma	Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	5, 6, 7, 8
	Metni yorumlar. a) Yazarın bakış açısını fark etmeleri, olayları ele alış şeklini yorumlamaları, öznel ve nesnel yaklaşımları ve öğrencilerin metinle ilgili kendi bakış açılarını ifade etmeleri sağlanır.	5, 6, 7, 8
	Metnin içeriğine farklı/uygun başlık/başlıklar belirler.	5, 6, 7, 8
Metin dışı anlam kurma	Metinle ilgili soruları cevaplar. a) Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.	5, 6, 7, 8
	Metinler arasında karşılaştırma yapar.	5, 6, 7, 8
Değerlendirme	Medya metinlerini değerlendirir/analiz eder.	5, 6, 7, 8

Tablo 4'te etkileşimli okuma kategorisinde yaratıcı okuma stratejilerine yer verildiği görülmektedir. Buna göre programda tahmin ederek, soru sorarak ve canlandırarak okuma stratejileri 5 ve 6. sınıf düzeyinde; tartışarak okuma 7 ve 8. sınıf düzeyinde; eleştirerek okuma ise yalnızca 8. sınıf düzeyinde yer almıştır.

Bunun yanı sıra bu kategoride tüm sınıf düzeylerinde yer alan ‘okuduğu metinlerle ilgili sorular sorma’ kazanımının da etkileşimli okuma kapsamında yaratıcı okumayla ilgili olduğu düşünülmektedir.

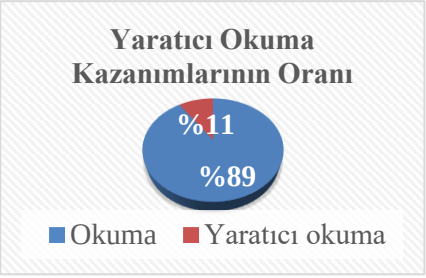
Tablo 4’te metni yeniden oluşturma kategorisinde tüm sınıf düzeylerinde ‘metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirleme, metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretme, metni yorumlama’ kazanımlarına yer verilmiştir. ‘Metni yorumlama’ kazanımı kapsamında yazarın bakış açısını fark etme, olayları ele alış şeklini yorumlama, öznel ve nesnel yaklaşımları tespit etme ve metinle ilgili kendi bakış açısını ifade etme becerileri ele alınmıştır. Bu kategoride yer alan ‘metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretme’ kazanımı hem metni yeniden oluşturma hem de farklı düşünme kapsamında değerlendirilebilecek üst düzey bir yaratıcı okuma kazanımıdır.

Tablo 4’te metin dışı anlam kurma kategorisinde ‘metinle ilgili soruları cevaplama’ kazanımının açıklaması olarak belirtilen ‘metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurma’ açıklamasına yer verilmiştir. Yine aynı şekilde ‘metinler arasında karşılaştırma yapma’ kazanımı da okunan metni konu, karakter, zaman, mekân, tür gibi özellikleriyle kıyaslamak anlamına gelen bir kazanımdır. Metinler arasılık, üst düzey bir okuma biçimi olup yaratıcı okumanın da temel unsurlarından biridir.

Tablo 4’te değerlendirme basamağına yönelik olarak da ilkokul düzeyindeki gibi ‘medya metinlerini değerlendirme ve analiz etme’ye yönelik bir kazanıma yer verilmiştir. İlkokul düzeyinde yalnızca değerlendirme becerisine yer verilmişken ortaokul düzeyinde değerlendirme ve analiz etme gibi üst düzey becerilere yer verilmiştir.

Şekil 2

TDÖP’deki (1-4. Sınıflar) yaratıcı okuma kazanımlarının oranı



Şekil 2’ye göre TDÖP’deki (5-8. sınıflar) akıcı okuma, söz varlığı ve anlama alt basamaklarında 142 adet okuma kazanımı olduğu tespit edilmiştir. Bu

kazanımların 15 tanesinin yaratıcı okumaya uygun olduğu görülmektedir. Oran olarak bakıldığında ise programdaki yaratıcı okumaya uygun kazanımların %11, okuma kazanımlarının ise %89 oranında olduğu tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

2019 TDÖP'de yer alan 1-8. sınıf okuma kazanımlarının yaratıcı okuma becerisine uygunluğunu tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, toplam 245 okuma kazanımı incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, programdaki toplam 27 kazanımın yaratıcı okuma becerisine uygun olduğu tespit edilmiştir. İlkokul düzeyinde 103 okuma kazanımının 14'ünün, ortaokul düzeyinde ise 142 okuma kazanımının 15'inin yaratıcı okumaya uygun olduğu belirlenmiştir. Yaratıcı okuma becerisine uygun kazanımların hangi kategoride yer aldığına bakıldığında ise ilkokul ve ortaokul düzeyinde 'farklı düşünme' kategorisinde daha fazla kazanıma yer verildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte 'değerlendirme' kategorisinin ise her iki seviyede (ilkokul ve ortaokul) en az kazanıma sahip olan kategori olduğu belirlenmiştir.

2019 TDÖP'de ilkokul ve ortaokul düzeyinde yaratıcı okumaya uygun olan ortak kazanımlar şöyledir:

1. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
   a) Resim ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.
   b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.

2. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini/konusunu tahmin eder.

3. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.

4. Metinle ilgili sorular sorar.

5. Metindeki gerçek ve hayalî ögeleri/gerçek ve kurgusal olanı ayırt eder.

6. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.

a) Metindeki problem durumlarının tespit edilmesi ve bunlara farklı çözüm yolları bulunması sağlanır.

b) Metindeki durumlarla kendi yaşantıları arasında ilişki kurmaları teşvik edilir.

c) Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar üzerinde durulur.

7. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.

8. Okuma stratejilerini (tahmin ederek, soru sorarak, canlandırarak, tartışarak ve eleştirerek okuma) uygular.
9. Metinler arasında karşılaştırma yapar.
10. Medya metinlerini değerlendirir/analiz eder.
11. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.
12. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.
13. Metni yorumlar.
a) Yazarın bakış açısını fark etmeleri, olayları ele alış şeklini yorumlamaları ve öğrencilerin metinle ilgili kendi bakış açılarını ifade etmeleri sağlanır.

Yukarıda sıralanan kazanımlar genel olarak öğrencilerin okurken hayal güçlerini kullanabilmesine, okuduklarındaki gerçek ve hayalî ögeleri ayırt edebilmesine, okuduklarını kendi yaşamıyla ya da günlük olaylarla ilişkilendirebilmesine, okuduğu metindeki problem durumlarına farklı çözüm yolları üretebilmesine, yazarın bakış açısı ile kendi bakış açıları arasında benzerlik ve farklılıklar bulabilmesine, okuduklarını özgün ve farklı bir biçimde yeniden sunabilmesine, görsel olarak sunulan bilgiyi farklı şekillerde yorumlayabilmesine, görsellerle okudukları metni ilişkilendirebilmesine, metinler arasında çeşitli yönlerden karşılaştırma yapabilmesine böylelikle yaratıcı ve aktif bir okur olabilmesine olanak sağlamaktadır.

Kazanımlar incelendiğinde görsel olarak sunulan bilginin nasıl algılandığını tespit etmeye yönelik ifadeler yaratıcı okuma kapsamında değerlendirilmiştir. Resim, müzik, dans ve beden dili okumalarının yer aldığı yaratıcı okuma etkinlikleri, okumayı birçok disiplini kapsayan yönüyle ele alması açısından önemlidir (Kasap, 2019, s. 22). Yaratıcı okuma bir öyküyü dramatize ederken, müzik dinlerken, dans ederken, görsel sanatlar ile ilgilenirken veya yeni ve farklı bir karakter ya da temaya bürünürken kullanılan bir okuma türüdür (Boothby, 1980'den akt. Yurdakal, 2018, s. 124).

Öğrencilerin görsellerle okuduğu metni ilişkilendirmesi, metinle/görselle ilgili sorulan sorulara cevap vermesi ya da sorular sorması gibi kazanımlar, zihnin yaratıcı bir eylemde bulunmasına olanak sağlamaktadır. Bunun yanı sıra programda görsel okuma kapsamında '*Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.'* ile '*Medya metinlerini değerlendirir/analiz eder.'* kazanımlarına da yer verilmiştir. Yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi harekete geçiren sorular, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini de geliştirir. Düşünmeyi harekete geçiren sorular, yeni fikirler üretmeyi sağladığı için yaratıcılığın da temel unsurlarındandır. Zihne takılan sorulara cevap arama sürecinde yaratıcılık becerisi gelişmektedir (Güfta ve Zorbaz, 2008; Büyükalan, 2016). Ancak ilgili araştırmalar, öğretmenlerin gerek

sınıf ortamında gerekse yazılı ve sözlü sınavlarda öğrencilerine yönelttikleri soruların üst düzey düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olmadığını aksine alt düzey becerileri ölçmekle sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır (Aktaş, 2017). Bu açıdan sınıf içi etkinliklerde özellikle metin sonu sorularında öğretmenlerin kesin ve doğru bir yanıt beklemek yerine öğrencilerin hayal güçlerini geliştirici yanıtlar vermeleri özendirilmelidir.

Yaratıcı bir okumanın ilk basamağı meraktır (Kasap, 2019; Yurdakal, 2018). Bu nedenle bu çalışmada görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu ya da içeriğini tahmin etme kazanımı, yaratıcı okuma kapsamında değerlendirilmiştir. Özgün fikirler üretme bu aşamada devreye girmektedir. Ancak programda anahtar kelimelerden hareketle metni tahmin etme, metnin öncesini ya da sonrasını tahmin etme, metnin bir bölümünü (başını, ortasını ya da sonunu) tahmin etme gibi kazanımlara yer verilmediği belirlenmiştir.

'Okunan metnin içeriğine uygun bir başlık belirleme' kazanımı metni yeniden üretmek anlamına gelen önemli bir kazanımdır. Öğrencilerin yaratıcı okuma ve yazma etkinlikleri kapsamında metne yeni başlıklar bulmaları orijinal fikir üretmeleri demektir. Dolayısıyla yaratıcı okuma çalışmaları kapsamında bu tip etkinliklere yer verilmesi gereklidir.

Bu araştırmada metindeki gerçek ya da kurgusal ögeleri ayırt etme kazanımı da yaratıcı okuma kapsamında değerlendirilmiştir. Öğrencinin okuduğu metinde gerçek ya da hayalî ögeleri tespit edebilmesi üst düzey bir beceridir. Metnin tür özelliklerini de bilmeyi gerektiren bu kazanım, yaratıcı okuma etkinlikleri kapsamında öğrencilerin hayal güçlerini de kullanmalarını sağlamaktadır.

Metinler arasılık yaratıcı okuma için önemli becerilerden biridir. Üst düzey bir okuma becerisi olan metinler arası okuma, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin okudukları metinleri konu, tema, tür, kahraman ve çeşitli açılardan birbiriyle karşılaştırmaları anlamına gelmektedir. Bu araştırmada incelenen okuma kazanımları içerisindeki '*Metindeki durumlarla kendi yaşantıları arasında ilişki kurmaları teşvik edilir.'* ile '*Metinler arasında karşılaştırma yapar.'* ifadeleri dikkat çekmektedir. Postmodern metinlerin önemli bir yönü olan metinler arasılık, yazarlar ve metinler arasında ortak bir bağ kurmak demektir. Kimi zaman dar bir çerçevede iki-üç yazar arasında kalan bu bağ kimi zaman da asırlar boyu devam eden bir süreklilik arz eder (Bulut, 2018, s. 5). Her metin diğer metinlerle veya dış dünyadaki olgularla ilişki içindedir. Bu bağlamda metinler arasılık metnin kaçınılmazıdır. Ancak metinler arasılığı fark etmek için üst düzey bir okur olmak gereklidir (Ögeyik Coşkun, 2008, s. 6). Metinler arasılıkta bireyin deneyimlerini okuma sürecine katması önem arz etmektedir. Birey eski yaşantılarına ve öğrendiklerine bakarak mevcut okuma metnini yapılandırır ve yeni bir metin

ortaya koyar. Yaratıcı okuma aşamasında ise birey metnin ötesine gidip kendi deneyimlerini kullanarak metni tekrardan üretmektedir (Adams, 1968'den akt. Yurdakal, 2018, s. 124). Şayet okuyucu okuma sürecinde kendi deneyimlerini, yazarın yaşantısını ve metnin yazıldığı şartları göz önünde bulundurur, okuduklarına kendi tahmin ve yorumlarını da katarsa okuma eyleminden yazarın anlatmak istediğinden daha fazlasını alabilir (Kasap, 2019, s. 18). Işıksalan da (2018), metinler arası okumayı üstbilişsel bir beceri olarak değerlendirmiş ve öğrencilerin metinler arası okuma yoluyla yaratıcı okuma becerilerini geliştirdiklerini ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçlarına göre yaratıcı okumaya uygun kazanımların sınıf seviyelerine dağılımında bir dengesizlik göze çarpmaktadır. Kazanımların sarmal yapısı göz önünde bulundurulduğunda hangi kazanımın hangi sınıf seviyesinde yer alması gerektiği de önem kazanmaktadır. Buna göre ilkokul düzeyindeki kazanımlardan '*Görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini/konusunu tahmin eder.'* kazanımı ilk üç sınıf düzeyinde yer almaktayken '*Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder*.' kazanımı sadece 4. sınıf düzeyinde yer almaktadır. Benzer şekilde ilkokul düzeyinde *'Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar. Metindeki problem durumlarının tespit edilmesi ve bunlara farklı çözüm yolları bulunması sağlanır.'* kazanımı yalnızca 3. sınıf düzeyinde yer almaktadır. Oysa öğrencinin okuduğu metinle ilgili çıkarımda bulunarak metinde ifade edilen sorunlara farklı çözüm yolları bulması yaratıcı okuma için önemli bir beceridir. Fakat bu kazanıma üst düzey bir düşünme becerisi gerektirdiği için ilköğretimin ilk kademesinde yer verilmesi doğru olmayabilir. Ancak 3. sınıfta yer verilen kazanıma 4. sınıfta neden yer verilmediği anlaşılmamaktadır.

Yaratıcı okumanın en önemli boyutlarından biri olan okuma stratejilerinin de ilkokul düzeyindeki durumuna bakıldığında yalnızca tahmin ederek ve soru sorarak okumaya yer verildiği dikkat çekmektedir. Tahmin ederek okuma 3 ve 4. sınıfta, soru sorarak okuma stratejisi ise sadece 4. sınıfta kullanılmıştır. Bununla birlikte *'Metinle ilgili sorular sorar.'* kazanımı da 3 ve 4. sınıf düzeyinde yer almıştır. Yılmaz'a (2014) göre etkileşimli okuma, yaratıcı okumanın önemli bir aşaması olup beden dili, ses tonu, jest ve mimikleri ayrıca kostüm ve dekor unsurlarını da içeren bir okuma şeklidir. Bu tür bir okuma da canlandırarak okuma ya da dramatizasyon gibi okuma stratejilerini içermektedir. Drama çalışmaları yaratıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde sıklıkla kullanılan yöntemlerden biridir (Yurdakal, 2018, s. 139).

Ortaokul düzeyindeki kazanımların ise sınıf düzeylerine dağılımında daha dengeli bir durum göze çarpmaktadır. Buna göre '*Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.'* (6, 7, 8. sınıf), *'Okuma stratejilerini (tahmin ederek,*

soru sorarak, okuma tiyatrosu) kullanır.' (5, 6. sınıf), *'Okuma stratejilerini (tartışarak okuma) kullanır.'* (7. sınıf), *'Okuma stratejilerini (tartışarak ve eleştirerek okuma) kullanır.'* (8. sınıf) kazanımları dışındaki diğer tüm kazanımlar tüm sınıf düzeylerinde (5-8. sınıf) tekrar etmektedir. Yaratıcı okuma, esasında üst düzey bir okuma becerisidir. Çünkü yaratıcı okuma sürecinde analiz ve sentez gibi üst düzey zihinsel beceriler kullanılmaktadır. Bu kapsamda özellikle ilkokul 1. ve 2. sınıflarda yaratıcı okuma faaliyetleri sınırlı şekilde yürütülebilir (Yurdakal, 2018, s. 127). İncelenen öğretim programında da bu hususa dikkat edildiği, özellikle tartışarak ve eleştirerek okuma stratejisine yalnızca 7 ve 8. sınıfta yer verildiği görülmektedir. Nitekim Moorman ve Ram'a (1994) göre de yaratıcı okuma için okuyucunun okuma becerisinde belirli bir seviyede olması gerekmektedir. Yaratıcı okuma yapacak bireyin basit kelime yapılarını, kelimelerin metin içindeki anlamlarını ve kompleks söz dizimi kurallarını bilmesi gerekmektedir. Bu da üst düzey bir okura işaret etmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde 2019 TDÖP'de yer alan okuma kazanımlarının yaratıcı okumaya uygunluğunu tespit eden bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak TDÖP'deki yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğunu belirlemeye yönelik çalışmaların ortak noktası da programda yaratıcı yazmaya yönelik kazanımlara az yer verilmesidir (Bulut ve Çiftçi, 2014; Uyğun ve Çetin, 2020; Sarıkaya, 2020). Bu çalışmada da benzer şekilde yaratıcı okumaya yönelik kazanımların az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim 245 kazanım içerisinden sadece 27 kazanımın yaratıcı okumaya uygun olması bu sonucu desteklemektedir. Bununla birlikte programda kazanımların hangi oranda yaratıcı okumaya uygun olması gerektiğine dair bir bilgi bulunmamaktadır. Fakat programın genel amaçları, temel ilkeleri ve temalar bölümünde özellikle yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisinin önemi vurgulanmaktadır. Buna göre programda Türkçe derslerinde öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme, uzamsal becerilerini kullanmaları ve geliştirmelerine olanak sağlanması gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2019, s. 10, 15). Dolayısıyla öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmek için kazanımların bu anlayış doğrultusunda tasarlanması gerekmektedir.

Yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin düşünme, üretme, sorgulama, sınıflama, analiz etme, eleştirme, planlama ve karar verme becerilerini geliştirmesi gerekmektedir (Uyğun ve Çetin, 2020, s. 10). Yaratıcı okuma ile eleştirel okuma benzerdir. Yaratıcı okumada eleştirel değerlendirmeler önemli bir yer tutar. Çünkü birey okuduğu metinde geçen olayları, yer alan bir fikri ve yazarı daima sorgulama, kendine göre anlamlandırma çabası içerisindedir (Yetgin, 2020, s. 3). Bununla birlikte eleştirel okuma, değerlendirme ve muhakeme becerisi gerektirirken yaratıcı okuma, hayal gücü ve serbest çağrışımı ön plana

çıkarmaktadır (Aytan, 2014, s. 652). Han'a göre (2020), yaratıcı okuma etkinlikleri öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini de desteklemektedir.

Öneriler

Günümüzde sorgulayan, eleştiren, problem çözen, yaratıcı düşünen ve özgün fikirler üretebilen bireyler yetiştirebilmek tüm eğitim sistemlerinin temel hedefidir. Bunun için de sınıf ortamında ve sınıf dışı uygulamalarda ezberci anlayıştan uzak bir biçimde bilgiyi günlük yaşamda kullanabilen, analiz ve sentez yapabilen, yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirmek gereklidir. Temel eğitimden yükseköğretime kadar bu becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı derslerin başında Türkçe dersi gelmektedir (Aktaş, 2017, s. 103). Bu açıdan TDÖP, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek şekilde hazırlanmalıdır. Ancak okuma becerisi açısından bakıldığında öğretim programındaki kazanımların yaratıcılığı artıracak nitelikte olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Programda yaratıcı okumaya uygun kazanım sayısının artırılması önerilmektedir. Buna göre ilkokul ve ortaokul düzeyinde yaratıcı okumaya uygun olduğu düşünülen aşağıdaki okuma kazanımlarına yer verilebilir:

- Okuduğu metnin öncesi hakkında tahminlerde bulunur. (1-8. sınıf)
- Okuduğu metnin sonrası hakkında tahminlerde bulunur. (1-8. sınıf)
- Okuduğu metne yeni karakter(ler) ekler. (5-8. sınıf)
- Okuduğu metni faklı bir formda yeniden yaratır/üretir. (5-8. sınıf)
- Okuduğu metinle ilgili anahtar kelimeler belirler. (5-8. sınıf)
- Okuduğu metnin sonunu yeniden kurgular. (5-8. sınıf)
- Okuduğu metnin bir bölümünü yeniden oluşturur. (5-8. sınıf)
- Okuduğu metni dramatize eder. (1-4. sınıf)
- Okuduğu metni beğenip beğenmediğini gerekçeleriyle açıklar. (1-8. sınıf)
- Okuduğu metindeki karakterlerle empati kurar. (5-8. sınıf)
- Okuduğu metne yönelik görseller hazırlar. (1-4. sınıf)
- Okuduğu metinde geçen olayların nedenleri üzerinde düşünür. (5-8. sınıf)
- Yazarın olaylara ya da konuya bakış açısını tespit eder ve kendi bakış açısını ifade eder. (5-8. sınıf)
- Okuduğu metindeki düşüncelerle kendininkiler arasında benzerlik/farklılık bulur. (5-8. sınıf)
- Okuma stratejilerini (empati kurarak okuma, yaratıcı okuma, eleştirel okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma) kullanır. (1-8. sınıf)

Öğretim programlarının yapısı göz önünde bulundurulduğunda kazanımların ve açıklamaların farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar edildiği bilinmektedir. Dolayısıyla yaratıcı okuma kazanımlarının da tüm sınıf düzeylerinde seviyeye uygun şekilde tekrar etmesi bir sorun teşkil etmeyecektir.

Yaratıcı okuma, özellikle ilköğretim düzeyindeki öğrencilere okuma zevk ve alışkanlığı kazandırma, onları edebiyat eserlerini okumaya teşvik etme, onların hayat gerçekleri ve yazınsal gerçekler arasında empati yoluyla benzerlikler/ farklılıklar bulmalarını sağlama açısından son derece önemlidir. Ayrıca yaratıcı okuma; öğrencilerin edebiyatın düş ve düşünce dünyasına girmelerini sağlayarak birtakım değerlerin farkına varmalarına, yanlış ya da yozlaşmış inançlar konusunda üretici-yaratıcı taraflarının, örtük yeteneklerinin ortaya çıkmasına olanak vermesi açısından da faydalı bir okuma etkinliğidir (Çotuksöken, 2006, s. 754). Bu açıdan tüm sınıf düzeylerinde yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulanmasına olanak sağlayacak kazanımlara ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA /REFERENCES

Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 11*(25), 99-118.

Akyol, H. (2019). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi.* (17. Baskı). Pegem.

Ateş, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aytan, N. (2014). *Türkçe Dersinde Yaratıcı Okuma Uygulamaları.* Yayımlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aytan, N. (2016). Eğitimde yaratıcı okuma. *Millî Eğitim Dergisi, 45*(209), 295-313.

Bulut, F. (2018). Metinler arasılık kavramının kuramsal çerçevesi. *Edebî Eleştiri Dergisi, 2*(1), 1-19.

Bulut, K. & Çiftçi, Ö. (2014). 2006 Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu. *International Journal of Language Academy, 2*(4), 375/384.

Büyükalan, S. (2016). *Soru Sorma Sanatı.* (2. Baskı). Nobel.

Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi.* İstanbul: Aktüel.

Çotuksöken, Y. (2006). *Okuma Etkinliği ve Yazınsal Metinler Bağlamında Yaşatıcı-Yaratıcı Okuma Yöntemi.* Ankara Üniversitesi II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu gelişmeler, sorunlar ve çözüm önerileri, 4-6 Ekim 2006.

Foster, J. (2005). *Yaratıcılık Fabrikası.* Optimist.

Güftâ, H. & Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(3), 205-218.

Güneş, F. (2000). *Uygulamalı Okuma Yazma Öğretimi.* Ocak.

Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma.* Nobel.

Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Modeller ve Yaklaşımlar*. PegemA.

Han, Ş. (2020). *Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hızır, B. (2014). *İlköğretimde Yaratıcı Okumanın Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Honig, A. S. (2001). How to promote creative thinking? *Scholastic Early Childhood Today, 15*(5), 35-40.

Işıksalan, S. N. (2018). Effects of intertextual reading on creative reading skills. *International Online Journal of Educational Sciences, 10*(4), 273-288.

İncik, Y. (2012). *Yaratıcı okumanın sınır ötesi.* https://www.edebiyatdefteri.com/96221-yaratici-okur-okumanin-sinir-otesi/, Erişim tarihi: 13.03.2021.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. Baskı). Nobel.

Kasap, D. (2019). *Yaratıcı Okuma-Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, Yazma ve Yaratıcı Yazma Erişisine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kıran, A. (2011). *Yazınsal Okuma Süreçleri*. Seçkin.

Kültür Bakanlığı. (2019). *Türkiye Okuma Kültürü Haritası.* http://medya.bkziletisim.com/TURKIYE_YAYINCILAR_BIRLIGI/OKUYAY_PLATFORMU_TANITIM_VE_BASIN_TOPLANTISI_YAPILDI/OKUYAY%20Platformu_Konda_Turkiye%20Okuma%20Kulturu%20Arastirmasi%202019.pdf, Erişim tarihi: 13.03.2021.

MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-8. Sınıflar.* MEB.

Miles, M, B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook.* Sage.

Moorman, K. ve Ram, A. (1994). *A Functional Theory of Creative Reading*. Technical report series. College and computing Georgia Institute of Technology.

Ögeyik Coşkun, M. (2008). *Metinler Arasılık ve Yazın Eğitimi.* Anı.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri.* (M. Bütün ve S. B. Demi, Çev. Ed.), PegemA.

Sarıkaya, B. (2020). Yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu (2015 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programları örnekleri). *Türkiye Eğitim Dergisi, 5*(1), 42-55.

Sever, S. (2010). *Çocuk ve Edebiyat*. Tudem.

Sever, S. (2015). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. (5. Baskı). Anı.

Susar Kırmızı, F. & Kasap, D. (2017). Yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 2*(1), 48-62.

TDK. (2011). *Türkçe Sözlük.* TDK.

Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(2), 129-148.

Torrance, E.P. & Myers, R. E. (1970). *Creative Learning and Teaching.* Dodd, Mead.

Türkel, A. & Ünlücömert, N. (2013). Öğretici metinlere yönelik yaratıcı okuma uygulaması örneği ve sürece ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Studies, 8*(12), 1345-1358.

Uyğun, A. & Çetin, D. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki yazma kazanımlarının yaratıcı yazma becerisine uygunluğu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(1), 1-13.

Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi, 143,* 7-19.

Uzun, G. L., Bozkurt, Ü. & Erdoğan, T. (2011). Okuma süreci, okuma çıktıları ve yaratıcı okuma: ilköğretim öğrencileri üzerine gözlemler. G. L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Ed.), *Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar* içinde (s. 181-200). Die Blue Eule.

Wang, A. Y. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. *Thinking Skills and Creativity, 7*, 38-47.

Yavuz, H. (2018). *Okuma Biçimleri.* Timaş.

Yetgin, A. (2020). *İlkokulda Okuduğunu Anlama Yaratıcı Okuma Eleştirel Düşünme ve Üstbilişsel Farkındalık: İlişkisel Tarama Modelinde Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*. Seçkin.

Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 38* (168), 260-271.

Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 131-139.

Yılmaz, M. (2014). Okuma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi* içinde (s. 77-109). PegemA.

Yılmaz, N. (2009). Yaratıcı drama destekli yaratıcı okuma programı. *Yaratıcı Drama Dergisi, 4*(7), 1-28.

Yurdakal, İ. & Susar Kırmızı, F. (2020). Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıflarda okuma tutumuna ve okuma başarısına etkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi, 6*(1), 1-23.

Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıfta Okuma ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: This study aimed to determine how suitable the reading outcomes in 2019 Turkish Course Curriculum (TCC) are for creative reading. In accordance with this purpose, answers were sought with the following sub-problems.

1. What is the suitability level of primary school (grades 1-4) reading outcomes in 2019 TCC for creative reading?
2. What is the suitability level of secondary school (5th-8th grades) reading outcomes in 2019 TCC for creative reading?

Method: This study, which aims to determine the suitability level of reading outcomes in 2019 TCC for creative reading, is a qualitative research. In this study, it was tried to determine whether the reading outcomes in 2019 TCC are suitable for creative reading or not by document review method. In the research, "Conformity to Creative Reading Criteria Form" created by the researcher by scanning the relevant literature was used to determine creative reading criteria. Reading outcomes at the level of 1-8 in the program were used as a document in this study. The analysis of the data in the research was made by using descriptive analysis and content analysis techniques. In this study, firstly, the suitability of the reading outcomes in TCC for the creative reading criteria form was determined, then the outcomes were classified and interpreted according to the themes previously created. Thus, the outcomes suitable for creative reading were determined in the curriculum and its ratio in reading outcomes was revealed.

Findings: In this study, which aims to determine the appropriateness of 1-8 grade reading outcomes in 2019 TCC to creative reading skills, 245 reading outcomes in total were examined. As a result of the findings, it was determined that 27 outcomes in the curriculum were suitable for creative reading skills. It was determined that 12 of 103 reading outcomes at primary school level and 15 of 147 reading outcomes at secondary school level were suitable for creative reading. Considering the category of outcomes suitable for creative reading skills, it was determined that there were more outcomes in different thinking categories at primary and secondary school levels. However, evaluation category was determined to be the category with the least outcome at both levels (primary school and secondary school).

Result and Conclusion: When the relevant literature was examined, no study was found to determine the suitability of reading outcomes in 2019 TCC for creative reading. However, it is possible to come across studies to determine the suitability of writing acquisitions in TCC for creative writing (Bulut & Çiftçi, 2014; Uygun & Çetin, 2020; Sarıkaya, 2020). The common point of these studies

is that the curriculum gives less place to outcomes about creative writing. As a matter of fact, the fact that only 27 of the 245 outcomes are suitable for creative reading supporting this result. However, there is no information about to what extent the outcomes in the curriculum should be suitable for creative reading. However, in the general objectives, basic principles and themes section of the curriculum, it is emphasized that especially creative and critical thinking skills are important. Accordingly, it is stated that in the curriculum, students should be allowed to use and develop their skills of inferencing, critical thinking, analyzing, visual reading, reasoning, and spatial in Turkish lessons (MEB, 2019, p.10, 15). According to the results of the research, there is an imbalance in the distribution of the outcomes suitable for creative reading by class levels. Considering the spiral structure of the outcomes, it is also important that which outcome should take place at which grade level. Whereas, a more balanced situation stands out in the distribution of the outcomes at the secondary school level over the grade levels. In order to develop students' creative and critical thinking skills, the outcomes should be designed in line with this understanding. Creative reading activities need to improve students' thinking, producing, questioning, classifying, analyzing, criticizing, planning and decision-making skills (Uygun and Çetin, 2020, p.10). In terms of reading skills, it was concluded that the outcomes in the program were not sufficient to increase creativity. It is recommended to increase the number of outcomes suitable for creative reading in the curriculum.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**1785-1805.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**1785-1805.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49847
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 08-03-2021
Kabul Tarihi: 16-06-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 08-03-2021
Accepted: 16-06-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Et, S. Z. & Gömleksiz M. N. (2021). Analysis of Argumentation Application in Terms of Learner Experiences. *Journal of History School*, 52, 1785-1805.

ANALYSIS OF ARGUMENTATION APPLICATION IN TERMS OF LEARNER EXPERIENCES[1]

Sümeyra Zeynep ET[2] & Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ[3]

Abstract

Problem-solving, inquiry, decision-making, and supporting these decisions on solid grounds are among the skills expected from today's individuals. Experiences in inquiry-based learning environments are crucial for individuals to fulfill these requirements. In this context, the research aims to determine the opinions and experiences of 24 science teacher candidates who participated in the Argumentation-Based Inquiry (ABI) approach practices, one of the inquiry activities. Research data were collected through student journals. The research aimed to determine the feelings and thoughts of teacher candidates regarding argumentation practices with student journals. Research data were analyzed using the content analysis method. Some of the results obtained in the study are as follows. Teacher candidates stated that the ABI approach made the course entertaining and interesting. They stated that they can actively participate in the process so that the knowledge they have gained regarding the answers to the questions they seek becomes more meaningful. Further, teacher candidates have often expressed in the journals that

[1]This study is a part of the doctoral thesis submitted to Fırat University Institute of Educational Sciences. Article writing author influence rate: 1st author: 50%, 2nd author: 50%. Ethics committee approval for this article was obtained at Fırat University with the number 208735.

[2] Researrch Assistant, Kastamonu University, Education Faculty, Department of Education Programs and Instruction, szeynepet@kastamonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-0176-4788

[3] Professor, Mehmet Nuri Gömleksiz, Fırat University, Education Faculty, Department of Education Programs and Instruction, ngomleksiz@yahoo.com, Orcid: 0000-0002-8268-0163

they have an important awareness to be able to make claims in this process and to support their claims with evidence, i.e., to defend their ideas.

Keywords: Argumentation-based inquiry approach, Inquiry, Argumentation, Science teacher candidates

Argümantasyon Uygulamalarının Öğrenen Deneyimleri Açısından İncelenmesi

Öz

Problem çözme, araştırma-sorgulama yapma, karar verme ve bu kararları gerekçelerle destekleyebilme günümüz bireylerinden beklenen yeterlilikler arasında yer almaktadır. Bireylerin kendilerinden beklenen bu yeterlilikleri yerine getirebilmelerinde araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme ortamlarında edindikleri deneyimler çok önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacını araştırma-sorgulama aktivitelerinden biri olan argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı (ATBÖ) uygulamalarına katılan 24 fen bilgisi öğretmen adayının bu sürece ilişkin görüş ve deneyimlerinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Araştırma verileri öğrenci günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Öğrenci günlükleriyle öğretmen adaylarının argümatasyon uygulamalarına ilişkin duygu ve düşüncelerini neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlardan bazıları şu şekildedir: öğretmen adayları ATBÖ yaklaşımının dersi eğlenceli ve ilgi çekici hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Sürece aktif katılabildiklerini böylelikle cevap aradıkları soruların yanıtlarına ilişkin edindikleri bilgilerin kendileri için daha anlamlı hale geldiğini belirtmişleridir. Ayrıca öğretmen adayları bu süreçte iddia oluşturabilme, iddialarını delillerle destekleme yani fikirlerini savunabilme yönünde önemli bir farkındalık yaşadıklarını tutmuş oldukları günlüklerde sık sık dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Argümantasyon, Araştırma-sorgulama, Argümantasyon temelli bilim öğrenme yaklaşımı, Fen bilgisi öğretmen adayları.

INTRODUCTION

In recent years, inquiry-based learning has become important in science education worldwide and has become one of the key objectives of science education reforms in many countries, such as the UK, Japan, Australia, and Taiwan (Li et al., 2020, p. 2). With the inclusion of inquiry-based learning in science programs and increase in its importance in science education, one of the challenges has been to improve interrogation teaching, especially open inquiry (Zion, Schwartz, Rimerman Shmueli & Adler, 2018, p. 2). A misconception about this situation is that inquiry is experienced by individuals not only as an

exploration experiment but also as explanation and argument formation (MoNE, 2013, p. 3). One of the inquiry-based practices to prevent this misleading in science teaching is the arguments (Sampson, Grooms & Walker, 2011, p. 218; Kabataş Memiş & Çakan Akkaş, 2016, p.18; Aktaş & Doğan, 2018, p. 779) being considered necessary to be included in science teaching.

Potential contributions of including argumentation, which is considered to be an integral part of science in science classes, are expressed by Jiménez Aleixandre and Erduran (2007, p.3) as science literacy, determining epistemological criteria and developing critical thinking and reasoning skills. There is a broad consensus that the argumentation should be structured in science education when considering the contributions involved in the argument (Lazarou, Erduran & Sutherland, 2017, p. 57) and that the argument skills are important (Quintana & Correnti, 2018, p. 1).

ABI approach, which includes inquiry-based applications that allow individuals to follow a path that includes the "question–claim–evidence" process when conducting interrogations (Kara, Yılmaz & Kıngır, 2020, p. 1255), has been one of the approaches used in science teaching in recent years. ABI is an approach based on the foundations of the constructivist learning theory that covers activities such as reading and writing of languages (Aslan & Tekin, 2015, p. 74), considered an important element in terms of enabling the scientific argumentation and exploration of meanings, originally named Science Writing Heuristic (Keys, Hand, Prain & Collins, 1999, p. 1065). The approach that was first translated into Turkish (Günel, Kabataş Memiş, & Büyükkasap, 2010, p. 51) began to be expressed as "Argumentation-based Inquiry" (ABI) approach, which was thought to meet the concept better in the following years (Kingir, Geban, & Günel, 2012, p. 428).). The ABI is an approach that provides a framework for teachers to help their students gain the questioning skills in science courses through the negotiation process (Cavagnetto, Hand & Norten Meier, 2011, p. 195) and to increase their top cognitive knowledge of laboratory work (Kıngır, 2011, p. 44).

The ABI, enables a deeper understanding of big ideas with science content, allowing students to create and test questions on one subject, support their claims with evidence, and compare their own opinions with others' (Akkus, Günel & Hand, 2007, p. 1746). At the same time, ABI includes the use of epistemological tools, speaking and writing, in different frameworks including individuals, small groups, and the whole class (Cavagnetto et al., 2011, p. 428) while engaging in inquiry activities (Chen, Hand & Park, 2016, p. 284). From a practical point of view, the ABI is a series of activities that will guide both teachers and students in thinking and writing (Hand et al., 2007, p. 131). Regarding this series of activities,

the templates of Hand and Keys (1999, p. 28) expressing what teachers and students should do during the ABI process during the laboratory activities are as follows.

Table1
ABI teacher template

(1) Eliciting previous knowledge through concept maps
(2) Devising and conducting pre-laboratory activities using informal writing, observation, brainstorming, and questioning techniques
(3) Participation in laboratory activities
(4) I. Negotiation Phase – Devising and conducting individual writing activities within laboratory activities (e.g. writing a journal)
(5) II. Negotiation phase – Sharing and comparing the interpretations of data from observations in small groups (e.g. creating drafts in groups)
(6) III. Negotiation Phase – Comparing ideas with those in books or other sources (e.g. taking group notes to answer initial questions)
(7) IV. Negotiation Phase – Conducting individual reflection and writing activities (e.g. preparing a presentation such as a report or a poster for the people to be informed)
(8) Discovering what is learned at the end of instruction

The teacher template includes a range of activities recommended to teachers to enable students to discuss meaningful thinking, writing, and do laboratory work (Kıngır, 2011, p. 45). The student template is shown in Table 2.

Table 2
ABI student template

1. Initial Thoughts – What are my questions?
2. Tests – What did I do?
3. Observations – What did I see?
4. Claims – What can I claim?
5. Evidence – How did I get it? Why am I making these claims?
6. Reading – How are my thoughts compared to other thoughts?
7. Reflection – How did my opinions change?

The student template allows students to configure scientific knowledge during laboratory applications (Şahin, 2018, p. 112) and make their evaluation in the scientific inquiry process (Nam, Choi & Hand, 2010, p. 1113) that helps them write laboratory reports effectively (Yaman, 2018, p. 424). Thus, students can use the most useful features of ABI in framing their questions, entering into discussions with the peer group, and developing conceptual ties (Hand et al., 2007, p. 148). These negotiations provide an opportunity for students to collaborate in sharing information and better understand the content (Van Opstal

& Daubenmire, 2015, p. 1092). Further, during these dialogues, individuals are expected not only to develop arguments that are about a claim, evidence, and reasoning but also to engage in critical discourse in which they try to convince each other about the validity of their arguments (Aydeniz & Dogan, 2016, p. 112).

When the relevant literature was examined, the ABI approach was identified as having a positive impact on students' academic achievement (Kabataş Memiş, 2011, p. 96), conceptual understanding (Cronje, Murray, Rohlinger & Wellnitz, 2013, p. 2718), and critical thinking skills (Sönmez, 2017, p. 122; Stephenson & Sadler McKnight, 2016, p. 72). In addition to all these contributions of the ABI approach, it is also seen as an effective tool for individuals to be scientifically literate, because it provides an opportunity for the configuration of field knowledge (Kabataş Memiş 2014, p. 414; Yeşildağ Hasançebi & Günel, 2013, p. 1058).

Based on all this information, it has been seen that the ABI approach has positive effects on learning outcomes (Cronje et al., 2013, p. 2718; Kabataş Memiş 2014, p. 414; Yeşildağ Hasançebi & Günel, 2013, p. 1058). Therefore, the presence of individuals who can make assessments of these issues in different aspects is considered important for today's societies, in addition to having information about the ABI. Moreover, it is important for candidate teachers who experience the ABI -based learning environment to experience these issues and share their opinions on those experiences. In this context, research conducted to improve and enrich the ABI experience of teacher candidates is considered necessary. However, the feelings and thoughts of individuals in the process of ABI applications play a key role in the continuity of these applications. Therefore, the main purpose of this study is to reveal the experiences of science teacher candidates based on their feelings and thoughts about ABI.

METHOD

The research aims to reveal the opinions and experiences of the science teacher candidates participating in the ABI applications. The research is designed as a case study. A case study is defined as the in-depth study of a relatively limited phenomenon to illuminate the characteristics of situations many researchers want to reveal by working with larger audiences (Gerring, 2014, p. 341). In this context, the method of case study, which allows a more in-depth understanding and interpretation of the problem subject to the research, has been preferred.

Research Context

It is thought that it will be helpful to be able to understand the environment in which the research is conducted to limit the research results to different studies and to understand how the results of the research can be applied in different environments. The research was conducted with students in the 3rd and 4th year of science studying at the Faculty of Education of a state university in Turkey in the Department of Elementary Science Education. The Primary Science Teaching Bachelor Program has been among the undergraduate programs that train teachers for primary education within the scope of the restructuring process of the Faculty of Education in Turkey. In this undergraduate program, there are courses with different content determined by the Council of Higher Education (YÖK), which is responsible for education and other activities in higher education institutions in Turkey. Candidate teachers take mainly theoretical science courses for the first two years. In the following years, they take more practical courses, such as laboratory applications, teaching methods, and school experience. The nature of the science in which the research is conducted and the history of science are included in a course in this program. The scope of this course is science, understanding the nature of science, teaching the nature of science, scientific knowledge, scientific method, establishing the relationship of science with science, technology, society, and the environment. In this context, the course on the nature of science and the history of science is an important course in the undergraduate program to give teacher candidates a valid and holistic perspective of science. The Nature of Science and Science History course is a course offered in the 6th semester of the science teaching undergraduate program for 3rd- and 2nd-year students with an average of 3.00 and above and 4th-year students who took the course in previous semesters but did not succeed or did not acquire this course because their credit was not enough.

Participants

The participants of the study are 16 3rd-year and 8 4th-year students who took the Nature of Science and History of Science course, offered as a compulsory course in the spring semester of 2017–2018 in the Science Teaching Department of a State University in Turkey.

Data Acquisition Tool

Data for the study were obtained through student journals written weekly after ABI applications. In this context, the journal contained the question “What do you think of the lesson performed today?” and was answered by the teacher

candidates after each lesson. In this way, the application process is intended to be revealed from the point of view of the students.

Application Process

To implement the ABI approach under the teaching design on which it is based, the relevant literature was scanned before determining the topics on which the activities will be based and the topic "Solutions" was chosen, because it is one of the most important topics for the science discipline, and there are widespread misconceptions around it (Demirbaş et al.,2011; Ebenezer, 2001; Papageorgiou & Sakka, 2000; Valanides 2000; Uzuntiryaki & Geban, 2005). Applications were not intended to be limited to the discipline of Chemistry, so the topic of "Cell" was chosen as another subject of practice. The reason why applications related to the Physics discipline are not included is that the development of inquiry-based activities is very difficult and the application time only allowed the "Solutions" and "Cell" issues to be planned within three-week processes to form a whole. To demonstrate how the process works in the learning environment created according to the ABI approach, the preparatory stage, "a mysterious event" activity, was carried out with the whole class. After the script text was distributed to each student in the class, the candidate teachers were asked to form groups of 4–5 and make claims based on the text about the death of Mr. Star in the script. In this way, teachers who have ideas about the process are also asked to answer questions, such as "What is the claim?" and "What is the evidence?," and think about the characteristics of quality claims and evidence. Weekly information-sharing about the course was done by creating a virtual classroom through an app called Google Classroom and allowing all the teacher candidates who took the course to join the group. In this virtual classroom environment, announcements and materials related to the course were added, and teacher candidates were prepared accordingly. Further, the teacher candidates were prepared for the course owing to the weekly sharing of the questions they would investigate before the lessons. Applications were conducted in the laboratories of the concerned university.

Analysis of Data

In the analysis of the data, far beyond simple word counts, content analysis was used, which revealed trends and patterns and is a reliable method of coding as well as classification of data (Stemler, 2000).

FINDINGS

Here, the results of the analysis of the journals held weekly by the teacher candidates within the scope of the research are given. The daily analysis of the solubility–dissolution event is given in Table 3.

Table 3
Science teacher candidates's (STC) opinions on solubility activity

What do you think about the lesson held today?	**f**
Was entertaining	7
Provided the opportunity to try claims	6
Was interesting	6
Helpful in finding answers to questions	5
Was efficient	5
Ensured the ability to experiment	4
Ensured permanent learning	3
Ensured active participation	2
Provide a scientific perspective	2
Was relevant to everyday life	1
Ensured the development of a concept	1
Provided an opportunity to discuss	1

Among these categories, the course being "entertaining," "interesting," and it "providing the opportunity to try claims" were the most repeated ones.

Teacher Candidate: "*Before we came to the lesson, we conducted several experiments on the questions we found about solution and resolution. During the experiment process and at the end, we had an idea of the authenticity of the claims we had made by observing whether the data overlapped. It was a lesson that we were very curious about and enjoyed."*

Teacher Candidate: *"Today, we were novices, because we had the opportunity to test our questions for the first time. We had always been given gradually explained experiments, and we tried them, but this time, we tried it voluntarily; our freedom caused our curiosity, interest, and motivation to increase, and it was self-confidence that we saw that we had achieved at the end of the lesson. We were new to it, there was a problem with our questions, and we couldn't be scientific when we were measuring. For example, we tried to measure the salt with a spoon but then corrected our mistakes and did not repeat them. I think we will do better in the next lesson."*

Teacher Candidate: *"Today, it was surprising that we experienced our claims and evidence, especially after we found questions and tried them. Trying*

to prove our claims by providing evidence has made learning more permanent. I think it makes me see what a scientist will follow."

Prospective teachers stated that the people who conducted the experiments aroused a sense of curiosity in them, and this made the course interesting. Active participation was another advantage in the learning experience.

The findings from the journal analysis of factors affecting solubility are presented in Table 4.

Table 4
STC's opinions on the activity of factors affecting solubility

What do you think about the lesson held today?	**f**
Was entertaining	6
Ensured answers to questions	6
Provided evidence	4
Taught the relationship between claims and evidence	4
Ensured the ability to conduct an experiment	4
Aided observe	3
Ensured permanent learning	2
Was intriguing	2
Was efficient	2
Ensured concretization	1
Provided awareness	1
Was difficult	1

The third activity of the experimental group in which the ABI approach was applied was aimed at factors affecting solubility. The opinions of teacher candidates under the "Ensured answers to questions" and "was entertaining" categories were the most frequently repeated opinions:

Teacher Candidate: "*The experiment we conducted today was experimenting with topics that most of us often know about but are often confused about. However, no matter how much we know about it, it gives me pleasure to conduct these experiments. Measuring the temperature of the water with the thermometer and dealing with experiment instruments is quite fun. That's why I liked the lesson. It was a very fun lesson.*"

Teacher Candidate: "*We conducted three experiments in our lesson today. Before we started our experiments, we took advantage of our previous knowledge. We have increased our observation skills*."

Teacher Candidate: "*I think the lesson we had today was a productive lesson in consolidating the two weeks. I think it is good for proving concrete questions that we know abstractly."*

Teacher candidates have indicated that they can make observations and support their claims by presenting evidence by designing their experiments with their groupmates to find answers to the questions they have prepared for factors affecting solubility. While the dissolution rate is another activity, the findings of this activity are presented as follows.

Table 5
STC's opinions on the activity of factors affecting dissolution rate

What do you think about the lesson held today?	**f**
Was entertaining	9
Ensured answers to questions	6
Provided an opportunity to discuss	6
Ensured learning by doing–experiencing	4
Was efficient	4
Ensured meaningful, permanent learning	3
Ensured active participation	2
Ensured the ability to use imagination/creativity	2
Provided the ability to create quality questions	1

It is possible to say that the thoughts of teachers about the course that took place on the factors affecting the rate of dissolution are most often collected under the category of "entertainment."

Teacher Candidate: "*Teaching the subject through discussions was a good lesson in terms of how everyone thought differently and used creativity and imagination in science*."

Teacher Candidate: "*To me, the lesson was fun and interesting again. Because it was an active lesson, we do, learn, argue, and defend ourselves. I also think that learning by living and doing is positive in terms of the permanence of what we have learned*."

Teacher Candidate: *"I think it is a knowledge-filled and fun lesson in which we try to investigate and learn about the questions we have in mind, situations we know or do not know about correctly, and discuss the consequences."*

Active participation in the process of experimentation and discussion has led the teacher candidates to consider the lesson to be fun. A teacher candidate stated that they can use creativity and imagination in the process.

Journal questions about cell model activity were analyzed and the resulting categories are included. The findings obtained are given as follows.

Table 6
STC's Opinions on Cell Model Activity

What do you think about the lesson held today?	**f**
Provided an opportunity to discuss	5
Aided in supporting claims with experiments	4
Ensured the ability to learn new information	3
Ensured consolidation	3
Was entertaining	2
Was efficient	2
Ensured permanent learning	2
Ensured clarity	2
Ensured active participation	2
Created awareness of shortcomings	2
Made you think like a scientist	1

As a result of analyzing the teacher candidate opinions of the course created with the cell model axis, it was observed that the opinions were grouped under 11 categories.

Teacher Candidate: "*At the end of the lesson today, we saw our deficiencies in the cell subject. We had discussions with our group members, and the incorrect information we had was identified."*

Teacher Candidate: *"It provided the embodiment of known information. It was both a fun and instructive lesson. We have created a group of plant cells. During the cell-making phase, we discussed how to make the cell."*

Teacher Candidate: *"Our lesson was very enjoyable. Other than that, it made me realize my shortcomings. We had discussions with our band friends during class."*

Owing to the discussions carried out for the event based on model making using playdough for plants and animal cells, teacher candidates mentioned that they could identify their areas lacking knowledge on the subject.
"Plant and Animal Cell" was another activity carried out. The findings of this activity are presented in Table 7.

Table 7
STC's opinions on plant and animal cell activity

What do you think about the lesson held today?	f
Enabled observation	9
Ensured answers to questions	4
Ensured inference	4
Provided the opportunity to try claims	4
Was entertaining	2
Aided in establishing relationships with everyday life	2
Was not effective	2

After the plant and animal cell activity, "enabled observation" from the categories created based on the analysis of teacher candidates' answers was the most common one. Some of the opinions of teachers about this situation are as follows:

Teacher Candidate: "*We had the opportunity to examine plant and animal cells under a microscope, and we saw that the plant and animal cells were different."*

Teacher Candidate: "*By viewing plant and animal cells, we observed the differences between them. We saw that they are different. This refreshed our knowledge."*

Teacher Candidate: "*The lesson we had today was very clear, fluent, understandable, and entertaining. Learning was realized by doing*."

The testing of questions prepared by groups for plant and animal cells mainly using microscopes was associated with observation by prospective teachers in both groups. On the contrary, some teacher candidates stated that experiments are useful in terms of inference.

The results of the content analysis of the findings of substance transition in the cell, which was carried out as a seventh-week activity, are given under this heading. The findings obtained are given as follows.

Table 8
STC's opinions on the activity of substance transition in cell

What do you think about the lesson held today?	f
Ensured answers to questions	7
Ensured observation	5
Was efficient	4
Enabled making an inference	2
Did not experience a change	1
Ensured the ability to defend ideas	1
Ensured the ability to use imagination/creativity	1

"Ensured answers to questions" has been the category most commonly expressed by teacher candidates. Some of the participant opinions on this situation are as follows:

Teacher Candidate: "*As a result of observations in today's lesson, we learned that we can make an inference. It was useful for us to learn about it. Before this lesson, I didn't know that the inferences depended on observations*."

Teacher Candidate: "*I think it is a useful lesson in terms of making observations when performing experiments and making an inference in line with the observations. It also allowed me to see imagination and creativity come into practice at the planning stage of experiments.*"

Teacher Candidate: "*We conducted two experiments in today's lesson again. Before conducting experiments in the lab, we prepared our questions. We prepared claims to prove the questions we prepared as a result of the experiments and made observations to support these claims. In the classroom environment, we discussed our experiments with friends and looked at the harmony of our claims and findings*."

Teacher candidates expressed that they had the opportunity to answer the questions they prepared after the course. Their experience of providing justifications supporting the claims or learning to raise awareness about presenting evidence to other groups while defending their claims is stated as another advantage.

The Einstein Relativity Theory activity was the last event in the process. The findings of this activity are presented in Table 9.

Table 9
STC's opinions on the activity of the relativity theory

What do you think about the lesson held today?	**f**
Was efficient	6
Provided an opportunity to discuss	4
Experienced an inability to prepare questions	2
Was entertaining	1
Ensured consolidation	1
Enabled providing evidence	1

Teacher Candidate: "*Today's lesson was very productive for me. I realized there was a lot of information that I had wrong, and I learned the correct version*."

Teacher Candidate: *"Today's lesson was one that revealed the differences between theory and the law. It was good to learn the difference between these two concepts."*

The course on the Einstein Relativity Theory, which was the last activity of the application process, provided an opportunity for teacher candidates to discuss the theory and law of the scientific knowledge that they had expressed doubt about during the discussions. At the end of the process, teacher candidates who changed their ideas about law and theory and thought they had obtained accurate information expressed that the course was productive for them.

CONCLUSION and DISCUSSION

When the journals were examined, it was found that teacher candidates stated that ABI practices provided them the opportunity to ensure questioning, defend their ideas, and test the questions they were curious about. This is closely related to the fact that ABI is an approach that takes the student to actively engage in the process and conduct research in the laboratory (Kabataş Memiş, 2014, p. 402). This has resulted in meaningful and permanent learning concepts, because teachers have found the opportunity to investigate the curious aspects of a topic, just like scientists, with other members in the group. Thus, individuals have gained positive experiences regarding many situations, such as observation, measurement, experimentation, recording of data, and making inferences that are evaluated within the scope of scientific process skills. A similar result was revealed in the work of Deveci & Talk (2020) with teachers of science. Teachers have indicated that being involved in the ABI process has a positive impact on their scientific process skills.

Driver et al., (2000, p. 302) mentioned the benefits of including scientific discussions in science classes. One of these benefits is that the ability of individuals to research can be developed through discussions. During ABI activities, teacher candidates are asked to overcome situations, such as creating questions that represent a scientifically acceptable problem, developing hypotheses to these questions, designing an experiment for their hypothesis, and creating a claim as a result of all this. It can be said that the discussions of the candidate teachers throughout the process and the situations they face regarding the steps that involve conducting scientific research lead to positive changes in their research abilities. In this process, individuals encounter many situations, such as revealing a research problem, collecting data and designing experiments related to this problem, evaluating alternative ideas and interpretations, having

scientific discussions with groupmates, making valid and meaningful statements about their ideas and observations, and making assessments about how their knowledge has changed. Thus, students develop not only their knowledge about science subjects but also their research skills (Kaya & Kılıç, 2008, p. 99) during discussion activities. Opinions such as the opportunity to test the claims and questions expressed by the teacher candidates, observation, experimentation, making inferences, understanding the difference between observation and inference, hypothesis, willingness to conduct research, thinking like a scientist, creativity, and the importance of imagination support the positive changes in teacher candidates in different steps of scientific research.

When the opinions of the teacher candidates about the process are evaluated holistically, it can be said that ABI practices have positive effects on the points of individuals being able to question, form claims, present evidence to support their claims, learn new information, make discussions, and make observations and inferences. These results were actually important in showing that teacher candidates consider the potential contributions of ABI applications in the acquisition of scientific process skills. As teacher candidates were able to actively participate in the process and design course environments to answer their questions, their motivation levels for the course increased, and they found the lessons fun and efficient at the same time.

Given their positive contributions to learning outputs, ABI applications can be said to be very important for individuals to experience the research and query process. For this reason, it should be ensured that prospective teachers encounter more learning environments based on ABI practices. In this way, today's learners, who are the teachers of tomorrow, will understand that inquiry in their professional lives is not only about the exploration experiment process but also about the ability to include explanation and argument. Thus, both teachers and learning environments will be the biggest supporters of permanent and meaningful learning.

REFERENCES

Akkus, R., Gunel, M., & Hand, B. (2007). Comparing an inquiry-based approach known as the Science writing heuristic to traditional science teaching practices: are there differences?. *International Journal of Science Education*, *29*(14), 1745-1765. https://doi.org/10.1080/09500690601075629

Aktaş, T., & Doğan, Ö. K. (2018). The effect of argument driven inquiry model on academic performances and argumentative attitudes of 7th grade students. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, *14*(2), 778-798. https://doi.org/10.17860/mersinefd.342569

Aslan, S., & Tekin, N. (2015). Reporting laboratory applications in argument-based science inquiry report format effects on conceptual understanding and using modal representation. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 17(1), 73-97. https://doi.org/10.17556/jef.08506

Aydeniz, M., & Dogan, A. (2016). Exploring the impact of argumentation on pre-service science teachers' conceptual understanding of chemical equilibrium. *Chemistry Education Research and Practice*, *17*(1), 111-119. 10.1039/C5RP00170F

Cavagnetto, A. R. (2010). Argument to foster scientific literacy: A review of argument interventions in K-12 science contexts. *Review of Educational Research*, *80*(3), 336–371. https://doi.org/10.3102/0034654310376953

Cavagnetto, A. R., Hand, B., & Norten Meier, L. (2011). Negotiating the inquiry question: A comparison of whole class and small group strategies in grade five science classrooms. *Research in Science Education*, *41*, 193-209. 10.1007/s11165-009-9152-y

Chen, Y. C., Hand, B., & Park, S. (2016). Examining elementary students' development of oral and written argumentation practices through argument-based inquiry. *Science & Education*, *25*, 277-320. DOI 10.1007/s11191-016-9811-0

Cronje, R., Murray, K., Rohlinger, S., & Wellnitz, T. (2013). Using the science writing heuristic to improve undergraduate writing in Biology. *International Journal of Science Education*, 35(16), 2718-2731. https://doi.org/10.1080/09500693.2011.628344

Demirbaş, M., Tanrıverdi, G., Altınışık, D., & Şahintürk, Y. (2011). The impact of conceptual change texts on the elimination of misconceptions of science teacher candidates about the subject of solutions. *Sakarya University Journal of Education*, *1*(2), 52-69.

Deveci, İ., & Konuş, F. Z. (2020). Knowledge and experience of science teachers with regard to argumentation-based science learning, *Bolu Abant Izzet Baysal University Journal of Education Faculty*, *20*(1), 454-475.

Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in Classrooms. *Science Education*, *84*(3), 287-312. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200005)84:3<287::AID-SCE1>3.0.CO;2-A

Ebenezer, J. V. (2001). A hypermedia environment to explore and negotiate students' conceptions: animation of the solution process of table salt. *Journal of Science Education and Technology*, *10*(1), 73-92.

Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for?. *American Political Science Review*, *98*(2), 341-354.

Günel, M., Kabataş Memiş, E. & Büyükkasap, E. (2010). Yaparak yazarak bilim öğrenimi-yybö yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin Fen akademik başarısına ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 49-62.

Hand, B., Wallace, C. W., & Yang, E. M. (2007). Using a science writing heuristic to enhance learning outcomes from laboratory activities in seventh-grade science: Quantitative and qualitative aspects. *International Journal of Science Education*, 26(2), 131-149. https://doi.org/10.1080/09500690320000702 52

Hand, B., & Keys, C. W. (1999). Inquiry investigation. *The Science Teacher*, *66*(4), 27-29.

Jiménez Aleixandre, M. P., & Erduran, S. (2007). Argumentation in science education: An overview. In S. Erduran and M. P. Jimenez-Aleixandre (Eds.). *Argumentation in Science Education*. Dordrecht (pp. 3-27).

Kabataş Memiş, E. (2014). Elementary students' ideas about on implementation of argumentation based science learning approach. *Kastamonu Education Journal*, *22*(2), 401-418.

Kabataş Memiş, E., & Çakan Akkaş, B. N. (2016). Inquiry based application in preschool education: an example for the subject of density. *Online Science Education Journal*, *1*(1),17-29.

Kara, S., Yılmaz, S., & Kıngır, S.(2020). The effect of argumentation based science learning approach on the academic achievement and argumentation quality levels of primary students. *Kastamonu Education Journal*, *28*(3), 1253-1267. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3785

Kaya, O. N., & Kılıç, Z. (2008). Argumentative discourse for the effective teaching of science. *Ahi Evran University Kırşehir Journal of Education Faculty*, *9*(3), 89-100.

Keys, C. W., Hand, B., Prain, V., & Collins, S. (1999). Using the science writing heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(10), 1065-1084. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199912)36:10<1065::AID-TEA 2>3.0.CO;2-I

Kıngır, S. (2011). *Using The Science Writing Heuristic Approach to Promote Student Understanding in Chemical Changes and Mixtures*. Doctoral dissertation, Middle East Technical University.

Kingir, S., Geban, O. & Gunel, M. (2012). How does the science writing heuristic approach affect students' performances of different academic achievement levels? A case for high school chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 13(4), 428-436.

Lazarou, D., Erduran, S., & Sutherland, R. (2017). Argumentation in science education as an evolving concept: Following the object of activity. *Learning, Culture and Social Interaction*, 14, 51-66. https://doi.org/10. 1016/j.lcsi.2017.05.003

Li, X., Tan, Z., Shen, J., Hu, W., Chen, Y., & Wang, J. (2020). Analysis of five junior high school physics textbooks used in china for representations of nature of science. *Research in Science Education*, 50, 833–844. https://doi.org/10.1007/s11165-018-9713-z

Ministry of National Education [MoNE] (2013). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, 3. 4. 5. 6. 7. ve 8. Sınıflar) [Science curriculum, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th, and 8th grades]*. https://ridvansoydemir.wordpress.com/2013-fen-bilimleri-ogretim-programi/, Access date: 10.12.2020

Nam, J., Choi, A., & Hand, B. (2011). Implementation of the science writing heuristic (swh) approach in 8th grade science classrooms. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *9*, 1111-1133.

Quintana, R., & Correnti, R. (2018). The right to argue: Teaching and assessing everyday argumentation skills. *Journal of Further and Higher Education*, 1-19. https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1450967

Papageorgıou, G., & Sakka, D. (2000). Prımary school teachers'vıews on fundamental chemıcal concepts. *Chemistry Education Research and Practice, 1*(2), 237-247. doi: 10.1039/A9RP90025J

Sampson, V., Grooms, J., & Walker, J. P. (2011). Argument-driven inquiry as a way to help students learn how to participate in scientific argumentation and craft written arguments: An Exploratory study. *Science Education*, 95(2), 217-257. https://doi.org/10.1002/sce.20421

Sönmez, E. (2017). *Impacts of Argumentation-Based Science Learning Approach on the Science Pre-Service Teachers' Critical Thinking in the General Chemistry Laboratory Course.* Doctoral dissertation, Kastamonu University.

Stemler, S. (2000). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *7*(7), 1-6. https://doi.org/10.7275/z6fm-2e34

Stephenson, N. S., & Sadler McKnight, N. P. (2016). Developing critical thinking skills using the science writing heuristic in the chemistry laboratory. *Chemistry Education Research and Practice, 17*(1), 72-79.

Uzuntiryaki, E. & Geban, Ö. (2005). Effect of conceptual change approach accompanied with concept Mapping on understanding of solution concepts. *Instructional Science*, 33(4), 311-339.

Valanides, N. (2000). Prımary student teachers' understandıng of the partıculate nature of matter and its transformatıons durıng dıssolvıng. *Chemistry Education Research and Practice, 1*(2), 249-262.

Van Opstal, M. T., & Daubenmire, P. L. (2015). Extending students' practice of metacognitive regulation skills with the science writing heuristic. *International Journal of Science Education, 37*(7), 1089-1112. https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1019385

Yaman, F. (2018). Effects of the science writing heuristic approach on the quality of prospective science teachers' argumentative writing and their understanding of scientific argumentation. *International Journal of Science and Mathematics Education, 16,* 421-442. doi: 10.1007/s10763-016-9788-9

Yeşildağ Hasançebi, F., & Günel, M. (2013). Effects of argumentation based inquiry approach on disadvantaged students' science achivement. *Elementary Education Online,12*(4), 1056-1073

Zion, M., Schwartz, R. S., Rimerman Shmueli, E., & Adler, I. (2020). Supporting teachers' understanding of nature of science and inquiry through personal experience and perception of inquiry as a dynamic process. *Research in Science Education, 50*, 1281–1304. https://doi.org/10.1007/s11165-018-9732-9

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The purpose of this study is to reveal the experiences of science teacher candidates based on their feelings and thoughts about Argumentation-Based Inquiry (ABI).

Method: The research aims to reveal the opinions and experiences of the science teacher candidates participating in the ABI applications. The research is designed as a case study. The participants of the study are 16 3rd-year and 8 4th-year students who took the Nature of Science and History of Science course. Data for the study were obtained through student journals written weekly after ABI applications. In this context, the journal contained the question "What do you think of the lesson performed today?" and was answered by the teacher candidates. In the analysis of the data, far beyond simple word counts, content analysis was used.

Findings: The results of the analysis of the journals held weekly by the teacher candidates within the scope of the research are given. Pre-service teachers stated that they found the lesson fun and interesting. Active participation in the process of experimentation and discussion has led the teacher candidates to consider the lesson to be fun. In addition to pre-service teachers stated that the people who conducted the experiments aroused a sense of curiosity in them, and this made the course interesting.

Result and Argument: ABI approach, which includes inquiry-based applications that allow individuals to follow a path that includes the "question–claim–evidence" process when conducting interrogations (Kara, Yılmaz & Kıngır, 2020), has been one of the approaches used in science teaching in recent years. the presence of individuals who can make assessments of these issues in different aspects is considered important for today's societies, in addition to having information about the ABI. Therefore, the main purpose of this study is to reveal the experiences of science teacher candidates based on their feelings and thoughts about ABI. When the opinions of the teacher candidates about the process are evaluated holistically, it can be said that ABI practices have positive effects on the points of individuals being able to question, form claims, present evidence to support their claims, learn new information, make discussions, and

make observations and inferences. These results were actually important in showing that teacher candidates consider the potential contributions of ABI applications in the acquisition of scientific process skills. As teacher candidates were able to actively participate in the process and design course environments to answer their questions, their motivation levels for the course increased, and they found the lessons fun and efficient at the same time.

Given their positive contributions to learning outputs, ABI applications can be said to be very important for individuals to experience the research and query process. For this reason, it should be ensured that prospective teachers encounter more learning environments based on ABI practices.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**1806-1832.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**1806-1832.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.48662
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 30-12-2020
Kabul Tarihi: 14-05-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 30-12-2020
Accepted: 14-05-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Öztürk, E., & Özan, Boydak, M. (2021). Öğretmenlerin Duygu Yönetim Becerileri ile Okulun Duygusal İklimi Araındaki İlişki. *Journal of History School*, 52, 1806-1832.

ÖĞRETMENLERİN DUYGU YÖNETİM BECERİLERİ İLE OKULUN DUYGUSAL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ [1]

Efraim ÖZTÜRK[2] & Mukadder BOYDAK ÖZAN[3]

Öz

Duygular, düşünen, sosyal bir varlık olan insanın bulunduğu her alanda hakim ve davranışlar üzerinde oldukça etkili olan dürtülerdir. Duyguların insan eğitimi üzerinde şekillenen okullardaki etkisi, bu etkinin istenilen seviyeye getirilerek eğitim-öğretime katkıda bulunulması önem oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre duygu yönetim becerileri ile okullardaki duygusal iklim arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma, ilişkisel tarama deseninde yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin duygu yönetim becerileri ile okulların duygusal iklimi arasında zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. En yüksek düzeydeki ilişkinin duygusal yorgunluk ve öfke yönetimi arasında olduğu; en düşük düzeydeki ilişkinin ise empati ve olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilme arasında olduğu belirlenmiştir. Eğitim-öğretime olumlu duyguların aktarılabilmesi açısından öğretmenlerin, gerek teori alanında

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu Makalenin etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde17.05.2018 tarihinde 97132852/050.01.04 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır. Bu makale Efraim ÖZTÜRK'ün "Duygu Yönetim Becerileri ile Duygusal Emek Davranışlarının Okulun Duygusal İklimi Üzerindeki Etkileri" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

[2] Dr., Sınıf Öğretmeni, Elazığ Merkez Koç İlkokulu, ozturkefraim@gmail.com, Orcid: 0000-0002-2653-6810

[3] Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, mboydak@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5690-6985

gerek ise pratikte duygu yönetimi konusunda eğitimler almaları önem arz etmektedir. Ayrıca duygusal açından pozitif bir şekilde düzenlenecek olan okul ortamının, öğretmenler ve dolayısıyla eğitim-öğretim üzerinde olumlu etkilerde bulunacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Duygu yönetimi, Okulların duygusal iklimi, Öğretmen, Duygu.

The Relationship Between the Emotion Management Skills of Teachers and the Emotional Climate of Schools

Abstract

Emotions are impulses that are highly influential on the dominant and behaviors of every human being, who is a thinking, social being. It is important to contribute to education by bringing this effect to the desired level and the effect of emotions on human education in schools. The aim of this study is to determine the relationship between emotion management skills and emotional climate in schools according to teachers' views. The sample of the study consists of teachers working in primary and secondary schools in Elazig province center in the 2018-2019 academic year. The research was carried out in relational screening design. According to the results, a weakly significant relationship was found between the emotion management skills of teachers and the emotional climate of the schools. The highest level of relationship was between emotional fatigue and anger management; it was determined that the lowest level of relationship was between empathy and being able to control negative physical reactions. In order to transfer positive emotions to education, it is important that teachers receive training on emotion management both in theory and practice. In addition, it can be said that the school environment, which will be organized in an emotionally positive way, will have positive effects on teachers and therefore on education.

Keywords: Emotion management, Emotional climate of schools, Teacher, Emotion.

GİRİŞ

İnsan hareketlerinin ve davranışlarının arka planında geçmişte yaşadığı, şu an hissettiği duygular ve ileriye dönük hayaller yer almaktadır (Cüceloğlu, 2005). Duygu, Latince hareket anlamına gelen "motere" kelimesinden gelmektedir (Goleman, 2007). Kökeninden de anlaşılacağı üzere, duygular insanı harekete geçiren, davranışlarına yön veren içsel dürtülerdir. Davranışların temelinde duygular yatar. Duygular sayesinde düşünceler, düşünceler sayesinde ise davranışlar açığa çıkar (Çoruk, 2016). İnsan gün boyunca birçok duygu yaşamaktadır. Bu duyguların bazıları düşüncelere, davranışlara, tepkilere iyi yönde etki ederken; bazıları ise kötü yönde etkide bulunur. Bu bakımdan duygular genelde olumlu ve olumsuz duygular olmak üzere iki sınıfta

gruplandırılmaktadır (Çeşitçioğlu, 2003; Adler, 2003; Fischer, Shaver ve Carnochan, 1990). Mutluluk, sevgi, güven, sevinç gibi duygular olumluyken; öfke, üzüntü, kaygı, utanma gibi duygular olumsuzdur. İnsan davranışlarını olumsuz olarak etkileyen olumsuz duyguların, şiddetinin azaltılması, tepkisinin ortadan kaldırılması ve dolayısıyla bireye zarar vermemesi için kontrol altına alınması gerekmektedir. Fakat unutulmamalıdır ki, duyguları yönetmek demek olumsuz duyguları bastırmak demek değildir. Goleman (2007)'a göre duyguları yönetmek demek duyguları bastırmak anlamına gelmemekte, duyglarının farkında olarak onlarla yüzleşmek ve sonuçlarını kontrol edebilmektir. Zira olumsuz duyguların bireye zarar vermemesi amacıyla, gösterilmemesi, bastırılması oldukça zararlıdır. Olumsuz duyguların bastırılması demek, ocağın altını normal olarak değil de üfleyerek söndürmeye benzer. Söndü zannedilen ateş, küçük bir kıvılcım ile ani bir patlamaya sebep olur (Öztürk, 2012). Barutçugil (2004) duygu yönetimini, kişinin gerçek ile hayali ayırt ederek duyguları yansıtırken beklenen ölçüde ve insanlara zarar vermeden yansıtması olarak tanımlamıştır. Duyguların istenilen ölçüde yönetilememesi durumunda duygusal dengesizlik, hayattan zevk almama, psikolojik sıkıntılar ve mutsuzluk gibi olumsuz durumlar açığa çıkabilmektedir (Çeşitçioğlu, 2003).

Duygular insanı yaşama adapte eden, yaşam ile bütünleştiren, varoluşun gereği, motivasyon unsuru hislerdir (Dökmen, 2004). Bu denli önemli olan duygular iş yaşamının da vazgeçilmezleri arasındadır. Literatürde yapılan araştırmalar da duyguların çalışma hayatındaki yadsınamaz varlığına, örgütler açısından önemine vurgu yapmaktadır (Härtel, Ashkanasy ve Zerbe, 2005; Fineman, 2000; Payne ve Cooper, 2001; Brotheridge ve Lee, 2008). Duygular örgütler için, geliştirici ya da yok edici rollere sahiptir (Fineman, 1993; Özçelik, Langton ve Aldrich, 2008). Duygusuz örgütler, ruhsuz varlıklara benzerler (Çoruk ve Akçay, 2012). Duygusal objeleri içermeyen örgütlerdeki çalışanlardan bağlılık, motivasyon ve başarı beklenmesi yanlış olur (Fischer ve Manstead, 2008). Örgütsel yaşamdaki doyum, başarı ve mutluluk için çalışanların olumsuz duygularını etkili bir şekilde yöneterek kontrol altına alması, çalışma arkadaşlarına ve dolayısıyla örgütün iklimine bu duygularını yıkıcı bir şekilde yansıtmamaları beklenir. Neticede duygular hem bireyler arasındaki etkileşimde hem de gruplar arasındaki etkileşimde yön belirleyici unsurlardır (Goldenberg, Saguy ve Halperin, 2014). Çalışma ortamlarında duyguları açığa çıkarak etmenlerin farkında olunmalı, bu etmenlere karşı bireylerin davranışlarını tahmin etmeli ve bu davranışlara karşı uygun olan tepkinin verilmesi gerekmektedir.

Bireylerin hissettiği duygular, bireyin etrafındaki kişilere; dolayısıyla çalışma hayatında, örgüte etki edecektir. Örgütte çalışanların hissettikleri duygular, olaylar karşısında gösterdikleri tepkiler ise örgütteki duygusal

atmosferi yani duygusal iklimi oluşturacaktır. Tran (1998)'a göre örgütteki duygusal iklim, örgütte bulunan ortak değer, inanç, davranış ve hedeflerden oluşmaktadır. Örgütte hakim olan duygusal iklim, çalışanların bireysel olarak değil, örgütteki tüm paydaşların ortak olarak ne hissettikleri ile alakalıdır (Andersen, Evans ve Harvey, 2012). Örgütlerde bulunan duygusal iklim örgütün genel iklimini ve çalışanların davranışlarını şekillendirerek (Langelier, 2006), örgütsel işleyişe yön vermektedir (Hareli, Rafaeli ve Parkinson, 2008).

Örgütlerde oluşacak duygusal iklimin olumlu olması, örgütün vizyonuna ulaşmasında, çalışanların örgüte bağlanmasında, motivasyonlarının artmasında etkili olurken; öte yandan olumsuz bir duygusal iklim, örgütü hedeflerinden uzaklaştırarak çalışanlara zarar verecek ve motivasyonu düşürecektir. Örgütlerdeki duygusal iklimin önemine bir göndermede bulunan Sekman (2006)' a göre de örgütlerde yer alan olumsuzluklardan amaçsızlık, baskı, hayal kırıklığı, mükemmeliyetçilik, korku gibi durumlar örgüt çalışanlarını pasifleştirmekte ve tembelliğe sevk etmektedir. Albrecht (2006)'e göre, yöneticilerin ve çalışanların birbirlerine karşı ve kurumlarına karşı pozitif duygular beslemeleri ve davranışlarına da bu duyguları yansıtmaları beklenmektedir. Bunun için Albrecht, bazı önkoşullar belirtmiştir. Albrecht'e göre, fikirlerin paylaşılması, cevap vermeden düşünmek, karşıdakini dikkatle ve öğrenmek için dinlemek, iş birliği içinde hareket ederek önyargılardan uzaklaşmak, kurumun geleceği için bireysel yeteneklerin farkında olmak, saygı göstermek ve kabul edici olmak, düşüncelere müdahale etmemek ve paydaşların ilgilerinin farkında olmak bu önkoşullardandır. Olumlu duygusal iklimin birden oluşturulmaya çalışılması doğru değildir. Zira duygusal iklim planlanarak değil, kendiliğinden açığa çıkmaktadır. Bu bakımdan olumlu iklimin oluşturulabilmesi için bu duygusal havayı sağlayacak, iletişimi kuvvetlendirecek ve duygusal bağları oluşturabilecek eğlenceli aktvitelerin, ortak başarı paylaşımlarının vb. etkinliklere önem verilmesi gerekmektedir (Meirovich, 2012; Rinchen, 2014).

Duygular, sosyal yaşamda ve sosyal değişimde önemli bir yere sahiptir (Hochschild, 2012). Bireyin bir başka bireyi şekillendirdiği, hayata hazırladığı ve sosyal etkileşim düzeyinin oldukça yüksek olduğu eğitim kurumlarında da duyguların varlığı ve eğitim örgütlerine kattığı değerler çok anlamlıdır. Okul paydaşlarının olumlu duygularla okula gelmeleri, olumlu duygularla işlerini yapmaları ve olumlu duygularla okuldan ayrılmaları, eğitim-öğretime olumlu katkılar sağlayacaktır. Bu bakımdan eğitimin yapı taşı konumunda bulunan öğretmenin olumlu duygularını güdüleyen uyaranlar tespit edilerek, kurumlarında mutlu ve huzurlu olacakları ortamlar hazırlanmalıdır. Olumlu ortamların hazırlanamaması, eğitim-öğretime olumsuz bir şekilde yansıyarak eğitimdeki verimi de düşürecektir (Öztay, 2006). Okullarda oluşacak olan olumlu

duygusal iklim, öğretmenlerin motivasyonunu arttıracak ve görevlerini ifa etmede isteklerini, dolayısıyla da verimlerini arttıracaktır (Ceyhan, 2002).

Araştırmanın Önemi

Eğitim-öğretim faaliyetleri, bireyler arasındaki iletişim ile gerçekleştirildiği için duyguların varlığından, duyguların varlığı ise ortamda hakim olan duygusal iklimden oldukça etkilenmektedir. Öğretmenlerin duygularını yönetme becerileri ile okullarda oluşacak duygusal iklim arasındaki ilişkinin belirlenmesi, eğitim-öğretimin daha sağlıklı bir biçimde hedeflerine ulaşmasında uygulayıcılara yön göstererek okullarda oluşacak olumlu bir duygusal iklimin şekillenmesi için zemin hazırlayacaktır. Bu bakımdan araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre duygu yönetim becerileri ile okullardaki duygusal iklim arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için aşağıdaki araştırma soruları test edilmiştir.

1. Öğretmenlerin duygularını yönetme becerilerine ve okullardaki duygusal iklime ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen görüşlerine göre duyguları yönetme becerileri ile okullardaki duygusal iklim arasında ilişki var mıdır?
3. Öğretmen görüşlerine göre duyguları yönetme becerileri, okullardaki duygusal iklimin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Öğretmen görüşlerine göre duygu yönetim becerileri ile okullardaki duygusal iklim arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasını hedefleyen bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, var olan durumun olduğu gibi açığa çıkarıldığı ve araştırmacının incelen olay üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı modellerdir (Karasar, 2014). Tarama modellerinin içine giren ilişkisel taramada ise, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkisel değişim tespit edilmeye çalışılır (Balcı, 2010; Karasar, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan ilk ve orta dereceli devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntem araştırmanın amacını

gerçekleştirmede önemi olan alt tabakaların evrende bulunması durumunda kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Elazığ il merkezinde bulunan ve sosyal, kültürel, ekonomik, coğrafi açıdan farklılık gösterme durumuna göre Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından ayrılan eğitim bölgeleri, örneklemdeki tabaka olarak seçilmiştir. Buna göre örneklem grubunu, eğitim bölgelerinin tabakalardaki oranına göre belirlenen 768 öğretmen oluşturmuştur. Örneklemi oluşturan katılımcıların demografik değişkenlere göre dağılımlarına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1
Örneklemdeki öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımları

Cinsiyet	**Sayı**	**Yüzde**
Erkek	375	%49
Kadın	393	%51
Kıdem	**Sayı**	**Yüzde**
1-10 Yıl Arası	178	%23
11-15 Yıl Arası	141	%18
16-20 Yıl Arası	152	%20
21 Yıl ve Üzeri	297	%39
Branş	**Sayı**	**Yüzde**
Sınıf Öğretmeni	395	%51
Branş Öğretmeni	373	%49

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Okulların Duygusal İklim Ölçeği" ve Çeçen (2006) tarafından geliştirilen ve uygulama izni alınan "Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda geçerli ve güvenilir oldukları kabul edilen ölçeklerden Okulların Duygusal İklim Ölçeği, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği ise araştırmada sadece alt boyutlar üzerinden değerlendirmeye dâhil edildiği için altıncı boyut devre dışı bırakılarak (Çeçen, 2006) beş alt boyut üzerinden oluşmakta ve beşli likert bir yapı içermektedir.

Geliştirilen ölçeklerin DFA sonuçları incelendiğinde Okullardaki Duygusal Emek Ölçeği'nin (X^2/sd= 1.695, CFI=.957, NFI=.903, GFI=.961, SRMS=.034, RMSEA=.045) ve Okulların Duygusal İklim Ölçeği'nin (X^2/sd=

1.951, CFI=.960, NFI=.921, GFI=.917, SRMS=.043, RMSEA=.052) ilgili değerlerinin kabul edilebilir uyum içinde oldukları tespit edilmiştir (Bentler, 1980; Browne ve Cudeck, 1993; Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 1998; Raykov ve Marcoulides, 2006; Sümer, 2000). Ölçeklerin güvenirlik kat sayıları incelenirken ise Cronbach Alfa değerinin .60'dan yüksek olmasına dikkat edilmiştir (Child, 2006; Nunnally, 1994; Tavşancıl, 2002). Ölçeklerin bu çalışmadaki güvenirlik değerleri incelendiğinde, Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği'nde Sözel Olarak İfade Edebilme alt boyutunun (.79), Duyguları Olduğu Gibi Gösterebilme alt boyutunun (.67), Olumsuz Bedensel Tepkileri Kontrol Edebilme alt boyutunun (.65), Başa Çıkma alt boyutunun (.64), Öfke Yönetimi alt boyutunun (.62) ve tüm ölçeğin (.83) iç tutarlık kat sayılarının istenilen düzeylerde olduğu görülmüştür. Okullardaki Duygusal Emek Ölçeğine ait cronbach alfa değerleri incelendiğinde Duygusal Çaba alt boyutunun (.79), Duygusal Şeffaflık alt boyutunun (.77), Olumsuz Duygusal Aktarım alt boyutunun (.70) ve tüm ölçeğin (.79) güvenilir sonuçlar verdikleri görülmüştür. Okulların Duygusal İklimi Ölçeği'ne ait iç tutarlık katsayılarının ise Duygusal Birliktelik alt boyutunun (.90), Empati alt boyutunun (.88), Duygusal Yorgunluk aşt boyutunun (.79) ve tüm ölçeğin (.91) güveniir oldukları tespit edilmiştir.

Toplam puan üzerinden analiz edilen Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeğinden en az 24, en fazla 120 puan alınmaktadır. Okulların Duygusal İklim Ölçeği ortalama üzerinden analiz edilmekte ve analizler yorumlanırken Tablo 2'deki değerler dikkate alınmaktadır.

Tablo 2
Okulların duygusal iklim ölçeğine ait değer aralıkları

Değer Aralığı	Katılım Düzeyi	Seçenekler
1.00-1.80	Hiç Katılmıyorum	(1)
1.81-2.60	Katılmıyorum	(2)
2.61-3.40	Kısmen Katılıyorum	(3)
3.41-4.20	Katılıyorum	(4)
4.21-5.00	Tamamen Katılıyorum	(5)

Etik kurul ve uygulama izinleri alınarak ilgili ölçekler bizzat araştırmacılar tarafından gönüllülük esasına göre öğretmenlere uygulanmıştır. Öğretmenler tarafından doldurulan 768 ölçek formu araştırmanın verilerini oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin görüşlerini analiz etmek için kullanılacak testlerin seçimi amacıyla önce normallik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdikleri tespit edildiği için parametrik testlerden ikili değişkenler arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak maksatıyla bağımsız gruplar t-testi, çoklu değişkenler arasındaki farklılıkların tespiti amacıyla ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Yapılan varyans analizi ile ortaya çıkan farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla ise post-hoc testlerinden scheffe testi kullanılmıştır. İlişkisel analiz için ise korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizinde katsayıların değerlendirilmesi konusunda Kalaycı (2014)'nın değerleri dikkate alınmış ve Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3
Korelasyon analizindeki ilişki düzeyleri

Değer Aralığı	İlişki Düzeyi
0.00-0.25	Çok Zayıf Düzeyde İlişki
0.26-0.49	Zayıf Düzeyde İlişki
0.50-0.69	Orta Düzeyde İlişki
0.70-0.89	Yüksek Düzeyde İlişki
0.90-1.00	Çok Yüksek Düzeyde İlişki

Çoklu regresyon analizinde ise duygu yönetim becerilerinin okullardaki duygusal iklim üzerindeki etkisi incelenmiş ve duygu yönetim becerileri bağımsız değişken (yordayıcı), okulardaki duygusal iklim ise duygu yönetim becerilerinden etkilenebileceği varsayımından dolayı bağımlı değişken (yordanan) olarak belirlenmiştir. Çoklu regresyon analizine geçilmeden önce bu analiz için gerekli varsayımlardan çoklu bağlantılılık, varyans artış faktörleri, tolerans değerleri ve Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanarak çoklu regresyon analizine engel herhangi bir durumun bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Verilerin analizinde alt boyutlar dikkate alınmış ve tüm analizler için SPSS 22 paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde birinci araştırma sorusu olan "Öğretmenlerin duygularını yönetme becerilerine ve okullardaki duygusal iklime ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?" ifadesine

yönelik bulgulara ve yorumlara değinilmiştir. Duygu yönetim becerileri ile okullardaki duygusal iklime ilişkin bulgu ve yorumlara farklı başlıklar altında değinilmiştir.

Duygu Yönetim Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Demografik Veriler Açısından İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin duygu yönetim becerilerine ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Tablo 4'te cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin duygu yönetim becerilerine ilişkin görüşleri ele alınmıştır.

Tablo 4
Öğretmenlerin duyguları yönetme becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Sözel Olarak İfade Edebilme	Erkek	375	24.04	5.15	766	-4.339	.000*
	Kadın	393	25.62	4.93			
Duyguları Olduğu Gibi Gösterebilme	Erkek	375	21.85	4.01	766	-3.341	.001*
	Kadın	393	22.79	3.81			
Olumsuz Bedensel Tepkileri Kontrol Edebilme	Erkek	375	12.50	2.99	766	4.454	.000*
	Kadın	393	11.54	3.02			
Başa Çıkma	Erkek	375	14.58	2.51	766	1.720	.086
	Kadın	393	14.27	2.38			
Öfke Yönetimi	Erkek	375	11.36	2.43	766	-1.962	.050
	Kadın	393	11.68	2.15			

*($p<0.05$)

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin *Sözel Olarak İfade Edebilme* alt boyutuna (t=-4.339, p=0.000), *Duyguları Olduğu Gibi Gösterebilme* alt boyutuna (t=-3.341, p=0.001) ve *Olumsuz Bedensel Tepkileri Kontrol Edebilme* alt boyutuna (t=4.454, p=0.000) ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İlgili görüşlere göre duygularını daha samimi bir şekilde ifade edebildikleri, fakat olumsuz duygularda bedensel tepkilerini erkek katılımcılara göre daha zor kontrol edebildikleri söylenebilir. Tablo 5'te kıdem değişkenine göre öğretmenlerin duygu yönetim becerilerine ilişkin görüşleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 5
Öğretmenlerin duyguları yönetme becerilerine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Kıdem (Yıl)	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Sözel Olarak İfade Edebilme	1-10	26.25	4.72	G. Arası	776.338	3	258.779	10.322	.000*	1-4
	11-15	25.31	5.41	G. İçi	19154.223	764	25.071			
	16-20	25.00	4.82							
	21+	23.70	5.25							
Duyguları Olduğu Gibi Gösterebilme	1-10	22.81	3.88	G. Arası	180.147	3	60.049	3.918	.009*	2-4
	11-15	22.99	3.53	G. İçi	11709.165	764	15.326			
	16-20	22.05	4.07							
	21+	21.87	4.06							
Olumsuz Bedensel Tepkileri Kontrol Edebilme	1-10	12.62	3.10	G. Arası	86.130	3	28.710	3.122	.025*	1-2 1-3 1-4
	11-15	11.81	2.95	G. İçi	7024.807	764	9.195			
	16-20	11.80	3.40							
	21+	11.85	3.12							
Başa Çıkma	1-10	14.03	2.56	G. Arası	72.200	3	24.067	4.054	.007*	1-4
	11-15	14.33	2.20	G. İçi	4535.267	764	5.936			
	16-20	14.25	2.63							
	21+	14.79	2.49							
Öfke Yönetimi	1-10	11.48	2.29	G. Arası	18.216	3	6.072	1.154	.327	-
	11-15	11.55	2.26	G. İçi	4021.264	764	5.263			
	16-20	11.26	2.33							
	21+	11.68	2.30							

*(p<0.05)

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin *Sözel Olarak İfade Edebilme* alt boyutuna (F=10.322, p=0,000), *Duyguları Olduğu Gibi Gösterebilme* alt boyutuna (F=3.918, p=0.009), *Olumsuz Bedensel Tepkileri Kontrol Edebilme* alt boyutuna (F=3.122, p=0.025) ve *Başa Çıkma* alt boyutuna (F=4.054, p=0.007) ait görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. İlgili bulgulara göre meslekte yeni olan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre duygularını daha içten bir şekilde ifade ettikleri, olumsuz duygu anlarında tepkilerini daha etkili bir şekilde kontrol edebildikleri fakat bu duygularla içten başa çıkma konusunda daha tecrübesiz oldukları söylenebilir. Tablo 6'da branş değişkenine öğretmenlerin duygu yönetim becerilerine ilişkin görüşleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 6
Öğretmenlerin duyguları yönetme becerilerine ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Branş	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Sözel Olarak İfade Edebilme	Sınıf	395	24.52	5.09	766	-1.798	.072
	Branş	373	25.19	5.09			
Duyguları Olduğu Gibi Gösterebilme	Sınıf	395	21.99	3.95	766	-2.440	.015*
	Branş	373	22.68	3.89			
Olumsuz Bedensel Tepkileri Kontrol	Sınıf	395	11.89	3.05	766	-1.129	.259
	Branş	373	12.14	3.03			
Başa Çıkma	Sınıf	395	14.63	2.54	766	2.419	.016*
	Branş	373	14.20	2.34			
Öfke Yönetimi	Sınıf	395	11.64	2.37	766	1.423	.155
	Branş	373	11.40	2.21			

Tablo 6 incelendiğinde *Duyguları Olduğu Gibi Gösterebilme* alt boyutuna (t=-2.440, p=0.015) ve *Başa Çıkma* alt boyutuna (t=2.419, p=0.016) ilişkin katılımcı görüşleri arasında branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. İlgili bulgulara göre branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre duygularını olduğu gibi göstermede, açık bir şekilde yansıtmada daha başarılı oldukları, ancak olumsuz duyguları ile başa çıkmada daha zayıf oldukları söylenebilir.

Okulların Duygusal İklimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Demografik Veriler Açısından İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin okulların duygusal iklimine ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Tablo 7'de cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okulların duygusal iklimine ilişkin görüşleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde *Duygusal Birliktelik* alt boyutuna (t=2.651, p=0.008) ve *Empati* alt boyutuna (t=1.981, p=0.048) ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu görülmektedir. İlgili bulguya göre erkeklerin kadınlara göre, okullarında duygusal açıdan çalışma arkadaşları ile daha uyumlu oldukları, daha iyi iletişim kurdukları, birbirlerinin duygularını daha iyi bir şekilde anladıkları ve davranışlarına da bu duygulara göre daha iyi bir yön verdikleri söylenebilir.

Tablo 7
Öğretmenlerin okulların duygusal iklimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Duygusal Birliktelik	Erkek	375	3.76	.62	766	2.651	.008*
	Kadın	393	3.64	.60			
Empati	Erkek	375	3.58	.74	766	1.981	.048*
	Kadın	393	3.48	.75			
Duygusal Yorgunluk	Erkek	375	3.64	.82	766	1.008	.314
	Kadın	393	3.58	.71			

Tablo 8'de kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okulların duygusal iklimine ilişkin görüşleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 8
Öğretmenlerin okulların duygusal iklimine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Kıdem (Yıl)	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Duygusal Birliktelik	1-10	3.73	.64	G. Arası	2.267	3	.756	1.999	.113	-
	11-15	3.72	.62	G. İçi	288.882	764	.378			
	16-20	3.59	.65							
	21+	3.73	.58							
Empati	1-10	3.50	.81	G. Arası	1.909	3	.636	1.137	.333	-
	11-15	3.51	.70	G. İçi	427.641	764	.560			
	16-20	3.46	.75							
	21+	3.59	.73							
Duygusal Yorgunluk	1-10	3.55	.78	G. Arası	4.876	3	1.625	2.786	.040	1-2
	11-15	3.78	.74	G. İçi	445.743	764	.583			
	16-20	3.58	.77							
	21+	3.58	.76							

Tablo 8'e göre *Duygusal Yorgunluk* alt boyutu haricinde (F=2.786, p=0.040) diğer alt boyutlarda kıdem değişkenine göre görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İlgili bulguya göre kıdemli öğretmenlerin, mesleğe

yeni başlayan öğretmenlere göre okullarında daha mutlu, daha huzurlu oldukları, yönetim ve çalışma arkadaşları ile daha yapıcı bir ilişkiye ve etkileşime sahip oldukları söylenebilir. Tablo 9'da branş değişkenine göre öğretmenlerin okulların duygusal iklimine ilişkin görüşleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 9
Öğretmenlerin okulların duygusal iklimine ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Branş	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Duygusal Birliktelik	Sınıf	395	3.73	.61	766	1.544	.123
	Branş	373	3.66	.62			
Empati	Sınıf	395	3.56	.73	766	1.250	.212
	Branş	373	3.49	.76			
Duygusal Yorgunluk	Sınıf	395	3.60	.82	766	-.464	.643
	Branş	373	3.62	.71			

Tablo 9 incelendiğinde tüm alt boyutlara ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farlılık bulunmamıştır. Hem sınıf öğretmenlerinin hem de branş öğretmenlerinin ilgili maddelere "Katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde ikinci araştırma sorusu olan "Öğretmen görüşlerine göre duyguları yönetme becerileri ile okullardaki duygusal iklim arasında ilişki var mıdır?" ifadesine yönelik bulgulara ve yorumlara değinilmiştir.

Duyguları Yönetme Becerileri ile Okullardaki Duygusal İklim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Duyguları yönetme becerilerine ve okullardaki duygusal iklime ait ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin duyguları yönetme becerileri ile okulların duygusal iklimine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon matrisi Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10
Duyguları yönetme becerileri ile okulların duygusal iklimi arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon matrisi

Değişkenler	**A**	**A1**	**A2**	**A3**	**A4**	**A5**	**B**	**B1**	**B2**
A. Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği	1								
A1. Sözel Olarak İfade Edebilme	.833**	1							
A2. Duyguları Olduğu Gibi Gösterebilme	.735**	.594**	1						
A3. Olumsuz Bedensel Tepkileri Kontrol Edebilme	.528**	.343**	.248**	1					
A_4. Başa Çıkma	.459**	.180**	.067	.101**	1				
A_5. Öfke Yönetimi	.656**	.398**	.422**	.341**	.306**	1			
B. Okulların Duygusal İklim Ölçeği	.256**	.148**	.127**	.080*	.227**	.277**	1		
B1. Duygusal Birliktelik	.156**	.057	.041	.037	.191**	.192**	.918**	1	
B2. Empati	.115**	.023	-.027	.020	.235**	.165**	.755**	.650**	1
B3. Duygusal Yorgunluk	.357**	.295**	.302**	.143**	.131**	.320**	.667**	.395**	.239**

N=768; *p<0.05; **p<0.01

Tablo 10'a göre, öğretmenlerin duygularını yönetme becerilerine ilişkin görüşleri ile duygusal iklime ilişkin görüşlerinin birbiri ile pozitif yönde, anlamlı ve zayıf düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (r=0.256, p<0.01). Katılımcı görüşlerine göre duyguları yönetme becerileri ile duygusal birliktelik (r=0.156, p<0.01), empati (r=0.115, p<0.01) arasında pozitif yönde, anlamlı ve çok zayıf düzeyde bir ilişki, duygusal yorgunluk ile ise (r=0.357, p<0.001) pozitif yönde, anlamlı ve zayıf düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. İlgili bulguya göre öğretmenlerin duygularını yönettikçe okullarında olumlu bir duygusal iklimin oluştuğu söylenebilir.

Öğretmen görüşlerine göre sözel olarak ifade edebilme ile duygusal yorgunluk (r=0.295, p<0.01) arasında pozitif yönde, anlamlı ve zayıf düzeyde bir ilişki; okulların duygusal iklimi (r=0.148, p<0.01) arasında ise pozitif yönde, anlamlı ve çok zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Duyguları olduğu gibi gösterebilme ile duygusal yorgunluk (r=0.302, p<0.01) arasında pozitif yönde, anlamlı ve zayıf düzeyde bir ilişki; okulların duygusal iklimi (r=0.127, p<0.01) arasında pozitif yönde, anlamlı ve çok zayıf düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilme ile okulların duygusal iklimi (r=0.080, p<0.05) ve duygusal yorgunluk (r=0.143, p<0.01) arasında pozitif yönde, anlamlı ve çok zayıf düzeyde bir ilişki görülmektedir. İlgili bulgulara göre

öğretmenlerin duygularını samimi bir şekilde ifade ettikçe, karşılarındaki kişilere duygularını sözel olarak yansıtabildikçe okullardaki olumlu duyguların arttığı, çalışanlar arasındaki ilişkinin olumlu yönde ilerlediği ve yönetim ile öğretmen ilişkisinin daha yapıcı bir hale geldiği söylenebilir.

Başa çıkma ile okulların duygusal iklimi ($r=0.227$, $p<0.01$), duygusal birliktelik ($r=0.191$, $p<0.01$), empati ($r=0.235$, $p<0.01$), duygusal yorgunluk ($r=0.131$, $p<0.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı ve çok zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öfke yönetimi ile okulların duygusal iklimi ($r=0.277$, $p<0.01$), duygusal yorgunluk ($r=0.320$, $p<0.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı ve zayıf düzeyde bir ilişki; duygusal birliktelik ($r=0.192$, $p<0.01$), empati ($r=0.165$, $p<0.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı ve çok zayıf düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin olumsuz duygularla başa çıktıkça, okullarda hissettikleri öfke duygusunu yapıcı ve olumlu bir biçimde yönettikçe okullardaki duygusal iklime olumlu bir katkıda bulundukları söylenebilir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde üçüncü araştırma sorusu olan "Öğretmen görüşlerine göre duyguları yönetme becerileri, okullardaki duygusal iklimin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?" ifadesine yönelik bulgulara ve yorumlara değinilmiştir. Duyguları yönetme becerilerine ait alt boyutların, okullardaki duygusal iklimin alt boyutu olan duygusal birlikteliği ne düzeyde yordadığını tespit etmek için yapılan çoklu regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11
Duygusal birlikteliğe ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	**B**	**Standart Hata $_B$**	**β**	**t**	**p**	**Tol.**	**VIF**
Sabit	28.356	1.798		15.770	.000		
Sözel Olarak İfade Edebilme	-.015	.056	-.013	-.276	.782	.585	1.709
Duyguları Olduğu Gibi Gösterebilme	-.043	.071	-.027	-.597	.550	.597	1.675
Olumsuz Bedensel Tepkileri Kontrol Edebilme	-.052	.078	-.026	-.672	.502	.832	1.201
Başa Çıkma	.363	.094	.144	3.867	.000	.888	1.126
Öfke Yönetimi	.465	.114	.173	4.088	.000	.689	1.452
$R=.241$ $R^2=.052$ Durbin-Watson=1.847 $F_{762\text{-}5}=9.372$ $p=.000$							

Tablo 11 incelendiğinde duyguları yönetme becerilerine ait alt boyutların birlikte, okulların duygusal ikliminin alt boyutu olan duygusal birliktelik ile anlamlı, çok zayıf bir ilişki gösterdikleri bulunmuştur ($R=0.241$, $R^2=0.052$, $F_{(762\text{-}}$

$_{5)}$=9.372, p<0.05). İlgili alt boyutların birlikte, duygusal birlikteliğe ait toplam varyansın yaklaşık %5'ini açıkladıkları görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerin duygusal birliktelik alt boyutu üzerindeki göreli önem sırasının ise öfke yönetimi, başa çıkma, duyguları olduğu gibi gösterebilme, olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilme ve sözel olarak ifade edebilme şeklinde olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarına bakıldığında ise sadece başa çıkma (t=3.867, p=0.000) ve öfke yönetimi (t=4.088, p=0.000) alt boyutlarının duygusal birliktelik alt boyutu üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahip oldukları görülmektedir.

Duyguları yönetme becerilerine ait alt boyutların, okullardaki duygusal iklimin alt boyutu olan empatiyi ne düzeyde yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu regresyon analizinin sonuçlarına Tablo 12'de değinilmiştir.

Tablo 12
Empatiye ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	**B**	**Standart Hata $_B$**	**β**	**t**	**p**
Sabit	10.321	.866		11.918	.000
Sözel Olarak İfade Edebilme	-.006	.027	-.011	-.236	.814
Duyguları Olduğu Gibi Gösterebilme	-.071	.034	-.094	-2.081	.038
Olumsuz Bedensel Tepkileri Kontrol Edebilme	-.026	.038	-.027	-.700	.484
Başa Çıkma	.241	.045	.198	5.344	.000
Öfke Yönetimi	.206	.055	.158	3.757	.000
R=.273 R^2=.068 Durbin-Watson= 1.896					
F_{762-5}=12.231 p=.000					

Tablo 12 incelendiğinde duyguları yönetme becerilerine ait alt boyutların birlikte, okulların duygusal ikliminin alt boyutu olan empati ile zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki gösterdikleri tespit edilmiştir (R=0.273, R^2=0.068, $F_{(762-5)}$=12.231, p<0.05). İlgili alt boyutların birlikte, empatiye ait toplam varyansın yaklaşık %7'sini açıkladıkları tespit edilmiştir. Yordayıcı değişkenlerin empati alt boyutu üzerindeki göreli önem sırasının ise başa çıkma, öfke yönetimi, duyguları olduğu gibi gösterebilme, olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilme ve sözel olarak ifade edebilme şeklinde olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarına bakıldığında ise duyguları olduğu gibi gösterebilme (t=-2.081, p=0.038) alt boyutunun empati alt boyutu üzerinde negatif yönde anlamlı bir etkiye sahip olduğu; başa çıkma (t=5.344, p=0.000) ve öfke yönetimi (t=3.757, p=0.000) alt boyutlarının ise empati alt boyutu üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahip oldukları görülmektedir.

Duyguları yönetme becerilerine ait alt boyutların, okullardaki duygusal iklimin alt boyutu olan duygusal yorgunluğu ne düzeyde yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu regresyon analizinin sonuçlarına Tablo 13'te değinilmiştir.

Tablo 13
Duygusal yorgunluğa ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	**B**	**Standart Hata $_B$**	**β**	**t**	**p**
Sabit	8.010	1.064		7.530	.000
Sözel Olarak İfade Edebilme	.095	.033	.126	2.891	.004
Duyguları Olduğu Gibi Gösterebilme	.138	.042	.142	3.277	.001
Olumsuz Bedensel Tepkileri Kontrol	-.009	.046	-.007	-.203	.839
Başa Çıkma	.060	.055	.038	1.076	.282
Öfke Yönetimi	.335	.067	.200	4.973	.000
R=.385 R^2=.142 Durbin-Watson=1.816					
F_{762-5}=26.478 p=.000					

Tablo 13 incelendiğinde duyguları yönetme becerilerine ait alt boyutların birlikte, okulların duygusal ikliminin alt boyutu olan duygusal yorgunluk ile zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki gösterdikleri tespit edilmiştir ($R=0.385$, $R^2=0.142$, $F_{(762-5)}=26.478$, $p<0.05$). İlgili alt boyutların birlikte, duygusal yorgunluğa ait toplam varyansın %14'ünü açıkladıkları görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerin duygusal yorgunluk alt boyutu üzerindeki göreli önem sırasının ise öfke yönetimi, duyguları olduğu gibi gösterebilme, sözel olarak ifade edebilme, başa çıkma ve olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilme şeklinde olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarına bakıldığında ise sadece sözel olarak ifade edebilme ($t=2.891$, $p=0.004$), duyguları olduğu gibi gösterebilme ($t=3.277$, $p=0.001$) ve öfke yönetimi ($t=4.973$, $p=0.000$) alt boyutlarının duygusal yorgunluk alt boyutu üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahip oldukları görülmektedir.

Duyguları yönetme becerilerine ait alt boyutların, okullardaki duygusal iklimin tümünü ne düzeyde yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu regresyon analizinin sonuçlarına Tablo 14'te değinilmiştir.

Tablo 14
Okulların duygusal ikliminin tümüne ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata $_B$	β	t	p
Sabit	46.686	2.987		15.630	.000
Sözel Olarak İfade Edebilme	.073	.092	.036	.795	.427
Duyguları Olduğu Gibi Gösterebilme	.024	.118	.009	.204	.838
Olumsuz Bedensel Tepkileri Kontrol Edebilme	-.088	.130	-.026	-.680	.497
Başa Çıkma	.664	.156	.155	4.261	.000
Öfke Yönetimi	1.005	.189	.220	5.321	.000
R=.317 R^2=.095 Durbin-Watson=1.858					
F_{762-5}=17.062 p=.000					

Tablo 14 incelendiğinde duyguları yönetme becerilerine ait alt boyutların birlikte, okulların duygusal iklimi ile zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki gösterdikleri tespit edilmiştir ($R=0.317$, $R^2=0.095$, $F_{(762-5)}=17.062$, $p<0.05$). İlgili alt boyutların birlikte okullardaki duygusal iklime ait toplam varyansın yaklaşık %10'unu açıkladıkları görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerin okullardaki duygusal iklim üzerindeki göreli önem sırasının ise öfke yönetimi, başa çıkma, sözel olarak ifade edebilme, olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilme ve duyguları olduğu gibi gösterebilme şeklinde olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarına bakıldığında ise sadece başa çıkma ($t=4.261$, $p=0.000$) ve öfke yönetimi ($t=5.321$, $p=0.000$) alt boyutlarının okullardaki duygusal iklim üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahip oldukları görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Duyguları sözel olarak ifade edebilme alt boyutuna yönelik görüşler arasında cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre kadınların erkeklere göre, meslekte yeni olan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre duygularını ifade ederken daha rahat oldukları, hislerini çalışma arkadaşlarına daha başarılı bir şekilde yansıtabildikleri söylenebilir. Alanyazındaki bazı araştırmalarda da kadınların erkeklere göre duygularını daha rahat bir şekilde ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Devashees ve Theresa, 2009; Morris ve Feldman, 1996; Ülger, 2018). Duyguları olduğu gibi gösterebilme alt boyutunda ise tüm demografik değişkenlere göre görüşler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre, kadınların erkeklere göre, kıdemi düşük olan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre ve branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre duygularını göstermede daha samimi

oldukları ve duygularını saklamadıkları, özellikle olumsuz duygularını da belli etmekte çekinmedikleri söylenebilir. Beğenirbaş ve Basım (2013)'ın çalışmalarında da kadınların erkeklere göre duygusal olarak daha samimi davrandıklarına ilişkin sonuç elde edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde ilgili çalışma ile çelişen sonuçlara da rastlanmıştır. Erkeklerin kadınlara göre duygusal olarak daha samimi hareketlerde bulunduğuna (Özgün, 2015) ve mesleki kıdemin öğretmen duygularını samimi bir şekilde ifade etme düzeyleri üzerinde belirleyici olmadığına (Polatkan, 2016) yönelik sonuçlar içeren çalışmalara ulaşılmıştır. Olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilme alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Buna göre, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, meslekte yeni öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre olumsuz duygularda bedensel tepkilerini daha iyi kontrol edebildikleri, olumsuz olaylardan daha az etkilendikleri söylenebilir. Tetik ve Akkaya (2018)'nın yapmış olduğu çalışma ilgili bulguyu cinsiyet değişkeni açısından destekler niteliktedir. Başa çıkma alt boyutuna ilişkin katılımcı görüşleri arasında kıdem ve branş değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre, kıdemli öğretmenlerin meslekte yeni öğretmenlere göre, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre olumsuz duyguları ile başa çıkmada daha istekli oldukları, olumsuz anlarda daha soğukkanlı olup mantığı ön plana aldıkları söylenebilir. Alkan (2007)'ın yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin branşlarının olumsuz duygularla başa çıkmada farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre duygu yönetim becerileri ile okullardaki duygusal iklim arasında zayıf düzeyde, anlamı ve pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. İlişki düzeyleri incelendiğinde, en yüksek düzeyde ilişkinin, duyguları yönetme becerileri ile duygusal yorgunluk alt boyutu arasında olduğu görülmektedir. İlgili sonuca göre, öğretmenlerin duygularını yönetme yetenekleri ve istekleri fazlalaştıkça daha mutlu oldukları, kaygılarının azaldığı ve daha enerjik hissettikleri söylenebilir. Alanyazına bakıldığında ilgili bulgu ile çelişen ve örtüşen sonuçlara rastlanılmıştır. Kadan ve Aral (2018)'ın araştırmalarında duyguları samimi bir şekilde gösterme ile duygusal tükenme arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; Beğenirbaş ve Basım (2013)'ın araştırmalarında aksi yönde bir sonuç bulunmuştur. Härtel, Gough ve Härtel de (2008) çalışmalarında, özellikle hizmet sektöründe faaliyet gösteren işletmelerde çalışanların duygusal iklimi ve duygu yönetimi becerileri arasında kuvvetli bir bağ olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen görüşlerine göre duygu yönetim becerilerinin okullardaki duygusal emeği ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Yapılan analizlere göre, duygu yönetim becerilerine ait tüm alt boyutların birlikte, okullardaki duygusal

iklimin alt boyutu olan duygusal birlikteliğin %5.2'sini, empatinin %6.'ini, duygusal yorgunluğun %14.2'sini ve okullardaki duygusal iklimin tümünün %9.5'ini yordadığı tespit edilmiştir. İlgili sonuçlara göre öğretmenler okullarında olumsuz duygularıyla özellikle de öfke duygularıyla başa çıkabildikçe, bu duygularını etkili bir şekilde kontrol edip yönettikçe ve daha yapıcı bir şekilde yansıttıkça okullardaki duygusal iklimin daha olumlu bir değişime uğrayacağı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde araştırma sonucu ile de örtüşen Basım, Beğenirbaş ve Yalçın'ın (2013) araştırmalarında elde edilen doğal duyguların duygusal tükenmeye yönelik anlamlı etkisi sonucuna ulaşılmıştır.

Geleceğimizin fabrikası konumundaki okullarda olumlu duyguların hakim olması oldukça önemlidir. Olumsuz duygusal iklimin, öğretmen duyarlığında ve öğrencinin adaptasyonunda ciddi azalmalara sebebiyet vereceği bilindiği için (Pattinson, Staton, Smith, Sinclair ve Thorpe, 2014) ülkenin geleceğine vereceği zararı tahmin etmek de zor olmayacaktır. Olumlu bir duygusal iklim, çalışanlarda fikir üretme, yaratıcılık, değişime uyum ve öğrenme sonuçlarını da olumlu bir şekilde etkilemektedir (Tran, 1998). Bu bakımdan öğretmenlerin duygusal birikimlerine yapılan olumlu bir yatırım aynı zamanda öğrencilere ve dolayısıyla eğitime yapılan bir yatırım gibidir (Raver vd., 2008).

Öneriler

Öğretmenlerin duygularını etkili bir şekilde yönetmeleri önemlidir. Kırıcı, yıkıcı ve olumsuz bir şekilde gösterilecek olan öfke duygusu eğitim-öğretime olumsuz bir şekilde yansıyacaktır. Bu bakımdan öğretmenler için adaylık süreçlerinde ve asalet süreçlerinde ilgili alanda uzman kişilerce duygu yönetimi konusunda bilgiler verilmesi amacıyla seminerler, toplantılar düzenlenebilir. Ayrıca MEB'in de yürütmekte olduğu hizmetiçi eğitim programlarında duygu yönetimi ve duygusal iklimin eğitimdeki önemini konu alan çalışmalara yer vermesi eğitim-öğretimdeki kaliteyi arttırabilecek önlemlerden olacaktır. Araştırma sonuçlarına göre, duygusal iklimin de duygu yönetimi ile ilişkili bir kavram olduğu düşünüldüğünde, yöneticilere ve diğer okul paydaşlarına da önemli görevler düşmektedir. Okulun, öğretmenlerde olumlu duygular ortaya çıkaracak şekilde düzenlenmesi, öğretmenler ile iletişim kuran paydaşların bu iletişimde yapıcı bir rol üstlenmeleri, öğretmenlerin duygu yönetim becerilerine pozitif yönde bir katkı sağlayacak ve bu katkı eğitim-öğretime de yansıyacaktır. Bu çalışma resmi ilkokul ve ortaokullarda, öğretmenler üzerinde ve duygu yönetimi ile duygusal iklim alanında yürütülmüştür. Benzer çalışmalar farklı düzeydeki eğitim kurumlarında, farklı paydaşlar üzerinde ve duygu ile ilgili farklı konularda da yürütülebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Adler, A. (2003). *Yaşama Sanatı*. (S. Koçak, Çev.). Doruk Yayımcılık.

Albrecht, K. (2006). *Sosyal Zekâ.* Timaş Yayınları.

Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri Ve Okulda Şiddet*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi.

Andersen, R. J., Evans, I. M. & Harvey, S. T. (2012). Insider views of the emotional climate of the classroom: What New Zealand children tell us about their teachers' feelings. *Journal of Research in Childhood Education*, *26*(2), 199-220.

Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler* (8. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi* (2. Baskı). Kariyer Yayıncılık.

Basım, N. H., Beğenirbaş, M. & Yalçın, R. (2013). Effects of teacher personalities on emotional exhaustion: Mediating role of emotional labor. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(3), 1488-1496.

Beğenirbaş, M. ve Basım, H. N. (2013). Duygusal emekte bazı demografik değişkenlerin rolü: Görgül bir araştırma. *Çankaya University Journal Of Humanities and Social Sciences*, *10*(1), 45–57.

Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, *31*(1), 419-456.

Brotheridge, C. M. & Lee, R. T. (2008). Introduction: The emotions of managing: An introduction to the special issue. *Journal of Managerial Psychology*, *23*(2), 108-117.

Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1993). Alternativeways of assessing model fit. K. A. Bollen ve J. S. Long (Yay. haz.). *Testing Structural Equation Models* içinde (s. 136-162). Sage.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (16. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Ceyhan, C. (2002). *Yönetsel ve Organizasyonel Açıdan Koçluk Yaklaşımı ve bir Uygulama*. Yayımlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi.

Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. A&C Black.

Cüceloğlu, D. (2005). *Başarıya Götüren Aile.* Remzi Yayınevi.

Çeçen, A. R. (2006). Duyguları yönetme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(26), 101-113.

Çeşitçioğlu, M. (2003). *Kaliteli İnsan.* Alfa Yayınları.

Çoruk, A. & Akçay, R. C. (2012). Yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranışları ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 81-94.

Çoruk, A. (2016). İdari personelin duygusal iklime yönelik algıları (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği). *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, *8*(1), 1-17.

Devasheesh, P. B. & Theresa, M. G. (2009). Emotional labour demands, wages and gender: A within-person, between-jobs study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *82*, 683–707.

Dökmen, Ü. (2004). *Evrenle Uzlaşma Sürecinde Var Olmak, Gelişmek, Uzlaşmak* (3. Baskı). Kariyer Yayıncılık.

Fineman, S. (1993). Organizations as emotional arenas. S. Fineman (Yay. haz.). *Emotion in Organizations* içinde (s. 9-35). Sage Publications.

Fineman, S. (Ed.). (2000). *Emotion in Organizations* (2nd ed). Sage.

Fischer, K. W., Shaver, P. R. & Carnochan, P. (1990). How emotions develop and how they organise development. *Cogniton and Emotion, 4*(2).

Fischer, A. H. & Manstead, A. S. (2008). Functions of emotion from an organizational perspective. N. M. Ashkenasy, & C. L. Cooper in, *Research Companion to Emotion in Organizations* (s. 605-616). Elgar.

Goldenberg, A., Saguy, T. & Halperin, E. (2014). How group-based emotions are shaped by collective emotions: Evidence for emotional transfer and emotional burden. *Journal of Personality and Social Psychology, 107*(4), 581–596.

Goleman, D. (2007). *Duygusal Zekâ*. (B. S. Yüksel, Çev.). Varlık Yayınları.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (1998). *Multivariate data analysis* (5th Edition). Prentice hall.

Hareli, S., Rafaeli, A. & Parkinson, B. (2008). Emotions as social entities: interpersonal functions and effects of emotion in organizations. Ashkanasy, N. ve Cooper, C. L. (Eds). *Research Companion to Emotion in Organizations* (pp. 349-359). Elgar.

Härtel, C. E., Ashkanasy, N. M. & Zerbe, W. J. (2005). What an emotions perspective of organizational behavior offers. Hartel, C. E., Zerbe, W. J., ve Ashkanasy, N. M. (Eds). *Emotions in Organizational Behavior* (pp. 359-367). Lawrence Elbaum Associates Inc.

Härtel, C. E., Gough, H., & Härtel, G. F. (2008). Work-group emotional climate, emotion management skills, and service attitudes and performance. *Asia Pacific Journal of Human Resources, 46*(1), 21-37.

Hochschild, A. R. (2012). *The Managed Heart: The Commercialization of Human Feeling (Updated with a new preface)* (3th Edition). University of California Press.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (6. baskı). Asil Yayıncılık.

Kadan, G. & Aral, N. (2018). Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi, 1*(1), 15-29.

Langelier, C. A. (2006). *Duygu Yönetimi Beceri Çalışma Kitabı*. (M. Bilgin ve R. Çeçen, Çev.). Pegem Yayıncılık.

Meirovich, G. (2012). Creating a favorable emotional climate in the classroom. *The International Journal of Management Education, 10*, 169–177.

Morris, J. A. & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review, 21*(4), 986-1010.

Nunnally, J. C. (1994). Psychometric theory (3. baskı). New York: McGraw-Hill.

Özçelik, H., Langton, N. & Aldrich, H. (2008). Doing well and doing good. The relationship between leadership practices that facilitate a positive emotional climate and organizational performance. *Journal of Managerial Psychology, 23*(2), 186-203.

Özgün, A. (2015). *Duygusal Emek Davranışının İş Stresi Üzerindeki Etkisi: Eğitim Sektöründe bir Uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Öztay, F. E. (2006). *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetimi ile Oluşturulmuş Kurum Kültürünün Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi.

Öztürk, E. (2012). *İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öfke Nedenleri ve Öfke Kontrol Yönetimleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi.

Pattinson, C. L., Staton, S. L., Smith, S. S., Sinclair, D. M., & Thorpe, K. J. (2014). Emotional climate and behavioral management during sleep time in early childhood education settings. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(4), 660-668.

Payne, R. L. & Cooper, C. L. (Eds.). (2001). *Emotion at Work: Theory, Research and Applications for Management*. Wiley.

Polatkan, N. N. (2016). *Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi.

Raykov, T. ve Marcoulides, G. A. (2006). On multilevel model reliability estimation from the perspective of structural equation modeling. *Structural Equation Modeling, 13,* 130-141.

Rinchen, S. (2014). *A Study of the Emotional Climate of a Science Education Class for Preservice Theachers in Bhutan.* Yayımlanmamış doktora Tezi, Queensland University of Technology, Faculty of Education.

Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M., & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early childhood research quarterly, 23*(1), 10-26.

Sekman, M. (2006). *Kişisel Ataleti Yenmek.* Alfa Yayıncılık.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 74-79.

Tavşancıl, E. (2002). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Nobel Yayıncılık.

Tetik, S. & Akkaya, B. (2018). Üniversite gençlerinin duygu yönetimi becerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, *7*(4), 99-121.

Tran, V. (1998). The role of the emotional climate in learning organisations. *The Learning Organization, 5*(2), 99-103.

Ülger, İ. (2018). *Acil Serviste Çalışan Hemşirelerin Duygu Yükleri ve Duygu Yönetim Becerilerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Emotions are natural impulses that appear wherever people are, affect them and shape their behavior. The importance of emotions increases even more in schools where all elements are based on people. Teachers' transferring their negative feelings to school will negatively affect education. It is thought that teachers, who are the architects of the future, their management of their negative emotions, effective on the emotional climate that will occur at school. In this respect, the aim of the study is to determine the relationship between emotion management skills and emotional climate in schools according to teachers' views. In order to achieve the purpose of the research, the following questions were sought.

1) Is there a meaningful difference between the teachers' views on emotional management skills and emotional climate in schools according to the variables of gender, seniority and branch?

2) According to teachers' views, is there a relationship between emotion management skills and emotional climate in schools?

3) According to teachers' views, do emotion management skills have a significant effect on the emotional climate in schools?

Method: The relational scanning model was used in this study. Views were received from 768 teachers working in Elazig in the 2018-2019 academic year. The "Emotional Management Skills Scale" developed by Çeçen (2006) and the "Emotional Climate Scale of Schools" developed by the researchers were used as data collection tools. Independent samples t-test, one-way anova, correlation and regression analysis were used in the analysis of the opinions obtained from the teachers. SPSS 22 package program was used for all analyzes.

Results: According to the data obtained from the study, a significant difference was found between the views regarding the sub-dimensions "being able to express emotions verbally" and "being able to control negative bodily reactions" according to gender and seniority variables. A significant difference was found among the views on the "showing emotions as they are" sub-dimension, according to all variables. In the "Coping" sub-dimension, a significant difference was found between views in terms of seniority and branch variables. Views on the "emotional togetherness" and "empathy" sub-dimensions differed according to the gender variable. Views on the "emotional fatigue" sub-dimension differed according to the seniority variable. According to other findings of the study, a weakly significant relationship was found between emotion management skills and the emotional climate of schools. In addition, it can be said that emotion management skills have a .10 effect on the emotional climate of schools with all dimensions.

Conclusion Discussion and Suggestions: Based on the results of the study, it can be said that women are more comfortable in expressing their feelings than men and who are new to the profession compared to senior teachers and they can reflect their feelings to their colleagues more successfully. In some studies in the literature, it was concluded that women expressed their emotions more comfortably than men (Devashees & Theresa, 2009; Morris & Feldman, 1996; Ülger, 2018). According to another result, it can be said that women are more sincere in showing their feelings than men and also teachers with low seniority teachers compared to senior teachers, and branch teachers compared to classroom teachers and they do not hide their feelings. In the studies of Beğenirbaş and Basım (2013), it was concluded that women behave emotionally more sincerely than men. When the literature was examined, results that were in conflict with the relevant study were also found. It has been found that there are studies showing that men act more emotionally sincere than women (Özgün, 2015) and that professional seniority is not a determinant on the level of expressing teachers' feelings sincerely (Polatkan, 2016). In another result, it was determined that male teachers compared to female teachers and new teachers in the profession compared to senior teachers were better able to control their bodily reactions in negative emotions and were less affected by negative events. The study conducted by Tetik and Akkaya (2018) supports this finding in terms of gender variable. In addition, in the study, it was concluded that senior teachers were more willing to cope with their negative emotions than teachers who are new to the profession and classroom teachers were more cool in negative moments and put logic in the foreground. In the study conducted by Alkan (2007), it was concluded that teachers' branches make a difference in dealing with negative emotions.

According to the results obtained from the study, it can be said that the more teachers' ability to manage their emotions and their willingness, the happier they are, their anxiety decreases and they feel more energetic. When the literature is reviewed, studies with similar results (Kadan & Aral, 2018) and different results (Beğenirbaş & Basım, 2013) have been found. According to the other result of the research, it was determined that the emotional climate in schools will undergo a positive change as teachers manage their emotions effectively. According to Basım et al. (2013), negative emotions can lead to emotional exhaustion and negative climate.

Based on the results obtained from the research, it can be said that teachers should manage their negative emotions effectively. In this regard, seminars on "emotion management" can be organized for teachers and teacher candidates. In addition, it would be useful to include lessons on "emotional climate" in the vocational trainings conducted by the Ministry of National Education. Similar studies can be done in different educational institutions and for different participants.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**1833-1860.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**1833-1860.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49578
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 21-02-2021
Kabul Tarihi: 23-04-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 21-02-2021
Accepted: 23-04-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Kavruk, H. & Özlek, E. (2021). Fazıl Ahmet Aykaç'ın Eğitimle İlgili Görüşleri üzerine bir Araştırma. *Journal of History School,* 52, 1833-1860.

FAZIL AHMET AYKAÇ'IN EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA[1]

Hasan KAVRUK[2] & Emine ÖZLEK[3]

Öz

Eğitim sorunlarının çokça konuşulduğu II. Meşrutiyet Dönemi'nde, konuyla ilgili önemli eserler de yazılmıştır. Şair, yazar ve eğitimci Fazıl Ahmet Aykaç'ın (1884-1967) Terbiyeye Dair adlı eseri bunlardan biridir. Yazarın, eğitime ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada; veriler, doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Toplanan veriler, betimsel analiz tekniği ile incelenmiş; eserin, eğitim bilimlerindeki yeri ve yazarın eğitim anlayışı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre yazarın; zihinsel, bedensel ve ahlâkî açıdan bütün olarak ele alınması gereken bir eğitim anlayışını (eğitimde bütünlük ilkesi) benimsediği tespit edilmiştir. Eğitimin amaç ve niteliğine geniş ölçüde yer verilen eserde, toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insanın yetiştirilmesi bakımından ailenin ve erken çocuklukta duyu eğitiminin önemine vurgu yapılmıştır. Okulun fiziksel özellikleri üzerinde hassasiyetle durulmuş, bireylerin düşünsel gelişiminde, birlikte yürütülmesi gereken temel eğitim ve meslek eğitiminin önemine işaret edilmiştir. Eserde, bütün bu alanlarda ilerleme sağlamanın da

[1]Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makale, 22-23 Şubat 2020 tarihleri arasında düzenlenen 1. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

[2]Prof. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü hasan.kavruk@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-6352-4985
[3]İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, emineozlek44@gmail.com, Orcid: 0000-0001-8857-8955

kızların ve annelerin eğitimi ile mümkün olacağı belirtilmiştir. Çalışmanın sonucunda eserin, çağdaş pedagoji/eğitim bilimi kitabı niteliğinde olduğu, eğitim bilimleri ve eğitim tarihi açısından, önemli bir yeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eser üzerinde, herhangi bir çalışma yapılmamış olması, Türk eğitim tarihi, pedagoji tarihi açısından büyük bir eksikliktir. Bu çalışmada, Terbiyeye Dair ışığında, Fazıl Ahmet Aykaç'ın eğitime dair görüşleri belirlenerek eserin, önemi ortaya konmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fazıl Ahmet Aykaç**,** Terbiyeye Dair, Türk Eğitim Tarihi, Modern Eğitim.

An Investigation on Fazıl Ahmet Aykaç's Opinions About Education

Abstract

In The Second Constitutional Era when educational problems were mostly discussed considerable works were also written about the subject. As a poet, writer and educationalist Fazıl Ahmet Aykaç's (1884-1967) work named Terbiyeye Dair is one of them. In this study, which aims to determine the author's opinions about education, data were collected by document analysis method. Data that collected were analyzed by descriptive analysis technique and it was tried to be determined the work's place in educational sciences and the educational understanding of the author. According to the findings, it was stated that the author adopted an understanding of education that should be considered as a whole mentally, physically and morally (the principle of integrity in education). In the work, in which the purpose and quality of education were widely included, it was emphasized importance of family and sensory education in early childhood in terms of to be training the qualified person that needed by the society. Physical characteristics of the school were accentuated acutely and it was underlined importance of basic education and vocational education should to be carried out simultaneously in the intellectual development of individuals. In the work, it was stated that progress in all these topics could be possible with education of girls and mothers. At the end of the study it has been concluded that the work is in feature of contemporary pedagogy book and it has an important place in terms of educational sciences and education history. That no study has been dealt with the work is a great deficiency in terms of Turkish education history and pedagogy history. In this study, it was tried to be revealed importance of Terbiyeye Dair by determining Fazıl Ahmet Aykaç's views on education in the light of his work.

Keywords: Fazıl Ahmet Aykaç, Terbiyeye Dair, History of Turkish Education, Modern Education.

GİRİŞ

Sultan II. Mahmut (1808-1839) döneminden itibaren hız kazanan eğitimde yenileşme hareketleri, Fazıl Ahmet Aykaç'ın Terbiyeye Dair'i yazdığı (1908) II. Meşrutiyet yıllarında da devam etmiştir. Dönemin aydınları, fikir adamları eğitimin modernleşmesi yolundaki arayışlarını bu dönemde de sürdürmüşlerdir. Bu yönüyle II. Meşrutiyet döneminin, eğitimle ilgili sorunların üzerinde en çok konuşulan, düşünce üretilen bir zaman dilimi olduğu söylenebilir.

Bu dönemde batılılaşmanın eğitim kanadında yer alan ve toplum sorunlarına, eğitime yönelik çözüm önerileri getiren aydınlar, bir yandan da eğitimin kavramsal sorunları (Türkçe öğretimin esasları, imla, yeni öğretim yöntemleri vs.) üzerinde düşünceler ileri sürmüşlerdir (Doğan, 2010, s. 341). Bu bağlamda politik akımlar (Osmanlıcılık, İslamcılık, Türkçülük, Batıcılık, Sosyalizm) ve eğitim, Millî ve kültürel eğitim, seçkinler eğitimi-kitle eğitimi, eğitimde pragmatizm (Anglo-Sakson eğitimi), toplumu kurtarıcı öğretmen görüşü, kızların eğitimi, halk eğitimi; iş, üretim, köy ve çevre eğitimi, girişkenlik (şahsi teşebbüs) eğitimi, kültür eğilimi akımı, eğitimde çocuktan hareket ve beden eğitimi bu dönemde tartışılan başlıca sorunlar ve eğitim akımları olmuştur (Ergün, 1996, s. 3-4; Akyüz, 2011, s. 18).

Bu anlamda belirtmek gerekirse Aykaç, 19. yüzyılın ilk çeyreğinde Almanya'da doğan ve diğer ülkelere yayılan sanat eğitimi, çocuktan hareket, kır eğitim yurdu gibi çağdaş eğitim akımlarından (Aytaç, 2006, s. 11) çocuktan hareket akımını benimsemiştir (Ergün, 1996).

Eğitim sorunlarına çözüm arayışlarının yansıması olarak birçok teorik çalışmaya imza atılan bu dönemde, bir eğitimci olarak kendini sorumlu hisseden Fazıl Ahmet Aykaç'ın (1884-1967) da önemli bir yeri vardır. Çeşitli dergi ve gazetelerde (Tanin, Tenkit, Servet-i Fünûn, Sabah) yayınlanmış eğitim ve felsefe ile ilgili yazılarından oluşan (Çoruk, 2008, s. 26) Terbiyeye Dâir adlı eseri, eğitim bilimi açısından önemlidir. Bu eserinde yazar, çağdaşı diğer eğitimciler gibi; beden, zihin ve ahlâk gelişimi çerçevesinde yürütülen bir eğitim anlayışı sergilemiştir. Bu anlamda Terbiyeye Dair'e, yukarıda bahsi geçen sorunlara bir çözüm arayışının ürünü olarak bakılabilir.

Somut olarak pek fazla atılım gerçekleştirilemeyen bu dönemde, eğitimle ilgili olarak daha çok düşünsel gelişmelerin kaydedildiğini, Cumhuriyet dönemindeki uygulamalara hazırlık mahiyetinde yeni, orijinal görüşlerin ortaya çıktığını ifade eden Akyüz (2011, s. 19), dolayısıyla bu dönemin, eğitim ve diğer alanların bir laboratuvarı olarak değerlendirilebileceğini belirtir. Eğitimin, bilim dalı olarak ele alınması anlamında önemli olan bu teorik çalışmaların, bu alanın

kuramsallaşmasına zemin hazırlayacak kaynak eserlerini oluşturduğu söylenebilir.

Yine bu dönemde, bilim olarak eğitimin ciddi gelişmeler kaydettiğini belirten Akyüz (2011, s. 19), Batılı önemli eğitimcilere ait fikir ve yöntemlerin daha iyi tanınmaya başladığını, pedagoji ve eğitimin, eğitimcilerde ve toplumda saygınlık kazandığını ifade eder. Bu manada, önemli olan Terbiyeye Dair'de, Aykaç'ın; Kant, Fichte, John Locke, Herbert Spencer, Helvetius gibi Batılı düşünürlere sık sık göndermelerde bulunması, onlardan alıntılar yapması, Akyüz'ün tespitini desteklemektedir. Benzer şekilde Ergün (1996, s. 121), eğitim düşüncesi alanında Batıdan gelen süreli yayınlar ve Avrupa'ya giden öğrenci ve araştırmacıların çalışmaları yoluyla, çağdaş pedagojinin Türkiye'de daha iyi yansıtıldığını belirtir. Eğitim üzerine, birçok yazı yazmış olmasına rağmen Fazıl Ahmed'in, esas olarak belli bir akımı savunan ve fazla etkili olan bir düşünür olmadığını ifade eder. Yine Ergün'e göre, alelade bir gazete yazarı da olmayan Aykaç, çağdaş eğitimin Türkiye'de önde gelen tanıtıcılarından biri olmuştur.

Fazıl Ahmed Bey'in; İstanbul'da Fransız Lisesi'ni (Lycèe Français) bitirmesi, ardından Sanâyi-i Nefîse Mektebi'nde (Güzel Sanatlar Okulu) okuması, Paris'teki Siyasal Bilimler Yüksek Okulu'nu (Ecole Libre des Science Politiques) İstanbul'dan mektupla takip etmesi gibi öğrenim bilgilerinden, iyi bir eğitim aldığı anlaşılmaktadır. Yine, 1908'de Dârülmuallimîn'e (Erkek Öğretmen Okulu) hoca tayin edilmesi, daha sonra Sanâyi-i Nefîse Mektebi'nde estetik ve mitoloji, İstanbul ve Galatasaray liselerinde edebiyat, felsefe, pedagoji, Fransızca ve tercüme yöntemleri gibi dersler vermesi de (Yetiş, 1991, s. 254) onun, çeşitli disiplinlere dair engin bilgi ve kültüre sahip olduğunu göstermektedir.

Sosyal hayatı yönlendirici etkisi hasebiyle eğitime müstesna bir yer veren Aykaç'ın Terbiyeye Dair adlı eseri, bu engin bilgi birikiminin yansıması niteliğindedir. Eğitim tarihimiz açısından üzerinde durulması gereken ve eğitim bilimleri bakımından, önemli görüşlerin beyan edildiği eserde, eğitimin amaç ve mahiyetine geniş ölçüde yer verilmiştir. Beden, zihin, ahlâkın bütününe yönelik bir eğitim metodunun; çocuklar, aileler ve dolayısıyla toplum açısından olumlu etkileri tespit edilmiş, başta kadınlar olmak üzere aile ve okulun, bu süreçteki rolüne dikkat çekilmiştir.

Eleştirel bakış açısı ile yazdığı Terbiyeye Dair'de, dönemi için yeni sayılabilecek görüşleri ileri sürmekten çekinmemiş; canlı, sağlıklı, aktif ve kusursuz bir nesil yetiştirmenin önemini dile getirmiştir. Eğitimin birçok alanıyla ilgili olarak bugün bile ihmal edilen konulara değinmesi, onun eğitim üzerinde derinlemesine bir çaba sarf ettiğini göstermektedir.

Eserde Alman, İngiliz ve Fransız filozoflara göndermeler ve bunlardan yapılan alıntılar, yazarın bu kaynaklardan beslendiğini ortaya koymaktadır. Le Bon, Spencer (Zihin, Ahlak ve Beden Eğitimi kitabı yazarı), Compayre (History of Pedagogy kitabı yazarı), Binich, Ribo eserin sonundaki, sadece isimlerden oluşan kaynak listesinde yer alan Batılı düşünürlerdendir. Yine Aristo, Eflatun, Çiçero, Locke, Talleyrand, Condorcet, Ernest Lavisse, Rousseau, Horace Mann da alıntı yaptığı Batılı düşünürlerden olup bunların çoğunu kaynakçada belirtmemiştir. Ayrıca Terbiyeye Dair'le Satı Bey'in Fenn-i Terbiye adlı eseri arasında da büyük ölçüde benzerlikler söz konusudur. Bu da Fazıl Ahmed Bey'in bu eserden de etkilendiğini göstermektedir.

Alıntı yaptığı düşünürlerin Batılı oluşu ve Doğu-İslam düşüncesinin temsilcilerine yer vermeyişine dayanarak Gündüz'ün (2012, s. 22-23), Satı Bey'le ilgili düşüncelerinde belirttiği gibi, Fazıl Ahmed Bey'in yönünün tam anlamıyla Batı'ya dönük olduğu söylenebilir. Meşrutiyet dönemi aydınlarının genel karakteristiği olan Batı hayranlığı onda, neredeyse aslını inkâr boyutundadır. Yine eğitim açısından medeniyette geri kalmışlıkla suçladığı Osmanlı'yı yeren bir tavır içinde olduğu da görülmektedir (Fazıl Ahmed, 1908, s. 78).

Çağdaş eğitime ve dönemi için yeni sayılabilecek pek çok hususa vurgu yapılmasına rağmen eserin, eğitim bilimi ve eğitim tarihi alanlarında gereken ilgiyi gördüğü pek söylenemez. Bununla birlikte Reşat Ekrem Koçu (1960), Zeynep Kerman (1977), Kâzım Yetiş (1991), Ali Şükrü Çoruk (2008), Tayfun Canki (2013) gibi isimler yazarla ilgili çalışma yapanlar arasında sayılabilir.

Eğitimin tarihsel dayanaklarının; günümüz uygulamalarına yansımalarını, gelecek eğitim anlayışına etkilerini belirlemek açısından önem arz ettiğini ifade eden Şanal (2017, s. 118); bu tarihî temellerin, eğitim tarihi şuuru oluşturmadaki rolüne dikkat çekmektedir. Bu bilinçle hazırlanan çalışma, Terbiyeye Dair aracılığıyla eğitim biliminin tarihsel temellerini ortaya çıkarma yolundaki çabalardan biri olması yönüyle önemlidir.

Yine eser üzerinde, çeviri yazısı dahil, herhangi bir çalışma yapılmamış olması, bu araştırmayı değerli kılmaktadır. Şair, yazar ve eğitimci kimliğiyle dikkat çeken Fazıl Ahmet Aykaç'ın çağdaş eğitime dair görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın, eğitim bilimleri ve eğitim tarihi bakımından önemli bir boşluğu doldurması hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Fazıl Ahmet Aykaç'ın, Terbiyeye Dair adlı eseri aracılığıyla çağdaş eğitime ilişkin görüşlerinin belirlendiği bu çalışma, verilerin doküman incelemesi yöntemiyle toplandığı nitel bir araştırmadır. Gözlem, görüşme, doküman analizi gibi bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma yöntemidir (Yıldırım, 1999, s. 10). Doküman incelemesi ise, araştırılması hedeflenen olay veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Şimşek, 2009, s. 42). Bu kapsamda öncelikle, Osmanlıca matbu eserin çeviri yazısı hazırlanmış, daha sonra yazarın eserde belirttiği eğitimle ilgili görüşleri günümüz Türkçesine aktarılarak veriler toplanmıştır. Toplanan veriler, betimsel analiz tekniğiyle incelenmiş ve bunlar, günümüz eğitim anlayışıyla karşılaştırılarak eserin, modern eğitim bilimlerindeki yeri ve yazarın eğitim anlayışı belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önce belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Alıntılara sık sık yer verilen bu çözümleme türünde amaç, elde edilen bulguları, düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Şimşek, 2009, s. 44-45). Günümüze göre güç anlaşılır bir dille yazılmış olan eserde görüşler, zaten ilgili alt başlıklar altında verilmiştir. Bunlar, betimsel analizle Şimşek'in (2009) belirttiği gibi anlaşılabilir hale getirilmiş ve okuyucuya sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Fazıl Ahmet Aykaç'ın Eğitim Tanımı ve Eğitimin Gayesi ile İlgili Görüşleri

Doğumundan itibaren ölünceye kadar eğitim süreci içinde yaşayan insanoğlu emme, solunum, tutunma gibi doğuştan getirdiği birkaç tepkinin dışında, hemen her davranışı öğrenmek zorundadır. İnsan, davranışların bir kısmını kendi kendine, pek çoğunu ise başkalarının yol göstermesiyle öğrenir. İnsanın, başkalarının etkisiyle öğrenmesi, başkalarınca eğitilmesi demektir.

Geniş bir alanı kapsaması sebebiyle eğitim, değişik kaynaklarca içerik ve süreç olarak tarif edilmektedir. İçerik tanımına göre eğitim, kişinin zihnî, bedenî, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının istenilen doğrultuda geliştirilmesi ya da ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür (Akyüz, 1993, s. 2). Eğitimin süreç tanımı ise, bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1978, s. 12).

Terbiyeye Dair'de ise yazar, öncelikle Kant (1724-1804), Fichte (1762-1814), Einstein (1879-1955) gibi Alman; James Mill (1773-1836), Herbert

Spencer (1820-1903), Stuart Mill (1806-1873) gibi İngiliz; Helvetius (1715-1771), Condorcet (1743-1794), Guizot (1787-1874) gibi Fransız filozoflarından derlediği birkaç eğitim tanımına yer vermiş, daha sonra eğitimi genel olarak tarif etmiştir. Buna göre eğitim, insandaki bedenî kuvvetlerin, fikrî ve ahlâkî kabiliyetlerin olgunlaşması için insanı, bireysel ve toplumsal anlamda faydalı bir mutluluk aracı haline getirerek cemiyeti, ileri düzeyde bir olgunluğa eriştirmektir (Fazıl Ahmed, 1908, s. 4-6).

Gerek Aykaç'ın tanımında gerekse günümüz tanımlarında görüldüğü gibi eğitimde asıl olan şey, bireyde davranış değişikliği meydana getirmek, olumlu kazanımlar elde etmesine yardımcı olarak onun mutlu olmasını sağlamaktır. Aykaç; çocuğun, hem bireysel olarak beden, düşünce ve ahlâk yönleriyle hem de toplumsal bir varlık olduğu için sosyal yönüyle geliştirilmesini gerektiren bir eğitim tanımı yapmaktadır. Modern anlayışa uygun bir şekilde eğitimi, içerik ve toplumsal sonuçları yönüyle süreç olarak tanımladığı söylenebilir.

Eğitimin amaçlarını ise çocuğu, maddi ve manevi varlığını zehirleyecek zararlı alışkanlıklardan uzak tutmak; beden bakımından sağlıklı, zihinsel ve ahlâkî yönden güçlü; aile sevgisiyle, medeni ve insani görevlerle bezenmiş, zinde, aydın fikirli, bir şahsiyet olarak yetiştirmek şeklinde açıklamaktadır (Fazıl Ahmed, 1908, s. 6-7). Her fırsatta üç boyutuna ve esas amacı olan yepyeni bir nesil vücuda getirmenin önemine dikkat çekerek eğitimin, bireysel ve toplumsal sorumluluğunu gözler önüne sermiştir.

Eğitimin; yeni bilgiler üretmek, bunları yaymak, değerleri geliştirmek; eğitime katılmayanları da aydınlatıcı çalışmalar yaparak topluma yardım etmek, bireyle toplum arasında uyum sağlamak (Başaran, 1996, s. 70; Fidan ve Erden, 1998, s. 66-72) gibi sorumlulukları, Aykaç'ın görüşleriyle örtüşmektedir. Her iki dönemde de eğitimin esas gayesi, bireyi geliştirerek bireylerden oluşan toplumu, her bakımdan ileri düzeylere çıkarmak şeklinde ifade edilmiştir.

Toplumsal ve kültürel değerlere yenilerini ekleyerek gelişen insanın; değerlere, onları eleştirme yeteneğine bağlı olarak değer katabileceğini belirten Başaran (1996, s. 66-67), bu yeterlikten mahrum insanların çokluğu oranında toplumun gelişme, yenileşme, kalkınma imkânının da kısıtlı olacağını ifade etmektedir. Başaran'ın bahsettiği insanı yetiştirmek, aslında Aykaç'ın savunduğu bir eğitim sistemiyle mümkün görünmektedir. Bireyin çok yönlü gelişimi, toplumsal ve kültürel ilerlemenin de anahtarı gibidir. İnsandaki düşünme, irdeleme, akıl yürütme, çözümleme, eleştirme gibi zihinsel yeteneklerin; zihin, beden, ahlâk eğitimini bütün olarak yürüten bir eğitim anlayışı ile geliştirilebileceğini dile getiren yazar, eğitim sorunlarına doğru bir noktadan yaklaşmaktadır.

Eğitimde Ailenin ve Okulların Önemi ile İlgili Görüşleri

Çocuk ve dolayısıyla toplumu yetiştirme gibi ulvi bir amacı olan eğitimin, bizde ihmal edildiğini savunan yazar, toplumsal hastalıklarımızdan birinin niteliksiz aile eğitimi, diğerinin de çağdaş bilimsel gelişmelere yabancı kalmış okullar olduğunu belirtir. Ailedeki eğitime gereken özenin gösterilmemesi ve okulların bilimsel gelişmeleri takip etmemeleri durumunda, ülkelerin yükselmesinden söz edilemeyeceğini ifade eder (Fazıl Ahmed, 1908, s. 7).

Çocuğun bedenî, fikrî ve ahlâkî hayatını yönetecek olan ilk okulun aile, ilk öğretmenlerin de anne babalar olduğunu belirten yazar, bu manada ebeveynin de eğitilmesi gerektiğini dile getirir. Ona göre ebeveyn, eğitim konusunda ne kadar donanımlı ve başarılı olursa çocuk da hayat mücadelesinde o kadar donanımlı ve başarılı olur (Fazıl Ahmed, 1908, s. 7-8).

Eserde de belirtildiği gibi çocuğun doğuştan getirdiği yetenek ve özellikler, çevresiyle olan etkileşimi sonucunda zamanla gelişir. Doğumdan itibaren çeşitli aşamalardan geçen çocuğun büyüme ve gelişmesi; çevre, kalıtım vb. pek çok unsur tarafından etkilenir. Her evrede ortaya çıkan gelişim görevine ilişkin çeşitli zorluklarla karşılaşan çocuk, bu zorlukları yenmeye çalışır. İşte çocuğa bu zorluklarla nasıl başa çıkacağını, belirli beceriye ilişkin bilgileri nasıl edineceğini dolaylı ve dolaysız yollarla aile, okul ve çevre öğretir.

Anne babasından aldığı kalıtımsal özelliklerle dünyaya gelen çocuğun, toplumsallaşmasını sağlayacak ilk temel davranış örneklerini ailede kazandığını belirten Oktay (2002, s.157), hayatın ilk yıllarında, onun bakım ve eğitiminden sorumlu başlıca kurumun da aile olduğunu ifade eder. Bu manada Senemoğlu (2005, s. 12), ana babanın çocuk yetiştirme tarzının, çocuğun psikososyal, zihinsel, dil, cinsel, bedensel gelişimini büyük ölçüde etkilediğini belirtmektedir. Başaran (1996, s. 60) ise toplumun, istediği insan modelini eğitmede en ağır sorumluluğu, eğitim kurumlarına verdiğini belirterek okulun önemine işaret etmiştir. Bu da fiziksel, sosyal, zihinsel ve duygusal yönleri ile bütünlük arz eden çocuk gelişiminde belirleyici unsur işlevindeki ailenin ve okulun etkisini, daha iyi kavramayı gerektirmektedir.

Ebeveynin ve okulun çocuklara elverişli bir öğrenme ortamı sunmalarındaki yerini, günümüzle uyumlu bir şekilde vurgulayan Aykaç'ın konuyla ilgili düşünceleri, çağdaş pedagoji açısından büyük önem arz etmektedir.

Beden Eğitiminin ve Toplumsal Ahlâkın Önemi ile İlgili Görüşleri

Toplumsal ilerlemeyi, her vesileyle iyi eğitilmiş bireylerin varlığına bağlayan Aykaç, bir zamanlar güçlü kuvvetli beden yapısıyla şöhret bulan Osmanlı torunlarının; beden, düşünce ve ahlâk bakımından gerileme içinde

olduklarını ifade eder. Bu sebeple beden eğitimi üzerinde önemle durarak aile ve okulun, bu konudaki eksikliklerine gönderme yapar, bunların da sosyal ahlâkı olumsuz yönde etkilediğini belirtir. Kalıtım, aile ve okuldaki eğitim ve çevreye bağlı etkenlerin belirlediği sosyal ahlâkın, bir milletin hayatına yön veren hassas bir pusula gibi olduğunu söyler (1908, s. 8). Toplumsal ahlâkın inşasında, eğitimin rolünü dile getiren yazar, sosyal ahlâkın da toplumu yönlendirmedeki tesirini ortaya koymuştur.

Toplumsal ahlâkın önemini bu şekilde dile getirdikten sonra aktif, canlı, mükemmel bir nesil yetiştirmek için topluca çalışılması gerektiğini vurgulamış (Fazıl Ahmed, 1908, s. 8-9); eğitimin, bütün manasıyla ve doğru bir şekilde anlaşılması gerektiğini belirterek gayet yerinde bir tavır sergilemiştir.

Günümüzde olduğu gibi geçmişte de aydınlar, bireyleri ve dolayısıyla toplumu eğitme endişesi içinde olmuş, bu konuda yapılması gerekenler üzerinde önemle durmuşlardır. Bu noktada Aykaç, Mutlakiyet döneminin (Sultan II. Abdülhamit'in 13 Şubat 1878'de Parlamentoyu süresiz tatil etmesiyle başlayıp 23 Temmuz 1908'e kadar devam eden dönem) okullar, öğretmenler, programlar, kitaplar ve basın üzerindeki sıkı denetimine (sansür) ve bu dönemde yeni düşüncelerin engellenmeye çalışılmasına (Akyüz, 2011, s. 17) gönderme yapar. Bireysel, ailevi ve toplumsal vb. görevleri öğretecek kitap ve gazetelerin yayınlanamamasından; beden, düşünce ve ahlâk eğitimimizi, çağın ihtiyaçlarıyla uyumlu bir şekilde geliştirecek araçlara başvurulmadığından dem vurur. Hükûmete ve kalem erbabına, bu ihtiyacı giderecek telif ve tercüme eserlerin oluşturulmasına ön ayak olmaları, eğitimle ilgili çeşitli konuları, halkın istifadesine sunmaları yönünde çağrıda bulunur:

"İki sene evvele varıncaya kadar bu mesâil-i mühimmeden bahsitmeğe imkân yokdı… bize vezâif-i şahsiyye, â ̈iliyye, medeniyye vesâireyi öğretecek kitâblar, gazeteler neşredilememiş; terbiye-i medeniyye, fikriyye ve ahlâkiyyemizi ihtiyâcât-ı hazıra-i asriyyemizle mütenâsib bir sûretde tenmiye idecek vesâitün hiç birine sûret-i ciddiyyede tevessül olunamamışdur… gerek hükûmetden gerek erbâb-ı kalemimizden temenni iderüz ki ba ̇demâ bu azîm ve mübrem ihtiyâc-ı millîmiz nazar-ı dikkate alınarak bu yolda birçok âsâr-müfîdenün terceme ve telîfine teşebbüs idilsin. Umûmî konferanslarla terbiyenün aksâm-ı muhtelifesine âid mebâhis-i muhtelife herkesün nazar-ı istifâdesi önine vaz ́olunsun (Fazıl Ahmed, 1908, s. 8-9)."

Bu görüşleriyle, ailede başlayıp okulda ve daha sonra hayat boyu devam eden eğitim konusunda, teorik alt yapının hazırlanmasına ve halkın bu konuda bilinçlendirilmesine verdiği önemi ortaya koymaktadır. Zaten gayesi de eğitimin amacını ve sorumluluğunu vurgulamak olduğundan bu hususu, eserde sürekli dile

getirmiştir. Ayrıca eğitim sorununun devlet, aydın, halk işbirliği içinde çözüleceğine de işaret etmiştir. Aykaç'ın bu görüşlerinin modern eğitime temel teşkil ettiği söylenebilir.

Eğitim Biliminin Kaynaklarıyla İlgili Görüşleri

Eğitimin bir bilim dalı olup olmadığı tartışmaları arasında eserini kaleme alan yazar, bazılarının eğitimin bir bilim alanı değil sanat olduğunu, pedagoji kurallarını çok iyi bilmekle iyi bir eğitimci olunamayabileceğini savunduklarını dile getirir (Fazıl Ahmed, 1908, s. 13-15).

Yine, eleştirilerden birinin de eğitim biliminin, başlangıç aşamasında olmasına dönük olduğudur. Buna da değişik bilim dallarından örnekler vererek açıklama getiren yazar, hâlihazırdaki kozmografyanın geçmişteki ilk şeklinin, astronomi bilginlerinin reddettiği ilm-i nücum (yıldız ilmi) olduğunu dile getirir. Bütün ilimlerde olduğu gibi eğitim biliminde de dereceli bir olgunlaşmadan bahsedilebileceğini öne sürerek geçmiş öğretim yöntemleri ile o andakini karşılaştırmanın bile, bu bilimin geçirdiği aşamaları göstermesi bakımından yeterli olacağını belirtir (Fazıl Ahmed, 1908, s. 15-16).

Eğitim biliminin önemini kavramak için öncelikle, bunun hangi bilimsel temellere dayandığını belirlemek gerektiğini ifade eder. Buna göre eğitim bilimini başlıca üç ilme dayandırır: Hayat ilmi, ruh ilmi ve ahlâk ilmi. **Hayat ilmi**, insan bedeninin fizyolojik yapısı ve sağlıkla ilgili ihtiyaçları hakkında önemli bilgiler sunar. Böylelikle, bedenin olgunlaşması için hangi yaşlarda neler yapılması gerektiğini, aile ve okulun bu konudaki vazifelerini bildirir. **Ruh ilmi** hafıza, hayal gücü, muhakeme gibi aklî becerilerin çocuklardaki görünümünü, olgunlaşmasını inceleyerek düşünsel eğitime rehberlik eder. Bu iki ilmin rehberliğinde, fizyolojik ve zihinsel gerçekliğine ulaşılan çocuğun, nasıl bir gayeye yönlendirileceğini ise **ahlâk ilmi** belirler. Buna bağlı olarak hayat ilmi, beden eğitimine; ruh ilmi, düşünce eğitimine; ahlâk ilmi ise ahlâk eğitimine hizmet etmektedir. Bu üç eğitim alanına bilim ve sanat eğitimini de ekleyen yazar, kesin çizgilerle birbirinden ayrılmayan bu üç beşerî alanın, birbirini etkilediğini ifade eder. Dolayısıyla eğitimin de bunların tamamını kapsayacak şekilde uygulanması gerektiğine, Fransız tarihçi Ernest Lavisse'ten (1842-1922) alıntıyla işaret ederek çağdaş eğitime uygun bir anlayış sergiler (Aykaç, 1908, s. 16-19).

Bebeklikten itibaren hayat boyunca birbirinden farklı özellikler taşıyan gelişim dönemlerinden geçildiğini belirten Erden ve Akman (1996, s. 32), anne baba ve eğitimcilerin, bu yaş dönemlerinin özelliklerine uygun eğitim ortamları hazırlayarak çocukların beden, düşünce (bilişsel gelişim) ve duygusal gelişimine

katkıda bulunmaları gerektiğini ifade eder. Yirminci yüzyılın başında kaleme aldığı eserinde, Fazıl Ahmet Aykaç'ın dile getirdiği bu hususlar, eğitimin psikolojik temellerine işaret etmektedir. Bu yönüyle de eser, modern çağın gelişim psikolojisi kitaplarıyla benzerlik arz etmektedir.

Beden Eğitimine Dair Görüşleri

Coşkulu, güvenli, mutlu ve başarılı bir hayat sürmenin temel gereklerinden biri de beden sağlığıdır. Bu da zincirleme olarak bilişsel ve duygusal sağlığı beraberinde getirir. Zarurî olarak özenli bir bakım gerektiren insan vücudunun sağlığı ise küçük yaşlardan itibaren bu bakımdan doğru alışkanların kazanılmasına bağlıdır.

Bu manada, şahsî ve toplumsal olarak sayılmayacak kadar çok faydası olan beden eğitimi konusunun ihmal edildiğine değinen yazar; bu ihmalin, vücudumuza zarar vereceğine, bunun da zamanla toplum bünyesini bozacağına vurgu yapmıştır. Burada İngiliz filozof ve sosyolog Herbert Spencer'ın "Hayatta muvaffak olmanın en birinci şartı iyi bir hayvan olmaktır." sözünü hatırlatan yazar, beden sağlığı ve eğitimini ön plana çıkarmıştır (1908, s. 23-24).

Yine, toplumun medenî seviyesini yükseltmek için gereken düşünce eğitimi temelli bilgileri edinme, ahlâkî hayatı sağlamlaştırma, azimli ve iradeli olma hususlarında da beden sağlığının çok önemli olduğunu belirtir. Ancak, çocukların bedenlerini güçlendirme, sıhhatlerini koruma adına, aile ve okul çapında pek bir şey yapılmadığı kanaatindedir (Fazıl Ahmed, 1908, s. 24-25). Kısaca ifade etmek gerekirse sağlıklı bir beden gelişiminin, iyi bir düşünce ve ahlâk gelişimini de beraberinde getireceğini ifade eden yazar, bu anlamda aile ve okula büyük sorumluluklar yüklemektedir.

İnsanın sosyalleşebilmesinde ve kişiliğinin gelişmesinde, beden eğitiminin büyük rol oynadığını belirten San Bayhan ve Artan (2004, s. 184), insanın toplum kurallarına uygun olarak yaşamasında, diğer fertlerle ilişkilerini düzenleyebilmesinde de bu eğitimin, belirleyici bir etken olduğunu ifade eder. Aykaç'ın ısrarla üzerinde durduğu ve günümüzde bile okullarda gereken önemin verilmediği bu husus, diğer gelişim alanlarını da etkileyen ve yazıldığı dönemde yeni yeni dile getirilmeye başlayan önemli bir konudur.

Burada, bütün çocukluk dönemi boyunca önemi pek anlaşılmamış olan, çocuğun temiz hava (teneffüs), beslenme (tagaddi), giyim (telebbüs), uyku, temizlik, hareket gibi ihtiyaçlarını; ailenin, bilinçli ve sağlıklı bir şekilde kontrol etmesi gerektiğini belirtir. Bunların, mümkün olduğu kadar düzenlenip iyileştirilmesiyle, çocuğa kuvvet ve direnç kazandırılacağını ifade eder (Fazıl Ahmed, 1908, s. 25-26).

Çocuklarda beden gelişimini sağlayan en önemli faktörler arasında hareket, temizlik ve düzen alışkanlığını sayan yazar, her uzvun hareket ettiği oranda gelişeceğini ifade eder. Beslenme ve hazım üzerinde de büyük etkisi olan hareket konusunda, okulların üzerine önemli görevler düştüğünü söyler. Oyun, spor, jimnastikten oluşan beden eğitiminin, sağlık kuralları çerçevesinde uygulanması gerektiğini de vurgular (Fazıl Ahmed, 1908, 29-30).

Çocukların, bedensel açıdan sağlıklı olarak hayata hazırlanması, büyük ölçüde; doğru beslenme, fiziksel aktiviteler, düzenli bir bakım ve temiz çevre gibi şartların sağlanmasına bağlı olup bunlar, zincirleme olarak birbirini etkilemektedir. Kâğıtçıbaşı (2010, s. 278) beslenme, sağlık ve psikososyal gelişim arasındaki etkileşimsel ilişki ve çevresel faktörlerin, doğumdan itibaren önem taşıdığını ve çocuğun okula hazırlığını etkilediğini ifade etmektedir. Bu bakımdan ailenin ve eğitim sisteminin, dikkat ve özen göstermesi gereken bu konu; birey, aile ve toplumu ilgilendiren pek çok soruna çözüm önerisi niteliğinde olup Terbiyeye Dair'in, çağdaş eğitimdeki yerini göstermesi açısından son derece önemlidir.

Aykaç, bütün meslek dallarında başarı kazanmanın beden, düşünce ve ahlâk bakımından sağlıklı olmaya, dolayısıyla bu alanların hepsini kapsayan bir eğitime bağlı olduğunu ifade eder. Bu da bireyin, zihinsel, duygusal, fiziksel, sosyal, estetik ve ruhsal yönlerden geliştirilmesini hedefleyen ve temeli; disiplinler üstü, bilgiyi birleştirme, deney, çözümleme, sorgulama, bilişsel, ruhsal gelişim ve öğrenme odaklı bir yaklaşıma dayalı olan bütüncül eğitimi (Miller, 2005'ten akt. Gültekin, Ciğerci ve Merç, 2013, s. 56,58) savunduğunu ortaya koymaktadır.

Okulların Fiziksel Özellikleri Hakkındaki Görüşleri

Bu konuda, okul ihtiyacından ve okulların, özellikle sağlık yönüyle fizikî eksikliklerinden dem vuran yazar, bununla ilgili olarak çeşitli öneriler getirmektedir. Okul binasının yerinden bahçesinin büyüklüğüne, bahçedeki ağaçların konumundan sınıfların ebadına, ışığın geliş yönünden duvarların rengine, atık sularla ilgili tedbirlere varana dek her ayrıntıyı göz önünde bulundurmuş, sınıfların temizliğine de özellikle ihtimam gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Okullarda sağlık kurallarına riayet edilmediği takdirde çocukların, bulaşıcı hastalıklara kolayca yakalanabileceğini belirten yazar, bunun önlenmesi için bu mekânların sahip olması gereken özellikler üzerinde önemle durmuştur:

"Okulun yeri; havadar, yüksek, fabrika gibi havayı kirleten yerlerden uzak, gürültüsüz ve rutubetsiz olmalıdır.

Okulların, büyük bir bahçesi ve içinde, kışın çocukların oynayacağı üstü kapalı bir avlusu olmalıdır. Bahçede, sınıfları gölgede bırakmayacak şekilde dikilmiş ağaçlar, çocukların ziraî işlerle uğraşmasını kolaylaştıracak bir bölüm bulunmalıdır.

Sınıflar, iyi havalandırılabilecek şekilde yapılmalıdır.

Sınıfların sıcaklığı kışın iyi ayarlanmalı, aydınlatma da her tarafı kapsayacak şekilde olmalıdır.

Sıralar, çocukların kemikleri açısından oturmaya elverişli, sağlığa uygun ve mükemmel tasarlanmalı ve mümkünse en fazla iki kişilik olmalıdır (Fazıl Ahmed, 1908, s. 36-39)."

Okulun genel fiziki özellikleriyle ilgili düşüncelerini ayrıntılı olarak dile getiren yazar, özet olarak sınıfların, okulların temizliğine çok dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durmuş, okullar dolayısıyla çocukların sağlığı konusundaki hassasiyetini ortaya koymuştur. Satı Bey'in, "Okullar milletlerin geçmişini aksettirir, mevcut durumunu temsil eder, geleceğini yansıtır" (akt. Gündüz, 2012, s. 17) sözünden aldığı bilinçle ve modern eğitimin gereği olarak bu mekânların, eğitimdeki ve genelde her alandaki gelişmişliği göstermesi açısından önemli olduğunu ifade etmek istemiştir.

Eğitimde yapı taşı görevini üstlenen, nitelikli insan yetiştirmede ve ülkenin refah düzeyinin artırılmasında hayatî önem taşıyan okullar; öğrencilerin, sosyal ve bedensel açıdan gelişimini sağlayacak fizikî koşullara sahip olmalıdır. Sınıf içinde uygulanan yöntem, teknik ve stratejiler ne kadar iyi olursa olsun, fiziksel yeterlilik sağlanamadığı sürece okulda verimli bir eğitim öğretim gerçekleşemez. Bu sebeple okulların, sağlığa uygun fiziksel özelliklere sahip olmaları son derece önemlidir.

Gurbetoğlu (2015, s. 9), etkili bir eğitim ve öğretim için gerekli olan eğitim ortamlarının, uygun bir fiziksel düzene sahip olmasının; öğrencilerin daha kolay öğrenmelerini sağlamak; onları, fiziksel olarak daha rahat hissettirmek, derslere karşı motive etmek şeklinde üç genel fonksiyonundan söz eder. Bunun da sınıftaki öğrencilerin sayısı, oturma düzeni, sınıfın ısı düzeni, aydınlatma durumu, ortamın temizliği, araç-gereç durumu, gürültü durumu, sınıfın boyası ve görünümü gibi fiziksel şartların, pedagojik açıdan uygun biçimde düzenlenmesine bağlı olduğunu belirtir.

Aynı şekilde iyi bir sınıf düzeninin öğrenciyi güdülediğini, öğrenilenlerin hatırlanmasını sağladığını belirten Uludağ ve Odacı (2002) ise okulun fiziksel şartları üzerinde yapılan gerekli düzenlemelerin, eğitimin kalitesini artırmada etkili olacağını dile getirmiştir. Benzer şekilde Al Şensoy ve Sağsöz (2015, s. 88)

de birçok çalışmanın, okulun fiziki özellikleri ile öğrenci başarısı arasında önemli bir ilişki olduğunu; bu şartların, öğrenci başarısını doğrudan veya dolaylı olarak etkilediğini ortaya koyduğunu ifade etmektedir.

Öğrenci başarısından öğrencinin okula uyumuna, okuldaki sosyal ilişkilerinden eğitimin kalitesine değin pek çok olgu üzerinde etkiye sahip olan okulların fiziksel özellikleri konusu, bu bakımdan üzerinde önemle durulmayı gerektirmektedir. Bu yönüyle Aykaç'ın, bu hususa hassasiyetle eğilmesi, gelinen noktayı göstermesi açısından gerek eğitim bilimi gerekse eğitim tarihinde, büyük bir değere sahiptir.

Temel Eğitim ve Meslekî Eğitimle İlgili Görüşleri

Temel eğitimde öğrencilerin, bilgi yükü altında ezilmelerine yol açan uygulamaları eleştiren yazar, bunun yerine çeşitli tavsiyelerde bulunur. Düşünce eğitiminin amacını, insanın bu yönden mükemmelliğini sağlamak olarak açıklayan Aykaç (1908, s. 45-46), bunun kaynağını da genel (temel) eğitime dayandırır. Öğrencileri, gereksiz bilgilerin ağırlığı altında ezen öğretim yöntemleri yerine, uygulamaya dayalı olanları önerir. Bilimsel (deneysel, kanıtlanabilir) bilginin; yaparak, deneyerek öğrenmenin ve öğrencileri, mümkün olduğunca hızlı bir şekilde hayata hazırlamanın önemini vurgular (öğrenci merkezli, tecrübeye dayalı eğitim).

Medenî asrın gerektirdiği düşünsel mükemmelliğe ulaşmak ve gelecek nesilleri düşünce hayatına hazırlamak için temel eğitimle meslekî eğitimin; birbiriyle uyumlu, birbirini bütünler şekilde yürütülmesi gerektiğini ifade eder. Yüksek düşünceye özgü güzel eserlerin, ancak bu şekilde ortaya çıkarılabileceğini savunur. Kısaca, bireylerde düşünsel, zihinsel olgunluğun; bu iki eğitimin, eş zamanlı olarak verilmesiyle sağlanacağını, dolayısıyla ikisine de aynı özenin gösterilmesi gerektiğini dile getirir (Fazıl Ahmed, 1908, s. 46).

Temel eğitimin amaçlarına da değinen Aykaç, insanın hafıza, hayal, düşünme, irdeleme gücü gibi bilişsel, zihinsel melekelerinin geliştirilmesinde bu basamağın; önemli rol oynadığını, bireysel ve toplumsal birçok faydası olduğunu gözler önüne serer. Yazarın ifadesine göre, insanın algılama gücünün farklı etkinliklerinden bizi haberdar eden temel eğitim, düşüncemizin genişliğini ve derinliğini (yüceliğini) sağlayarak nüfuzunu ve sağlamlığını artırır. Özetle ifade etmek gerekirse, yazarın bahsettiği, "insanın algılama gücünün farklı etkinlikleri", beynin sol ve sağ yarısının kontrol ettiği faaliyetleri hatırlatmaktadır. Bilindiği gibi beynin sol yarısının; matematik, dil, mantık, irdeleme, yazma vb. zihinsel faaliyetleri, sağ yarısının ise hayal gücü, renk, müzik, âhenk vb. etkinlikleri yürüttüğü (Özden, 1999, s. 52) ileri sürülmektedir.

Buna göre yazar; temel eğitimin, dolaylı olarak beynin iki bölümünü geliştirmek için ön ayak olduğunu ve insanın düşünce ufkunu genişletip zenginleştirdiğini belirtir. Böylelikle bireyde, ilerleyen dönemde seçilecek meslek için verimli bir zemin oluşturarak bireyi, o mesleğe hazırladığını dile getirmektedir (Fazıl Ahmed, 1908, s. 46-47).

Yine, bir millet için hayatî önemdeki psikolojik etmenlerden birinin, o milletin fertleri arasında manevi bağlar kurarak milli ruhu teşkil etmek olduğunu söyler. Bu bağların da temel eğitimle artırılacağını vurgulayarak bu eğitimin, toplumsal görevine işaret eder (Fazıl Ahmed, 1908, s. 47).

İnsanlardan, kapasiteleri haricinde şeyler beklemenin ve onlara depo gibi gereksiz bilgiler yüklemenin yanlışlığına değinen yazar, her insanın her şeyi öğrenemeyeceği gerçeğini kabul etmek gerektiğini ifade eder. Çocuklara, edebiyatla bilimin bir arada öğretilmesinin önemini belirtir. Temel eğitimde, mevcut bilimlerin ana çizgilerini öğretmek suretiyle, sağlam bir muhakeme gücü; edebi ilimlerle de parlak, canlı bir hayal gücü ve estetik zevk kazandırılması gerektiğini söyler. Aksi halde eğitimin bu basamağında, mükemmellikten bahsedilemeyeceğini dikkatlere sunar (Fazıl Ahmed, 1908, s. 48-49).

Eğitimde bireysel farklılıkların da dikkate alınması gerektiğini savunan yazar, öğretimin öğrenciye/bireye görelik ilkesine vurgu yapmaktadır. Ayrıca bu görüşlerin; modern öğretimin, hayata dönüklük/yatkınlık ilkesiyle (Gürsoy, 2017, s. 40-42) de uyumlu olduğu söylenebilir.

Çocuğa gerekli olan şeyin, sayfalar dolusu bilgi olmadığını, bunun yerine, o bilgileri alabilecek ve hazmedebilecek bir zihin olgunluğuna erişmek olduğuna işaret eden Güngör (1995, s. 68'den akt. Gündüz, 2012, s. 26); çocuğun, bu dönemde okuma yazma öğrenmesinin bile şart olmadığını dile getirerek Aykaç'ın görüşlerini doğrulamıştır. Benzer şekilde, ilköğretimde bilgi yığını yapmanın, o mekânı anlamsızlaştırmak demek olduğunu ifade eden Topçu (2010, s. 111-112'den akt. Gündüz, 2015, s. 62); burada amacın, olgun bir insan olma yolunda ilk adımın atılması olduğunu belirtir. Görüldüğü üzere, Aykaç'ın konuyla ilgili değerlendirmeleri, günümüzde de yansımalarını bulmuştur. Ancak, her dönem için önemli olan ve Aykaç'ın çözüm önerileri de sunduğu bu konu, günümüzde de pek fazla çözülememiştir.

Burada üzerinde durulması gereken önemli bir husus, yazarın o dönemlerde önemle bahsettiği meslekî eğitim ve temel eğitimin, hatta sanat eğitiminin birlikte yürütülmesidir. Eğitimin, bu yönden ele alınıp gerekli düzenlemelerin yapılması, bugün için de geçerlidir. Okul öncesinden itibaren öğrenciler, yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmeli, özellikle beceri

alanlarında eğitilmelidir. Böylece, hem meslekî hem sanatsal hem de akademik anlamda daha verimli, başarılı olmaları ve ülke kalkınmasında aktif olarak rol almaları sağlanabilir. Öğrenciler böylece, gereksiz bilgi yükü altında ezilmekten de kurtulabilirler.

Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarından biri, Türk milletinin bütün fertlerini, ilgi ve kabiliyetlerine göre geliştirerek gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak; onları, hayata hazırlamak, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak (https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf) şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin, el becerisi ile zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak, meslekî ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayarak gelecekteki mesleklerini seçmelerini kolaylaştırmak gibi amaçlar, yazarın konuyla ilgili görüşlerine tamamen paraleldir. Burada üzerinde durulması gereken önemli bir husus, yirminci yüzyılın başlarında haykırılan bu sorunun çözüme kavuşturulmamış olmasıdır. Bugün hâlâ, genç nüfus yapısına sahip ülkemizde, genç işsizler sorunu tartışılıyorsa bu konuda pek fazla yol alınmamış demektir.

Duyu Eğitimiyle İlgili Görüşleri

Çevremizle ilişki kurmamızı sağlayan sinir sistemimizin, aynı zamanda zihinsel faaliyetlerin gerçekleşme ve görünme aracı olduğunu ifade eden yazar, onun fizyolojik yapısını bozan her arızanın, zekâmızı da etkileyeceğini belirterek sinir sisteminin önemini ortaya koyar (Fazıl Ahmed, 1908, s. 53).

Doğumdan itibaren insan zekâsının, beş duyu yoluyla geliştiğini, çeşitli ihtiyaçların bu yolla karşılandığını, estetik zevklerin de yine bu yolla algılandığını ifade eder. İnsanı geliştiren duyuların; aktif, canlı, sağlıklı ve sağlam temelli olması oranında, zihinsel hayata yansımalarının da kusursuzluk arz edeceğini belirtir. Dolayısıyla zihinsel eğitimde, ilmî bir temel teşkil ettiğini ifade ederek bu konunun, eğitim bilimindeki yerini ve önemini ortaya koyar. Eğitimcilere, bu konuda önemli görevler düştüğünü bildirir (Fazıl Ahmed, 1908, s. 54-55).

Duyu eğitiminin mümkün olup olmayacağı sorusuna cevap olarak da, çeşitli mesleklere veya özelliklere sahip insanlarda, bazı duyuların gelişmiş olmasını örnek verir. Mesela, dokunma duyusunu çok kullanan âmâların, müzik âletlerini kullanmada çok başarılı olmaları; usta bir müzisyenin, en kalabalık bir orkestra içinde en ufak bir hatayı bile fark edebilmesi, yazara göre duyu eğitiminin mümkün olduğunu göstermektedir. Ayrıca bunların, çeşitli yöntemlerle geliştirilebileceğini de bildirir (Fazıl Ahmed, 1908, s. 55-56).

Duyu eğitiminden, aile ve okulların özellikle de anaokullarının sorumlu olduğunu belirten yazar, duyu organlarının sağlığına özen gösterilmesi gerektiğine değinir. Onun verdiği bilgilere göre çocuklar, küçük yaşlardan itibaren şiddetli dış tesirlerden korunmalıdır. Onların gözleri şiddetli ışıktan, kulakları şiddetli gürültüden uzak tutulmalıdır. Çocuklar, şiddetli kokulardan muhafaza edilmeli, temizlik burada da ihmal edilmemelidir (Fazıl Ahmed, 1908, s. 57-58).

İşitme, görme ve dokunma duyularının eğitimine ayrı bir önem atfederek okullarda yapılması gereken konuyla ilgili etkinlik örneklerine yer verir (Fazıl Ahmed, 1908, s. 58). Günümüz eğitim anlayışında bile, gereken hassasiyetin gösterilmediği bu hususun önemini vurgular.

İşitme Duyusu

Bu duyu yoluyla öğrenilenlerin az olmakla birlikte, elde edilen kazanımların çeşitli olduğunu ifade eder. Yazarın belirttiğine göre; işitme duyusu, zihinsel eğitimde ve ahlâk eğitiminde de önemli bir rol oynamaktadır. Bunun için çok küçük yaşlardan itibaren bu duyunun eğitilmesine özen göstermek gerekmektedir (Fazıl Ahmed, 1908, s. 59).

Bu konuda, okullarda yapılabilecek çeşitli etkinlikler önerir. Çocuklara, işitilen sesin geliş noktasını, yönünü, geldiği uzaklığı, yayıldığı maddenin türünü, cinsini vesaireyi hemen anlamaları için, yeterli kabiliyetin kazandırılması gerektiğini ifade eder. Buna göre çocukların işitme duyuları, gerek şehir içinde gerek kırlarda yapılan gezilerde uygulanan alıştırmalarla ve deney yoluyla geliştirilebilir (Fazıl Ahmed, 1908, s. 59-60).

Keza, güzel telaffuza uymak şartıyla yaptırılacak okumalar, bazı manzum ve mensur parçaların ezberden okutulması ve müzik çalışmaları da yararlıdır. Bu alanda herkes, büyük bir fizyolojik ve psikolojik bir engel olmadığı takdirde, seslerin ve nağmelerin güzelliğini, değerini ve âhengini anlayabilir. Bu nedenle müziğin okullarda çok önemli eğitici bir görevi vardır (Fazıl Ahmed, 1908, s. 60). Zihinsel eğitim ve ahlâk eğitiminde, önemli görevleri olan işitme duyusunun geliştirilmesi için, ezberden okuma ve müzik etkinlikleri önerilmektedir.

Görme Duyusu

İnsanın toplumsallaşmasında büyük rol oynayan görme duyusunun eğitimine, özellikle anaokullarında özen gösterilmesi gerektiğini dile getirir. Çeşitli sınırların uzunluklarını, cisimlerin boyutlarını, açıların ölçülerini çocuklara tahmin ettirme gibi etkinliklerle, bilye ve top oyunlarıyla görme duyusunun eğitilebileceğini belirtir. Renkleri öğretmek için ve diğer duyuların eğitimi için önerdiği etkinlikler (Anaokullarında renkli yuvarlaklar, kâğıtlar, yün

iplikler kullanılır. Öğretmen bir yuvarlak alır aynı renkteki diğer yuvarlağı çocuktan bulmasını ister. Böylece çocukta renk körlüğü olup olmadığı da anlaşılabilir. Çeşitli geometrik şekiller, hayvan ve ev eşyaları gibi şeyleri gösteren mukavva parçaları da faydalıdır.) (Aykaç, 1908, s. 60-61), Montessori eğitim programında yer alan duyu materyalleri ve eğitimini (Toran, 2011, s. 32) hatırlatmaktadır.

Bu duyunun eğitiminde; el işleri, fen ve resim derslerinde gerçekleştirilen faaliyetlerin de önemli olduğu, ayrıca fen derslerinin, zihinsel olgunlaşmaya da büyük katkı sağladığı ifade edilir (Fazıl Ahmed, 1908, s.62).

Dokunma Duyusu

Dokunma duyusu eğitiminde, asıl olarak derinin temiz tutulması gerektiğini dile getiren yazar, ayrıca giyim tarzının da bu konuda etkin olduğunu belirtir. Dokunma duyusu eğitiminde, el becerilerinin eğitilmesine de özen gösterilmelidir. Bu anlamda anaokullarında çocuklara öncelikle, elle yapılan işler (saç tarama, giyinme, kıyafet değiştirme) öğretilmelidir. Sonra gözler kapalı olduğu halde, evvelce görülüp öğrenilmiş şeyler, yalnız dokunmak sûretiyle ayırt ettirilebilir, benzer şekilde maddelerin ağırlığı tahmin ettirilebilir. Çocuklar büyüdükten sonra da onlara, değişik el işleri, ziraî işler yaptırılabilir Ona göre beden ve zihnin, duyu eğitimi yoluyla geliştirilmesi, insanın ahlâkî ve medenî seviyesini de yükseltecektir (Fazıl Ahmed, 1908, s. 63-64).

Önemli bir zihinsel süreç olan algılamada duyusal yeterliliklerin rolüne değinen Turla (2005, s. 251-252), dünyayı beş duyu aracılığıyla algılamaya çalışan bebeklerin, dıştan ve içten gelen tüm uyaranlara açık olduklarını ifade eder. Anne baba ve eğitimcilerin; çocuklara, yeni keşiflerde bulunacakları ortamlar hazırlamaları gerektiğini belirtir. Böylelikle çocuğun, daha yaratıcı; sanat, matematik ve dil becerileri açısından da daha yetenekli hâle geleceğini ileri sürer. Buna göre okul öncesi eğitim kurumlarında, duyu eğitimi çalışmalarına mutlaka yer verilmesi ve bunların, iyi planlanması gerektiğini belirtir. Turla'nın, dile getirdiği bu uyarıcı ortamın çeşitliliği; zamanında, yerinde ve yeterli miktarda sunulması bu bakımdan önemlidir.

Çocuk eğitimi ile ilgili görüşlerini dile getirdiği Èmile adlı eserinde, içimizde oluşan ve geliştirilmesi gereken ilk yetilerimizin, duyularımız olduğunu belirten Rousseau (2013, s. 156), en çok ihmal edilenlerin de özellikle bunlar olduğunu söyleyerek duyu eğitiminin önemine vurgu yapmaktadır. Yine Pestalozzi, ideal eğitimin duyuların geliştirilmesi demek olduğunu; çocukların, duyu eğitimi ile doğal potansiyellerini gerçekleştireceklerini savunmaktadır (Gordon ve Browne, 2011'den akt. Toran, 2012, s. 9). Pestalozzi'nin duyu eğitimi

ve doğal yaratıcılık eğitimini geliştiren Froebel ise, sistemli bir okulöncesi model geliştirmiştir (Erdiller, 2010). Aykaç'ın konuyla ilgili görüşlerinde, duyu eğitimine önem veren Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori gibi Batılı düşünür ve eğitimcilerin etkileri açıkça hissedilmektedir. Rousseau dışındakileri eserinde anmamakla birlikte duyu eğitimine ilişkin görüşleri, bunların eğitim anlayışını hatırlatmaktadır.

Duyu eğitimi, özellikle okulöncesinde ihmal edilmemesi gereken beyin ve dolayısıyla çocuğun bilişsel/zihinsel gelişiminde önem arz etmektedir. Bu hususu, yapılması gereken etkinliklerle birlikte ele alan yazar, eğitimin modernleşmesine, çağdaş pedagojiye büyük katkılar sağlamıştır.

Ahlâk Eğitimi ile İlgili Görüşleri

Çocukların bilişsel ve bedensel gelişimine gösterilen özenin, ahlâkî gelişimlerinde de gösterilmesi gerektiğini belirten yazar, ülkenin ilerlemesinin ve medenîleşmesinin ancak bu şekilde mümkün olabileceğini dile getirir. Ahlâk eğitimine başlangıç noktası olarak da hayatın ilk yıllarını gösterir. Bu eğitimin sorumluluğunu aile ile okul arasında paylaştırmakla birlikte büyük ölçüde ebeveyne yükler (Fazıl Ahmed, 1908, s. 66-67).

Çocukların ahlâkî hayatlarına, bireysel ve toplumsal anlamda doğru bir yön çizebilmek için yaratılışlarının, etkili bir şekilde tetkik edilmesi gerektiğini belirtir. Onları, duygu yönlerinin ve iradelerinin baskınlığına göre ikiye ayırır. Ebeveyn veya öğretmenin bu noktada çok dikkatli olması, çocuğun temel mizacını belirlemesi gerektiğini; bundan sonra, ikinci derecedeki huyların kolaylıkla tahmin edilebileceğini ifade eder. Çocuğun ahlâkî şekillenmesinde eğitimin büyük rolü olduğunu belirtir (Fazıl Ahmed, 1908, s. 67-68).

Aile ve okul, çocuğun temel ve gelişmeye açık olan ahlâkî özelliğine saygı göstermeli; onları, tekdüze bir eğitime tâbi tutmadan en son sınırına kadar geliştirmelidir. Çocukların ahlâk eğitiminde, güzel huyların artırılması ve kötü olanların arındırılıp saflaştırılması gibi iki yöntemden bahseder. Bunun için de iyi davranışlarının makul çerçevede övülmesi gerektiğini ifade eder (Fazıl Ahmed, 1908, s. 69).

Çocuklar taklide eğilimli oldukları için ebeveyn ve öğretmen, bunu eğitimde iyi kullanmalıdır. İyiyi kötüden ayırt edemeyen çocuklar için bu anlamda ebeveyn, öğretmen ve arkadaşları çocuk üzerinde büyük bir etkiye

sahiptir. Bu sebeple çocukların ahlâkî duyarlılıkları, küçük yaşlardan itibaren aile ve okul tarafından beslenmeli ve onlara iyi yönde örnek olunmalıdır. Bu bakımdan karakter eğitiminde, eleştirme ve öğüt vermekten ziyade onlara güzel örnek olmak gerekir (Fazıl Ahmed, 1908, s. 69-70).

Çocukların sosyal temayülleri, bilişsel ve ahlâkî gelişmelerine paralel olarak sağlamlaştırılmalı, onlara; vatan, aile, insanlık gibi düşünceler aşılanmalıdır. Yazara göre, hayatta başarılı olmak için ciddiyet, azim, sebat gibi ahlâkî meziyetler zihinsel vasıflardan daha önemlidir (Fazıl Ahmed, 1908, s. 70-71).

Zekâsını iyi ve kötü yönde kullanabilen insan bu tercihini, bağlı olduğu toplumun ahlâk kurallarına ve ahlâkî yönden gelişim düzeyine göre belirler. İlk eğitimini annesinden ve yakın çevresinden alan çocuğun, doğal olarak bunların ahlâk kurallarını benimseyeceğini belirten San Bayhan ve Artan (2004, s. 110), bu sebeple ahlâk gelişiminin, küçük yaşlardan başlayarak bir eğitim süreci ile gerçekleştirilebileceğini; bilgi, duygular ve model olmanın bu süreçte önemli rolü olduğunu dile getirir. Aykaç'ın da vurguladığı, hayatta başarılı olmak için gereken azim, kararlılık gibi özellikler, aslında kişilik gelişimi ve dolayısıyla ahlâk eğitimi sürecinde kazanılmaktadır. Sürecin küçük yaşlardan itibaren başlaması ve bu süreçte çocuğa iyi örnek olunması, kişilik gelişiminde önemlidir. Yazarın, değerler eğitiminin en önemli bileşenlerinden olan ahlâk eğitimi ve karakter eğitimi (Gürsoy, 2017, s. 43) ile ilgili görüşleri, modern ahlâk eğitimi, dolayısıyla değerler eğitimi anlayışıyla örtüşmektedir.

Ahlâk Eğitiminde Annelerin Görevleri ve Eğitilmesi ile İlgili Görüşleri

Yazar bu bölümde ilk olarak toplumsal anlamda bedensel, zihinsel ve duygusal bir ilerlemenin; ciddî, pratik, pozitif bir eğitim anlayışına bağlı olduğunu söyler. Bu anlayışla birlikte eğitim bilimine ve sanatına verilen önemin de arttığını belirtir (Fazıl Ahmed, 1908, s. 76).

Toplumsal hayatın en önemli dayanağı olan ahlâk eğitiminde; ailenin, özellikle de annenin, büyük rolü olduğunu dile getirir. Çocuklar, iyi ve kötü ahlâk alışkanlıklarını ailede kazandıklarından ve aile hayatında annelerin önemli bir yeri olduğundan gelecek nesillerin manevî eğitimi hususunda annelere büyük görevler düştüğünü ifade eder. Bu görevlerin, küçük yaşlardan itibaren onlara iyi öğretilmesi oranında, elde edilecek kazanımların da çok olacağını belirtir. Annelerin; zekâ ve kabiliyetleri, iyi niyetleri hususunda iyimser olduğunu

belirttikten sonra hanımların eğitiminin o zamana kadar ihmal edildiğini, hatta kısıtlandığını ifade eder. Engeller kalktığı takdirde onların, her konuda yükseleceğinden emindir (Fazıl Ahmed, 1908, s. 79-80).

Narin, hassas tabiatları gereği, gelecek nesillerin duyarlılık eğitiminde annelerin faydalı olacaklarını temenni eden yazar, bebeklikten itibaren çocuklarda ailevi ve toplumsal eğilimi artırma, görev ve adalet düşüncesini, hoşgörü ve cesareti, teşebbüs ve gayreti, azim ve iradeyi takviye için annelerden model olmalarını istemektedir. Böylelikle çok küçük yaştan itibaren çocukları, her anlamda temizliğe, doğruluğa, adalete, ciddiyete alıştırabileceklerini belirtir. Burada konuyla ilgili uzmanlara çağrı yaparak onlardan, annelerin eğitimiyle ilgili faydalı eserler yazmalarını, konferanslar vermelerini, kısaca bunun için her türlü genel vasıtayı kullanmalarını ister. Gelecek nesilleri seçkin insanlık seviyesine eriştirmede birinci derecede rol oynayan hanımların, eğitimle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Fazıl Ahmed, 1908, s. 80-82).

Çocukların ilk öğretmeni olmaları hasebiyle annelerin eğitimi üzerinde duran yazar, bunun için özellikle genç kızların iyi eğitilmesine vurgu yapar. İyi eğitilmiş genç kızlar/anneler, çocuklarına da o oranda iyi bir eğitim ortamı sunarlar. Bu yüzden böyle bir eğitim almaları, birey ve toplum açısından son derece önemli olup bunun iyi planlanması gerekmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Terbiyeye Dair, Fazıl Ahmed Bey'in eğitimle ilgili görüşlerinin, ayrıntılı olarak yer aldığı modern bir eğitim bilimi/gelişim psikolojisi kitabı niteliğindedir. Başka bir ifadeyle, eserde ele alınan konular, modern eğitim biliminin temel konuları arasındadır. Ancak, eser üzerinde herhangi bir çalışma yapılmamış olması, Türk eğitim tarihi, pedagoji tarihi açısından büyük bir eksikliktir. Bu çalışma aracılığıyla, Fazıl Ahmed Bey'in eğitim bilimine dair görüşleri, okuyucunun istifadesine sunularak bu eksikliğin doldurulması hedeflenmiştir.

Fertlerin eğitimine, dolayısıyla toplumun eğitilmesine ve kalkınmasına yardım etme görev ve sorumluluğunun ürünü olarak kabul edilebilecek olan eserde iletilen görüşler, günümüzle karşılaştırılmış ve eserin eğitim bilimi açısından önemi ortaya konmaya çalışılmıştır. Modern pedagoji bakımından önemli görüşlerin beyan edildiği eserde, eğitimin amaç ve niteliğine geniş ölçüde yer verildiği görülmüştür. Genel anlamda, çocuk gelişiminin üç ana yönünü (bedensel, bilişsel, ahlâk) kapsayan bir terbiye anlayışından bahsedilerek eğitimde bütünlük ilkesi sergilenmiştir. Bunun gibi ileri sürdüğü bazı görüşleriyle

yazar, isimlendirme yapmasa da, öğrenciye/bireye görelik, öğrenci düzeyine uygunluk, hayata dönüklük/yatkınlık, yaparak-yaşayarak öğrenme gibi günümüz öğretim ilkelerine benzer ilkeleri yansıtmıştır.

Terbiyeye Dair'in, eğitim bilimlerine en önemli katkılarından biri de bu alanın, bilimsel temeller üzerine kurulmasına yöneliktir. Bunun için Batılı eğitimci ve düşünürlerin deneyim, görüş ve eserlerinden (bunlara kendi gözlemleri de eklenebilir) yararlanan Aykaç, dönemin sorunlarına çözüm olarak eğitimi göstermekle doğru bir noktaya işaret etmiştir. Çalışmaların, bu noktadan başlayarak eğitimin, tam manasıyla ve doğru bir şekilde anlaşılması gerektiğini vurgulamıştır. Eğitimin amacını; canlı, aktif, beden, ahlâk ve zihin bakımından sağlıklı, kusursuz nesiller yetiştirmek ve onları hayata hazırlamak şeklinde ifade etmiş, bu manada dikkatleri başta kadınların eğitimi olmak üzere aile ve okul üzerinde yoğunlaştırmıştır.

Beden gelişim ilkeleri ve eğitimini, birinci basamağa yerleştirerek bunun düşünce ve ahlâk eğitimiyle birlikte bütün teşkil ettiğini, bunların kesin çizgilerle birbirinden ayrılamayacağını ifade etmiştir. Burada eklemek gerekirse, günümüzdeki benzer uygulamalara dayanarak yazarın, pek çok soruna çözüm önerisi niteliğindeki görüşlerinin, günümüz eğitim bilimlerine temel teşkil ettiği söylenebilir. Yine bu bakımdan, yazarın beyan ettiği birçok hususun işlevsel olduğu, eserin; salt kuru bilgi vermeye yönelik değil, uygulamaya da dönük olduğu söylenebilir. Bu yönüyle de eser ayrıca önemlidir.

Milletlerin gelişmişlik düzeyini yansıtan mekânlar olarak telakki ettiği okulların fiziksel özellikleri üzerinde ayrıntılı olarak duran yazar, bu hususta da orijinal fikirlere yer vermiştir. Çocukların uğraşması için okul bahçesinde, zirai etkinlik bölümü ayrılmasına yönelik tavsiyesi, yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine işaret etmektedir.

Günümüzde bile gereken özenin gösterilmediği, erken çocuklukta duyu eğitimi konusu üzerinde önemle durması; esere, modern pedagoji kitabı vasfı kazandırmaktadır. Bu yönüyle eser, eğitim tarihimiz açısından çığır açıcı niteliktedir. Duyu eğitimi kapsamında verilen etkinlik örnekleri ise güncellenip bugün bile kullanılabilecek türdendir.

Eğitim biliminin kaynaklarını; hayat ilmi (insan bedeninin fizyolojik yönü ile ilgili bilim), ruh ilmi (psikoloji) ve ahlâk ilimleri şeklinde belirleyerek eğitimin, bilimsel temeller üzerinde geliştirilmesine özen göstermiştir. Bahsettiği, eğitim biliminin temelleriyle ilgili bilgiler, eğitim psikolojisi alanını temsil etmektedir. Bu yönüyle eser, çağdaş pedagojiye önemli bir katkı sağlamıştır.

Bilimsel önermelerle ifade ettiği, öğrencinin yeteneklerine göre, ileride seçeceği mesleğe hazırlık niteliğindeki meslekî eğitimin, temel eğitimle birlikte yürütülmesi görüşü kayda değer bir tavsiyedir. Bugün bile önemi yeterince kavranamamış olan bu husus, yeniden değerlendirilip ondan yararlanılması yönüyle önemlidir. Günümüzde, yoğun bilgi yükleme uygulamalarıyla esas işlevinden ayrılmış olan temel eğitimin amacını, insanda sağlam bir muhakeme, canlı bir hayal gücü ve estetik zevk oluşturma şeklinde belirlemiştir. Bunun da sanat eğitimi ve bilimsel bilginin kaynaştırılmasına bağlı olduğunu vurgulaması, çağdaş pedagoji açısından son derece anlamlıdır.

Ahlâk eğitimi ve karakter eğitimi kapsamında ele alınabilecek görüşleri ise değer eğitiminin konularını teşkil etmektedir. Dolayısıyla eserin, eğitimin birbiriyle ilişkili üç temel bileşeni olan **öğretimin ilkeleri**, **eğitimin işlevleri** ve **değerler eğitimini** (Gürsoy, 2017, s. 39) içerdiği söylenebilir. Ahlâk eğitiminde, özellikle annelere büyük görevler düştüğünü belirten yazar, dikkatleri kızların ve annelerin eğitimine çekerek o dönemlerde ihmal edilen bu hususun önemini ifade etmiştir.

Eserde ileri sürülen görüşler, dönemin diğer eğitimcileri tarafından da büyük ölçüde benzer şekilde dile getirilmekle birlikte, eğitim biliminin kuramsallaşmasına katkı sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır. Buradan, eserin çağdaş pedagoji/eğitim bilimi kitabı niteliğinde olduğu, eğitim bilimleri ve eğitim tarihi açısından önemli bir yeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilimsel bilgilerin, değişmeye açık olduğu niteliğinden hareketle, yazarın da işaret ettiği hususlara, günümüzde yeniden ışık tutularak ülkemizin içinde bulunduğu pek çok sorun, çözüme kavuşturulabilir. Geçmişte yapılan hatalardan ders çıkarılarak bile bu yolda mesafe kaydedilebilir. Aktif, canlı, sorumluluk sahibi bireyleri yetiştirme yollarının araştırılması, bugün için daha fazla ihtiyaç duyulan bir konudur. Bu da özelde eğitim bilimi camiasının, genelde kendini sorumlu hisseden her kurum ve hatta bireyin sürekli olarak çalışmasını gerektirmektedir.

Bu bakımdan, Terbiyeye Dair örneğinde olduğu gibi önemli eserler, bu tarz çalışmalarla incelenerek bunlarda yer alan işlevsel bilgiler, gün yüzüne çıkarılabilir, ayrıca bu yolla bireylere tarih şuuru kazandırılabilir.

Yine bu bilgiler ışığında çeşitli bilim dallarının, tarihî süreçte izlediği gelişim aşamaları kaydedilebilir. İleriye dönük olarak program geliştirme, ders kitaplarının hazırlanması ve benzeri faaliyetler sırasında; yapılan hatalardan ders alma, orijinal ve faydalı olanı ön plana çıkarma anlamında, geçmiş bilgilerden de yararlanılabilir.

Çocuklar, okul öncesi dönemden itibaren, bütün eğitim hayatı boyunca ödev, sınav yükü gibi ağır sorumluluklar yüklenmek zorunda kalmaktadırlar. Bu durum, bazen telafisi olmayan sonuçlara varana dek, pek çok sorunu beraberinde getirebilmektedir. Bu bağlamda müfredatı, Aykaç'ın vurguladığı gibi gereksiz, işlevsiz bilgilerden arındırılmış, bireye uygun, yaparak yaşayarak öğrenilecek şekilde tasarlanmış bir eğitim sistemi tartışması, yeniden başlatılmalıdır. Çocukların, yetenekleri doğrultusunda ve bir mesleğe yönelik olarak yetiştirilmelerine, temel eğitimden itibaren yer verilmelidir.

Çocukların, vakitlerinin büyük bir bölümünü akıllı telefon, tablet, bilgisayar başında geçirmeleri, buna bağlı olarak bedensel ve psikolojik birçok rahatsızlığa maruz kalmaları hasebiyle, yazarın vurguladığı hareket konusu, önem kazanmaktadır. Teknoloji bağımlılığı sorununun da çözümü bağlamında çocuklar, okulda ve okul dışında, kabiliyetleri doğrultusunda ve mecburi olarak en az bir spor ve sanat alanına yönlendirilmelidir.

Çocuğun, ilk öğretmenleri olarak ebeveynin de eğitimde büyük bir payı olduğu düşünülürse anne baba eğitiminin ne kadar önem arz ettiği anlaşılabilir. Ruh, beden ve ahlâk yönünden sağlıklı bireyler yetiştirebilme adına anne baba eğitimi, bilimsel düzeyde programlarla gerçekleştirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.

Devlet yetkililerinden, uzmanlardan, öğretmenlerden ve halk temsilcilerinden oluşturulan düşünce gruplarıyla, eğitim sorunları sürekli olarak tartışılmalı ve çözüme yönelik ciddi çalışmalar yapılmalı, projeler geliştirilmelidir.

Başta lisansüstü olmak üzere eğitimin her düzeyinde yapılan deneysel ve teorik eğitim araştırmaları burslarla desteklenmelidir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akyüz, Y. (2011). Osmanlı Döneminden cumhuriyete geçilirken eğitim-öğretim alanında yaşanan dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1*(2), 9-22.

Al Şensoy, S. ve Sağsöz, A. (2015, Aralık). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(3), 87-104.

Aytaç, K. (2006). *Çağdaş Eğitim Akımları (Yabancı Ülkelerde).* Mevsimsiz Yayınları.

Canki, T. (2013). Fazıl Ahmet Aykaç'ın "Şeytan Diyor Ki" adlı eserinin çeviri yazısı ve metin incelemesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.

Çoruk, A. Ş. (2008). *Mizah Şairi Fazıl Ahmet Aykaç.* Kitabevi.

Erden, M. ve Akman, Y. (1996). *Eğitim Psikolojisi.* Arkadaş Yayınevi.

Erdiller, Z. B. (2010). Erken Çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. H. İ. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* içinde (s. 56-92). Pegem Akademi.

Ergün, M. (1996). *II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri 1908-1914.* Ocak Yayınları.

Fazıl Ahmed. (1326). *Terbiyeye Dâ'ir.* Tanin Matbaası.

Fidan, N. ve Akman, M. (1998). *Eğitime Giriş.* Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık.

Gurbetoğlu, A. (2015). https://docplayer.biz.tr/11666081-Sinif-yonetimi-3-egitim-ortaminin-fiziksel-ozellikleri.html., Erişim Tarihi: 05.01.2021

Gültekin, M., Ciğerci, F. M. ve Merç, A. (2013). Holistic Education. *Journal of Education and Future*, (3), 53-60.

Gündüz, M. (2012). *Mustafa Satı Bey ve Eğitim Bilimi.* Otorite Yayınları.

Gündüz, M. (2015). Muhafazakâr-modernist bir cumhuriyet aydını: Nurettin Topçu'nun eğitim görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* (Özel Sayı), 45-88.

Gürsoy, A. (2017). Eğitimin ilkeleri ve değerler eğitimi. M. Onur ve M. Şanal (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 39-53). Pegem Akademi Yayınları.

Kâğıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikoloji.* Koç Üniversitesi Yayınları.

Kerman, Z. (1977). Fazıl Ahmet Aykaç, Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi içinde, (Cilt 1). Dergâh Yayınları.

Koçu, R. E. (1960). Fazıl Ahmet Aykaç, İstanbul Ansiklopedisi içinde, (Cilt III). Nurgök Matbaası. https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf, Erişim tarihi:11.01.2021

Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları Okul Öncesi Dönem* . Epsilon.

Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme.* Pegem Akademi Yayınları.

Rousseau, J. J. (2013). *Emile.* Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi.* Morpa.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya.* Gazi Kitabevi

Şimşek, H. (2009). Eğitim tarihi araştırmalarında yöntem sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42*(1), 33-51.

Toran, M. (2011). *Montessori Yönteminin Çocukların Kavram Edinim, Sosyal Uyumları ve Küçük Kas Motor Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Toran, M. (2012). Çocukluğun ve erken çocukluk eğitiminin tarihi ve kuramsal temelleri. N. Avcı, ve M. Toran (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde (s. 1-19). Eğiten Kitap.

Turla, A. (2005). Duyu eğitiminin önemi ve gelişimine yönelik etkinlikler. M. Sevinç (Ed.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* içinde (s. 251-256). Morpa Kültür Yayınları.

Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân. *Milli Eğitim Dergisi* (S. 153-154).

Yetiş, K. (1991). Fazıl Ahmet Aykaç. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi içinde, (Cilt 4,* s. 254*). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları*

Yıldırım, A. (1999, Nisan). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim, 23*(112), 7-17.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: It can be said that the Second Constitutional Era was a period when educational problems were mostly discussed. Theoretically, a lot of works have been written in this era among which Fazıl Ahmet Aykaç's work titled *Terbiyeye Dair* has an important place. This study has aimed to determine Aykaç's opinions on modern education in the light of his work. The study is prominent in terms of revealing the place of work in educational sciences and in history of Turkish education.

Method: In this qualitative research, in which Fazıl Ahmet Aykaç's views on contemporary education were determined, initially, transcription of the

Ottoman printed work was prepared. Later, the author's views on education stated in the work were transferred to today's Turkish and thus the data was collected. The collected data was analyzed with descriptive analysis technique, and then the place of the work in modern educational sciences and the educational understanding of the author were tried to be determined by comparing these views with today's educational understanding.

Findings: According to the author, education is to bring the society to the highest level of maturity by making human beings a useful means of happiness in individual and social terms in order to mature and increase the physical forces, intellectual and moral abilities in humans.

The author remarked that one of our social illnesses is to be indifferent to contemporary scientific developments of schools and the other one is poor quality of family education. The more successful and equipped the parent is in education, the more successful and equipped the child will be in the struggle for life. Education science is primarily based on three disciplines: biology, psychology and ethics. Biology provides information about physiological structure of human body and its healthcare needs. Psychology examines the appearance of mental skills such as memory, imagination and reasoning in children. The ethics determines the purpose to which the child should be guided (psychological foundations of education). Accordingly, biology serves physical education, psychology serves mental education and ethics serves moral education. The author expresses that a healthy body development brings along a good mental and moral development. The family should consciously provide the child's needs of air, nourishment, clothing, sleeping, cleaning, and movement. Physical education that consisting of games, sports and gymnastics must be given in schools and this is very significant for body, mind and moral development. Physical properties of school should be suitable for student development and health. Aykaç emphasizes the importance of practical, scientific (experience-based, provable) knowledge and learning by doing and experimenting instead of unnecessary information (student-centered, experience-based education). He points out the importance of conducting basic education and vocational education simultaneously and in harmony with each other in preparing future generations for intellectual life. The purposes of primary education are to improve the cognitive and mental faculties of the student such as memory, imagination, thinking and exploration power. Thus, it prepares the individual for the profession to be chosen in the future. Consequently primary and vocational education should to be carried out in the primary and secondary schools simultaneously.

Since birth, the development of human intelligence and meeting various needs are realized through five senses. The active, lively and healthy sensory organs constitute the basis for mental education. It is stated that family and especially kindergartens are responsible for sensory education. Similarly it is emphasized that moral education starts from birth and the family and school, especially the parents are responsible for this education. In character education, parents and teachers should be good examples for children instead of criticizing and giving advice. Children should be instilled with thoughts such as homeland, family, humanity, and moral virtues such as seriousness and perseverance in order to be successful in life. It is stated that the most important basis which constitutes the structure of social life is moral education and the family, especially the mother, has a great role in this issue. Accordingly, mothers should be a model to their children from a very young age. Specialists on the subject should write useful works concerning mother education and use all kinds of general means.

Conclusion and Discussion: In this work, in which prominent opinions were expressed in terms of modern pedagogy, the purpose and quality of education were widely included. The principle of integrity in education was demonstrated by mentioning an understanding of education that comprises three basic dimensions of child development (physical, cognitive, and moral). Similarly, even though no naming is made, principles similar to today's teaching principles such as relativity to the student / individual, suitability to student level, and life-orientation / predispositions are reflected. It was emphasized that education should to be understood in its full sense and correctly. For this, attentions were focused on the family and school, especially the education of women. It was contributed to modern pedagogy in terms of expressing the importance of five senses education in early childhood. Examples of activity that are offered in this context are of the type that can be updated and used even today. Aykaç's views on moral education and character education coincide with the understanding of values education due to modern moral education. Stating that mothers have great responsibilities in moral education, the author drew attention to the education of girls and mothers.

Considering the period in which the work was written, the views put forward are of great importance in terms of contributing to the theorization of educational science. At the end of the study it has been concluded that the work is in feature of contemporary pedagogy book and it has an important place in terms of educational sciences and education history.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**1861-1884.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**1861-1884.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49301
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 08-02-2021
Kabul Tarihi: 27-06-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 08-02-2021
Accepted: 27-06-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Erdamar, F. T.,& Akpınar, B. (2020). Yönetici Perspektifinden Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Becerilerinin Analizi. *Journal of History School*, 52, 1861-1884.

YÖNETİCİ PERSPEKTİFİNDEN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN ANALİZİ[1]

Fatih Selim ERDAMAR[2] & Burhan AKPINAR[3]

Öz

İlkokul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine yönelik algılarını analiz etmeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde yürütülmüştür. Diyarbakır, Şırnak ve Şanlıurfa illerindeki ilkokullarda görev yapan toplam 163 yönetici üzerinde yürütülen araştırmada veriler, Yönetici Algısı Ölçeği ile toplanmış ve betimsel istatistiki tekniklerle analiz edilmiştir. Analizlerde ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir. Araştırmaya katılan ilkokul yöneticilerine göre, sınıf öğretmenlerinin programı uygulama becerisi, program bilgisinden daha yüksektir. Buna göre sınıf öğretmenleri, orta düzeyde bildikleri öğretim programlarını yüksek düzeyde uygulama yeterliğine sahiptirler. Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisinde, teorik ve pratik boyutlar arasındaki dengeyi yansıtmayan bu yeterlikleri, çelişkili bir durumdur. Araştırmada bu çelişkili durum, kuram (teori) ile uygulama ve bilmek ile yapmak arasındaki denge çerçevesinde tartışılmıştır. Bu tartışmalarda, sınıf öğretmenlerinin, mevcut (resmi) programların teorik bazı öngörülerini dikkate almadan bu programları ihmal edilen program ve extra program şeklinde uyguladıklarına dikkat çekilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, resmi programları kuramından kısmen bağımsız olarak ihmal edilen

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %60, 2. yazar: %40.

[2] Dr.Öğr. Üyesi, Şırnak Üniversitesi, Sağlık Bilimler Fakültesi, Çocuk Gelişmi Bölümü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı. fatiherdamar@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-7449-1437

[3] Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, bakpinar23@gmail.com, Orcid: 0000-0003-3509-0475

program biçiminde uygulamaları, rastlantısal ve bilinçsiz devinim olarak nitelendirilmiştir. Bunun ise, öğretim sürecinde planlanan (teori) ile uygulanan (pratik) arasında farka yol açacağı öngörülmüştür. Bu farkın da, okulların mikro kazanımları ile TES'in makro hedeflerine ket vurma riski taşıdığı belirtilmiştir. Araştırmada son olarak, okullardaki formal eğitimin bütünlüğü ve amacına ulaşması ile TES'in makro hedeflerine ulaşması bakımından öğretmenlerin program okuryazarlığının teorik ve pratik boyutlarının her ikisinde de yeterli olmasının önemine vurgu yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Program Okuryazarlığı, Program Teorisi, Programın Uygulanması, Sınıf Öğretmeni, İlkokul Yöneticisi.

The Analysis of Primary School Teachers' Curriculum Literacy Skills from the Administrators' Perspective

Abstract

This study, which aims to analyse the perceptions of primary school administrators and primary school teachers towards curriculum literacy skills, was conducted in a survey model. In the research conducted on 163 administrators working in primary schools in Diyarbakır, Şırnak and Şanlıurfa provinces, the data collected with the "Administrator Perception Scale" and analysed with descriptive statistical techniques. The results obtained in the analyses summarized below. According to primary school administrators who participated in the study, primary school teachers' ability to apply the curriculum are higher than their knowledge of the curriculum. Accordingly, primary school teachers have the competence to apply at high level the teaching curricula they know at medium level. These competencies, which do not reflect the balance between theoretical and practical dimensions, in the curriculum literacy skill of primary school teachers, is a contradictory situation. This contradictory situation discussed in the research within the framework of the balance between theory and practice with knowledge and application. In these discussions, it was pointed out that primary school teachers applied these curricula as neglected curricula and extra curriculum without considering some theoretical predictions of existing (official) curricula. The practices of primary school teachers in the form of a neglected curriculum, partially independent of the official curriculum theory, described as random and unconscious motion. It is predicted that this will lead to a difference between the planned (theory) and the applied (practice) in the teaching process. It stated that this difference also carries the risk of hindering the macro goals of TES (Turkish Education System) with the micro gains of the schools. Finally, in this study, the importance of teachers' curriculum literacy to be sufficient in both theoretical and practical dimensions was emphasized in terms of the integrity and goal of formal education in schools and achieving the macro goals of TES.

Keywords: Curriculum Literacy, Curriculum Theory, Curriculum Implementation, Primary School Teacher, Primary School Administrator.

GİRİŞ

Türkiye, kalkınma ve gelişmesinde eğitimi önceleyerek, özellikle son yıllarda bu konuda ciddi yatırımlar yapmaktadır. Bu yatırımlar; genel bütçeden eğitime ayrılan payın sürekli artırılması (Çetin, 2014, s.72), eğitimin niceliksel gelişim için okul ve öğretmen sayısının artırılması (Taş ve Yenilmez, 2008, s.161), özel sektörün eğitim hizmetlerine katılımı için sağlanan teşvikler (Kakınma Bakanlığı, 2018, s.43) ve Ar-Ge ye yapılan yatırımları (Aydeniz, 2017, s.5) şeklinde sıralanabilir. Bu konuda gerek Devlet ve gerekse toplum, eğitimden büyük umut ve beklenti içerisindedir. Ancak Türk Eğitim Sistemi (TES)'nin, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMMS), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Çalışması (PIRLS) gibi uluslararası sınavlarda aldığı sonuçlar (Arslan ve Özpınar, 2008) bu beklentiye gölge düşürmektedir. Dahası, TES mevcut yapı ve işleyişiyle gerek bireysel ve gerekse toplumsal beklentileri karşılamaktan uzaktır (Akın, Şimşek ve Erdem, 2007). Zira öğrenci ve öğretmen sayıları bakımından devasa bir kitleyi bünyesinde barındıran TES, gerek makro ve gerekse mikro anlamda birçok sorunla yüz yüzedir. Muhtemeldir ki, bu sorunların çözümü için harcanan çabalar, TES enerjisinin büyük kısmını yutmaktadır. TES'in enerjisini yutarak onu adeta soluksuz bırakan bu sorunlar kısaca; yapısal (Özyılmaz, 2017), merkezi sınavlar (Yılmaz ve Altınkurt, 2011), öğretmen nitelikleri (Şener, 2018), altyapı ve finansman (Deveci ve Aykaç, 2018) ve eğitim programları (Yeşil ve Şahan, 2015) şeklinde sıralanabilir.

Bunların hepsi önemli olmakla birlikte, eğitim programı ve öğretmen nitelikleri özel bir öneme sahiptir. Çünkü eğitim olgusu denilen şey; öğrenci, öğretmen ve program (Üstüner, 2004) üçlüsünden oluşmaktadır. Zira program, öğrencilerin genel gelişiminin en iyi aracıdır ve öğretmen, bu program ile öğrenciler arasında arabulucudur (Jadhav ve Patankar, 2013). Ayrıca formal eğitimin sürdürüldüğü okullardaki eğitim ve öğretim etkinlikleri esas olarak eğitim programı etrafında şekillenmektedir. O kadar ki, Devletin eğitime dair makro plan ve hedefleri, okullarda eğitim programı aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Özdemir, 2009). Bu anlamda eğitim programı, okuldaki eğitim ve öğretim süreçlerinin rehberi ve pusulası hükmündedir (Akpınar, 2017). Nitekim bu önemine binaen, Avrupa Birliği öğretmenlerin program bilgi ve becerisini artırmaya yönelik reformlar yapmaktadır (Caena, 2013). Buna göre, TES'in okullarda yürütülen formal eğitim ve öğretimle ilgili nitelik sorunlarında eğitim programı önemli paya sahiptir, denilebilir. Eğitim programı ile ilgili sorunlar TES'in nitelik problemi ile de doğrudan ilişkilidir. Bunun en tipik göstergesi, dünyada ve Türkiye'de eğitimde nitelik arayışı için yapılan yeniden yapılanma veya reform çabalarının genelde

eğitim programları ve öğretmen nitelikleri (Aksoy ve Gözütok, 2017) üzerinden yapılmasıdır. Bu itibarla TES'in özellikle formal eğitim sürecindeki nitelik sorunları ile ilgili çalışmalarda eğitim programı ve öğretmen niteliklerine odaklanılması önemlidir.

Okullarda yürütülen formal eğitimde, eğitim programının merkezi rolünü yerine getirmesi, büyük oranda öğretim süreci olarak adlandırılan uygulamadaki başarısına bağlıdır. Bu itibarla, teorik tandanslı eğitim programının öğretim sürecindeki sürümü olan ve pratik tarafı ağır basan öğretim programının (Fidan, 1996; Büyükkaragöz, 1997) uygulamadaki etkililiği özel önem arz etmektedir. Öğretim programının uygulamadaki başarısı, birçok değişken ve faktöre bağlıdır. Bunlar şöyle sıralanabilir: Birincisi, öğretim programının bilimsel kriterlere uygun geliştirilmesi ve günün şartlarına uygun olmasıdır. İkincisi, öğretim programının etkili şekilde uygulanabilmesi için gerekli olan yeterli fiziki altyapı ve teknolojik donanım desteğinin sağlanmasıdır. Üçüncüsü, bu programı uygulayan öğretmenin akademik ve pedagojik yeterliliği ile sınıftaki öğretimsel tutum ve davranışlarıdır. Zira öğretmenin bu nitelikleri, öğrenme için çok önemli olan sınıfın psiko-sosyal ikliminin belirleyicisidir. Dördüncüsü, öğretim sürecinin önemli bir paydaşı olan öğrencilerin genel ve derse ilişkin hazırbulunuşluluk düzeyleri ile tutumlarıdır. Beşincisi, öğretim programının uygulandığı okulun yönetim politikasıdır. Altıncı olarak ise, ebeveynler başta olmak üzere toplumun okuldan beklenti ve talepleridir. Bunların hepsi önemli sorunlardır. Ancak konuya eğitimin ürünü ve niteliğinin göstergesi olan öğrenme perspektifinden bakıldığında, öğretim programı ve öğretmen nitelikleri başat sorunlar olarak öne çıkmaktadır. Nitekim sayılan tüm bu faktör ve değişkenlerin öğretim sürecindeki rol ve etkilerinin öğretim programı ve bununla ilgili öğretmen nitelikleri çerçevesinde şekillendiği bilinmektedir. Zira gerek Devlet ve gerekse toplumun okuldan beklentileri, büyük oranda öğretim programları (Çıray, Küçükyılmaz ve Güven, 2015; Güzel ve Karadağ, 2013) aracılığıyla olmaktadır. Bu itibarla, TES'in formal eğitim sürecindeki nitelik sorunlarında ilk ele alınması gereken konuların başında, öğretim programı ve bununla ilgili öğretmen nitelikleri gelmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili nitelikleri üzerinde durulmuştur.

Öğretmenlerin öğretim programına yönelik sahip olması gereken nitelikleri denildiğinde ilk akla gelen yeterlik, program okuryazarlığıdır. Günümüzde çağdaş öğretmen nitelikleri arasında sayılan bu yeterlik, temelde, öğretmenin okuttuğu öğretim programına yönelik bilgi sahibi olması ve bu programı uygulama becerisini ifade etmektedir. Program okuryazarlığı, bir anlamda öğretmenin uyguladığı projeyi (öğretim programı) bilmesi ve bu projeyi doğasına uygun olarak yaşama geçirmesidir. Türkiye'deki eğitim alanyazında

kısmen yeni olan program okuryazarlığı kavramı, öğretmenlerin öğretim programını anlama, yorumlama ve programı çevre koşullarına göre uygulama becerisini ifade etmektedir (Erdem, 2018; Erdem ve Eğmir, 2018). Genel okuryazarlık becerisinden hareketle, program okuryazarlığı becerisi için de iki temel yeterlikten söz edilebilir. Bunlar; programı anlamak ve uygulamaktır. Bu anlamda program okuryazarlığı, öğretmenin sahip olması gereken biri teorik ve diğeri de pratik iki becerinin bileşkesi olan temel bir öğretimsel yeterlik olarak ifade edilebilir. Aslan (2018), teorik eksenli programı anlamak yeterliğinin kapsamına öğretim programının geliştirilme sürecindeki bilgileri de eklemektedir. Konuyu daha geniş kapsamda ele alan Önal'a (2010) göre, program okuryazarlığı, öğretmenin öğretim programını tüm öğeleriyle anlaması, buna yönelik bağlamlar kurgulaması ve programı en etkili şekilde uygulayabilmesi anlamındadır. Bunun için öğretmenlerin, öncelikle okutacakları programın yapı, kapsam, ilişki ve özelliklerini kavramaları ve neler yapılabilirse programın hayat bulabileceğini anlamaları önemlidir (Gömleksiz ve Erdem, 2018). Bolat'a (2017) göre bütün bunlar için öğretmenlerin, öğretim programını çözümleme ve anlamlandırmayı gerektiren becerilere sahip olmaları gerekir.

Okullarda yürütülen formal eğitimin niteliği için kritik önemde olan öğretmenin öğretim programına yönelik bilgi ve becerilerini icra etmesinde, okul yönetimine önemli rol ve sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenin, öğretim programlarına yönelik rolünü oynamasında okul yöneticisinin sorumlulukları önem taşımaktadır (Tunca, Şahin ve Oğuz, 2015; Sözer, 1996). Bu itibarla öğretmenin, öğretim programına yönelik program okuryazarlığına ilişkin bilgi ve becerisini icra etmesinde, öğretimsel lider ve program lideri olan okul yöneticisinin payı büyüktür (Özdemir, 2009). Çünkü öğretimsel liderlik, öğretim programı aracılığıyla okul amaçlarının gerçekleşmesi ve eğitim-öğretimin kalitesinin arttırılması ile doğrudan alakalıdır (Gülbahar, 2014). Kaldı ki, okulu yönetmek, aynı zamanda öğretim programını da yönetmektir (Başaran, 1993). Bütün bunlardan hareketle okul yöneticisinin, öğretim sürecinde öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisinin iyi bir gözlemcisidir, denilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisinde okul yöneticilerinin görüşleri önemlidir. Bu itibarla amacı, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisi konusunda ilkokul yöneticilerinin görüşleri belirlemek olan bu araştırma önemlidir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Nicel karakterdeki bu araştırma, betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu mevcut haliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2010).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde Diyarbakır, Şırnak ve Şanlıurfa il merkezlerinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan toplam 901 (291 müdür ve 610 müdür yardımcısı) ilkokul yönetici oluşturmaktadır. Örneklem ise oransız küme örnekleme ile ilgili evrenden araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden toplam 163 ilkokul yöneticisinden oluşturulmuştur. Oransız örnekleme, evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür. Basit tesadüfi örnekleme, yalın örnekleme ve yansız örnekleme olarak da adlandırılmaktadır (Karasar, 2010). Literatürde betimsel araştırmalarda küçük evren için evrenin yaklaşık %20'lik kısmı yeterli görülmektedir (Arlı ve Nazik, 2001). Buradan hareketle, bu orana yakın olan 63 ilkokul yöneticisinden oluşan örneklemin çalışma evrenini temsil için yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine ilişkin Yönetici Algısı Ölçeği (YAÖ) kullanılmıştır. YAÖ, ilgili metodolojiye uygun şekilde literatür taranarak taslak madde havuzu hazırlanması, bu maddelerin uzman görüşüne sunulması ve bu taslak formun pilot uygulamasından sonra geçerlik (AFA, DFA) ve güvenirlik (Cronbach Alpha) analizleri yapılarak geliştirilmiştir. AFA analizi sonucunda elde edilen iki faktörlü YAÖ'de birinci faktördeki maddeler öğretmenlerin program anlayışı ve öğelerine yönelik bilgisi ile ilgili olduğundan "Öğretmenlerin Program Bilgisi (ÖPB)"olarak adlandırılmıştır. İkinci faktörde yer alan maddeler öğretmenlerin programı uygulama becerisiyle ilgili olduğundan "Öğretmenlerin Programı Uygulama Becerisi (ÖPUB) olarak adlandırılmıştır.

Sonra, AMOS programı aracılığıyla YAÖ'nin DFA yapılmıştır. Analizler sonucunda DFA uyum indeksleri şu şekilde elde edilmiştir: $x^2/(sd)= 1.749$, GFI= .85, AGFI= .80, CFI= .94, RMSEA= 0.077, RMR= .041, SRMR= .052. İlgili alanyazındaki bilgiler (Brown, 2006, Kline, 2011, akt. Çapık, 2014; Şimsek, 2007) ışığında, modelin bu haliyle iyi bir uyum iyiliğine sahip olduğu söylenebilir. YAÖ'nin güvenirliğine yönelik iç tutarlılık analizinde Cronbach

Alpha iç tutarlılık katsayıları, I. Faktörde, .941, II. Faktörde ise, .893 iken; ölçeğin geneli için; ,94 olarak hesaplanmıştır. Yine ilgili alanyazındaki bilgiler (Gözüm ve Aksayan, 2003) ışığında, YAÖ'nin güvenilir olduğu belirtilebilir. Ölçekte beş kişisel ve 18'i de öğretmenlerin program okuryazarlığı bilgi ve becerisi ile ilgili madde yer almaktadır. Bu maddeler şu şekilde derecelendirilmiştir: 1.0-1.80 (Çok düşük), 1.81-2.60 (Düşük), 2.61-3.40 (Orta), 3.41-4.20 (Yüksek), 4.21-5.00 (Çok Yüksek). Bu ölçekle elde edilen veriler SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analizlerde, yöneticilerin ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin algıları, aritmetik ortalama ve standart sapma ile analiz edilmiştir.

Analizler

Elde edilen veriler SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analizlerde, yöneticilerin ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin algıları, aritmetik ortalama ve standart sapma ile analiz edilmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi p=0.05 kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Sınıf Öğretmenlerinin Program Bilgisine Dair Bulgular

Araştırmaya katılan ilkokul yöneticilerinin, program okuryazarlığı bağlamında sınıf öğretmenlerinin program bilgisi yeterliğine ilişkin algıları Tablo 1' de yer almaktadır.

Okuldaki öğretim sürecini düzenleme sorumluluğu taşıyan ve bu sürecin gözlemcisi konumunda olan okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program bilgisine yönelik algıları Tablo 1'de görülmektedir. Tablo 1 incelendiğinde, okul yöneticilerinin, program bilgisi konusunda sınıf öğretmenlerini genel olarak "orta düzeyde yeterli" buldukları ($\overline{X}_T$=3.24) anlaşılmaktadır. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin, program okuryazarlığının iki temel boyutu olan "programı anlamak" (teorik) ve "programı uygulamak" (pratik) yeterliğinin birinci boyutunda orta düzeyde yeterli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu yoruma göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttukları öğretim programının felsefi arka planı, programın geliştirilme süreci ile programın pedagojik özelliklerini çok iyi bilmedikleri yorumu yapılabilir. Bunun olası nedenleri arasında, sınıf öğretmenlerinin, okuttukları öğretim programının geliştirilme sürecinde fazlaca dikkate alınmamaları (Baş, 2016) ve bu süreci iyi bilmemeleri (Aslan, 2018) sayılabilir.

Tablo 1.
Yöneticilerin sınıf öğretmenlerinin program bilgisi yeterliğine ilişkin algıları

		x	*s*
1	Öğretmenler, mevcut programının dayandığı eğitim felsefesi konusunda yeterli bilgiye sahiptirler	2.92	.96
2	Öğretmenler, programın öğrenci merkezli olma özelliği hakkında yeterli bilgiye sahiptirler	3.39	1.02
3	Öğretmenler, mevcut programın kazanımları hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.	3.26	.99
4	Öğretmenler, programın içerik düzenlemesi hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.	3.34	.94
5	Öğretmenler, mevcut programının etkinlikleri hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.	3.26	.94
6	Öğretmenler, programının ölçme-değerlendirme yaklaşımı hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.	3.14	.98
7	Öğretmenler, program için uygun sınıf yönetimi hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.	3.33	.95
8	Öğretmenler, programa dayalı öğretim planı yapma becerisi konusunda yeterlidirler.	3.12	.97
9	Öğretmenler, program kazanımlarına uygun etkinlik düzenleme becerisi konusunda yeterlidirler.	3.25	.96
10	Öğretmenler, öğrenci başarısını program anlayışına uygun olarak ölçme-değerlendirme becerisi konusunda yeterlidirler.	3.25	.92
11	Öğretmenler, öğretim programının uygulanmasında öğretmenin rolü ve pozisyonu hakkında yeterli bilgiye sahiptiler.	3.48	.89
12	Öğretmenler, öğretim programının uygulanmasında teknolojik araç-gereçlerin rolü ve pozisyonu hakkında yeterli bilgiye sahiptirler	3.25	1.03
T	Sınıf Öğretmenlerinin Program Bilgisi Alt Boyutu (Toplam)	3.24	.77

N=163

İlkokul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerini program bilgisi konusunda "orta düzeyde yeterli" bulma sıralaması düşükten-yükseğe doğru şöyledir: Programın dayandığı eğitim felsefesi bilgisi ($\overline{X}_1$=2.92), programa dayalı öğretim planı yapma ($\overline{X}_8$=3.12), programın ölçme-değerlendirme yaklaşımı bilgisi ($\overline{X}_6$=3.14). Bunları sırayla, etkinlik düzenleme becerisi ($\overline{X}_9$=3.25), teknolojik araç-gereçlerin rolü bilgisi ($\overline{X}_{12}$=3.25), program kazanımları bilgisi ($\overline{X}_3$=3.26), program etkinlikleri bilgisi ($\overline{X}_5$=3.26), sınıf yönetim bilgisi ($\overline{X}_7$=3.33), programın öğrenci merkezli olma bilgisi ($\overline{X}_2$=3.39) izlemektedir. İlkokul yöneticileri, program bilgisi boyutunda sınıf öğretmenlerini sadece, programının uygulanmasında öğretmenin rolü ve pozisyonu hakkında yüksek düzeyde ($\overline{X}_{11}$=3.48) yeterli bulmuşlardır. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin program bilgisi boyutunda en zayıf olduğu konu eğitim felsefesi; en iyi oldukları konu ise, programın uygulanmasında öğretmen rolüdür, denilebilir. Nitekim ilgili araştırmalarda öğretmenlerin programın felsefesi konusunda eksikliklerinin

olduğunu (Özdemir, 2013) ve bunun temel sebebinin de buna yönelik eğitimlerin yetersizliği (Rençber, 2008) olduğu belirtilmiştir. Aynı konuda, ölçme ve değerlendirme (Çolak ve Yabaş, 2017; Çayak, 2014; Aktaş ve Aktaş, 2012) ve öğretim stratejileri (Akçadağ, 2010) başta olmak üzere, öğretmenlerin program bilgisi boyutunda sorun yaşadıkları ve bunlarla ilgili eğitime ihtiyacı olduğunu gösteren çok sayıda araştırma (Aküzüm ve Nazlı, 2017; Yurdabakan, 2011; Erol, Özaydın ve Koç, 2010; Birgin ve Gürbüz, 2008) bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı yeterliği program bilgisi boyutundaki eksikliklerini gösteren bu durum eğitimin niteliği bakımından önemli bir eksikliktir. Çünkü Hoy ve Spero'ya (2005) göre, öğretmenler, kendilerini yeterli gördükleri konularda çalışmayı ve eylemlerde bulunmayı tercih ederler (akt. Eskici ve Özen, 2018). Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin program bilgisi konusundaki eksiklikleri, öğretim sürecinde çok önemli olan öğretim programının teori ve uygulaması arasındaki boşluğu doldurmak (Bakar, Keleş ve Koçakoğlu, 2009) bakımından da ciddi bir sorundur. Bu sorunların giderilmesinde, öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri ile MEB'e önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumlulukların gereği olarak, eğitim fakültesi programlarında öğretim programına yönelik ders sayısının artırılması gerekir. Konuyla ilgili olarak MEB'de, gerek hizmet-içi eğitim ve gerekse yazılı dokümanlar ile sanal ortamdaki etkinliklerle öğretmenlerin program bilgisi konusundaki eksikliklerini tamamlamalıdır.

Sınıf Öğretmenlerinin Programı Uygulama Becerisine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilkokul yöneticilerinin, program okuryazarlığı bağlamında sınıf öğretmenlerinin programı uygulama becerisine ilişkin algıları Tablo 2'de yer almaktadır.

Öğretmenler için çağdaş bir yeterlik olarak kabul edilen program okuryazarlığı becerisinin ikinci boyutu olan programı uygulamak becerisi, bir taraftan öğretmen yeterlikleri ve diğer taraftan da öğretim sürecinin değişkenleri ile ilgilidir. Öğretim sürecinin düzenlenmesinde önemli bir rolü bulunan okul yöneticilerinin buna yönelik algıları Tablo 2'de yer almaktadır. Buna göre, araştırmaya katılan ilkokul yöneticileri, öğretim programlarını uygulama konusunda sınıf öğretmenlerinin yeterliğini genel olarak "yüksek düzeyde" ($\overline{X}T=3.98$) görmektedirler. Aynı okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenleri program bilgisi boyutunda orta düzeyde yeterli buldukları dikkate alındığında, bu bulgu ilgi çekicidir. Buna göre okul yöneticilerinin, program okuryazarlığı yeterliğinde sınıf öğretmenlerini, programı uygulama becerisi bakımından daha yeterli gördükleri yorumu yapılabilir.

Tablo 2.
Sınıf öğretmenlerinin programı uygulama becerisine ilişkin yönetici algıları

		x	*s*
13	Öğretmenler, programının uygulamadaki etkililiğini açısından öğrenci ebeveynlerinin desteğinin önemli olduğunun farkındadırlar.	4.04	.77
14	Öğretmenler, programının uygulamadaki etkililiğini açısından ders kitabı desteğinin önemli olduğunun farkındadırlar.	3.88	.87
15	Öğretmenler, programının uygulamadaki etkililiğini açısından yardımcı kaynakların (kitap, dergi) önemli olduğunun farkındadırlar.	4.02	.77
16	Öğretmenler, programının uygulamadaki etkililiğini açısından internet desteğinin önemli olduğunun farkındadırlar.	4.02	.84
17	Öğretmenler, programa dayalı plan (ünite, günlük) yapmada ders kitabı desteğinin önemli olduğunun farkındadırlar.	3.91	.93
18	Öğretmenler, programa dayalı plan yapmada meslektaşlarımın desteğinin önemli olduğunun farkındadırlar.	4.01	.85
T	Sınıf Öğretmenlerinin Programı Uygulama Becerisi Alt Boyutu (Toplam)	3.98	.66

N=163

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programını yüksek düzeyde uygulama becerisinin detayları için bu süreçle ilişkili değişkenler önemli bilgi verebilir. Buna ilişkin Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin programı uygulama becerileri konusundaki yönetici algıları yüksek düzeyden-düşüğe şu şekilde sıralanmaktadır. Ebeveyn desteği ($\bar{X}_{13}$=4.04), internet desteği ($\bar{X}_{16}$=4.02), yardımcı kaynaklar ($\bar{X}_{15}$=4.02), meslektaşların desteği ($\bar{X}$18=4.01), ders kitabı desteği ($\bar{X}_{14}$=3.88). Yönetici algısını yansıtan bu sıralama, bir anlamda sınıf öğretmenlerinin programı uygulamada dikkate aldıkları değişkenlerin önem sırasını göstermektedir. Bu sıralama, öğrenenin yaşamını önen çıkaran İlerlemeci felsefeye dayalı mevcut öğretim programlarının doğasına (Çatak, 2015) genel anlamda uygundur, denilebilir. Nitekim söz konusu sıralamanın başında yer alan ebeveyn desteğinin öğretim sürecini olumlu etkilediği belirtilmektedir (Özel ve Zelyurt, 20169; Ethington, 1991, akt. Kapıkıran, 2016). İlgili araştırmalarda (Dağlı ve Han, 2017), öğretim sürecinde ebeveynler ile meslektaşların önemli değişkenler olduğu belirtilmektedir. Sıralamada ikinci olan öğretim sürecinde internet desteği, Çağın gereği (Özen, Gülaçtı ve Çıkılı, 2004) olup, öğretim sürecinin sınırlarını genişletip, zenginleştirmektedir (Torkul, Sezer ve Över, 2005). Yine meslektaş desteğinin, özellikle öğretmenlerin değişim ve yeniliklere uyumu bakımından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Demirtaş, 2010). Ders kitabının sıralamanın altlarında yer alması ise, programın dayanaklarından olan yapılandırmacı yaklaşıma uygundur. Zira yapılandırmacılık, öğretim sürecinin sınıf ve ders kitabı ile sınırlandırılmamasını öngörmektedir (Karadüz, 2010). Aksi takdirde, öğrencilerin kendi kavramlarını yapılandırması mümkün olamaz (Baş, 2011).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okulda yürütülen formal eğitimin sınıflardaki yansıması olan öğretim sürecinin etkililiği; esas olarak, program öğretmen-öğrenci değişkenleriyle ilgili olsa da, okul yönetiminden bağımsız değildir. Zira öğretmenlerin, öğretim programını doğasına uygun olarak uygulayabilmesinde okul yöneticisine önemli rol ve sorumluluklar düşmektedir. Bununla ilgili okul yöneticisinin temel sorumluluğu, öğretim programının uygulanması için gereken fiziki, teknolojik ve yönetsel imkânları sağlamak ve bu konuda öğretmenlere rehberlik etmesidir. MEB tarafından da ifade edilen bu sorumluluklar (Yıldırım ve Dursun, 2019), okul yöneticisinin öğretimsel liderlik vasfının gereğidir (Aksoy ve Işık, 2008). Kaldı ki, okuldaki eğitim ve öğretimin etkililiği için bu kaçınılmazdır. Zira öğretim programının başarısı, öğretmenin program bilgisi kadar (Can, 2019), yöneticinin alacağı karar ve önlemlere de bağlıdır (Rençber, 2008). Okul yöneticisinin öğretim süreci ile bu denli alakalı olması, onu, öğretmenlerin öğretim sürecindeki öğretimsel tutum ve davranışlarına yönelik iyi bir gözlemci yapar. Dolayısıyla okul yöneticisinin öğretim sürecinin gözlemcisi sıfatıyla sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığına dair algıları önemli olup, bu algılara dayalı olarak araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisine yönelik algıları, teorik tandanslı programı anlama ve pratik tandanslı programı uygulama olmak üzere iki eksende ele alınmıştır. Okul yöneticilerine göre, programı anlama boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğretim programı bilgisi orta düzeydedir. Programı uygulama boyutunda ise, sınıf öğretmenleri yüksek uygulama becerisine sahiptirler. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin programı uygulama becerisi, programı anlama yeterliğinden daha yüksektir, denilebilir. Konuyla ilgili olarak öğretmen (Aslan, 2018; Demir ve Özden, 2013; Akdağ, 2008) ve öğretmen adayları (Öztürk, 2019) üzerinde yürütülen araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmış olması, dikkat çekici olup, izaha muhtaç bir durumdur. Zira Bloom'un (Akpınar, 2017) öğrenme alanları taksonomisindeki bilişsel alan (bilme düzeyi) ile beceri sergileme (psikomotor davranış) arasındaki korelasyon ve Piaget başta olmak üzere birçok psikoloğun, eylemlerin bilişsel olarak denetlendiği (Uçar ve Aliyev, 2017) bilgileri dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin orta düzeyde bildiği öğretim programlarını, yüksek düzeyde uygulama becerisine sahip olmaları çelişkili görünmektedir. Çünkü programın uygulanması, birçok değişkenle ilgili olan teorik arka plandan bağımsız değildir (*Macdonald and Hjartarson, 2004*). Araştırmaya katılan okul yönetici algılarının objektif olduğu ve araştırmanın uygun ve doğru metodoloji ile yürütüldüğü varsayımlarıyla, bu çelişkinin izahı için "kuram ile uygulama",

"teori" ile "pratik" ve "bilmek" ile "yapmak" arasındaki ilişkinin tartışılmasında yarar vardır.

Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı bağlamındaki program bilgisi, teorik tandanslı olup, programın kuramsal arka planı, öğeleri ve programın geliştirilme aşamalarını bilme ve yorumlamayı kapsamaktadır (Erdem ve Eğmir, 2018). Programı uygulama becerisi ise, pratik tandanslı olup, okutulan programa dayalı plan yapma ve bu plana göre öğretim süreci düzenleme yeterliğini ifade etmektedir (Aslan, 2018). Burada beklenen, sınıf öğretmenlerinin, program okuryazarlığı bağlamında, teorik tandanslı program bilgisi ile pratik tandanslı programı uygulama becerilerinin benzer seviyede olmasıdır. Zira öğretim programının başarısında bütünsel olarak programların tüm öğeleri (Kahramanoğlu, 2016) ile programın teorik ve pratik boyutları arasındaki bütünlük önemlidir. Araştırmada ulaşılan ve sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisinde söz konusu dengeyi yansıtmayan yeterlikleri, onların, öğretim sürecinde öğretim programını farklı şekilde uygulamaları biçiminde tezahür etmektedir. Buna yönelik açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Okul yöneticilerinin algısına göre, sınıf öğretmenlerinin programı uygulama becerisinin, programı anlama yeterliğinden daha yüksek olması, program teorisi bağlamında şu şekilde açıklanabilir: Araştırmaya konu olan sınıf öğretmenleri, mevcut öğretim programlarını "ihmal edilen program" şeklinde uygulamaktadırlar. İhmal edilen program, resmi program (mevcut program) ile öğretmenlerin uyguladığı program (uygulamadaki program) arasındaki açıklığı ifade etmektedir (Ekinci, 2019). Sınıf öğretmenlerinin, orta düzeyde bildikleri (aslında çok iyi bilmedikleri) öğretim programlarını, yüksek düzeyde uygulama becerisine sahip olmalarının anlamı, bunların öğretim programlarını, programın dayandığı kuramdan ve programın teorik öngörülerinden kısmen bağımsız şekilde uygulama yaptıkları şeklindedir. Zira araştırmaya konu olan sınıf öğretmenleri, program teorisine çok bağlı olmayan ve programın bazı kısım veya öngörülerini ihmal ederek uygulamalar yaptıkları anlaşılmaktadır. Diğer taraftan aynı öğretmenlerin, mevcut öğretim programlarını, program kuramından kısmen de olsa bağımsız uygulamaları, programın teorisinde öngörülmeyen ancak öğretmenlerin inisiyatif alarak uygulama yapmaları (bu uygulamaların öğrencilerde beklenen öğrenmeleri sağlaması koşuluyla), "extra program" olarak nitelenebilir. Zira sınıf öğretmenleri uygulamada, mevcut öğretim programında (resmi programda) yer almayan inisiyatif alarak, aslında programa bazı eklemeler yapmaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin, okuttukları öğretim programlarının bazı teorik kısımlarını ihmal etmeleri ve uygulamada öngörülmeyen inisiyatifler almalarının, programın doğasını zedeleyip, zedelemediği ve bu durumun programın amaç ve kazanımlarına ulaşmasına etkileri tartışmalıdır. Bu

tartışmada, okullarda yürütülen formal öğretim sürecinde kuramsız uygulamanın mümkün olup olmadığı önemli bir boyuttur. Bunun için, öğretim programını anlama ve uygulama boyutlarından oluşan program okuryazarlığı becerisinde, teorik tandanslı "bilme" ile pratik tandanslı "uygulama" boyutları arasındaki dengenin tartışılması önemlidir. Bu tartışmalara yönelik açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Okul yöneticilerinin algısına göre, sınıf öğretmenlerinin programı uygulama becerisinin, programı anlama yeterliğinden daha yüksek olması durumu, Taşdelen'in (2003), eğitim kuramı ve eğitim pratiği arasındaki ilişki için tanımladığı üç temel olasılıkla açıklanabilir. Bu olasılıklar şu şekilde sıralanmıştır; 1. Kuramsız uygulama (bilinçsiz bir devinim), 2. Uygulamasız kuram (düşüncenin gerçeklik alanından kopması) ve 3. Kuram ve uygulama birlikteliği (eğitimin tanımına kavuşması). Araştırmaya konu olan sınıf öğretmenlerinin programı uygulama becerilerinin, program bilgisinden yüksek olması, bu sınıflamadaki 1. ilkeye uymaktadır. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin kuramsal olarak aslında çok da iyi bilmedikleri bir programı, yüksek düzeyde uygulamaları bilinçsiz bir devinim olarak ifade edilebilir. Bir tür eylem planı olan ve uygulamayı yönlendiren programın teorisi ile uygulama arasında karşılıklı ilişki olduğu ve eğitimin etkililiğinin bu ikisi arasındaki birlikteliğe bağlı olduğu (Taşdelen, 2003) göz önüne alındığında, sınıf öğretmenlerinin bu devinimi, rastlantısal olumsuz bir durum olarak nitelenebilir. Öğretim programlarının teori ve uygulaması arasındaki dengeyi zedeleyen bu durumun, öğretim sürecinin rastlantılara bırakılması riski taşıdığı iddia edilebilir. Nitekim öğretim programlarının teori ile pratiğini birleştirme sorununa dikkat çeken Ornstein ve Hunkins'e (2017, akt: Erdem ve Eğmir, 2018) göre, bu durum, eğitimde planlanan ile gerçekleşen arasında önemli farklılıkların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Bu farklılıklar, Devletin eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirmeye çalıştığı eğitime dair amaç ve planların gerçekleşmesi bakımından önemli bir sorundur. Konuyla ilgili olarak Hoy ve Miskel (1987, akt. Beycioğlu ve Dönmez, 2006) ile Karagözlüoğlu'na (2006) göre, kuramdan bağımsız uygulamada öğretmenler, problemlerin anlaşılması ve çözümlenmesine dair sorun yaşayabilirler. Bu itibarla, öğretmenlerin, öğretim programını teorik ve pratik dengesi çerçevesinde içerisinde iyi bilip, doğru uygulamaları, kısaca program okuryazarlığı becerisine sahip olmaları önemlidir. Zira ancak bu şekilde okullarda yürütülen formal eğitim anlamını bulabilir. Sınıf öğretmenlerinin, program okuryazarlığı yeterliğinin teorik boyutunda fazlaca iyi olmamaları, eğitimin etkililiği ve niteliği açısından ciddi bir eksiklik olarak görülebilir. Sınıf öğretmenlerinin bu eksikliği, fakültede aldıkları eğitim, okullarda yaşatılan öğretim kültürü ve Türkiye'deki program geliştirme süreci ile ilgili olabilir.

Nitekim öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin programlarında eğitim programı ile ilgili sadece bir seçmeli dersin mevcut olduğu (YÖK, 2018) bilinmektedir. Yine okullarımızda sürekli üretilip mesleki sosyalleşme yoluyla yaşatılan eğitim kültüründe, öğretim programının teorik bilgisinden ziyade, planlama ve uygulamanın önemsendiği (Aslan, 2018)vakıadır. Diğer taraftan Türkiye'de program geliştirme sürecinde, programı hazırlayanlar ile uygulayanlar arasında tek yönlü ilişkinin olduğu (Rençber, 2008) ve bu süreçte öğretmenlerin görüşlerinin fazlaca önemsenmediği belirtilmektedir. Dahası, MEB'in program geliştirme çalışmalarındaki teorik tartışma ve analizleri yayımlamaması, öğretmenlerde, öğretim programlarının kuramsal arka planına yönelik bilgi eksiliğine yol açmaktadır. Nitekim program geliştirme çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin görüşü alınmadığı, yeterli ön hazırlığın olmadığı, program tanıtımlarının zamanında yapılmadığı ve hizmet-içi eğitim seminerlerinin yeterli olmadığı (Akdağ, 2008) belirtilmektedir. Konuyla ilgili olarak öğretmenlerin mevcut öğretim programları ile ilgili birçok sorun yaşadığını gösteren araştırmalar (Coşkun, 2017; Balbağ ve Karaer, 2016; Dağlı ve Han, 2017; Demir ve Özden, 2013) bu olasılığı desteklemektedir. Bütün bunların sonucunda ise, mikro ölçekte, büyük emek ve çabalar ile hazırlanan eğitim programlarındaki amaç ve kazanımların öğretim sürecinde eyleme, yani canlı birey davranışlarına dönüşmesi aksamaktadır. TES'in niteliğini olumsuz etkileyen bu mikro aksaklıklar, Devletin eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirmeye çalıştığı, insan gücü yetiştirmeye matuf makro amaç ve planlarının tam olarak realize edilmesine de ket vurmaktadır. Zira Türkiye'nin TES aracılığıyla makro ölçekli insan gücü yetiştirme hedefi, önemli oranda öğretim programlarının amacına ulaşmasına bağlıdır. Çünkü Devletin makro hedefleri, okullarda öğretmenlerin program okuryazarlık becerisini yansıtan planların elinde hayat bulmaktadır (Posner, 1995, akt. Baş, 2016). Nedeni ne olursa olsun, sınıf öğretmenlerinin programın teorik boyutundaki eksiklikleri konusundaki bilgi eksikliklerinin giderilmesi gerekir.

Okul yöneticilerinin algısına göre, sınıf öğretmenlerinin programı uygulama becerisinin, programı anlama yeterliğinden daha yüksek olması durumu, mevcut ilkokul öğretim programları ile araştırmanın yürütüldüğü ortam ve çevredeki okul koşulları arasındaki tutarsızlık ile ilişkili olabilir. Zira her öğretim programı, teorik anlamda ideal durum ve en iyi koşullara göre hazırlanır. Ancak bu koşullar her okulda eşit olmadığı için programın uygulandığı okullarda gerek yöneticiler ve gerekse öğretmenler konuyla ilgili inisiyatif alabilmektedirler. Bu inisiyatifler, çoğunlukla öğretim programlarının mevcut okul koşullarına uyarlandığı öğretim planları (Akpınar, 2017) şeklinde tezahür eder. Nitekim öğretim programının kuram ve uygulaması arasındaki uyum ve

denge için uygulayıcıların yetenek, beceri ve inisiyatifi almalarında sakınca da yoktur (Taşdelen, 2003). Çünkü mevcut öğretim programları ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, uygulamada ortaya çıkan yeni durum ve ihtiyaçlar, gerek yönetici ve gerekse öğretmenlerin inisiyatif almasını gerektirir (Rençber, 2008). Kaldı ki, öğretim programıyla ilgili eleştirel yorumlamayı yansıtan inisiyatif almak, program okuryazarlığı becerisinin gereğidir. Burada önemli olan, yönetici veya öğretmenlerin bu inisiyatifi kişisel tercihlerinden ziyade okuldaki koşullara, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre almalarıdır. Bunun için ise, söz konusu inisiyatif veya kararların, okullardaki sınıf ve zümre öğretmenler kurulu gibi mekanizmalara dayalı olarak alınması önemlidir. Ancak gerekçesi ne olursa olsun, öğretim programının uygulanması ile ilgili yönetici ve öğretmenler tarafından alınan inisiyatif ve kararların, program teorisini zedelememesine dikkat edilmelidir. Çünkü teorik dayanaktan yoksun uygulamaların, düzensiz, tesadüfi ve rastgele etkinliklere dönüşme riski bulunmaktadır. Oysa okullarda yürütülen formal eğitim amaçlı, planlı ve programlı bir etkinliktir(Fidan, 1996). Dolayısıyla, sınıf öğretmenlerinin resmi programları kuramdan kısmen de olsa bağımsız biçimde uygulamaları (ihmal edilen program), gerek okulların amacına ulaşması ve gerekse TES'in özellikle de nitelikli insan gücü yetiştirme gibi makro hedeflerinin gerçekleşmesine ket vurma riski taşımaktadır. Bu itibarla sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığını becerisinde teorik ve pratik boyutlar arasındaki dengeyi yansıtacak yeterliğe sahip olmaları, eğitimde etkililik ve verimlilik yanında, eğitimin niteliği için de kritik öneme sahiptir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem teknik ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçları. *Bilig*, 53, 29-50.

Akdağ, H. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Açısından Uygulama Dönütleri-Konya İli Örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.

Akın, F., Şimşek, O., & Erdem, T. (2007). *Türkiye'de Eğitim Sorunu*. Türk Eğitim-Sen Yayınları.

Akpınar, B. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme*. Data Yayıncılık.

Aksoy, E. & Gözütok, F. D. (2017). Farklı öğretmen eğitimi programları ve paradigmalarının karşılaştırmalı analizi. *İlköğretim Online, 16*(4), 1672-1688.

Aksoy, E. & Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(19), 235-249.

Aktaş, M. C. & Aktaş, D. Y. (2012). Öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik öğretim programında önerilen ölçme araçlarına karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 261-282.

Aküzüm, C. & Nazlı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *International e-Journal of Educational Studies, 1*(2), 88-102.

Arlı, M. & Nazik, H. (2001). *Bilimsel Araştırmaya Giriş*. Gazi Kitapevi.

Arslan, S. & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2*(1), 38-63.

Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydeniz, M. (2017). *Eğitim Sistemimiz ve 21. Yüzyıl Hayalimiz: 2045 Hedeflerine İlerlerken, Türkiye için STEM Odaklı Ekonomik Bir Yol Haritası*. University of Tennessee.

Bakar, E., Keleş, Ö., & Koçakoğlu, M. (2009). Öğretmenlerin MEB 6. sınıf fen ve teknoloji dersi kitap setleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 41-50.

Baş, G. (2011). Türkiye'de eğitim programlarında yapılandırmacılık: Dün, bugün, yarın. *Eğitişim Dergisi*, 32, 1-4.

Baş, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin program geliştirme yeterliklerine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43, 21-32.

Başaran, İ. E. (1993). *Yönetimde insan ilişkileri* (2. Baskı). Gül Yayınevi.

Beycioğlu, K. & Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47, 317-342.

Birgin, O. & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.

Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies, 12*(18),121-138.

Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme-Kaynak ve Metinler*. Kuzucular Ofset.

Caena, F. (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. European commission, education and training.

Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(4), 1618-1650.

Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 17*(3), 196-205.

Çatak, M. (2015). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi, 19*(62), 69-94.

Çayak, M. (2014). İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 88-110.

Çıray, F., Küçükyılmaz, E. A., & Güven, M. (2015). Ortaokullar için güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 31-56.

Çolak, E. & Yabaş, D. (2017). Öğretmen adaylarının ders planlarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlilik inanç düzeyleri açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 86-103.

Dağlı, A. & Han, B. (2017). Öğretmen görüşlerine göre diyarbakır ili eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(12), 108-124.

Demir, S. & Özden, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşleri: hayat bilgisi dersine yönelik tanılayıcı bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 59-75.

Demirtaş, Z. (2010). Öğretmeni hizmet içinde yetiştirmenin bir aracı olarak denetim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(31), 41-52.

Deveci, Ö. & Aykaç, N. (2018). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(1), 277-301.

Ekinci, N. (2019). Temel kavramlar. İçinde *Eğitimde Program Dışı Etkinlikler* (Ed: N. Köksal ve Z. A. Tuncel). Pegem Akademi.

Erdem, C. & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(2), 123-138.

Erdem, C. (2018). *Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okur-Yazarlığı Düzeyleri*. 8th International Congress of Research in Education (ULEAD 2018), Manisa.

Erol, O., Özaydın, B., & Koç, M. (2010). Sınıf yönetiminde karşılaşılan olaylar, öğretmen tepkileri ve öğrenciler üzerindeki etkileri: Unutulmayan sınıf anılarının analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(1), 25-47.

Eskici, M., & Özen, R. (2018). Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(4), 2050-2070.

Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Alkım Yayınevi.

Gömleksiz, M. N., & Erdem, Ş. (2018). Eğitim fakültesi ve PFE programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 73, 509-529.

Gözüm, S., & Aksayan, S. (2003). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber II: Psikometrik özellikler ve kültürlerarası karşılaştırma. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 1, 3-14.

Gülbahar, B. (2014). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerini belirlemeye yönelik bir alanyazın tarama çalışması. *Milli Eğitim Dergisi, 44*(201), 83-108.

Güzel, A., & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. Sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(1), 45-52.

Jadhav, M. S., & Patankar,P. (2013). *Role of teachers' in curriculum development for teacher education.* Challenges in Teacher Education, Physical Education and Sports Conference, Maharashtra, 18-19 of October.

Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(65), 827-840.

Kakınma Bakanlığı (2018). *On Birinci (2019-2023) Kalkınma Planı.* Eğitim Sisteminde Kalitenin Artırılması Özel İhtisas Komisyonu Raporu.

Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri ve yapısal geçerlik: Ortaokul ve lise öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi, 17*(1), 62-83.

Karadüz, A. (2010). Yapılandırmacı paradigma bağlamında Türkçe derslerinde öğrenme ortamları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(14), 135-154.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Nobel Yayın Dağıtım.

Macdonald, M. A., & Hjartarson, T. (2004). *Voices Heard in the Construction of the Information and Technology Curriculum in Iceland.* Talk presented at the Annual Conference of the Scottish Educational Research Association, Perth, 25th-27th November 2004.

Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim surecinde yaşam boyu öğrenme ve okur-yazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası, 11*(1), 101-121.

Özdemir, İ. (2013). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ile Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 126-149.

Özel, E., & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 16*(36), 9-34.

Özen, Y., Gülaçtı, F., & Çıkılı, Y. (2004). Eğitim bilimleri ve internet. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 52-57.

Öztürk, Y. Y. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının öğretim programına yönelik bilgi düzeyleri, yeterlik algıları ve deneyimleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Özyılmaz, Ö. (2017). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Arayışları*. Pegem Akademi.

Rençber, İ. (2008). *Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri-Konya İli Örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Sözer, E. (1996). Türk eğitim sisteminde ortaöğretim programları ve uygulamalar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 2*(1), 116-128.

Şener, G. (2018). Türkiye'de yaşanan eğitim sorunlarına güncel bir bakış. *Millî Eğitim*, 218, 187-199.

Şimsek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. Ekinoks Basın Yayın Dağıtım.

Taş, U. ve Yenilmez, F. (2008). Türkiye'de eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 155-186.

Taşdelen, V. (2003). Eğitimde kuram ve uygulama bağının kurulmasına yönelik felsefi bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36*(1-2), 151-166.

Torkul, O., Sezer, C., & Över, T. (2005).İnternet destekli öğretim sistemlerinde bilişim gereksinimlerinin belirlenmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4*(1), 122-129.

Tunca, N., Şahin, S. A., & Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 5*(1), 11-47.

Uçar, M. E., & Aliyev, R. (2017). Lise öğrencilerinde etkileşim algısı eylem kimlikleme ve duygu ihtiyacı arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 55-73.

Üstüner, M. (2004).Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 1-6.

Yeşil, R., & Şahan, E. (2015).Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(3), 123-143.

Yıldırım, V. Y., & Dursun, F. (2019). Okul yöneticileri öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 705-750.

Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(1), 943-973.

YÖK (2018). *Yükseköğretim Kurulu Eğitim Fakültesi Programları*. YÖK yayınları.

Yurdabakan, İ. (2011). Yapılandırmacı kuramın değerlendirmeye bakışı: eğitimde alternatif değerlendirme yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44*(1), 51-77.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Turkish Education System (TES) faces many problems both in macro and micro sense today. These problems can be listed as structural, administrative, infrastructure and financing, central exams, teacher qualifications and curriculum. While all of these are important, the curriculum and teacher qualifications are of particular importance. As the education phenomenon consists of the trio of students, teachers and curricula. Therefore, it is the usual suspect in the problems related to formal education in schools. Likewise curricula are the most important means of achieving the micro goals of the schools and the macro goals of the State. In this respect, the competencies of the teachers regarding the curriculum are of critical importance in solving the problems experienced by TES.

When it comes to the curriculum competencies of teachers, the first thing that comes to mind is curriculum. This competency, which is considered among the qualifications of modern teachers today, basically refers to the knowledge of the teacher's teaching curriculum and the ability to apply this curriculum. Curriculum literacy is the ability of teachers to understand, and apply the curriculum according to environmental conditions. For curriculum literacy skills, two basic competencies can be mentioned; understanding the curriculumand implementing the program. When understanding the curriculum (program information) is

theoretical; implementing the curriculum is a practical skill. Curriculum literacy is the combination of these two skills. Therefore, teachers should be sufficient in both dimensions in curriculum literacy skills.

School administrators have important responsibilities for teachers to perform curriculum literacy skills in the teaching process. Because running the school is also running the curriculum. This responsibility makes the school administrator a good observer of the teachers. Therefore, primary school administrators' perceptions and opinions about curriculum literacy skills of primary school teachers are important.

Method: This quantitative research was carried out in a descriptive survey model. Survey model aims to describe a past or present situation in its current form. The universe of the study consists of 901 administrators (291 school managers and 610 deputy managers) working in public primary schools in Diyarbakır, Şırnak and Şanlıurfa provinces in the Fall Semester of the 2018-2019 Academic Year. The sample was composed of 163 primary school administrators who voluntarily agreed to participate in the study from the population related to disproportionate cluster sampling.

In this study, the data were collected using the Administrator Perception Scale (APS) developed by the researcher on the curriculum literacy skills of primary school teachers. In accordance with the relevant methodology, APS was developed through conducting survey on the subject, expert opinion, pilot application, EFA, DFA and reliability (Cronbach Alpha) analyses. In this way, the validity and reliability of the APS is ensured and it has two factors and consists of 18 items in total. The first factor with twelve items was named Teachers 'Program Knowledge and the second factor with six items was named Teachers' Program Implementation Skills. Likert-type items in both scales are graded as follows: 1.0-1.80 (Very low), 1.81-2.60 (Low), 2.61-3.40 (Moderate), 3.41-4.20 (High), 4.21-5.00 (Very High). Arithmetic mean and standard deviation techniques have been used in the solution of the data obtained by the APS. The significance level was accepted as $p = 0.05$ in the analyses.

Findings: Primary school administrators participating in the study found that primary school teachers were generally "moderately sufficient" in terms of curriculum knowledge. This mid-level qualification ranking in curriculum knowledge is as follows from low to high: Curriculum philosophy knowledge, curriculum-based instructional plan making, and curriculum assessment-evaluation approach. The skill of organizing activities, the knowledge of the role of technological equipment, knowledge of curriculum outcomes, knowledge of curriculumactivities, knowledge of classroom management, and student-centered

knowledge of the curriculum are followed in order. Primary school administrators found the classroom teachers only highly sufficient in terms of curriculum knowledge about the role and position of the teacher in the implementation of the curriculum.

Primary school administrators who participated in the study found that primary school teachers were generally "highly competent" in terms of the ability to implement the curriculum. The high-level ranking of primary school teachers' ability to implement the curriculum, from high to low, is as follows: Parental support, internet support, study aids, peer support, textbook support. This ranking, which reflects the perception of the manager, in a sense, shows the order of importance of the variables that primary school teachers consider in implementing the curriculum.

Discussion & Conclusion: The perceptions of primary school administrators who participated in the study about primary school teachers' curriculum literacy skills were discussed in two axes: understanding the curriculum and implementing the program. According to these administrators, primary school teachers' knowledge of curriculum in terms of understanding the curriculum is at a medium level. In terms of implementing the curriculum, primary school teachers have high practical skills. According to primary school administrators primary school teachers' ability to implement the curriculum is higher than their knowledge of the curriculum. This result, which seems contradictory, needs an explanation. When considering the correlation between the cognitive domain (cognition level) and skill display (psychomotor behaviour) in Bloom's taxonomy of learning domain, it seems contradictory that primary school teachers have the ability to apply curriculaat a high level that they know ata medium level. In order to explain this contradiction, it is useful to discuss the relationship between "theory and practice" and "know" and "do".

The fact that primary school teachers have the ability to apply curricula at a high level that they know at a medium level complies with the "non-theoretical practice" principle defined by Taşdelen (2003) for the relationship between educational theory and educational practice. According to this, primary school teachers' application of official curricula, even partially independent of the theory, is a non-theoretical practice and an unconscious movement. This movement shows the difference between what was planned and what was realized in the teaching process. That means teaching process is partially left to chance.

Primary school teachers do not know the theoretical dimension of the official curriculum well reflects on the teaching process in practice as follows: The fact that primary school teachers know the curriculum at a medium level shows that

they do not know the theoretical background of the curriculum, its elements and the stages of development of the curriculum very well. In this case, primary school teachers apply the official curriculum, which they do not know very well, partially independent of its theoretical bases.

In the final analysis, primary school teachers' implementation of official curricula, even partially independent of the theory (the neglected curriculum), inhibits both the achievement of the goals of the schools and the realization of the macro goals of TES. In this respect, it is important that primary school teachers have the competence to reflect the balance between theoretical and practical dimensions in curriculum literacy skills.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**1885-1905.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**1885-1905.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49539
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 19.02.2021
Kabul Tarihi: 23.06.2021
On-line Yayın: 30.06.2021

Article Type: Research article
Submitted: 19.02.2021
Accepted:23.06.2021
Published Online: 30.06.2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Demirbilek, N. & Han, F. (2021). Examination of School Managers' Metaphorical Perceptions Regarding The Concept of "Educational Management. *Journal of History School*, 52, 1885-1905.

EXAMINATION OF SCHOOL MANAGERS' METAPHORICAL PERCEPTIONS REGARDING THE CONCEPT OF "EDUCATIONAL MANAGEMENT"[1]

Nesip DEMİRBİLEK[2] & Ferhat HAN[3]

Abstract

The aim of this study is to determine how school administrators conceptualize and perceive the concept of educational administration through metaphors. In the study, phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used, and purposeful sampling technique was used to determine the study group. A total of 152 school administrators working in Bingol state schools in the 2020-2021 academic year were included in the research. The metaphor sentence was sent online to the education administrators. The "content analysis" technique was used to analyse the data. 116 different metaphors produced in the study were collected under 13 categories. According to the results of the research, by the education administrators; most metaphors were produced in the category of “ensure coordination”. The categories ranged from top to bottom according to frequency values: ensure coordination, requiring expertise, guiding, and directing the future, to work and practice, to provide efficiency, to be planned and organized, to be a decision maker, to require innovation, to provide control requires

[1] Article writing author influence rate: 1st author: 50%, 2nd author: 50%. Ethics committee approval for this article was obtained at Bingöl University with the number 92342550/108.01/ and meeting number.

[2]Assoc. Prof., Bingöl Üniversitesi GMYO, ndemirbilek@bingol.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5133-7111
[3]Dr. Öğretmen, MEB, ferhathan@gmail.com, Orcid: 0000-0001-6556-9685

commitment, rational, systematic, and theoretical. Arrangements can be made to encourage education administrators to do a doctorate in departments related to educational administration.

Keywords: Educational Administration, Expertise, Coordination, Guiding, Education Administrators.

Okul Yöneticilerinin "Eğitim Yönetimi" Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi

Öz

Bu araştırmanın amacı eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi kavramını nasıl kavramsallaştırdıklarını ve algıladıklarını metaforlar aracılığı ile belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomonolojik desen, çalışma grubunun belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Bingöl İli devlet okullarında görev yapan toplam 152 okul yöneticisi yer almıştır. Eğitim yöneticilerine metafor cümlesi online olarak gönderilmiştir. Verilerin analizinde "içerik analizi" tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada üretilen 116 farklı metafor 13 kategori altında toplanmıştır. Bu Araştırma sonuçlarına göre eğitim yöneticileri tarafından en fazla "koordinasyonu sağlaması" kategorisinde metafor üretilmiştir. Kategoriler frekans değerlerine göre yüksekten aşağıya doğru; koordinasyonun sağlanması, uzmanlık gerektirmesi, geleceğe yön vermesi ve yönlendirmesi, çalışma ve uygulama gerektirmesi, verimlilik sağlaması, planlı ve düzenli olması, karar verici olması, yenilik gerektirmesi, kontrol sağlaması, bağlılık gerektirmesi, rasyonel olması, sistematik olması ve teorik olması şeklindedir. Eğitim yöneticilerinin, eğitim yönetimi ile ilgili bölümlerde doktora yapmasını teşvik edecek düzenlemeler yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetimi, Uzmanlık, Eşgüdümleme, Yol Gösterme, Eğitim Yöneticileri.

INTRODUCTION

The discipline of educational administration makes studies on the purpose, structure, and duties of the education system in a society. It examines the philosophy of the established system and the values established on its philosophy. In the light of these values, it guides the practice and behavior of the training administrator. The implementation of the general concepts and processes revealed by the educational administration discipline at the school level leaves the knowledge and skills of the school administrator. In this respect, literature studies on educational administration cover the analysis and synthesis of systems that include all schools rather than descending to any school level. Educational

administration continues its activities in a wide range of fields within this field of occupation. Policy and executive bodies affiliated to the ministry in central organizations, national education directorates and units in the provinces, school administrators and teachers in schools (Bursalıoğlu, 2013), educational administration in the education faculties of universities, and other related branches of science carry out studies in this wide field.

A systematic study of educational administration in the world is as new as the establishment of modern schools (Hoy & Miskel, 2012). Except before positivism, theoretical developments in educational administration after the 1950s were influenced by logical positivism. During the period of logical positivism, critical theories dominated by opposing views began to emerge (Beycioğlu & Dönmez, 2006). Considering the history of our country, the madrasahs that gave Arabic education and the schools training soldiers in the Ottoman Empire did not have much connection with the central administrations. The Ottoman State started to deal with educational administration after the period of compensation. Republic of Turkey Ministry of National Education, training management regulations in accordance with the Constitution and laws and regulations are carried out using (Başaran, 1999).

As educational administration is a sub-system of public administration (Özdemir, 2013), school administration is a sub-system of educational administration. Educational administration is the adaptation of management to education. Similarly, the school administrator is the implementation of educational administration in a limited area by adapting it to the school (Bursalıoğlu, 2013).

Other institutions and organizations serving outside the field of education generally provide services in the form of here and now. Educational administration discipline, which has its own unique structure, differs from other enterprises in terms of its purpose and functions and shows differences (Aydın, 2010). As a research and practice field, educational administration differs from administrative theories in that it focuses on the school and technical problems of the school, as well as making use of administrative theories. The discipline of educational administration is expected to solve the problems experienced in the Turkish Education System permanently and with a realistic approach. For this reason, administrators who want to be effective leaders in the field of educational administration should know the concepts used in the field and the theoretical foundations of the field and closely follow the educational administration practices (Özdemir, 2013).

According to the interpretative point of view, it is a living space that the people in the school build and give meaning to. School administrators, teachers, and students carry many values, concepts, and symbols of their surroundings to this living space. The values, concepts, and symbols of the school also carry them to their environment (Turan, 2005). In this interaction, new concepts related to the school and its environment are emerging day by day depending on the current developments. While these concepts are sometimes used in foreign languages, some concepts are unique to us. New concepts are used primarily as metaphors both abroad and domestically. As the metaphors used are accepted by society, the relevant concept becomes well established in our language.

Metaphors are a way of reflecting individuals' perceptions of various concepts. Metaphors, which are important tools for our mental world, are auxiliary tools for individuals to explain their lives and events and facts about their environment (Akan, Yalçın & Yıldırım, 2014). Metaphors allow us to understand what individuals think about a subject and their way of thinking (Lakoff & Johnson, 2003). Metaphors are needed to describe and understand individual and cultural changes that occur due to science, technology, or other reasons (Cook Sather, 2003).

Metaphors make important contributions to the development of theories and theories in educational sciences (Koohang & Harman, 2005). The concepts that can be produced through metaphors are abstract terms that enable the creation of theories on certain subjects. Metaphors allow the production of generalizations arising from the relations between two or more concepts, and the concepts emerging in a particular discipline depending on current developments. As the generalizations increase, hypotheses and later theories can be formed (Hoy & Miskel, 2012; Sutton & Staw, 1995). Metaphors make it easy to understand the structure of organizations and the way systems work. In other words, metaphors can provide a better understanding of abstract concepts such as organization, structure, management, and system by concretizing them (Mazlum & Balcı, 2018).

Theory and practice are directly related in many ways. Theories are a reference, anchor for practitioners. The theories provide an overview for practitioners and make it easier for administrators to make decisions. Knowing the theories is not a recipe for the direct solution of the problems encountered in practice, but the administrators who know the theories can solve the problems they encounter in the school by using alternative solutions. However, there may be situations where theory and practice differ from each other. While presenting their propositions, researchers who develop theories assume that other conditions

are the same. For this reason, researchers try to control other variables that may affect the variables in the research. On the other hand, it is often not possible to control the factors of problems that arise within the school (Hoy & Miskel, 2012).

Training management, which is a sub-branch of public administration in Turkey, although it improved considerably in terms of academics (Özdemir, 2013) can be a bit pretentious to say practically the same level of development. In the past, there was no need for individuals specialized in direct education management in rural areas where there were single-class or combined classes (Hoy & Miskel, 2012). However, nowadays, it is believed that the management of different types of schools with a high number of teachers and students especially in the city centre by leaders with educational administration expertise will increase efficiency in education. However, today's school administrators' beliefs that theory and practice are different from each other and that the information, in theory, does not work in the field is one of the obstacles to this specialization. The basic reason for this study is the idea that school administrators lack knowledge about what the concept of educational administration means and what it covers in the formation of this belief.

Today, education systems and organizations must change and renew due to the rapid development of science and technology. With every innovation in the field of information technologies, new concepts are produced in the field of educational administration as in other fields. Concerning distance education, which has become widespread with the Covid-19 epidemic, the use of concepts such as remote management, e-management, e-leadership has increased. In this research, it is expected that different concepts related to educational administration will emerge depending on current developments.

Purpose of the Research

The aim of the study is to determine how school administrators perceive and conceptualize the concept of educational administration through metaphors. In this context, answers to the following questions were sought.

1. What are the metaphors of school administrators regarding the concept of educational administration?

2. Under which categories are the metaphors produced for the concept of educational administration in terms of similar features?

METHOD

Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in this study. Phenomenology is the conscious experience of people's own life-worlds, that is, daily life and social action (Schram, 2003, p.71; Balcı, 2016). The phenomenology pattern focuses on phenomena that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding of. In the world we live in, phenomena can appear in various forms such as events, experiences, perceptions, orientations, concepts, and situations. However, this acquaintance does not mean that we fully understand the facts. Phenomenology provides a suitable research ground for studies that are not completely alien to us, but also aim to investigate phenomena that we cannot fully grasp (Yıldırım & Şimşek, 2016). In studies conducted with a phenomenological design, the cognitive structures existing in their minds are tried to be revealed by examining the comments of the research participants about the facts they have personally experienced (Creswell, 2017). Phenomenology is an elaborate and in-depth description of how people experience phenomena (Patton, 2014).

Study Group of the Research

Criterion sampling technique, one of the purposeful sampling methods, was used in determining the study group. In the selection of the participants in this study, being an administrator in educational institutions was determined as the basic criterion. In line with the purpose of the research, the sample is composed of people, events, objects, or situations that have the qualifications determined in relation to the problem (Yıldırım & Şimşek, 2016). In the study group determined for this research, 167 education administrators working in Bingol province in the 2020-2021 academic year were included. However, 15 forms that constituted erroneous metaphor for the concept of educational administration were eliminated, as a result, they consisted of 152 people.

Table 1
Demographic information of the participants

Variables	Category	N	%
Gender	Female	28	18,5
	Male	124	81,5
Task	Vice principals	74	48
	Principals	78	52
Total		152	100

Collection of Data

In the research, an online form was created in the Google form environment. In the form, participants were asked to complete the sentence "educational administration is like/similar to …… because……." In addition to their personal information. In addition, explanations and examples were given on what metaphor is and how it is used (Kılcan 2017). The prepared forms were sent online (WhatsApp) and collected in the same way.

Data Analysis

The content analysis method was used in the analysis of metaphors. Content analysis is defined as a systematic, renewable technique in which some words of a text are summarized with smaller content categories with coding based on certain rules (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008). Content analysis: is defined as the process of quantifying (digitizing) what people say and write according to clear instructions (Balcı, 2016).

While analysing the content of this research, it was found that Creswell (2017) cascaded as a method in his book, D. Çeliker and Akar (2015), Saban (2008), Sezgin et al. (2016), the five-stage evaluation process, which was adapted and used, was considered. These are *1. Naming and Screening Stage, 2. Classification Stage, 3. Category Development Stage, 4. Validity and Reliability Stage, 5. Data Editing Stage for Quantitative Data Analysis.*

A temporary alphabetical list of metaphors produced by education administrators during the naming and elimination stage was made. In accordance with the aims of the study, it was examined whether the metaphors produced by school administrators were clearly expressed. The data that could not explain the concept of "educational administration" as a metaphor was eliminated (f = 15). The study was carried out with a total of 152 forms. For the forms of metaphors evaluated, they were coded and numbered as P1, P2….

In the classification stage, using content analysis, each metaphor was divided into mental images based on the main idea it contains and analyzed in terms of similarities and common features with other metaphors. For this purpose, the metaphors written by the students were read and reviewed one by one. During the category development phase, the metaphors written by the students were brought together in terms of their common features and collected under different categories. The categories created by the field experts were collected under common headings, which were re-classified. 13 categories were developed by the researcher regarding the concept of educational administration.

The reasons given in the categorization of the data were acted upon. Data with the same reasons and different metaphors were categorized into different categories. For example, *"educational administration is like life because if it is not managed correctly, it will end up in disappointment (60P)."* While the *life* metaphor in the sentence was taken into the category of *require expertise*, the *life* metaphor in the sentence *"educational administration is like life because everything exists with it and moves in line with it (53P)."* was taken into the category of being a *guide and directing the future.*

In the presentation of the obtained metaphors, "Word Clouds" were preferred to increase clarity and accessibility by visualizing the written responses. The size of the word in the visualization is proportional to the number of times the word appears in the input text. In other words, the metaphor with a high frequency is adjusted to a large size in the image (Bletzer, 2015). Since the metaphor of "conducting an orchestra" was produced the most about the concept of educational administration in the study, "orchestra conductor visual" was used in visualization. Also, metaphors in the same category are shown with the same colour.

Ensuring Validity and Reliability Phase

Reporting the collected data in detail and explaining how the researcher reached the results are among the important criteria of validity in a qualitative study (Yıldırım & Şimşek, 2016). Therefore, to ensure the validity of the study, expert opinion was consulted to confirm whether the metaphor images specified under the conceptual categories obtained in the study represent the conceptual category in question. A list of metaphors in alphabetical order and a list of the names and features of the conceptual category was given to an expert. Later, the metaphors were asked to be placed in these categories in a way that no metaphors were left out. In the next process, the categories created by the researcher and the matches made by the expert were compared. In this comparison, the reliability of the study was ensured by determining the frequencies of consensus and disagreement.

In qualitative research, when the agreement between expert and researcher evaluations is 90% and above, a desired level of reliability is provided (Saban, 2008). Research reliability: The formula of Miles and Huberman (1994) was calculated using [Reliability = Consensus / (Agreement + Disagreement) * 100]. For the educational administration metaphor, reliability was provided with (140/152 * 100) = 92%.

After the definition of the metaphor and the conceptual category formed by these metaphors, the frequencies (f) and percentages (%) of the obtained data were calculated.

RESULTS

Findings Regarding the First Sub-Problem

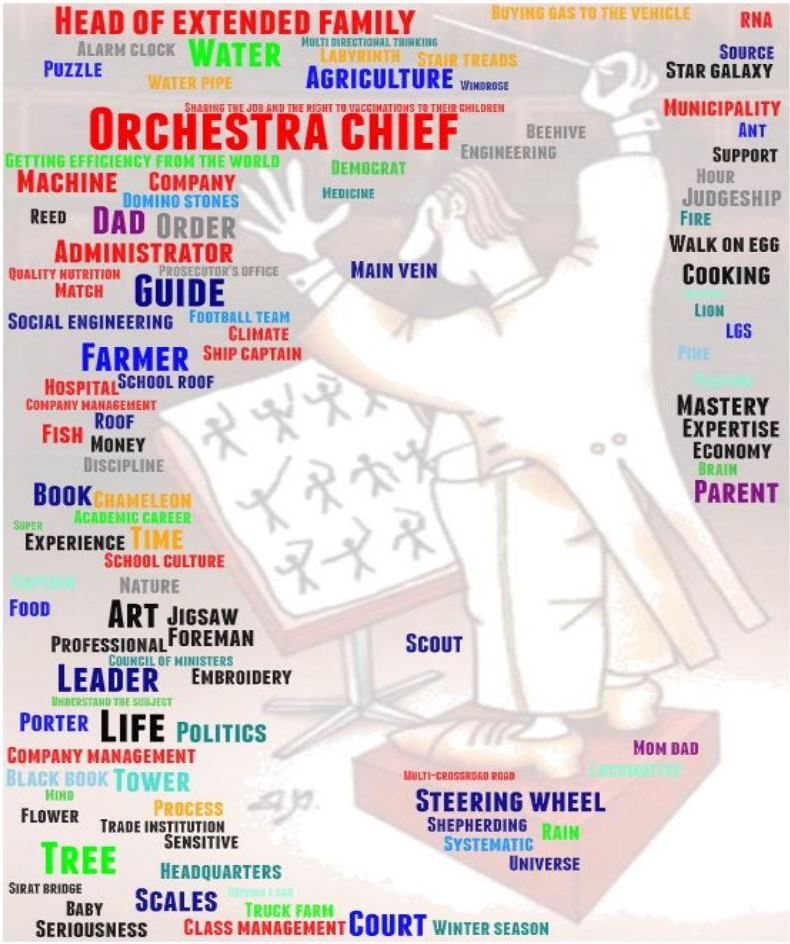


Figure 1 - The metaphors created by education administrators for the concept of educational administration.

In Figure 1, it is seen that a total of 114 different metaphors related to the concept of "educational administration" have been produced by education administrators. the most frequently produced metaphors for the concept of educational administration; conducting *orchestra (f = 7), guidance (f = 4), tree (f = 4), life (f = 4), water (f = 3), leadership (f = 3), art (f = 3), father (f = 3) and extended family head (f = 3).*

Findings Regarding the Second Sub-Problem

Table 2

Categories of educational administration concept

Category (Quotations)	Metaphors	M	f
1)Ensure coordination *"Educational administration is like directing an orchestra, because it requires directing teachers from different branches in harmony with the goals of the school (6P)"*	**(1):** Class management, hospital, company management, RNA, school culture, match, climate, multi-crossroad, academic career, municipality, eat, ship captain, fish, company, quality nutrition; **(2):** Administrator, machine; **(3):** Head of extended family; **(7):** Orchestra chief	**20**	**30**
2)Require expertise *"Educational administration is like money because it causes losses if misused (23P)"*	**(1):** Professional, money, embroidery, baby, flower, sensitive, trade institution, support, experience, seriousness, bridge of siraat, star galaxy, walking on the egg, mastery, cooking, expertise, economy, saz (Turkish musical instruments), community management, jigsaw, foreman; **(2):** Life; **(3):** Art	**23**	**26**
3)Being a guide and directing the future *"Educational administration is like a guide because it guides the administrators (117P)"*	**(1):** Main vein, roof, school roof, universe, social engineering, source, shepherding, weathervane, scout; **(2):** Book, steering wheel, scales, life; **(3):** Guide, leader	**15**	**23**
4)Requires study and practice *"Educational administration is like farming because it takes effort, work and patience (64P)"*	**(1):** Ant, food, porter, LGS, puzzle, court; **(2):** Agriculture; **(3):** Farmer	**8**	**11**
5)Providing efficiency *" Educational administration is like an academic career for administration because it increases our efficiency in administration (112P)"*	**(1):** Rain, getting efficiency from the world, truck farm, academic career; **(3):** Water; **(4):** Tree	**6**	**11**
6)Being regular, planned and organized *"Educational administration is like nature because it has rules (18E)"*	**(1):** Nature, discipline, engineering, judgeship, prosecutor's office, beehive, alarm clock, hour, order	**9**	**9**
7)Being a decision maker *"Educational administration is like headquarters because it is where important decisions are made (28P)"*	**(1):** Headquarters, winter season, fire, lion, Cabinet, medicine, multi-directional thinking, politics	**8**	**8**
8)Requires innovation *"Educational administration is like buying petrol to the vehicle, because it is necessary to constantly collect information, to constantly renew, otherwise you will stay on the road (49P)"*	**(1):** Process, labyrinth, buying gas to the vehicle, water pipe, stair treads, chameleon; **(2):** Time	**7**	**8**

9)Providing control *"Educational administration is like the tower with the landing administrator at the airport, because it seems not involved but controls everything (24P)"*	**(1):** Control, driving a car, piloting, locomotive, captain; **(2):** Tower	**6**	**7**
10)Requiring responsibility and commitment *"Educational administration is like parents because it sees students as their children (152P)"*	**(1):** Parent, mom dad; **(3):** Dad	**3**	**6**
11)Being rational *"Educational administration is like a mind, because it allows to act rationally, the unintelligent person acts randomly (105P)"*	**(1):** Mind, super, understanding the subject, brain, democrat	**5**	**5**
12)Being systematic *"Educational administration is like dominoes because a glitch in one place affects and spoils them all (97P)"*	**(1):** Football team, systematic, domino	**3**	**3**
13)Stay in theory *"Educational administration is like a black book because it is not used in practice (164P)"*	**(1):** black book	**1**	**1**

Note: Citations are located under the categories in the table. Each number in parentheses indicates the frequency of the metaphor.

DISCUSSION, CONCLUSION and SUGGESTIONS

In this section, the metaphors created by school administrators regarding educational administration are discussed under the categories produced by the researchers.

At the end of the study, it was determined that school administrators produced a total of 116 different metaphors regarding educational administration. The most frequently produced metaphors for the concept of educational administration; *conducting orchestra (f = 7), guidance (f = 4), tree (f = 4), life (f = 4), water (f = 3), leadership (f = 3), art (f = 3), father (f = 3) and extended family head (f = 3).*

In the research, 116 different metaphors produced were collected under 13 categories. These categories are from high to bottom according to their frequency values; *ensure coordination (f = 31), requiring expertise (f = 26), guiding and directing the future (f = 23), requiring work and application (f = 11), providing efficiency (f = 11), being planned and organized (f = 9), being a decision maker (f = 8), requiring innovation (f = 8), providing control (f = 7), requiring commitment (f = 6), being rational (f = 5), being systematic (f = 3) and theoretical (f = 1).*

The various metaphors that school administrators produce in the category of coordination regarding educational administration are conductor, extended family head, administrator, class management, company management, football match, intersection, municipality, a ship captain. In this category, school administrators think that educational administration is about managing differences like an orchestra. Ensuring the coordination of teachers from different

branches within the school in line with the goals of the school is like orchestra management.

There are various studies in the literature that use the metaphor of conductor for school administrators (Akın Kösterelioğlu, 2014, Dönmez, 2008). Turan (2005) stated that class management cannot be handled independently from the school administration, and the school administration from the educational administration and other stakeholders of the society and compared classroom management to orchestra management. In another study, school administrators were likened to an octopus with more than one arm, as they were concerned with the coordination of many jobs at the same time (Günbayı, 2011).

In terms of management processes, coordination is about the integration of human and material resources (Aydın, 2010). School administrators are the person who ensures the connection, contact, unity, and solidarity between teachers, students, parents, and other stakeholders of the school in the coordination process (Akyol & Kapçak, 2017; Korkmaz & Çevik, 2018).

School administrators used the metaphors of art, professional, embroidery, support, experience, craftsmanship, cooking, expertise, economy, community management, foreman in the category related to the necessity of expertise and responsibility in educational administration. In the category that educational administration is a field of occupation that requires expertise, the art metaphor is mostly used. In this category, art is also emphasized with the embroidery metaphor. With the metaphors of professional, mastery, foreman, expertise, and experience, the specialties that education administrators should have been emphasized. In this category, the emphasis was placed on the need to use expertise correctly, and the problems that can be caused when expertise is not used correctly.

Specialization requires in-depth knowledge of a specific program and having the skills required by the relevant field (Bursalıoğlu, 2013). In the literature, emphasizing the technical processes of the school administrator (Çobanoğlu & Gökalp, 2015; Örücü, 2014), the skills and problem-solving skills of school administrators in the metaphors about school administrator (Linn, Sherman & Gill, 2007), support that educational administration is a profession of expertise.

Although experts in different fields such as guidance, program development, assessment, and evaluation are employed in our education system, apart from the management role, each administrator is expected to have a certain level of expertise in the basic subjects related to education. Since the informal

aspect of educational organizations is more dominant than the formal aspect, school administrators should have expertise in human relations as well as expertise in technical issues. In the findings of the study, it was emphasized that education administrators should be sensitive especially in human relations while performing their management duties. For this reason, metaphors about needing care and attention such as baby, flower, seriousness, sensitivity, egg were also used in the specialty category. The metaphors of parents, fathers, and mothers were also used for school administrators in the relationships to be established with individuals in educational administration. With these metaphors, it was stated that education administrators should see students studying under their responsibility as their children.

Two paradigms, human relations, and systems theory are effective in the field of school administration. According to the human relations approach, the main task of the school is to meet the needs of individuals. The task of school administrators is to establish a structure that can meet human needs and reach the goals of individuals (Turan, 2005). In the literature, there are metaphors that emphasize the protection and upbringing of school administrators (Linn, et al, 2007) and like the findings of the study, such as parents and head of the family (Dönmez, 2008).

School administrators use the metaphors collected in the category of guiding and directing the future of educational administration, guide, leader, book, steering wheel, scales, life, main vein, roof, school roof, the universe, social engineering, resource, shepherd, the wind rose, exploration, etc. in the form. School administrators used metaphors related to guidance and orientation because they thought that the concept of educational administration guided the administrators in school administration.

Schools are symbols of society's aspirations and expectations for the future in their regions. Education and school administrators should not forget that schools are a social initiative planned to achieve certain goals (Aydın, 2010). In the literature, school administrators are similarly named as the locomotive of the school because they lead the school employees and students to achieve their goals. Like the findings of the study, metaphors of the guide, organizer, wind, conductor, bus driver, remote control, leader, father, scout, machinist, team captain were used in studies in which principals were portrayed as guiding and guiding leaders (Akın Köstereliоğlu, 2014; Akyol & Kapçak, 2017; Günbayı, 2011; Korkmaz, & Çevik, 2018).

In the research, metaphors such as politics, the council of ministers, headquarters, and multi-faceted thinking were used regarding the decision

process, which constitutes the first step of the management processes. In this category, school administrators emphasized the feature of being a decision-making body, especially in cases of uncertainty. The decision processes, which are the first step and the heart of the management processes, are important for making changes within the organization, resolving a conflict, and influencing the members of the organization (Bursalıoğlu, 2013). In the literature, metaphors of the president, prime minister, king, team captain, sultan, father, coach, coach, brain, fabricator, bus driver, headteacher were used in the categories of management focus and decision-maker (Akın Kösterelioğlu, 2014).

School administrators who emphasize the regular planned and organized nature of educational administration; used metaphors such as nature, order, discipline, engineering, beehive, and alarm clock. Metaphors such as mind and brain were used in the category related to the requirement of rationality in educational administration. Emphasis has been made on the fact that educational administration requires being rational and that behaviours and practices that are not rational will have negative consequences. Operating decision-making processes rationally and based on data can ensure efficient use of available human and material resources. One of the tools that enable rational decisions in educational organizations in the planning of education. The preparation of the strategic plans made obligatory for public institutions by Law No. 5018 on Public Financial Management and Control (2003) may facilitate the making of future decisions.

According to the functionalist point of view, the task of educational administration should be established and operated according to the principles of efficiency and effectiveness (Turan, 2005). School administrators who think that educational administration is a concept related to ensuring efficiency; used metaphors related to productivity such as rain, water, trees, and farms. One of the conditions that ensure the efficiency and effectiveness of schools is the determination and willingness of the administrators to work. According to the findings of the research, in the category of educational administration requiring diligence and practice; Metaphors that emphasize labour and hard work such as farmers, agriculture, and ants are used. In Günbayı's (2011) research, those who emphasized the diligence of the school administration and that they undertake difficult tasks also used the horse metaphor. An administrator who sets an example with his diligence and success in practice can more easily motivate those who work towards achieving the goals of the school.

Metaphors such as air traffic control tower, piloting, locomotive, captain, who emphasize the control and supervision aspects of educational administration,

were used. As a balance and control factor, education administrators (Linn, Sherman & Gill, 2007) act as a power factor due to their legal powers (Çobanoğlu & Gökalp, 2015). Principals, who represent the patriarchal structure and hierarchy in schools (Trnavčevič & Roncelli Vaupot, 2009) and are a supervisory power element, are perceived by teachers as individuals who ensure and control the tasks and responsibilities within the school on time and on the spot (Korkmaz & Çevik, 2018). Although there is a negative point of view regarding the supervisory role of the school principal by teachers and students in the literature (Aslan, Bilgili & Kaya, 2018; Örücü, 2014), school administrators emphasized the importance and necessity of supervision in this study.

School administrators stated that educational administration is a concept that requires renewal; they used metaphors such as time and gasoline. In this category, it was emphasized that training administrators should manage the change required by time well and renew themselves in this direction. It was stated that a driver who does not want to stay on the road buys gasoline for his vehicle, and school administrators who do not want to be behind the age should be constantly fed from certain sources.

According to the system theory, it is seen as a device that transforms the energy and inputs it receives from the school environment into services and products in the process (Turan, 2005). School administrators mediate the functioning of this system (Akın Kösterelioğlu, 2014). In the category of being systematic in educational administration, metaphors such as system, football team, and dominoes were used. The importance of acting within system integrity for success was emphasized with the metaphors school administrators used. In the literature, those who use the football team metaphor for the systematic feature of school administration compared school administrators to football coaches and teachers to football players (Günbayı, 2011).

One of the reasons for this research was the belief of school administrators that theory and practice were different from each other in educational administration. Although it is an unexpected result, it is a pleasing result that there is only one school administrator who thinks that educational administration is a theoretical concept, and that the educational administration theoretical framework does not make sense in practice.

Another rationale of the research was to reveal new and different concepts related to educational administration. At the end of the study, it was seen that the metaphors of school administrators regarding educational administration were limited to school administration, like literature research. This situation shows that the umbrella concept, educational administration, is not well understood.

The Turkish Education System, school administration, and class management courses are included in the curricula of the education faculties. Some programs also include a direct educational administration course. However, one of the main problems in the field of educational administration is that the graduate programs conducted by universities are far from being implemented. Most of the academicians working in the field of educational administration do not have teaching or school administration experience. Although the contribution of the academicians who do not know the school and its practices well enough to the field is not at the desired level, their suggestions regarding the application remain in the air (Özdemir, 2013).

After the abolition of the educational administration and supervision undergraduate program, which trains administrators and inspectors for educational institutions, master's, and doctoral programs with and without thesis were opened in the field of educational administration and supervision. Thanks to the graduate programs, it is aimed to train school administrators with teaching experience. However, a master's degree or doctorate in educational administration brings additional points in administrator appointments, but it has never been presented as a prerequisite. However, the educational administration certificate program has become compulsory in the final administrator appointment regulation (MEB, 2021). With this regulation, in-service training and certificate programs have precluded postgraduate education. It is thought that this situation will adversely affect the future and reputation of the field of educational administration.

Based on the findings of the research, the following suggestions can be made to policymakers to better understand the concept of educational administration and to increase efficiency in practice.

• Experience, examinations, certificates, etc. to be employed in the management levels of the education system. In addition to other conditions, a master's degree in educational administration may be preconditioned.

• Arrangements can be made to encourage education administrators to pursue a doctorate in departments related to educational administration.

• To be appointed as a lecturer to the educational administration department of education faculties, it may be required to have been an administrator for a certain period.

REFERENCES

Akan, D., Yalçın, S., & Yıldırım, İ. (2014). "Okul Müdürü" kavramına ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları. *Elementary Education Online, 13*(1).

Akın Köstereliоğlu, M. (2014). Öğretmen adaylarının okul yöneticisi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 6*(3), 115-133.

Akyol, B., & Kapçak, C. B. (2017). Pre-Service teachers' perceptions of "administration" and "school principal" reflected through metaphors. *European Journal of Education Studies 3*(10), 293-309. http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.1096, Access date: 17.02.2021.

Aslan, O., Bilgili, A., & Kaya, A. V. (2018). Liselerde okuyan öğrencilerin okul müdürüne ilişkin metaforik algıları. *Bilim Armonisi, 1*(1), 11-17.

Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Baskı). Hatiboğlu Yayınevi.

Balcı, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (1999). *Eğitime Giriş* (4. Baskı). Bilim Kitap Kırtasiye.

Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 47*(47), 317-342.

Bursalıoğlu, Z. (2013*). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (18. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Bletzer, K. V. (2015). Visualizing the qualitative: Making sense of written comments from an evaluative satisfaction survey. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions,* 12.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Cook Sather, A. (2003). Movements of mind: The matrix, metaphors, and re-imagining education. *Teachers College Record, 105*(6), 946.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni Nitel Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.), (3. Baskı). Eğiten Kitap.

Çobanoğlu, N., & Gökalp, S. (2015). Öğretmen adaylarının okul müdürüne ilişkin metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(31), 279-295.

Demirtaş, H., & Niyazi, Ö. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *22*(1), 1-24.

Deniş Çeliker, H., & Akar, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin doğaya ilişkin metaforları. *KEFAD, 16*(2).

Dönmez, Ö. (2008). *Türk Eğitim Sisteminde Kullanılan Yönetici Metaforları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Günbayı, I. (2011). Principals' perceptions on school management: A case study with metaphorical analysis. *International Online Journal of Educational Sciences, 3*(2).

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi*. (S. Turan, Çev.). Nobel.

Kaya, M., & Koca, İ. (2020). Okul müdürü kavramına ilişkin metafor araştırmalarının incelenmesi: Bir meta–sentez çalışması. *Alanyazın, 1*(1), 23-38. http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0101.23.38, Access date: 18. 02.2021.

Kılcan, B. (2017). *Metafor ve Eğitimde Metaforik Çalışmalar için bir Uygulama Rehberi.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Koohang, A., & Harman, K. (2005). Open source: A metaphor for e-learning. *Informing Science, 8*.

Korkmaz, M., & Çevik, M. S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin müdür kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11*(4), 973-1002. https://doi.org/10.30831/akukeg.393339, Access date: 14.02. 2021.

Linn, G. B., Sherman, R., & Gill, P. B. (2007). Making meaning of educational leadership: The Principalship in metaphor. *NASSP Bulletin, 91*(2), 161–171.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2015). *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil*. (G. H. Demir, Çev.). İthaki.

Mazlum A. A., & Balcı A. (2018). Meslek lisesi öğretmen ve öğrencilerine göre okul: bir metafor çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(47), 1- 26.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage Publications.

Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *20*(3), 327-358.

Özdemir, S. (2013). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research and Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. Sage Publications.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *14*(3), 459-496.

Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S., & Er, E. (2016). Öğretmenlerin öğrenciye yönelik metaforlarının belirlenmesine ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Ü. Eğitim F. Dergisi*, 44.

Schram, Thomas H. (2003). *Conceptualizing Qualitative Inquiry.* Merrill Prentice Hail.

Sutton, R. I., & Staw, B. M. (1995). What theory is not? *Administrative Science Quarterly*, 371-384.

Turan, S. (2005). Yönetimle ilgili temel teori ve yaklaşımlar. M. Şişman, & S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

Trnavčevič, A., & Roncelli Vaupot, S. (2009). Exploring aspiring principals' perceptions of principalship. *Educational Management Administration & Leadership, 37*(1), 85–105.

Yıldırım, A., & Şimşek H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (25. Baskı). Seçkin Yayınevi.

EXTENDEND ABSTRACT

Today, education systems and organizations must change and renew due to the rapid development of science and technology. With every innovation in the field of information technologies, new concepts are produced in the field of educational administration as in other fields. Concerning distance education, which has become widespread with the Covid-19 epidemic, the use of concepts such as remote management, e-management, e-leadership has increased. In this research, it is expected that different concepts related to educational administration will emerge depending on current developments.

The aim of the study is to determine how school administrators perceive and conceptualize the concept of educational administration through metaphors. In this context, answers to the following questions were sought.
1. What are the metaphors of school administrators regarding the concept of educational administration?
2. Under which categories are the metaphors produced for the concept of educational administration in terms of similar features?

Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in this study. Phenomenology is the conscious experience of people's own life-worlds, that is, daily life and social action (Schram, 2003, p.71; Balcı, 2016). The phenomenology pattern focuses on phenomena that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding of. In the world we live in, phenomena can appear in various forms such as events, experiences, perceptions, orientations, concepts, and situations. However, this acquaintance does not mean that we fully understand the facts. Phenomenology provides a suitable research ground for studies that are not completely alien to us, but also aim to investigate phenomena that we cannot fully grasp (Yıldırım & Şimşek, 2016). In studies conducted with a phenomenological design, the cognitive structures existing in their minds are tried to be revealed by examining the comments of the research participants about the facts they have personally experienced (Creswell, 2017). Phenomenology is an elaborate and in-depth description of how people experience phenomena (Patton, 2014).
At the end of the study, it was determined that school administrators produced a total of 116 different metaphors regarding educational administration. The most frequently produced metaphors for the concept of educational administration; *conducting orchestra (f = 7), guidance (f = 4), tree (f = 4), life (f = 4), water (f = 3), leadership (f = 3), art (f = 3), father (f = 3) and extended family head (f = 3).*

In the research, 116 different metaphors produced were collected under 13 categories. These categories are from high to bottom according to their frequency values; *ensure coordination (f = 31), requiring expertise (f = 26), guiding and directing the future (f = 23), requiring work and application (f = 11), providing efficiency (f = 11), being planned and organized (f = 9), being a decision maker (f = 8), requiring innovation (f = 8), providing control (f = 7), requiring commitment (f = 6), being rational (f = 5), being systematic (f = 3) and theoretical (f = 1).*

The various metaphors that school administrators produce in the category of coordination regarding educational administration are conductor, extended family head, administrator, classroom management, company management,

football match, intersection, municipality, a ship captain. In this category, school administrators think that educational administration is about managing differences like an orchestra. Ensuring the coordination of teachers from different branches within the school in line with the goals of the school is like orchestra management.

There are various studies in the literature that use the metaphor of conductor for school administrators (Akın Kösterelioğlu, 2014, Dönmez, 2008). Turan (2005) stated that classroom management cannot be handled independently from the school administration, and the school administration from the educational administration and other stakeholders of the society and compared classroom management to orchestra management. In another study, school administrators were likened to an octopus with more than one arm, as they were concerned with the coordination of many jobs at the same time (Günbayı, 2011).

In terms of management processes, coordination is about the integration of human and material resources (Aydın, 2010). School administrators are the person who ensures the connection, contact, unity, and solidarity between teachers, students, parents, and other stakeholders of the school in the coordination process (Akyol & Kapçak, 2017; Korkmaz & Çevik, 2018).

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**1906-1926.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**1906-1926.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.48748
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 04-01-2021
Kabul Tarihi: 19-03-2021
On-line Yayın: 30.06.2021

Article Type: Research article
Submitted: 04-01-2021
Accepted: 19-03-2021
Published Online: 30.06.2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Kuloğlu, A. & Orhan, F. G. (2021). Öğretmen Adaylarının Akıllı Telefon Bağımlılığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of History School*, 52,1906-1926.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKILLI TELEFON BAĞIMLILIĞININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ[1]

Ayşenur KULOĞLU[2] & Fulya Görkem ORHAN[3]

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaçla yürütülen çalışmaya 472'si kadın ve 152'si erkek olmak üzere 624 kişi katılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları demografik bilgi formu ve akıllı telefon bağımlılığı ölçeğidir. Demografik bilgi formu öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm, sınıf, gelir düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, barınılan yer, akıllı telefon kullanma amacı, sosyal medya hesabı sayısı, akıllı telefonun günde ortalama kullanma süresi ve yılda ortalama akıllı telefon değiştirme miktarı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca Kwon ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanma çalışması Demirci ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin ortaya koyduğu sayısal veriler parametrik olduğundan ikili karşılaştırmalar için t testi, ikiden fazla değişken arasındaki karşılaştırmalarda ise varyans analizi (Anova-Oneway) uygulanmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi. 05 olarak alınmıştır. Anlamlı farklılığın olduğu durumlarda gruplar arası anlamlı farklılığı belirlemek amacıyla LSD

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu Makalenin etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde 16/04/2019- 323539 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] Dr.Öğr. Üyesi Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, adonder@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0003-0217 -8497

[3] Yüksek Lisans Öğrencisi Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, adonder@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0002-1158 -6508

testi tekniği uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesi SPSS paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda cinsiyet, bölüm, sosyal medya sayısı ve akıllı telefonu günde ortalama kullanım süresi ile akıllı telefon bağımlılığı arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf, gelir düzeyi, anne- baba eğitim durumu, barınılan yer, sosyal medya sayısı ve yılda ortalama akıllı telefon değiştirme miktarı arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Akıllı telefon kullanım amaçları incelendiğinde, katılımcıların çoğu bilgi alma, sosyal medya, alışveriş, ulaşım ve oyun seçeneklerinin hepsini kullanım amacı olarak belirtilmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayları, Bağımlılık, Akıllı Telefon, Akıllı Telefon Bağımlılığı

Investigation of Teacher Candidates' Smart Phone Addiction in Terms of Various Variables

Abstract

The aim of this study is to analyze the teacher candidates' smartphone dependence in terms of various variables. A total 624 people participated in this study of which 472 were female and 152 were male. Data collection tools used in this study, were demographic information form and a smartphone scale. With the demographic information were tried to be determined form, gender, department, class, income level, mother education status, father education status, sheltered place, smartphone usage tool of teacher candidates' number of social media accountts, average daily usage time of smartphone and average amount of smartphone change per year. In addition, the smartphone scale developed by Know and his friends (2013) and adaptation to Turkish made by Demirci and his friends (2014). Since the numerical data revealed by the scales are parametric, t test was used for binary comparisons and variance analysis (Anova-Oneway) was used for comparisons between more than two variables. The significance level was taken as .05 in comparisons. In cases where there is a significant difference, LSD test technique was applied to determine the significant difference between the groups. Data analysis was carried out with the software package SPSS. As a result of the analysis, it was concluded that there was a significant difference betweeen the number of genders, department, social media, and smartphone dependence with the average usage time of the smatphone a day. There were no significant differences between the level of class, income level, parental education status, housing, social media number and average smartphone replacement per year. When the purpose of using smartphone is examined most of the participants mention in information, social media, shopping, transportation, and play options.

Keywords: Teacher Candidates, Addiction, Smart Phone, Smartphone Addiction

GİRİŞ

Akıllı telefon temel olarak bireylerin birbiri ile etkileşimini, haberleşme ve bilgi alışverişinde kolaylık sağlamaktadır. Akıllı telefonlar bilgi edinilebilmek, haber bültenleri bakmak, oyun oynama işlevlerine sahiptir. Bireyler bilgi edinebilmek için en kolay internet erişimini sağlamak için akıllı telefonlar kullanılır. Akıllı telefonlarda da en hızlı ve kolay etkileşime imkân oluşturur. Böylece toplumda cep telefonu kullanımı hızla artmış ve artmaya devam etmektedir.

Mobil cihazları akıllı telefonlardan ayırt eden kısım internet uygulamasıdır. Bununla beraber birçok uygulama ortaya çıkmıştır. Her konumdan ulaşabilen akıllı telefonlar dikkat çekmektedir. Dokunmatik ekran gibi yeni teknolojiler ilgiyi arttırmaktadır (Yücelten, 2016, s. 10).

Akıllı telefonlar nispeten yeni bir teknolojidir. Yirmi yılı aşkın süredir popüler kullanımdadır. Araştırmacılar kullanım biçimlerinin bazılarını problemli görmektedir. Bazı problem davranışlarının (örneğin davranışsal veya teknolojik bağımlılıkların) cep telefonlarından kaynaklandığı söylenmektedir (Bianchi ve Phillips, 2005, s. 49). Akıllı telefonlar internet kullanımını yaygınlaştırmaktadır. Bireyler akıllı telefonları ile internet aracılığıyla birçok bilgiye ulaşmak için kullanmaktadırlar. İnternet kullanım alanları genişledikçe, sosyal medya, oyun, bilgi alışverişi gibi durumlar internetin hızlı bir şekilde yaygınlaştırılmasını sağlamaktadır. Önceleri bilgisayarla ulaşabildiğimiz internet ağına artık akıllı telefonlardan ulaşabilmekteyiz. İnterneti zamanın çoğunu kullanan bir nesil bulunmaktadır. Akıllı telefonlar internet erişimini her zaman her yerde sağlamaktadır. Bu durumda akıllı telefonu cazip hale getirmektedir. Her gelire uygun akıllı telefonlar üretilmektedir ve böylelikle talep artmaktadır. Bireyler sinemaya gitmeden film izleyebilmekte, oyun salonlarına gitmeden oyun oynayabilmekte, bir bireyle iletişim kurmak istediğinde mesaj veya sosyal medya ile iletişim sağlayabilmektedir. Zaman olarak akıllı telefonlar tasarruf sağlamaktadır (Yücelten, 2016, s. 10-11).

Akıllı telefon bağımlığıyla bazı durumlar karıştırılmamalıdır; birincisi bazı bağımlılıklarla akıllı telefon bağımlılığı ile karıştırılmamalıdır, örneğin kumar bağımlısı olan biri telefonda bahis oynuyorsa bu akıllı telefon bağımlısı olduğunu göstermez bu kişi kumar bağımlısıdır. İkincisi teknoloji bağımlılığı ile akıllı telefon bağımlılığı karıştırılmalıdır. Bir bireyin teknolojiye ilgisi çok yüksektir ve sürekli telefonlar inceleyip telefon aldığında bu akıllı telefon bağımlısı olduğunu göstermez. Bazı acil durumla için bireylerin yanında sürekli telefon bulundurması bir bağımlılık değil, ihtiyaçtır. Patolojik cep telefonu kullanımı kişilerde depresyon ve dürtü bozukluğuna sebep olur. Bireyler cep telefonunu

fazla kullanmaktan ötürü okullarında disiplin sorunu veya ebeveynleriyle sorun yaşarlar (Carbonell, Oberst ve Beranuy, 2013, s. 906).

Carbonell ve diğerleri (2013, s.907-908) yaptıkları araştırmada akıllı telefonu problemli kullanmada, en sık karşılaşılan bağımlılık sebeplerini şöyle sıralamışlardır:

Hoşgörü: Bireyin karşılıklı iletişime girmesi, karşılıklı iletişimde mesajlaşma davranışı ve karşılıklı olarak birbirlerini araması bireyin kendini güçlü hissetmesini sağlar.

Yoksunluk: Akıllı telefon kullanımının kısıtlanması ya da kaybolması bireyde yoksunluk duygusuna sebep olur. Aramalara ve mesajlara ulaşamayınca umutsuz, huzursuz, öfkeli ve rahatsız edici tutumları bulunur.

Güvensizlik: Bireylerin yanlarında cep telefonu olmadan duydukları güvensizlik hissidir. Bireyler yanlarında telefon olmadığında başkalarına bir şey gelecek düşüncesine kapılırlar. Yakınlarının ona çağrı ya da mesajla ulaşmaya çalıştıkları düşüncesine kapılırlar. Çocuklar da akıllı telefon olmayınca ebeveynlerinde ceza aldıklarını düşünürler.

Kullanımı Kontrol Etme ve Azaltma Girişimleri: Bazı kullanıcılar telefonlarını kapatarak, zil seslerinin sesini kısarak, kota koyarak ya da engelleme yaparak akıllı telefondan uzak durmaya çalışmaktadır.

Olumsuz Etkilerine Rağmen Cep Telefonu Kullanımında Kalıcılık: En çok kullanılanı amaçlanandan daha çok harcama, cep telefonu yasak olduğu durumlarda kullanmak, uyku sorunu yaşadığı halde devam etme, sınıfta veya okulda disiplin sorunu yaşadığı halde kullanmaya devam etme gibi sebepleri bulunmaktadır.

Günümüz bireylerinde akıllı telefonsuz kalma fobisi oluşmuş ve kısaca nomofobi olarak tanımlanmıştır. Bağımlılığın birinci aşaması, bireyler cihazı veya interneti uzun süre istese de bırakamaz, günlük hayatına zarar verse bile kullanmaya devam eder ve süresini azaltmazlar. Belli bir süre zaman ayarlaması yaparlar fakat daha sonra saatlerin kendilerine yetmediklerini fark ederler. Diğer aşamada bireyler sosyal sitelere gereğinden çok zaman ayırır. Birey kendine olumsuz sonuçlar doğursa da kullanmaya devam eder. Kişi zarar görmesine rağmen internet veya mobil cihaz kullanımını yüksek derecede devam ettirir. Daha sonra birey dışarı çıkmak istemiyor ve mobil telefonuyla vaktini geçiriyorsa bağımlılık evresini tamamlamış demektir. Bireyler cihazları yanında değilken ya da bozulduğundan mutsuz, huzuru olmayan ve sinirli bir ruh haline girer. Telefonu yanındayken kendilerini rahat hissederler (Polat, 2017, s. 167).

Araştırmaya benzer araştırmalar incelendiğinde alan yazında öğretmen adayları ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen az çalışma bulunmaktadır. Alan yazına bakıldığında Yılmaz, Şar ve Civan (2015), Jeong ve Lee (2015), Erdem, Kalkın ve Türen (2016), Kumcağız ve Gündüz (2016), Altundağ ve Bulut (2017), Türen, Erdem ve Kalkın (2017), Akın (2018), Yıldırım (2018) ve Ünal (2018) akıllı telefon bağımlılılığı ile demografik değişken olarak daha çok cinsiyet değişkeni kullanılmıştır. Araştırmada cinsiyet, bölüm, sınıf, gelir düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, barınılan yer, akıllı telefon kullanma amacı, sosyal medya hesabı sayısı, akıllı telefonun günde ortalama kullanma süresi ve yılda ortalama akıllı telefon değiştirme miktarı gibi birçok değişkenler kullanılmıştır. İhtiyaç karşılamak için kullanılan telefonlar artık ayrılmaz bir parça haline gelmiştir. Bireyler telefonlarını yanında sürekli taşımakta ve bu durumdan haz almaktadır. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılık puanlarını belirleyip demografik değişkenler açısından anlamlı düzeylerini incelemektir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiki yöntemler açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılığı düzeyinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın deseni nicel araştırmadır. Nicel araştırma, araştırmacının objektif olarak verilerini gözlemlediği ve kendi görüşlerini araştırmaya dahil etmediği, katılımcılardan veri elde edilen ve değerlendirilen desendir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015, s. 12). Çalışmanın türü nicel araştırmalardan olan tarama araştırmasıdır. Tarama araştırması, katılımcıların belirlenen bir konudaki düşüncelerini öğrenmek amacıyla verilerin toplanmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015, s. 14). Bu araştırma; öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılığını; cinsiyet, bölüm, sınıf, gelir düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, barınılan yer, akıllı telefon kullanma amacı, sosyal medya hesabı sayısı, akıllı telefonun günde ortalama kullanma süresi ve yılda ortalama akıllı telefon değiştirme miktarı gibi değişkenler açısından incelemeyi belirlemek üzere amaçlanan nicel bir araştırmadır. Araştırma akıllı telefon bağımlılığı ile demografik değişkenler arasındaki anlamlılığı bulmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu araştırmada Fırat

Üniversitesi Etik Kurulu'nun 16/04/2019- 323539 sayılı toplantısında alınan karar çerçevesinde çalışmanın bilimsel etik açıdan uygunluğu sağlanmış ve etik kurul izni alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Elazığ Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2018-2019 öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. İlköğretim Matematik, İngilizce, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretimi, Fen Bilgisi, Sınıf, Okul Öncesi öğretmenlikleri bölümü, 1.sınıf, 2.sınıf ve 3.sınıf öğrencileri seçkisiz olmayan uygun örnekleme ile 624 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcılar 472'si (%75,6) kadın ve 152'si (24,4) erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 1.
Katılımcıların demografik değişkenleri için sayı ve yüzde dağılımları

Demografik Değişken	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	472	75,6
	Erkek	152	24,4
Bölüm	İlköğretim Matematik	136	21,8
	İngilizce	15	2,4
	Türkçe	84	13,5
	Sosyal Bilgiler	98	15,7
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	44	7,1
	Bilgisayar Teknolojileri ve Öğretimi	29	4,6
	Fen Bilgisi	67	10,7
	Sınıf	109	17,5
	Okul Öncesi	42	6,7
Sınıf	1.sınıf	268	42,9
	2.sınıf	177	28,4
	3.sınıf	179	28,7
Gelir Düzeyi	Yüksek	24	3,8
	Orta	538	86,2
	Düşük	62	9,9
Anne Eğitim Durumu	İlköğretim-okuryazar	401	64,3
	Ortaokul	100	16,0
	Lise	75	12,0
	Üniversite	48	7,7
Baba Eğitim Durumu	İlköğretim-okuryazar	196	31,4
	Ortaokul	124	19,9
	Lise	169	27,1
	Üniversite	135	21,6
Sosyal Medya Sayısı	Sıfır	68	10,9
	Bir	172	27,6
	İki	206	33,0

	Üç ve daha fazla	178	28,5
Ortalama Akıllı	1 saatten az	31	5,0
Telefon Kullanım	2-3 saat	258	41,3
Süresi	4-5 saat	246	39,4
	6 saat ve üzeri	89	14,3
Yılda Ortalama	1	577	92,5
Telefon Değiştirme	2	24	3,8
Miktarı	3	10	1,6
	4 veya daha fazla	13	2,1
Akıllı Telefon	Sosyal Medya	156	15,7
Kullanım Amacı	Bilgi Alma	179	18,1
	Alışveriş	74	7,5
	Ulaşım	119	12,0
	Oyun	52	5,2
	Hepsi	374	37,7
	Diğer	37	3,7
Barınılan Yer	Yurt	308	49,4
	Öğrenci evi	52	8,3
	Akraba evi	20	3,2
	Anne-baba evi	244	39,1

Tablo 1 incelendiğinde yapılan çalışmaya 472'si (%75,6) kadın ve 152'si (%24,4) erkek olmak üzere 624 kişi katılmıştır.

Katılımcıların bölüm değişkeni incelendiğinde 136'sı (%21,8) İlköğretim Matematik, 15'i (%2,4) İngilizce, 84'ü (%13,5) Türkçe, 98'i (%15,7) Sosyal Bilgiler, 44'ü (%7,1) Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 29' u (%4,6) Bilgisayar Teknolojileri ve Öğretimi, 67'si (%10,7) Fen Bilgisi, 109'u (%17,5) Sınıf ve 42'si (%6,7) katılmıştır. 268'i (%42,9) 1. Sınıf, 177'si (%28,4) 2.sınıf ve 179'u (%28,7) 3.sınıf öğretmen adayları katılmıştır

Katılımcıların 24'ü (%3,8) gelir durumunun yüksek, 538'i (%86,2) gelir durumunun orta ve 62'si (%9,9) gelir durumunun düşük olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılar anne eğitim durumunu 401'i (%64,3) ilköğretim-okuryazar, 100'ü (%16,0) ortaokul, 75'i (%12,0) lise ve 48'i (%7,7) üniversite olarak belirtmiştir. Baba eğitim durumunu 196'sı (%31,4) ilköğretim-okuryazar, 124'ü (%19,9) ortaokul, 169'u (%27,1) lise ve 169'u (%21,6) üniversite olarak belirtmiştir.

Barındıkları yeri 308'i (%49,4) yurt, 52'si (%8,3) öğrenci evi, 20'si (%3,2) akraba evi, ve 244'ü (%39,1) anne- baba evi olarak belirtmiştir.

Katılımcıların sosyal medya sayısı 68'i (%10,9) sıfır, 172'si (%27,6) bir, 206' sı (%33,0) iki ve 178'i (%28,5) üç ve daha fazla olarak belirlenmiştir. Akıllı telefon kullanım süresi 31'i (%5,0) 1 saatten az, 258'si (%41,3) 2-3 saat, 246'sı

(%39,4) 4-5 saat ve 89'u (%14,3) 6 saat ve üzeri olarak belirlenmiştir. Yılda ortalama telefon değiştirme 577'i (%92,5) bir, 24'ü (%3,8) iki, 10'u (%1,6) üç ve 13'ü (%2,1) belirtilmiştir.

Yapılan çalışmanın akıllı telefonu kullanım amacına göre; katılımcıların 156'sı (%15,7) sosyal medya, 179' u (%18,1) bilgi alma, 74'ü (%7,5) alışveriş, 119'u (%12,0) ulaşım, 52'si (%5,2) oyun, 374' ü (%37,7) hepsi ve 37'si (%3,7) diğer için kullandıkları belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından çalışma grubuna uygulanmak üzere hazırlanan demografik özellikler bilgi formu ile araştırmanın değişkenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu formda çalışma grubunun cinsiyet, bölüm, sınıf, gelir düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, barınılan yer, akıllı telefon kullanma amacı, sosyal medya hesabı sayısı, akıllı telefonun günde ortalama kullanma süresi ve yılda ortalama akıllı telefon değiştirme miktarı belirlenmeye çalışılmıştır.

Diğer veri toplama aracı akıllı telefon bağımlılığı ölçeğidir. Akıllı telefon bağımlılığı ölçeği Kwon ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlanma çalışması Demirci ve arkadaşları (2014) tarafından yapılmıştır. 6'lı likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin uygulandığı bireyler "Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kısmen katılmıyorum, Kısmen katılıyorum, Katılıyorum, Kesinlikle katılıyorum" seçeneklerin kendilerine uyan seçeneği işaretlemeleri istenir. Ölçek 33 sorudan oluşmaktadır. Her sorunun puanı 1-6 arasında değişmektedir. En yüksek puan 198, en düşük puan 33 puandır. Yüksek puan alanlar akıllı telefon bağımlılığı yüksek olan bireylerdir. Ölçeğin orijinalinin Cronbach alfa değeri 0.98 ve Türkçeye uyarlanma çalışmasının 0,93 hesaplanmıştır. Araştırmada yapılan güvenirlik analizi sonucunda ise envanterin Cronbach alfa değeri .94 tür.

Veri Analizi

Elazığ Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin akıllı telefon öğrencilerimim akıllı telefon bağımlılık ölçeği ile bağımlılık düzeyleri belirlenmiştir. Bağımlılık düzeyi 33- 198 arasında puan almaktadır. Toplam puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Puan arttıkça bağımlılık pozitif olarak artmaktadır. Ölçüt maddelerinde araştırma grubunun her maddeye verdiği yanıtların standart sapması, yüzdesi, frekansı ve aritmetik ortalaması dikkate alınmıştır. Bağımsız değişkenlerimize göre (cinsiyet, bölüm, sınıf, gelir düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, barınılan yer, akıllı telefon kullanma amacı, sosyal medya hesabı sayısı, akıllı telefonun günde ortalama kullanma

süresi ve yılda ortalama akıllı telefon değiştirme miktarı) anlamlılık düzeyleri tespit edilmiştir.

Verilerin çözümlenmesi SPSS 22.0 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi süreci başlamadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmesi amacıyla basıklık ve çarpıklık değerine bakılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla kullanılan akıllı telefon bağımlılığı ölçeği toplam puanı basıklık değeri .94 ve çarpıklık değeri .80 dir. Verilerin normal dağılım göstermesi için basıklık ve çarpıklık değerinin +1 ile -1 arasında olması yeterlidir (Büyüköztürk, 2016, s. 40). Ölçeklerin ortaya koyduğu sayısal veriler parametrik olduğu durumlarda ikili karşılaştırmalar için t testi, ikiden fazla değişken arasındaki karşılaştırmalarda ise varyans analizi (Anova) örneklemler arasındaki ortalamaların arasındaki farklılığı ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2016, s. 39-48). Araştırmada t testi ve varyans analizi (Anova) kullanılmıştır. Araştırmada bulguların istatiksel olarak anlamlılık düzeyi p değeri 0.05 olarak alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılığı belirlenip çeşitli değişkenler arasındaki anlamlılık düzeyleri belirlenmek amacıyla yapılan analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 2.

Cinsiyet değişkenine yönelik t- testi sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Akıllı Telefon Bağımlılığı	Kadın	472	87.23	29.03	622	2.449	.01*
	Erkek	152	80.88	23.55			

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılığı puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler için t testi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır (t (622)= 2.449, p=.01< .05) . Cinsiyete göre kadın katılımcıların akıllı telefon bağımlılığı puanın ($\bar{X}$ =87.23), erkeklerin bağımlılık puanından ($\bar{X}$= 80.88) daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 3.
Bölüm değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

		KT	sd	KO	F	p	Fark (LSD)
Akıllı Telefon Bağımlılığı	Gruplar Arası	28037.64	8	3504.70	4.71	.00*	Sosyal Bilgiler> İlköğretim Matematik Sosyal Bilgiler> Fen Bilgisi
	Grup İçi	457337.65	615	743.63			
	Total	485375.30	623				

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılığı puanlarının bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır (F(8, 615) = 4.71, p=.00< .05). Aralarında bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi sonuçlarına göre akıllı telefon bağımlılığı puanı sosyal bilgiler bölümünün ($\bar{X}$= 96.04) ilköğretim matematik bölümden ($\bar{X}$= 80.01) ve fen bilgisi bölümünden ($\bar{X}$= 77.44) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.
Sınıf değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

		KT	sd	KO	F	p
Akıllı Telefon Bağımlılığı	Gruplar Arası	3408.29	2	1704.14	2.19	.11
	Grup İçi	481967.00	621	776.11		
	Total	485375.30	623			

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılığı puanlarının sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır (F(2, 621) = 2.19, p=.11> .05).

Tablo 5.
Gelir düzeyi değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

		KT	sd	KO	F	p
Akıllı Telefon Bağımlılığı	Gruplar Arası	989.90	2	494.95	.635	.53
	Grup İçi	484385.40	621	780.00		
	Total	485375.30	623			

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılığı puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır (F (2, 621)= .635, p=.53> .05).

Tablo 6.
Anne eğitim durumu değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

		KT	sd	KO	F	p
Akıllı Telefon Bağımlılığı	Gruplar Arası	545.44	3	181.81	.233	.87
	Grup İçi	484829.85	620	781.98		
	Total	485375.30	623			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılığı puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır (F (3,620)= .233, p=.87> .05).

Tablo 7.
Baba eğitim durumu değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

		KT	sd	KO	F	p
Akıllı Telefon Bağımlılığı	Gruplar Arası	165.62	3	55.209	.07	.97
	Grup İçi	485209.68	620	782.596		
	Total	485375.30	623			

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılığı puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır (F(3,620)= .07, p= .97> .05).

Tablo 8.
Barınılan yer değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

		KT	sd	KO	F	p
Akıllı Telefon Bağımlılığı	Gruplar Arası	5701.15	3	1900.38	2.45	.06
	Grup İçi	479674.15	620	773.66		
	Total	485375.30	623			

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılığı puanlarının barınılan yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır (F (3,620) =2.45, p=.06> .05) .

Tablo 9.
Sosyal medya sayısı değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

		KT	sd	KO	F	p	Fark (LSD)
Akıllı Telefon Bağımlılığı	Gruplar Arası	20411.37	3	6803.79	9.07	.000*	İki>Sıfır Üç ya da Daha Fazla> iki
	Grup İçi	464963.92	620	749.94			
	Total	485375.30	623				

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılığı puanlarının sosyal medya sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır (F(3, 620) = 9.07, p=.00< .05). Aralarında bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi sonuçlarına göre akıllı telefon bağımlılığı puanı sosyal medya sayısı iki olan katılımcıların ($\bar{X}$= 88.95) sosyal medya sayısı sıfır olanlardan ($\bar{X}$=71.89), üç ya da daha fazla olan katılımcıların ($\bar{X}$= 90.19) iki olan katılımcılardan ($\bar{X}$= 88.95) daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 10.
Ortalama kullanma süresi değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

		KT	sd	KO	F	p	Fark (LSD)
Akıllı Telefon Bağımlılığı	Gruplar Arası	96830.73	3	32276.911	51.5	.00	4-5 saat > 1 saatten az 6 saat ve üzeri > 1 saatten az 4-5 saat>2-3 saat 6 saat ve üzeri> 2-3 saat 6 sat ve üzeri> 4-5 saat
	Grup İçi	388544.57	620	626.685			
	Total	485375.30	623				

p< .05

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılığı puanlarının ortalama kullanma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır (F(3, 620) = 51.50, p=.00< .05). Aralarında bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi sonuçlarına göre akıllı telefon bağımlılığı puanı ortalama kullanma süresi 4-5 saat olan katılımcıların ($\bar{X}$= 90.92) 1 saatten az ($\bar{X}$= 64.00) ve 2-3 saat ($\bar{X}$=75.31) olan katılımcılardan, 6 saat ve üzeri katılımcıların ($\bar{X}$= 108. 85) 2-3 saat ($\bar{X}$= 75.31) ve 4-5 saat olan katılımcılardan ($\bar{X}$=90.92) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 11.
Yılda ortalama telefon değiştirme değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

		KT	sd	KO	F	p
Akıllı Telefon Bağımlılığı	Gruplar Arası	276.414	3	92.138	.118	.95
	Grup İçi	485098.892	620	782.418		
	Total	485375.306	623			

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılığı puanlarının yılda ortalama telefon değiştirme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır (F (3,620) =.118, p=.95 >.05) .

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılığını çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Araştırma sonuçlarına göre, akıllı telefon bağımlılığı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Akıllı telefon bağımlılığı puanı sonucunda kadın katılımcıların erkek katılımcılardan daha yüksek puan aldığı sonucuna varılmıştır. Bu sonucun olası nedenleri olarak kadınların toplumdaki roller sonucunda erkeklere göre kendilerini ifade etmek konusunda geri planda olduğu ve sanal ortamda kendilerini daha iyi iletişim içinde oldukları düşünülebilir (Asan, 2020, s. 62). Yılmaz, Şar ve Civan (2015), Erdem, Kalkın ve Türen (2016), Jeong ve Lee (2015), Altundağ ve Bulut (2017) , Türen, Erdem ve Kalkın (2017) yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkenine göre, kadınların erkeklerden daha çok akıllı telefon kullandığını tespit etmişlerdir. Durak ve Seferoğlu (2018) erkek öğrencilerin akıllı telefon kullanma puanı daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kumcağız ve Gündüz (2016), Akın (2018), Yıldırım (2018), Ünal (2018) yaptıkları çalışmada ise akıllı telefon bağımlılığı ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılığı puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Akın (2018) araştırmasında akıllı telefon bağımlılığı ile sınıf değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kumcağız ve Gündüz (2016) yaptıkları araştırmada sınıf değişkeni ile akıllı telefon bağımlılığı arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yılmaz, Şar ve Civan (2015) yaptıkları çalışmada sınıf değişkeni ile bağımlılık arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 12. Sınıflar 9.sınıflara göre daha bağımlı oldukları sonucuna varılmıştır. Araştırmalar arasındaki farklılığın olası sebebi olarak öğrencilerin yetiştirme ortamı değişikliğinde oluşabileceği düşünülebilir. Öğrencilerin yaşları dikkate alındığında gelişim görevi olarak daha çok iletişim kurma ve etkileşim içinde olma eğilimi ile birlikte akıllı telefon

bağımlılığının oluştuğu görülebilir (Bayrak, 2020, s. 62). Araştırmaların farklılık yönleri incelendiğinde araştırmada çalışma grubunun sınava yönelik kursa gitmesi ve sınav bilincinin biraz daha ön planda olabileceği düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılığı puanlarının bölüm değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu ve akıllı telefon bağımlılığı puanı sosyal bilgiler bölümünün, ilköğretim matematik bölümden ve fen bilgisi bölümünden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılığı puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Yıldırım (2018), Durak ve Seferoğlu (2018) , Kumcağız ve Gündüz (2016) tarafından yapılan çalışmalarda, akıllı telefon bağımlılığı ile gelir düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Akın (2018) araştırmasında öğrencinin eline geçen para ile bağımlılık arasında anlamlı farklılık bulunmuş, 1001 TL ve üstü para olan öğrencilerin bağımlılıkları en yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılığı ile anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Durak ve Seferoğlu (2018), Akın (2018) yaptıkları çalışmada anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu ile bağımlılık arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılığı puanlarının barınılan yer değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Akın (2018) yaptığı çalışmada barınılan yer ile akıllı telefon bağımlılığı arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılığı puanlarının sosyal medya sayısı değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır. Akıllı telefon bağımlılığı puanı sosyal medya sayısı iki olan katılımcıların, sosyal medya sayısı sıfır olanlardan, üç ya da daha fazla olan katılımcıların iki olan katılımcılardan daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Akın (2018) akıllı telefon bağımlılığı ile sosyal medya arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sosyal medya sahibi olanların olmayanlara göre daha bağımlıdır sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılığı puanlarının ortalama kullanma süresi değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır. Akıllı telefon bağımlılığı puanı ortalama kullanma süresi 4-5 saat olan katılımcıların, 1 saatten az ve 2-3 saat olan katılımcılardan, 6 saat ve üzeri katılımcıların, 2-3 saat ve 4-5 saat olan katılımcılardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kullanım süresi arttıkça bağımlılık artmaktadır. Yıldırım (2018) yaptıkları çalışmada akıllı telefon kullanma süresi ile akıllı telefon bağımlılığı arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Akıllı telefon kullanma süresi

üç saatten fazla olan bireylerin bağımlılığı, bir-üç saat arasında ve bir saatten az olan kullanıcılardan daha çok bağımlılık gösterdiği belirlenmiştir. Erdem, Kalkın ve Türen (2016) yaptıkları çalışmada öğrencilerinin %55'nin mobil telefon yoksunluğu korkusu yaşadığı ve ortalama 6.43 saat akıllı telefonla zaman geçirdikleri bulunmuştur. Akıllı telefon kullanma süresi arttıkça bağımlılık artmaktadır sonucuna varılmıştır. Altundağ ve Bulut (2017), Durak ve Seferoğlu (2018), Yılmaz, Şar ve Civan (2015), Cha ve Seo (2018), çalışmalarında günlük internet kullanım süresi arttıkça akıllı telefon bağımlılığı arttığı sonucuna varmışlardır.

Öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılığı puanlarının yılda ortalama telefon değiştirme değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Akın (2018) yaptığı çalışmada cep telefonu değiştirme sıklığı ile akıllı telefon bağımlılığı arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. 3 yıldan fazla cep telefonu değiştirenlerin 1 yıldan az ve 1-3 yıl arası olanlardan daha bağımlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Akıllı telefon bağımlıkları gün geçtikçe toplumumuzda artmaktadır. Bağımlılıkları önlemek amacıyla bireyler sosyal aktivitelere yönlendirilebilir. Yalnızlık duygusu yaşayan bireyler akıllı telefonlarıyla daha çok vakit geçirmektedir. Bireyler sosyal yönden geliştirilirse akıllı telefonlardan uzaklaşabilir. Akıllı telefonlara bireyleri yaklaştıran etkenlerden biri sosyal medya hesaplarıdır. Akıllı telefon sürelerini zamanla kısaltmak için telefonlarındaki sosyal medya hesaplarını kapatıp uzaklaşabilirler. Bireyler ilk zamanlar kısa süreliğine akıllı telefonlarını bırakmalı daha sonra bu süreyi uzatmalıdırlar.

Araştırmacılar akıllı telefon bağımlılığı ile ilgili örneklemi büyük tutarak araştırmayı genişletmelidir. Akıllı telefon bağımlılığı sebeplerini araştırmak amacıyla nitel araştırmalar yapılmalıdır. Araştırmacılar nitel araştırmalar sonucunda bireylere akıllı telefon bağımlılığından kurtulmak amacıyla önerilerde bulunmalıdır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akın, G. (2018). *Erzincan Üniversitesi Öğrencilerinde Akıllı Telefon Bağımlılık Düzeyinin Belirlenmesi ve İlişkili Faktörlerin Değerlendirilmesi.* Tıpta uzmanlık tezi, Binali Yıldırım Üniversitesi Tıp Fakültesi.

Alpay, E. (2019). Hak ve Özgürlük gazetesinin Bulgaristan'da Türk kimliğinin şekillenmesindeki rolü (1991-1995). *Turkish Studies*, 14(7), 3615-3629. http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.29444.

Altundağ, Y. & Bulut, S. (2017). Aday sınıf öğretmenlerinde problemli akıllı telefon kullanımının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1670-1682.

Amerikan Psikiyatri Birliği (2014). *DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı* (5. Baskı). (E. Köroğlu, Çev.). Hekimler Yayın Birliği (Orijinal eserin yayın tarihi 2013).

Arslan, Ş. (2006). *Fıtrat Kavramı Çerçevesinde Eğitimde İnsanın Ne'liği Sorusu*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Asan, R. (2020). *Ergenlerde Akıllı Telefon Bağımlılığı İle Benlik Saygısı Ve Yalnızlık Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Bae, S. M. (2015). The relationships between perceived parenting style, learning motivation, friendship satisfaction, and the addictive use of smartphones with elementary school students of south Korea: Using multivariate latent growth modeling. *School Psychology International,* 36(5), 513-531.

Bayrak, N. (2020). *Üniversite Öğrencilerinde Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Olası Erişkin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Bianchi, A. & Phillips, J. G. (2005). Psychological predictors of problem mobile phone use. *CyberPyshology and Behavior*, 8(1), (39-51).

Bozkurt, S. (2013). Telefon İcadı ve Geçmişten Günümüze Telefonun Gelişimi. https://teknokoliker.com/2013/12/telefon-icadi-ve-gecmisten-gunumuze-telefonun-gelisimi.html, Erişim tarihi: 04.05.2019.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (22. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. , Çakmak, K. E. , Akgün, E. Ö. , Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (19. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. Çokluk, Ö & Köklü, N. (2013). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* (13. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Carbonell, X. , Oberst, U. & Beranuy, M. (2013). The cell phone in the twenty-first century: A risk for addiction ot a necessary tool. *Principles of Addiction*, 1, 901-909.

Cha, S. S. , & Seo, B. K. (2018). Smartphone use and smartphone addiction in middle school students in Korea: Prevalence, social networking service, and game use. *Health Psychology Open*, 5(1). https://doi.org/10.1177/2055102918755046.

Çaplı, B. (2001). Media Policies in Turkey Since 1990. *Kültür ve İletişim*, 4(2), 45-55.

Çelebioğlu, A. (1998). Muhtelif şerhlere göre Mesnevî'nin ilk beytiyle ilgili düşünceler. *Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları* (525). MEB Yayınları.

Darcin, A. E., Noyan, C., Nurmedov, S., Yılmaz, O. & Dilbaz, N. (2015). Smartphone addiction in relation with social anxiety and loneliness among university students in turkey. *European Psychiatry*, 30(1), 591-599.

Darçın, E. A. (2014). Bağımlılık. http://www.istanbulsaglik.gov.tr/w/sb/per/belge/, Erişim tarihi: 29.04.2019.

Demirci, K., Orhan, H., Demirdaş, A., Akpınar, A. & Ser, H. (2014). Validity and reliability of the Turkish version of the smartphone adiiction scale in and youngerpopulation. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 24(3), 226-234.

Dinç, M. (2010). *İnternet Bağımlılığı*. Ferfir Yayınları.

Durak, H. & Seferoğlu, S. S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin akıllı telefon kullanımı ve bağımlılık düzeyleriyle ilgili bir inceleme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*, 8(1).

Egger, O. & Rauterberg, M. (1996). *Internet Behaviour and Addiction.* Unpublished master' s thesis, Work & amp; Organisational psychology Unit (IfAP*).* Swiss Federal Institute of Technology (ETH).

Erdem, H., Kalkın, G., Türen, U. & Deniz, M. (2016). Üniversite öğrencilerinde mobil telefon yoksunluğu korkusunun (Nomofobi) akademik başarıya etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(3).

Erdem, M. D. & Bölük, R. (2012). *Antalya ve Yöresi Ağızları.* Gazi Kitabevi.

Griffiths, M. D. (2000). Does ınternet and computer "Addiction" exist? Some case study evidence. *CyberPsychology and Behavior*, 3(2), 211-218.

Hutchby, I. (1991). *The Organization of Talk on Talk Radio*. Broadcast Talk. (Der.) Paddy Schannel. Sage. 154-178.

Jeong, H. & Lee, Y. (2015). Smartphone addiction and empathy among nursing students. *Advanced Science and Technology Letters*, 88, 224-228.

Know, M. Lee, J. Y., Won, W.Y., Park, J.W., Min, J.A., Hahn, C. & Kim, D.J. (2013). Development and validation of a smartphone addiction scale (SAS). *PlosOne*, 8(2), 72-85.

Köknel, Ö. (1983). *Alkolden-Eroine Kişilikten Kaçış* (1.Baskı). Altın kitaplar.

Köknel, Ö. (1998). *Bağımlılık: Alkol ve Madde Bağımlılığı.* Altın kitaplar.

Kumcağız, H. & Gündüz, Y. (2016). Relationship between psychological well-being and smartphone addiction of university students. *İnternational Journal of Higher Education*, 5(4), 144-156.

Lee, Y.K., Chang, C.T., Lin, Y. & Cheng, Z.H. (2014). The dark side of smartphone usage: Psychological traits, compulsive behavior and technostress. *Computers İn Human Behavior*, 31, 373-383.

Polat, R. (2017). Dijital hastalık olarak nomofobi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 1(2), 164-172.

Sekili, M. (2015). *4.5 G Nedir? 4.5 G'nin Farkı Nedir? 4.5 G Ne Kadar Hızlı?* https://www.mobilofon.com, Erişim tarihi: 12.03.2019.

Tarhan, N. & Nurmedov, S. (2011). *Bağımlılık* (1. Baskı). Timaş Yayınları.

TDK. (1988). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayını.

Türen, U., Erdem, H. & Kalkın, G. (2017). Mobil Telefon Yoksunluğu Korkusu (Nomofobi) Yayılımı: Türkiye'den Üniversite Öğrencileri ve Kamu Çalışanları Örneklemi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 10(1), 1.

Türkiye İstatistik Kurumu (2016). *2016 Yılı Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması Sonuçları.* http://www.tuik.gov.tr, Erişim tarihi: 14.03.2019.

Ünal, H. M. (2015). *Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılık Düzeylerinin Belirlenmesi*. Tıpta uzmanlık tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Tıp Fakültesi.

Yıldırım, S. (2018). *Ergenlerin Öznel İyi Oluş ve Anne Baba Tutumları İle Akıllı Telefon Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, G., Şar, A., & Civan, S . (2015). Ergenlerde mobil telefon bağımlığı ile sosyal kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 2(2), 20-37.

Yücelten, E. (2016). *Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve Akıllı Telefon Bağımlılığının Bağlanma Stilleri İle İlişkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Smartphones basically allow individuals to interact with one other. They provide convenience for communication and information exchange. Smartphones serve the functions of obtaining information, checking news bulletins and playing games. They are used to provide the easiest internet access for individuals to obtain information. Smartphones allow for the fastest and easiest interaction. Thus, the use of mobile phones in society has increased rapidly and continues to increase. The aim of this research is to examine pre-service teachers' smartphone addiction in terms of various variables. The population of the research consists of the students attending the Faculty of Education of Elazığ Fırat University in 2018-2019 academic year. With non-random sampling, 624 participants include the 1st grade, 2nd grade and 3rd grade students attending the Elementary Mathematics, English, Turkish, Social Studies, Psychological Counseling and Guidance, Computer and Instructional Technologies Teaching, Science, Classroom, and Preschool Teaching Departments.

Method: Data collection tools used in this study were demographic information form and a smartphone scale. With the demographic information were tried to be determined form, gender, department, class, income level, mother education status, father education status, sheltered place, smartphone usage tool of teacher candidates' number of social media accountts, average daily usage time of smartphone and average amount of smartphone change per year. In addition, the smartphone scale developed by Know and his friends (2013) and adaptation to Turkish made by Demirci and his friends (2014). Since the numerical data revealed by the scales are parametric, t test was used for binary comparisons and

variance analysis (Anova-Oneway) was used for comparisons between more than two variables. The significance level was taken as .05 in comparisons. In cases where there is a significant difference, LSD test technique was applied to determine the significant difference between the groups. Data analysis was carried out with the software package SPSS.

Findings, Discussion and Conclusion: According to the results of the research, a significant difference was observed between smartphone addiction and gender variable. Considering the smartphone addiction score, it was found that female participants got higher scores than male participants. The study showed that there was a significant difference in the pre-service teachers' smartphone addiction by the department variable. It was revealed that the smartphone addiction scores of the social studies teaching department was higher than those of the elementary mathematics teaching and science teaching departments. The analysis results showed no significant difference between class, income level, parents' educational status, place of residence and the average number of replaced smartphones per year. The study reached the result that there was a significant difference between the pre-service teachers' smartphone addiction scores by the variable of number of social media platforms. It is seen that smartphone addiction increases as the number of social media platforms increases.

The study concluded that there was a significant difference between the pre-service teachers' smartphone addiction scores by the variable of average smartphone usage time. It was revealed that the smartphone addiction scores of the participants with an average smartphone usage time of 4-5 hours were higher than those of the participants with less than 1 hour and 2-3 hours, and the participants with an average smartphone usage time of 6 hours or more had higher smartphone addiction scores than those with 2-3 hours and 4-5 hours usage time. The more usage time increases, the more addiction increases. Smartphone addictions are gradually increasing in our society. With the purpose of preventing addictions, individuals can be directed to social activities. It can be suggested that individuals who experience a sense of loneliness spend more time with their smartphones. Individuals can move away from smartphones if they are socially developed. One factor that brings individuals closer to smartphones is their social media accounts. They can shorten their smartphone usage time over time by closing their social media accounts on their phones. Researchers should expand the research by keeping the sample on smartphone addiction large. Qualitative research should be conducted to investigate the causes of smartphone addiction. As a result of qualitative research, researchers should make recommendations to individuals in order to get rid of smartphone addiction.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**1927-1949.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**1927-1949.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.48757
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 05-01-2021
Kabul Tarihi: 21-06-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 05-01-2021
Accepted: 21-06-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

İmamova, S. (2021). Promoting Intercultural Competence Through Authentic Materials and Innovative Ways in English Language Teaching in Tertiary Education**.** *Journal of History School*, 52, 1927-1949.

PROMOTING INTERCULTURAL COMPETENCE THROUGH AUTHENTIC MATERIALS AND INNOVATIVE WAYS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN TERTIARY EDUCATION

Sevda İMANOVA[1]

Abstract

The article deals with the idea of accepting of the process of foreign language learning as means of student's intercultural competence promoting at high schools, which is considered very important nowadays for their future. The Council of Europe has already included intercultural competence in the list of competencies that are important for the successful realization and adaptation of future professionals studying in any field in the modern information society and working conditions. The theoretical background of this issue has been examined including the content of teaching material: authentic materials and their pros and cons have been thoroughly analyzed. English language teachers have a great opportunity to contribute in intercultural development of the society in bringing up young generation that will be able to live successfully and work with the representatives of all cultures. Person knowing more than one language has an opportunity of entering the world of other people thinking and believing differently, accepting, experiencing their culture, traditions, life-styles, psychology. In the same way, he demonstrates and introduces his own native culture and values. This study highlights the necessity of native and foreign cultures co-study, which describes the ways of effective inclusion of the native culture component in the lessons and considers realization of the basic methodical principles. Paper deals with necessity of mastering

[1] Dr. Lecturer Member of Azerbaijan Languages University science branch. sevda.imanova11@gmail.com, Orcid: 0000-0003-2292-8494

foreign and native culture, national identity and values through TFL for successful integration into the global world in Azerbaijani universities. In addition, some ideas are presented for the introduction of culture and useful suggestions how, why and what to teach via textbooks, authentic materials, different activities etc.

Keywords: Foreign Culture Teaching, Intercultural Competence, Authentic Material, Teacher Prepared Textbook, Native Culture.

Yükseköğretimde İngilizce Öğretiminde Otantik Materyaller ve Yenilikçi Yollarla Kültürlerarası Yeterliliğin Teşvik Edilmesi

Öz

Bu makale, öğrencilerin gelecekleri için çok önemli olan, liselerde gelişen kültürlerarası yeterliliğin bir aracı olarak yabancı dil öğrenme sürecini kabul etme fikrini ele alıyor. Avrupa Konseyi, modern bilgi toplumunda ve çalışma koşullarında herhangi bir alanda okuyan geleceğin profesyonellerinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi ve adaptasyonu için önemli olan yeterlikler listesine zaten kültürlerarası yeterliliği dâhil etmiştir. Bu konunun teorik arka planı, öğretim materyalinin içeriği de dâhil olmak üzere incelendi: otantik materyaller ve bunların artıları ve eksileri kapsamlı bir şekilde analiz edildi. İngilizce öğretmenleri, tüm kültürlerin temsilcileriyle başarılı bir şekilde yaşayabilecek ve çalışabilecek genç nesil yetiştirmede toplumun kültürlerarası gelişimine katkıda bulunmak için büyük bir fırsata sahiptir. Birden fazla dil bilen kişi, farklı düşünen ve inanan, kabul eden, kültürünü, geleneklerini, yaşam tarzlarını, psikolojisini deneyimleyen diğer insanların dünyasına girme fırsatına sahiptir. Aynı şekilde kendi ülkelerinin kültürünü ve değerlerini sergiliyor ve tanıtıyor. Bu çalışma, yerli kültür bileşeninin derslere etkili bir şekilde dâhil edilmesinin yollarını tanımlayan ve yerli ve yabancı kültürlerin birlikte çalışma sürecinde temel yöntemsel ilkelerin gerçekleştirilmesini ele alan yerli ve yabancı kültür ortak çalışmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu çalışma aynı zamanda Azerbaycan üniversitelerinde küresel dünyaya başarılı entegrasyon için TFL aracılığıyla yerli kültür, ulusal kimlik ve değerlere hakim olmanın gerekliliğini ele almaktadır. Ayrıca bu makalede kültürün tanıtımı için bazı fikirler ve ders kitapları, özgün materyaller, farklı etkinlikler vb. yoluyla nasıl, neden ve neyin öğretileceği konusunda faydalı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Kültür Öğretimi, Kültürlerarası Yeterlilik, Otantik Materyal, Öğretmen Tarafından Hazırlanmış Ders Kitabı, Yerli Kültür.

INTRODUCTION

In this study, the author discusses the issues of teaching foreign languages in general and English as a global language in particular. Nevertheless, any foreign language, which might serve as a means of communication, can be

regarded in this context. English language is widely used in all negotiations, talks and contracts. International students may encounter the decisive element in negotiations and international contracts, which requires from the language user to be tactful, tolerant. The success of all cooperation is based on mutual understanding, tolerant beliefs, opinions, views and respect. For achieving all these features, the main factor is the language. In a modern, multicultural world, communicants are able to use the target language according to the norms of the respective community and be aware of what is appropriate or what is not. Speakers must take into consideration the situation, circumstances, the topic, expected level of formality, their partner's level of knowledge and culture-sensitive scenarios.

The process of globalization has led to a demand for promoting intercultural competence (IC) in today's education system which considerably influences high school students and university graduates with different specialties who will soon enter the 21st-century workforce. Being able to communicate and work effectively across cultures has also been identified as a desirable capability by various organizations with global missions. If tertiary education is going to remain relevant, they must take charge of their internationalization and produce graduates who will excel in the global work arena. Today in current market terms IC is included in the key list of necessary competences for employees by the Council of Europe and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2003).

With positive and negative aspects current globalizing world is an evident to the importance of young generation's culture education. Today, the process of globalization brings peoples of different languages closer to one another and strengthens their influence on each other. This tendency manifests itself not only in the lexicon of the language, but also in other areas. People with different cultures have the same subject areas in language learning. Intercultural communication occurs when different nations communicate with each other. Modern youth is being formed in the context of globalization. This, in its turn, creates opportunities for young people to play new roles that are unique not only to national culture, but also to humanity. In this regard, they need to pay more attention to relationships and communication with the environment in order to play this new role.

Paper also deals with necessity of mastering the native culture, national identity and values through TFL for successful integration into the global world in Azerbaijani universities. The process of globalization is not accompanied only by the enrichment of cultures, but also poses serious threats to the cultural and

national identity of all nations and countries. The future of national cultures and identities has become one of the main issues of all humanity.

Literature Review

Language skills are necessary in order to promote the enhancement of cooperation in international political, diplomatic, economic, and cultural relationships. Regarding this, acquisition of languages in education is considered important in terms of giving social and cultural capital to future generationsin the globalizing world (Byram, M., 2008, p. 77). One of the important issues in teaching languages, for instance, English languageat education is to properly evaluate and represent cultural dimensions in order to generate effective results. In order to analyze the essence of intercultural competence within the context of teaching foreign languages, Byram, M., 1989; Deardoff, D. K., 2006 works have been referred to, and for the use of authentic materials in language teaching, Krichevskaya, 1996; Novosovic, 1999 research has been examined in detail in this study.

Unfortunately, it was not possible to fulfill this task at the required level in traditional lessons. Because in traditional lessons the teacher is the person who conveys the information and the learner is the person who receives the information. A teacher provides own knowledge and students pass it on passive way. There were great problems in former Soviet Union educational system. It was due to the lack of practice with native speakers, language and cultural environment. In Azerbaijan, existing literature regarding teaching foreign languages were mainly devoted to the investigation of communicative teaching for a long time. However, recent years the aim of foreign language education is not successful only in use of foreign languages as a means of communication by only teaching just language skills, but also in being able to communicate effectively across cultural divides. A number of researchers including Byram (1997) emphasized the importance of teaching foreign languages by considering native and foreign cultures in order to explain different concepts properly.

To explore how and why foreign language teachers foster intercultural competence, the following research questions are formulated:
1. What is our purpose and anticipated outcomes in culture teaching?
2. What materials and strategies do we have to use for promoting intercultural competence in English classes?
3. How to combine the materials based on native and target culture?

Also, promoting IC nowadays is one of the main priorities of teaching foreign languages in Azerbaijan education system. The analysis of educational

programs, syllabus, curricular and other educational documents of the Azerbaijan University of Languages show the sufficient role of IC in teaching. The concept of IC, which is widely used today, allows students to develop the skills of acquisitionof new knowledge by developing comprehension, logical thinking and successful communication skills. Students should be able to search creatively, draw independent conclusions and analyzes and the ability to work independently should become a habit. Thus, at every level of education, foreign language teachers understand how deeply students master the culture of the foreign languages they are learning and how sensitive they are to this culture. This is called "intercultural competence" and has been much researched and discussed in theory. In relation to this, it is obvious that culture is dynamic and changeable factor and therefore encountering challenges and problems are unavoidable.

The implementation of the competence level determination and assessment instruments has not been studied in most countries as well as in our education system.We still have not designed and practiced an assessment system, instruments and models for evaluating the level of promoting IC. Deardoff, D. K. (2006) claimed that when it comes to the measurement of intercultural competence in the level of education, there has not been common agreement in the conceptualization of the construct. In his study, Deardoff, D. K. (2006) represented the ways to measure intercultural competence based on the consensus of foremost scholars and researchers regarding intercultural competence as a complex construct (p. 242). Besides this, the education of moral values, culture and good manners are emphasized in both secondary and high school programs. There are 66 assessment models proposed by scientists and they are applied in the following countries -the USA, Canada, Germany, Lithuania, New Zealand, Latvia, France, the Netherlands and Denmark. The teaching material, the ways of achieving desirable level, methods and principles for promoting IC are not also perfect. The complicated nature of IC creates problems also in choosing appropriate aspect for fostering and controlling this competence.

The achievement of this goal is facilitated by the following tasks:

1. The characteristics of the value of IC in the overall;
2. The identification of the features of IC;
3. The identification of the problem of promoting IC in tertiary education in a multicultural country such as Azerbaijan;
4. The analysis of authentic materials.

From the History of Intercultural Communication

The term "intercultural communication" appeared in the literature of Azerbaijani foreign languages teaching methodology in the 1970s. Azerbaijan is located at the juncture of Europe and Western Asia.Both eastern and western cultures have influenced Azerbaijan culture and social norms throughout the history and this tendency reflects on people's attitudes and behavior, in particular, among the young generation. The purpose of these researches was to analyze students' communicative failures in real situations of intercultural communications. We do not intend to enter into details regarding the history. However, the history of intercultural competence, intercultural dialogue and communication researches in the world began in the United States after World War II when the American diplomats encountered with difficulties abroad. Another problem was arising in the late 1940s and 1950s in the managing companies where immigrants from other countries and cultures were working with NativeAmericans. As an academic discipline intercultural communication appeared in 1954, when E. Hall published the book "Culture as Communication" where he proposed the term "intercultural communication" in all spheres of human relations (Everett, William & Yoshitaka, 2002).

In 1962, the American social psychologist J. Gardner introduced the concept of "universal communicator". He described a person with important abilities for intercultural communication. This person must have the following set of qualities: integrity, stability, extraversion, harmony of personality with universal values, as well as special intuitive abilities. According to modern researchers, Gardner (1977) had already described the concept we call "intercultural competence" today (Gudykunst, 1977). In the 1980s, university courses on intercultural communication and methods of cross-cultural training began to swiftly develop. The main issue of researches in this sphere was to find out effective methods of promoting IC in TFL: 1) real, authentic contacts with representatives of target culture; 2) an artificial atmosphere made in the classroom. Until 2010, there was a definite opinion that above-mentioned first case is more productive (Nicoleta, Simona, Teodor, 2008). Learner's short-term visits to foreign countries were accepted as the best methods of fostering intercultural competence.

Changing point was Pederson's comparative experimental research proving that learner's stay in foreign country is insufficient for successfully mastering IC. Results of one year's stay in foreign countries had confirmed that without theoretical knowledge and specially organized training such an experience does not lead to significant growth of the ability to interact in a foreign

cultural environment. Three groups of American students took part in P. Pederson's experiment. The first group studied in Great Britain and in the same time had IC trainings. The second group of students also studied in the UK for a year, but did not receive any theoretical knowledge of this competence. Finally, the third group included students continuing their studies of IC in the United States. The first group demonstrated the best results. The results of the second and third groups were very close. Thus, this experiment showed that just only by studying abroad is not sufficient to provide a significant development in IC, if additional training is not provided (Хухлаев&Чибисова, 2010).

In recent years, European universities began to follow the example of the United States and included the subject of intercultural communication in their curricula (Corder& McLean, 1989). And from 1990s owing to the efforts ofthe professor at Durham University in England, one of the leading researchers in intercultural competence Byram. IC became the main topic for foreign language teachers and methodists(Byram& Morgan,1994).

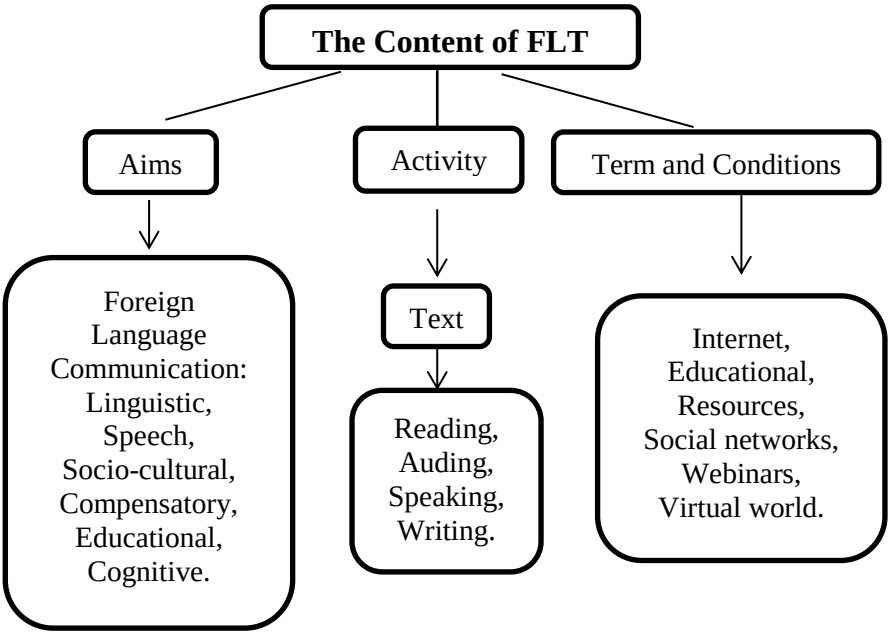
What is Intercultural Competence?

Above-mentioned beginning period of IC studies also matches with the definition of the term "intercultural competence" in the scientific literature. Thus, Tewksbury (1957), professor of international education proposed a list of 21 necessary characteristics for a competent person in intercultural communication under the title "Characteristics of a Mature International Person" (Deardoff, 2006). Nowadays there are many definitions given to IC and alterations of definitions. After analyzing most of them, we think that the most appropriate and actual are the definitions given by Byram. The definition which is very actual for developing IC is also the ability to successfully communicate with representatives of their native culture" (Byram& Morgan, 1994). Another detailed description, which is accepted as the starting point for concrete, educational action in the foreign language classroom:"Intercultural competence is the capability of relating to and understanding people from other countries" (Neuner, Parmenter, Starkey & Zarate, 2003).Causes of the crisis in the world are mainly associated with differences in religious beliefs of the East and the West. All the negative cases such as intolerance, aggressive nationalism, chauvinism, racism, islamophobia and discrimination towards other nations are due to the loss in the dialogue of culture boundaries. English language teachers have a great opportunity to contribute peaceful and sustainable development of multicultural society, in bringing up young generation who will build developed peaceful society.

Education in general has a great formative effect on the mind character, psychology of people, especially young generation. Learning languages affects the thoughts and behavior of human beings. The ideas, mind, attitude of a person knowing foreign language differs from the person's knowing just only native language. Because person knowing foreign language has more than one world, more than one culture and more than one life-style. He has more comments, more solutions, more answers and the ways of any problem solution. Person, knowing cultural differences has an opportunity of entering other people's world, thinking and believing differently, accepting experiencing there, culture, traditions, life-styles and psychology. In the same way, he demonstrates and introduces his own native culture. Being the person who combines the qualities and cultures of two nations combines all the better of these two worlds. He creates the third - better world. The world where will not be any wars, conflicts, terrors. For gaining international peace and dialogue of civilizations, these people must maintain and create legal and social background. However, there are many theoretical and practical problems in promoting of this competence, in choosing its main component, which is relevant for special purpose, sphere of activity and profession.

The Content of Culture Based Foreign Language Teaching (FLT)

In order to make clear how to be successful in fostering students' intercultural competence, what and how to teach foreign language and culture together the content of teaching foreign languages, all educational documents, programs, syllabi, teaching material must be thoroughly designed based on culture. The content of English language teaching consists of the following components, shown in the flow chart:



Teaching Material for Promoting ICC

The complex nature of IC often confuses foreign language teachers in choosing which aspects of culture to teach, what materials to use and what teaching techniques to use with the aim of promoting IC in classroom environment. The main task of teaching foreign languages as a means of communication between representatives of different peoples and cultures is that languages should be studied in unbreakable unity with the world and culture of the peoples who speak them. Teaching materials based on culture are offered in large number. The main task for most authors of English language textbooks is to promote IC in higher education and they try to design all materials (the content-texts, recordings and activities) based on culture. Some English language textbooks even give materials to promote IC in separate parts called "cultural pages".Notwithstanding before mentioned some English teachers regard fostering culture as a secondary goal.

Teaching materials can be:

1. Authentic culture-based materials;
2. Teacher-developed materials or inauthentic materials.

What is an Authentic Material?

Linguistic competence only is not enough for learners of a language to be competent in that language (Krasner, 1999). Language learners need to be aware, for example of the culturally appropriate ways to address people, express gratitude, make requests and agree or disagree with someone. They should know that behaviors and intonation patterns that are appropriate in their own speech community may be perceived differently by members of the target language speech community. They have to understand that, in order to make communication more successful, language use must be associated with other relevant cultural behavior. In many regards, culture is taught implicitly, imbedded in the linguistic forms that students are learning.

Authentic materials used in teaching foreign languages (in our case English) are considered as the most appropriate and motivating for promoting international competence in higher education. It fulfills the gap between the native school where English is taught and target culture's real life. Materials from authentic sources may help to offer authentic cultural experiences to language learners. There are several approaches to the definition of authentic materials. Traditional approach researchers as Harmer, Scarcella, Milrud, Novosovic and Krichevskaya, consider authentic text not as initially adapted for educational purposes, as a text written for native speakers of that language. According to Harmer (2000), authentic material is a content created by native speakers for native speakers for non-educational purposes. Krichevskaya, also says that such materials are produced by native speakers for native speakers, i.e. these are actually original pragmatic materials created for real life conditions, purposes. Further she gives the following classification of these materials depending on their use in a particular area which could be included to educational communicative purpose:

1. Educational and professional sphere of communication;
2. Social and cultural environment of communication;
3. Everyday sphere of communication;
4. Trade and commercial sphere of communication;
5. Family and household sphere of communication;
6. Sports and recreation sphere of communication. (Krichevskaya, 1996)

We can divide authentic materials into three groups:

1. Printed materials: articles, books, newspapers, magazines, restaurant and cafe menus, letters, travel brochures, theater programs, questionnaires;
2. Audio materials: radio programs, news, films, songs, announcements;

3. Visual materials: TV programs websites, e-mails, instructions, advertisements or warnings signs, road signs, signboards, drawings, photographs, labels, posters, flyers, advertisements, maps, tourist brochures, traffic tickets and schedules etc.

Video materials, films, podcasts besides representing authentic environment also demonstrate nonverbal components of language, which are very difficult to expose, but in the same time necessary for effective communication. None verbal components of languages are: eye contact, postures, facial expression, mimicry, body language, gestures, space language-the interpersonal relation indicating distance. Besides, they help to master successfully such prosodic features of target language as diction, intonation, rhythm, stress placement and tone, which are very important in communication for expressing the emotions, attitudes and feelings.

The concept of intercultural competence, which is widely used today, allows students to improve the skill of acquiring new knowledge by developing comprehension, logical thinking, and successful communication skills. Students should be able to search creatively, draw independent conclusions and make analyze and the ability to work independently should become a habit. Young people learn the norms of attitude and communication in social practice. The relationship takes place in behavior. Behavior is characterized by stereotypes inherited from previous generations, but the social experience of modern youth in the field of communication, attitude and cooperation is newer and richer.

Besides the before-mentioned criteria of authenticity, Milrud and Nosonovich note that the culture-based teaching material for the high schools must meet the following requirements:
1. The content must be interesting for learners;
2. Students age appropriateness;
3. Presence of educational value;
4. Information must be new;
5. Presentation of different forms of speech;
6. The naturalness of the situation, characters and circumstances;
7. Material must evoke a reciprocal emotional response;
8.Their verbal experience in native and foreign languages;
9. Must reflect realistic models of written or spoken language (Новосович,1999).

Does this mean that only authentic materials should be used in teaching reading and listening? At first glance, this seems like a good idea. However, both teaching materials must be clear to students, must be consistent with their language competence. Each of the constituent elements of the lesson - texts, study

assignments, the atmosphere in the lesson, educational interaction - has its own criteria that allows you to distinguish authentic from inauthentic. The teacher's task is to achieve a harmonious combination all authentication parameters. According to our experience with various types of authentic materials, it can be noted that students while working with such materials, there was a noticeable increase in internal motivation for learning a foreign language. Authentic materials expose students to the real use of language and they are immersed into the real world of the target culture while they are in the classroom.

Now let us analyze disadvantages of using authentic materials at language classes: The main problem in using just only authentic material in FLT focusing on the IC forming is the lack of native culture information. Intercultural competent specialist in order to be prepared for successful dialogue should be first aware of his or her own culture. Again, referring to Byram (1997) whose theory is based on the advantage of teaching native culture also at the foreign language classes. According to this theory acquisition of native culture, history and literature of own country makes student to value own culture and to be more confident, to be tolerant and open to other cultures.

Students should be aware and analyze existing stereotypes about native culture in order to avoid conflicts and misunderstandings. Depending on whether it is authentic or not teaching material,must be carefully selected. Native culture-based teaching material can be prepared and offered only by teachers. Using authentic material about target culture teachers can add material about native culture on the same topic. During activities, they can discuss the common and different features of cultures. In teachingprocess when the native culture encounters the target culture the students' respect and love for their own culture increases. The best way to teach cultural elements in a foreign language class is to compare the sociocultural and pragmatic norms of the native and target language. Foreign language teachers should act as cultural mediators, explicitly explaining cultural differences using every feasible method.

There always have been differences between cultures andthey will always exist. These differences should be seen as the driving force of human development. The integration of cultures by preserving national identity and culture is a necessary condition for achieving security, peace and sustainable development in all areas throughout the world.The language of authentic material is hard to understand as it often contains complex lexical units, idioms, which are used in real life. This case may cause frustration for students. Notwithstanding all above-mentioned disadvantages, it is impossible to promote ICC without using authentic materials.

Authentic texts are written specifically according to the pedagogical and psychological characteristics of education, context, taking into account, learners' needs, age, native culture, level of general and language knowledge as a non-native language. Cortazzi&Jin (1999)have defined the cultural content of English textbooks in three categories: the source culture (the learner's native culture), the target culture (for example, British, American, or Australian culture) and the international target culture (varieties of the target culture from all over the world, characteristic of the countries where English is spoken as an international language). However, they all contain elements of target culture. It is important to find textbooks, which deal with these three categories in a balanced way.

METHODOLOGY

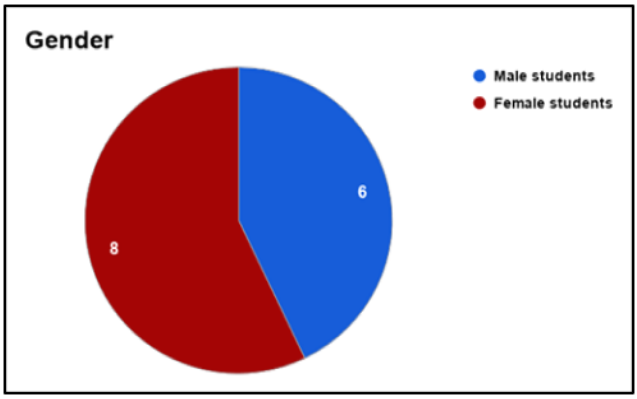
Theoretical methods of research are psychological, pedagogical literature study, analyses of high school educational documents and generalizing of Azerbaijani and foreign IC fostering experience. Empiric methods are teacher observation, the foreign language teaching content analyses, English language teaching material both authentic and teacher design material, textbooks analyses, the survey. Content analysis has performed as a research technique by which certain aspect or key concept of our study- IC intercultural competence within teaching material has been analyzed.

This study adopts an exploratory research design to confirm or reject the suggested hypotheses. Questionnaire, which is one of the main research methods in teaching methodology, was designed to determine the student's interest concerning target culture. The aim was to prepare educational program, teaching material and activities based on target and native culture. Population of this study consists of undergraduate students studying at Azerbaijan University of Languages in 2020-2021 academic year. A total of 14 students who study in the Faculty of International Relations and Regional Studies was recruited in order to participate in this research. Of this group, six of respondents are male and eight are female finishing first year of study.

RESULTS

The data obtained from the questionnaire was analyzed in Excel. In this study, 14 students responded the questions regarding "Culture Shock" in the questionnaire. In total, 11 questions relating the topic given were included in the questionnaire in order to assess the respondents' opinion about the awareness of

cultural difference and cultural incompetence. In this survey, 6 of the respondents were male students and 8 of them were female students.



In the questionnaire, participants firstly had read the short text about "Culture Shock" from the book "New English File" and then answered the question relating this topic (Oxenden& Latham-Koenig, 1997).



Culture shock

Good manners are always good manners. That's what Miranda Ingram, who is English, thought, until she married Alexander, who is Russian.

When I first met Alexander and he said to me, in Russian, *'Nalei mnye chai* – pour me some tea', I got angry and answered, 'Pour it yourself'. Translated into English, without a *'Could you ...?'* and a *'please'*, it sounded really rude to me. But in Russian it was fine – you don't have to add any polite words.

However, when I took Alexander home to meet my parents in the UK, I had to give him an intensive course in *pleases* and *thank yous* (which he thought were completely unnecessary), and to teach him to say *sorry* even if someone else stepped on his toe, and to smile, smile, smile.

Another thing that Alexander just couldn't understand was why people said things like, 'Would you mind passing me the salt, please?' He said, 'it's only the salt, for goodness sake! What do you say in English if you want a *real* favour?'

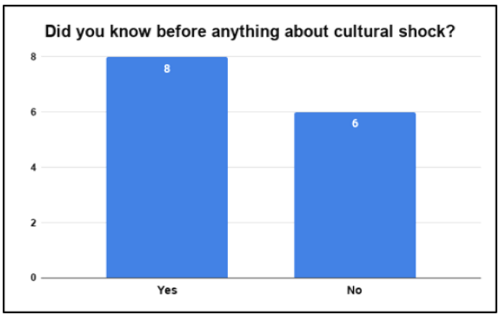
He also watched in amazement when, at a dinner party in England, we swallowed some really disgusting food and I said, 'Mmm ...delicious'. In Russia, people are much more direct. The first time Alexander's mother came to our house for dinner in Moscow, she told me that my soup needed more flavouring. Afterwards when we argued about it my husband said, 'Do you prefer your dinner guests to lie?'

Alexander complained that in England he felt 'like the village idiot' because in Russia if you smile all the time people think that you are mad. In fact, this is exactly what my husband's friends thought of me the first time I went to Russia because I smiled at everyone, and translated every *'please'* and *'thank you'* from English into Russian!

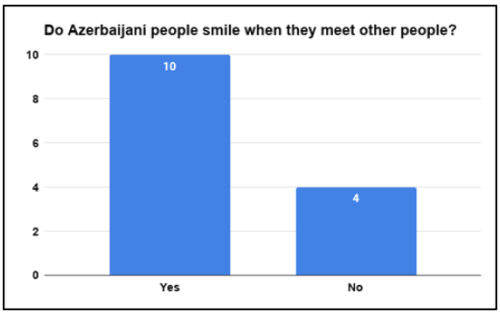
At home we now have an agreement. If we're speaking Russian, he can say 'Pour me some tea', and just make a noise like a grunt when I give it to him. But when we're speaking English, he has to add a 'please', a 'thank you', and a smile.

Adapted from the British press

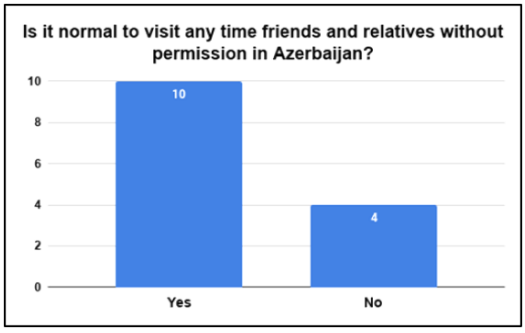
The first question in the questionnaire is the students' knowledge about what culture shock is. Based on the results, 8 students responded "yes", while 6 of the respondents said they had not known about culture shock before.



According to the bar chart, 10 students said that Azerbaijani people smile when they meet other people, whereas the small minority (4 students) answered that they do not smile while seeing other people.

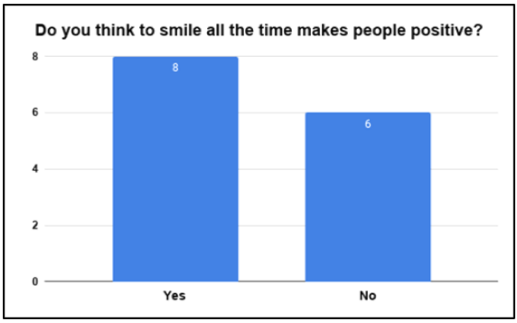


The next question in the questionnaire is about visiting friends and relatives without notifying them. The majority of the respondents (10 students) considered that without permission, visiting friends and relatives is normal and only 4 students think that it is not appropriate to visit friends and relatives before getting permission.

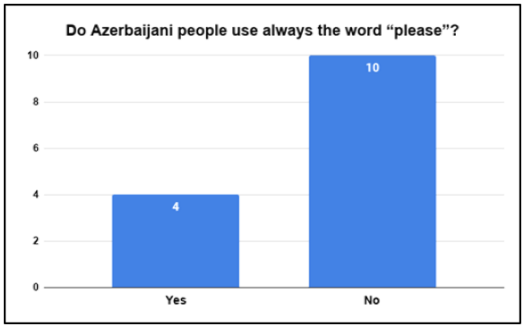


One of the questions regarding cultural aspects of life in the survey is about smiling and its positive effect on people. The number of students who said that

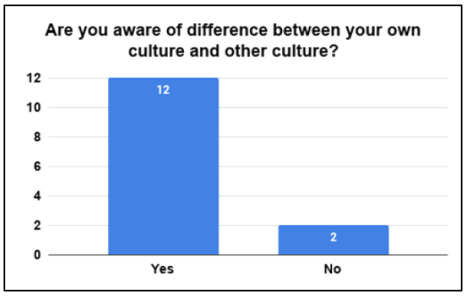
smiling all the time gives positive vibes to people was 8 and 6 students did not think that smiling every time can generate positive energy. Relating this, there is a slight difference between the answers “yes” and “no”.



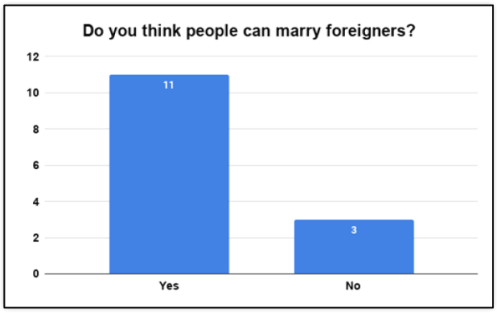
Another question included in the questionnaire was related to the use of the word “please” for showing politeness in order to determine students’ opinion about good behavior. The majority of these respondents (10 students) thinkthat Azerbaijani people do not always use the word “please”.



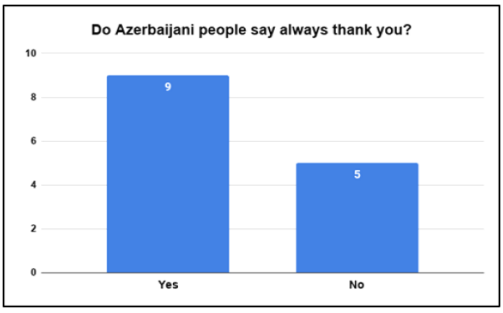
The vast majority of the participants (12 students) believe that they are aware of the difference between their own culture and foreign cultures. This result shows that students mainly know about different cultural patterns.



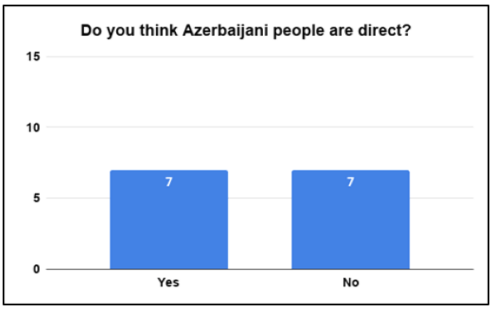
One of the aspects of cultural tolerance is connected to the marriage with foreigners, where 11 students consider intercultural marriage as a normal issue and only 3 of the respondents are against of the idea of marriage with overseas citizens.



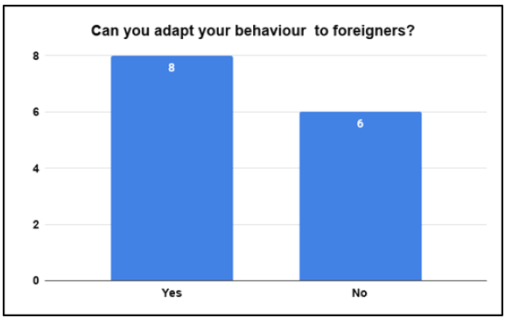
Almost in all cultures people say “thank you” as a sign of gratitude without depending on the relationships. From the text it is obvious that saying “thank you” if others do something for you is politeness in British culture, whereas this cultural pattern does not belong to Russian culture when it comes to family relationships. In Azerbaijan culture, 9 respondents said that people always respond others’ kindness with gratitude and only 5 students think that it does not happen all the time.



The respondents also answered the question about being straightforward and 50% of students consider that people in Azerbaijan are direct and 50% of the participants responded “no” to this question.



One of the major problems regarding culture shock is to adapt yourself to foreign culture. In general, a person who finds adjusting to foreign culture challenging may encounter many difficulties. However, the major part of the respondents said that they can adapt themselves to foreigners and the participants said “no”slightly differs from it.



CONCLUSION

Culture must be the main component of the all teaching content. Teachers should include cultural component in every item of the lesson. Even by explaining the meaning of one word, phrase, proverb they can open something new in target culture. Students must be confident and ready by graduating high school to successfully work and cooperate with any representative of other cultures. They must be aware of appropriate ways of communicating with people from different cultural background.

After analyzing pros and cons of authentic materials, it gets clear that teaching the language on authentic materials, taken from original sources is most relevant method. On the other hand, the advantages of such materials are sometimes too complicated in language aspect and do not always correspond to specific tasks and conditions of education, while simultaneously highlighting

separately methodological or educationally authentic texts. Educators, teachers and methodists have a great influence in successfully promoting intercultural competence throughout education systems via textbooks, syllabi and curricula and teaching materials.

It should be emphasized that teaching a natural, modern foreign language is possible only on condition of using materials taken from the life of native speakers or compiled taking into account the peculiarities of their culture and mentality in accordance with accepted and used speech norms. The use of such authentic and educational-authentic materials, which are a natural speech work created for methodological purposes, will make it possible to more effectively teach all types of speech activity to imitate immersion in the natural speech environment in foreign language lessons. In relation to this, we can conclude that in the domestic and foreign methodology there is no single definition of authentic materials, their classification, as well as opinions on their predominant use in teaching a foreign language.

The results of the survey obtained from fourth-year students at Azerbaijan University of Languages also clarifies that the majority of students clearly understand cultural difference and show cultural tolerance which is key to social harmony. Students studying in the Faculty of International Relations and Regional Studies at Azerbaijan University of Languages also learn about foreign cultures and ethique in language lessons, in particular English language lesson through authentic materials which promote intercultural competence in tertiary education.

REFERENCES

Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Multilingual matters Ltd.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual mattersLtd.

Byram, M.& Morgan, C. (1994). *Teaching-and-Learning Language and Culture*. Multilingual mattersLtd.

Byram, M. & Morgan, C. (2008). *From Foreign Language Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Multilingual matters Ltd.

Corder L.E. & McLean W.D. (1989). Intercultural training: An Overview, Program and Evaluation. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED313740.pdf, Access date: 09.11.2020.

Cortazzi, M. & Jin, L. X. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 196-219). Cambridge University Press.

Deardoff, D.K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the USA. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266.https://www.mccc.edu/~lyncha/documents/Deardorff-identificationandassessmentofinterculturalcompetenceasanoutcomeofInternationalizat.pdf, Access date: 09.11.2020.

Everett, M.R., William B. H. &Yoshitaka, M.(2002). Edward T. Hall and the history of intercultural communication: The United States and Japan. *Keio Communication Review*, 24, 3-26. https://www.researchgate.net/publication/237548753_Edward_T_Hall_and_The_History_of_Intercultural_Communication_The_United_States_and_Japan, Access date: 16.11.2020.

Gudykunst W.B. (1977). Intercultural contact and attitude change. *International and Intercultural Communication Annual*, IV, 2-16.

Harmer, J. (2000). *How to Teach English. An Introduction to the Practice of English Language Teaching.* https://www.pdfdrive.com/jeremy-harmer-how-to-teach-englishpdf-d33406984.html, Access date: 18.11.2020.

Krasner, S. D. (1999). *Sovereignty: Organized Hypocrisy*. Princeton University Press.

Neuner, G., Parmenter, L., Starkey, H. & Zarate, G. (2003). *Intercultural Competence*. Council of Europe. https://rm.coe.int/16806ad2dd, Access date: 19.11.2020

Nicoleta L.P., Simona B. & Teodor, C. (2008). *Teachers' Intercultural Competence: Effects of Intercultural Training and Experience Faculty of Psychology and Educational Sciences "AlexandruIoanCuza"*. University TomaCozma. http://www.wseas.us/e-library/conferences/2008/venice/edu/edu10.pdf, Access date: 19.11.2020.

Oxenden, C. & Latham-Koenig, C. (1997).*New English File:Intermediate Student's Book*. Oxford University Press.

Кричевская К. С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. (1996), 1(47). [Krichevskaya K. S. (1996). Praqmaticheskiye materiali, znakomyashiye uchenikov s culturoy i sredoy obitaniya jiteley strani izuchayemoqo yazika // Inostranniye yaziki v shkole. 1(47).]

Новосович, Елена Викторовна. Методическая аутентичность учебного текста: дис. кандидат педагогических наук: 13.00.02. (1999). https://www.dissercat.com/content/metodicheskaya-autentichnost uchebnogo-teksta, Access date: 23.11.2020. [Novosovich Y.V. (1999). Metodicheskaya autentichnost uchebnoqo teksta: diss.candidat pedaqoqicheskix nauk: 13.00.02. https://www.dissercat.com/content/metodicheskaya-autentichnost- uchebnogo-teksta, Access date: 23.11.2020.]

Хухлаев, О.Е. & Ю.Чибисова, М. (2010). Теоретические и практические вопросы межкультурной коммуникации: современные тенденции». //Электронный журнал «Психологическая наука и образование», 5, 168-179. https://psyjournals.ru/files/33834/psyedu_ru_2010_5_ Khukhl aev_Chibisova.pdf, Access date: 25.11.2020. [Xhuhlayev O.Y. & Chibisova Y.M. (2010). Teoreticheskie i prakticheskie voprosi mejculturnoy komunikacii: sovremenniye tendencii//. 168-179. https://psyjournals.ru/files/33834/psyedu_ru_2010_5_Khukh laev_Chibisova.pdf. Access date: 25.11.2020.]

EXTENDED ABSTRACT

The Purpose of the Study: The study deals with the most current issue of foreign language teaching, which focuses on intercultural competence (IC). IC promoting is very important for successful future of modern students, who will soon enter 21st century workforce. Today in current market terms IC is included in the key list of necessary competences for employees by Council of Europe and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2003). The importance of enhancing the knowledge of foreign and native culture, national identity and values through TFL for successful integration into the global world in Azerbaijani universities is the center of this study. In addition, some ideas are presented for the introduction of culture and useful suggestions how, why and what to teach via textbooks, authentic materials, different activities etc. The aim of the paper is to find out the most effective ways of promoting IC

through teaching foreign languages (in our case English), to analyze teaching material content, to determine advantages and disadvantages of authentic materials, to give appropriate combinations of authentic and inauthentic materials based on native and target culture. According to Byram's theory (1997), the acquisition of native culture, history and literature of their own country contributes to students to value their own culture, to be more confident, to be tolerant and open to other cultures, in general, more intercultural competent.

Methodology: The study adopts an exploratory research design to confirm or reject the suggested hypotheses. In order to determine the students' interest concerning target culture, the questionnaire was designed based on the reading material about "Culture Shock" from the book "New English File" (Oxenden & Latham-Koenig, 1997). In total, 11 questions regarding the topic given were included in the questionnaire to evaluate the respondents' opinion about the awareness of cultural difference and cultural incompetence.

Population of this study consists of undergraduate students studying at Azerbaijan University of Languages in 2020-2021 academic year. A total of 14 students who study in the Faculty of International Relations and Regional Studies were recruited in order to participate in this research. Of this group, six of respondents are male and eight are female finishing first year of study.

Findings: Based on the results of the survey gained from the final year students at Azerbaijan University of Languages also explains that most students easily understand cultural difference and show tolerance of other cultures which contributes to social harmony. Current students studying in the Faculty of International Relations and Regional Studies at Azerbaijan University of Languages learn about foreign languages through language lessons, especially in English language lessons using authentic materials which promote intercultural competence in tertiary education.

Conclusion: Integrating knowledge of culture into foreign language lessons has an excessive importance in terms of language acquisition. Learning a new language requires not only learning and memorizing vocabulary and grammar, but also being able to put all this knowledge into practice. Students must feel confident with their foreign language skills and know the ways of communicating with people from other cultural background. Teaching foreign languages with authentic materials helps language teachers and methodists promote intercultural competence throughout education systems via textbooks, syllabi and curricula and teaching materials. The use of authentic teaching materials gives students a chance to comprehend the difference between their own culture and foreign culture, which is taught in foreign language lessons. In relation to this, we can

conclude that in the domestic and foreign methodology there is no single definition of authentic materials, their classification, as well as opinions on their predominant use in teaching a foreign language.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**1950-1989.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**1950-1989.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49034
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 25-01-2021
Kabul Tarihi: 16-04-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 25-01-2021
Accepted: 16-04-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Atalay, S. & Hamurcu, H. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin FeTeMM Uygulamalarına Yönelik Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *Journal of History School*, 52, 1950-1989..

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FETEMM UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI[1]

Sevim ATALAY[2] & Hülya HAMURCU[3]

Öz
Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin FeTeMM uygulamalarına yönelik görüşlerini incelemektir. FeTeMM eğitimi; fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarına ait bilgi ve becerileri bütünleştirerek öğrencilere kazandırmayı hedefleyen eğitim yaklaşımıdır. Araştırmada durum çalışması modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 15 sorudan oluşan ‘‘Sınıf Öğretmenlerinin FeTeMM Uygulamalarına Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’’ kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 öğretim yılında İzmir ili Bornova ilçesinde görev yapmakta olan 24 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin FeTeMM’i duydukları, FeTeMM’in tanımını yapabildikleri, FeTeMM konusunda eğitim almadıkları, FeTeMM alanındaki mesleki yeterliliklerini bazılarının yeterli bulduğu, derslerinde uygulama yaparken zorlandıkları ve FeTeMM eğitim uygulamalarında maliyet, malzeme/materyal, sınıf ortamı/grup çalışması ile sürenin yetersiz olduğu ancak öğrencilerin el becerilerini geliştirebileceği düşündükleri tespit edilmiştir. Bununla beraber öğretmenler ve öğrenciler açısında birçok

[1]Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından 2020 yılında yazılan 648993 numaralı Yüksek Lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

[2] Sınıf Öğretmeni, sevmatalay35@gmail.com Orcid: 0000-0001-7669-0907
[3] Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, hulya.hamurcu@deu.edu.tr Orcid: 0000-0002-1646-9888

avantajı/dezavantajı olduğu, FeTeMM'i tüm fen konularına uygun gördükleri, FeTeMM uygulamalarını bazılarının kullandığı bazılarının kullanmadığı, EBA (Eğitim Bilişim Ağı) tarafında yayınlanan kitaptan büyük bir kısmının haberdar olmadığı, FeTeMM etkinliklerini uygulayacak öğretmenlere öneride bulundukları ve FeTeMM disiplinlerinden genel olarak uygulama yaparken bütün alanlarda zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: FeTeMM uygulamaları, Sınıf öğretmenleri, Sınıf öğretmenlerinin görüşleri, Durum çalışması.

Primary School Teachers' Opinions Towards to the STEM Practices: A Case Study

Abstract

The purpose of this study is to examine the opinions of primary school teachers about STEM applications. STEM education; it is an educational approach that aims to integrate knowledge and skills in the fields of science, technology, engineering and mathematics to help students acquire them. The case study model was used in the study. As a data collection tool, "Semi-Structured Interview Form for STEM Practices of Primary School Teachers" consisting of 15 questions developed by the researcher was used. The working group of the research consists of 24 primary school teachers working in İzmir province Bornova district in the 2019-2020 academic year. Content analysis was used in the analysis of the data. According to the findings obtained from the study, primary school teachers heard STEM, were able to define STEM, did not receive training in STEM, some of them found their professional competencies in STEM sufficient, had difficulty in practicing in their lessons, and cost, material/materials, classroom environment/group work in STEM education practices. It was determined that the time was insufficient, but students thought that they could improve their manual skills. However, It was concluded that they have many advantages/disadvantages in terms of teachers and students, they consider STEM as suitable for all science subjects, some of them do not use STEM applications that they recommend teachers to apply STEM disciplines, and that they do not know most of the book published by EBA (Education Information Network), while doing so, it was concluded that they had difficulty in all areas.

Keywords: STEM practices, Primary school teachers, Opinions of primary school teachers, Case study.

GİRİŞ

Günümüzde bilginin hızla sosyal medya aracılığıyla yayıldığı dijital çağda yeni ve bireyler üzerinde etkili uygulamalar önemli görülmektedir. Bu çağda bireylere kazandırılması gereken beceriler de farklılık göstermektedir.

Ülkelerin küresel rekabette varlıklarını sürdürebilmeleri ve gelecekte güçlerini arttırabilmeleri için bilim ve teknolojiyi etkin kullanmaları, bilimsel bilgiyi yaratıcı kullanmaları ve nitelikli iş gücüne sahip olmaları gerekmektedir (Kaya, 2015, s. 27). Bu da problem çözen, araştıran, sorgulayan, eleştiren, öğrendiklerini gerçek yaşama uygulayabilen, üreten, analitik düşünebilen, merak eden, ilgi duyan ve iş birliği yapabilen bireylerin varlığıyla mümkündür. Alanyazında 21. yüzyıl becerileri (P21) olarak ifade edilen bu beceriler; dijital okuryazarlık, öğrenme ve yenilikçilik, kariyer ve yaşam olmak üzere üç ana beceri etrafında toplanmaktadır. 21. yüzyıl becerilerini bireylere kazandırmak amacıyla ülkeler eğitim programlarında değişikliğe gitmişler ve disiplinler arası öğretim yaklaşımını benimsemişlerdir.

Amerika Birleşik Devleti'nde fen, matematik ve mühendislik alanlarına yönelik bireylerin eğitim kalitesini arttırabilmek için Science (Fen), Technology (Teknoloji), Engineering (Mühendislik) ve Mathematics (Matematik) disiplinlerinin ilk harflerinden meydana gelen ''STEM'' adı verilen bir eğitim yaklaşımı geliştirilmiştir (Dugger, 2010, s. 47). Türkiye'de ise STEM kavramı bu disiplinlerin Türkçe anlamlarının (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) baş harflerinden ''FeTeMM'' şeklinde uyarlanmıştır (Çorlu, 2014, s. 5).

FeTeMM eğitimi bireyleri geleceğe hazırlamak adına önemli bir adım olmuştur. Çünkü günümüz eğitim anlayışı bireylerin öğrendikleri bilgiyi gerçek yaşam problemlerine nasıl bütünleştirdiği ve çözüm ürettiği ile ilgilenmektedir. Dünyada yer alan ülkeler bunları göz önüne alarak ekonomilerinin daha güçlü yapabilmek amacıyla ihtiyaç duydukları teknolojiyi tasarlayıp, üreten bireyleri yetiştirebilecekleri fen ve matematik disiplinlerine yönelik yeni eğitim ve öğretim programları oluşturmak için çalışmalar başlatmışlardır (Fan ve Ritz, 2014, s. 79).

Ülkemizde de mevcut öğretim programlarında yapılan değişimler yeni olan eğitim yaklaşımını doğrulamaktadır (Çetin, Şatıroğlu ve Yanık, 2018, s. 10-11; Yaman, Akan, Doğan ve Sarı, 2018, s. 11-17). Bunlardan en önemlisi fen öğretim programına eklenen "Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları" adlı bölümdür. Bu bölümde öğrencilerin çevrelerinde gördükleri ihtiyaç veya problemi çözmeleri, beceri kazanmaları ve ürün tasarlamaları amaçlanmıştır (MEB, 2018, s. 10). 2019 yılında ise Eğitim Bilişim Ağı (EBA) tarafından hazırlanan "Kazanım Bazlı Bilim Uygulamaları Öğretmen/Öğrenci Kılavuzu" yayınlanmış ve tüm öğretmenlerin yararlanmasına açılmıştır.

Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarına yönelik yapılan çalışmaların çoğunluğu ortaokul kademesinde olmasına rağmen bireylerin FeTeMM'e yönelik ilgi ve tutumlarının geliştirilmesi için ilkokul dönemi kritiktir (DeJarnette, 2012, s. 77). İlkokul döneminde diğer dönemlere göre FeTeMM

eğitim uygulamalarının istenilen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin yeni yöntem ve stratejilere ihtiyaçları vardır (Epstein ve Miller, 2011, s. 8). Bu nedenle yeterli donanıma sahip, yetenekli, yaratıcı bireyler yetiştirme ve uygun işgücü sağlama konusunda temel eğitimde yer alan sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir (Yıldırım ve Türk, 2018, s. 197). DeJarnette' de (2012) yaptığı çalışmada FeTeMM eğitim ile ilgili çalışmaların genellikle ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenciler ve öğretmenler için olduğunu ilkokul düzeyindeki öğrenciler ve öğretmenlerle ilgili sınırlı çalışmanın bulunduğunu belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu konuyla ilgili fazla çalışma bulunmadığı görülmektedir (Owens, 2014; Brown, 2005; Wang, 2012). Kurup, Brown, Powell ve Li (2017) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin FeTeMM eğitim hakkında pedagojik ve mesleki bilgilerinin zayıf olduğunu derslerde uygulama konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını tespit etmişlerdir.

Yukarıda yapılan çalışmalar sınıf öğretmenlerinin FeTeMM uygulamalarına yönelik görüşlerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu nedenle FeTeMM eğitim uygulamalarıyla ilgili alanyazında yer alan eksikliklerin giderilebilmesi ve ülke genelinde uygulamaların artması sağlanmalıdır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi; "Sınıf öğretmenlerinin FeTeMM uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?" şeklindedir.

YÖNTEM

Araştırmanın deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, 'nasıl' ve 'niçin' sorularını baz almakta, araştırmacının kontrolünde olmadığı bir olay ya da olguyu derinlemesine incelenmesine olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 293). Yin'e (1984) göre durum çalışması; "Güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemi" olarak tanımlanmaktadır (Aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 190). Başka bir ifadeyle mevcut durumu açıklayan, değişimi ve gelişimi etkileyen, etkenler arasındaki ilişkiyi derinlemesine inceleyen ve süreç içerisinde bu gelişimi gösteren yaklaşımdır (Best ve Kahn, 2017, s. 274).

Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2019-2020 öğretim yılında İzmir ilinin Bornova ilçesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. 2019 MEB verilerine göre İzmir ilinin Bornova ilçesinde bulunan toplam ilkokul sayısı 36 olup, bu ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmeni sayısı 762'dir (MEB Strateji Geliştirme Bakanlığı, 2019a). Katılımcıların belirlenmesinde seçkisiz örnekleme kullanılarak Bornova ilçesindeki 36 ilkokuldan her bir ilkokul birer grup olarak kabul edilmiş ve örneklem, torbaya konularak rastgele seçilmiştir.

Tablo 1
Katılımcılara ilişkin betimsel özellikler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Eğitim Düzeyi	Çalıştıkları Okul
K1	Kadın	53	31	Lisans	Malazgirt
K2	Kadın	50	27	Lisans	Malazgirt
K3	Kadın	58	32	Lisans	Dokuz Eylül
K4	Kadın	53	31	Lisans	Ömer Seyfettin
K5	Kadın	35	13	Lisans	Şehit Onbaşı Ali Güner Yeşilbağ
K6	Kadın	39	16	Lisans	Şehit Onbaşı Ali Güner Yeşilbağ
K7	Kadın	41	18	Lisans	Zehra Hocahanım
K8	Kadın	48	26	Lisans	Zehra Hocahanım
K9	Kadın	50	30	Lisans	Fatih Sultan Mehmet
K10	Kadın	50	28	Lisans	Fatih Sultan Mehmet
K11	Kadın	55	35	Lisans	Fatih Sultan Mehmet
K12	Kadın	35	12	Lisans	Fırat Yılmaz Çakıroğlu
K13	Kadın	37	13	Lisans	Fırat Yılmaz Çakıroğlu
K14	Kadın	65	22	Lisans	Fırat Yılmaz Çakıroğlu
K15	Kadın	39	16	Lisansüstü	Fırat Yılmaz Çakıroğlu
E1	Erkek	54	31	Lisans	Malazgirt
E2	Erkek	63	44	Lisans	Dokuz Eylül
E3	Erkek	61	41	Lisans	Dokuz Eylül
E4	Erkek	49	29	Lisans	Ömer Seyfettin
E5	Erkek	45	23	Lisans	Şehit Onbaşı Ali Güner Yeşilbağ
E6	Erkek	64	43	Lisans	Zehra Hocahanım
E7	Erkek	52	30	Lisans	Dr. Cavit Özyeğin
E8	Erkek	55	29	Lisans	Fatih Sultan Mehmet
E9	Erkek	65	28	Lisans	Fırat Yılmaz Çakıroğlu

Bu seçim sonucunda örneklemde kayıplar ve araştırmaya katılmayan öğretmenler olabileceği için 36 ilkokuldan %55,6'sı seçilerek 20 ilkokul belirlenmiştir. 20 ilkokulda bulunan öğretmenlere ilk olarak ölçek[4] uygulanmış daha sonra bu ölçekten alınan sonuçlara göre 20 ilkokulun genel ortalamasına bakılarak önce Tukey HSD testi yapılmış daha sonra da Duncan testi yapılarak alt (6), orta (8) ve yüksek (10) seviyedeki okullara göre 24 sınıf öğretmeni görüşme için seçilmiştir. Makalenin sınırlılığı açısından ölçekten elde edilen sonuçlar bu çalışmada verilmemiştir. Görüşmede yer alan katılımcılara ait betimsel bilgiler Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmada yer alan katılımcı öğretmenler cinsiyet olarak kadın ve erkek olarak ayrılmış daha sonra K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8 ve E9 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcı öğretmenlerden bahsederken belirlenen kodlar kullanılmıştır.

Veri toplama aracı

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen ''Sınıf Öğretmenlerinin FeTeMM Uygulamalarına Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'' kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği belirlenen konu doğrultusunda önceden hazırlanan sorulara sonda sorular sorma imkânını veren bir görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 120). Görüşme formu geliştirilirken alanyazın taraması yapılmıştır.

Görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla FeTeMM alanında araştırmalar yapan uzmanlara (Profesör, Doçent, Dr.Öğretim Üyesi ve Araştırma Görevlisi unvanlarına sahip) sorularak "uygun", "uygun değil" ve "geliştirilmesi gerekir" şeklinde değerlendirmeleri istenerek uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca iki sınıf öğretmenine de sorular inceletilmiştir. Sorular ilk etapta 15 sorudan oluşmakta olup gelen dönütler doğrultusunda 1 soru çıkartılıp yerine başka bir soru eklenerek gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçme aracının geçerliği sağlanmıştır.

Uygulama süreci

Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde İzmir ili Bornova ilçesindeki devlet ilkokullarında yürütülmüştür. MEB'ten gerekli etik izin onayı alındıktan sonra 24 sınıf öğretmeniyle gönüllülük esasına dayalı olarak

[4] "Entegre FeTeMM Öğretimi Yönelim Ölçeği"

görüşmeler yapılmıştır. İlk olarak sınıf öğretmenlerinin ve araştırmacının uygun olduğu ortak zamanlara randevular alınmıştır. Randevu günü sınıf öğretmenlerine araştırmanın konusu hakkında bilgi verilmiştir. Kendilerine ait kişisel bilgilerin etik kuralları ihlal etmeden ve izinleri olmadan kullanılmayacağı vurgulanmıştır. Görüşmelerin gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmesi amacıyla Bilgilendirilmiş Onam Formu imzalatılmıştır. Görüşmeler yapılırken hiçbir sınıf öğretmeni ses kaydı istemediği için ses kaydı alınamamış görüşmeler yüz yüze araştırmacı tarafından not alınarak gerçekleşmiştir. Ayrıca araştırmacı konu bağlamında bazı sorulara ekleme yaparak katılımcılara sormuştur. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür.

Verilerin analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak içerik analizi ile görüşme verileri dört aşamada analiz edilmiştir. Bunlar; (1) verilerin kodlanması, (2) temaların ya da kategorilerin bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi ve (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016; s.242).

Araştırmacı görüşme için verileri hem kendi hem de bir uzman tarafından ayrı ayrı kodlamıştır. İlk kodlama sürecinde hem araştırmacının hem de uzmanın belirlediği kodlardan 132 tanesi ortak bulunup 2 tanesinin ortak olmadığı belirlenmiştir. Bunun için Miles ve Huberman'ın içsel tutarlılık olarak adlandırdığı kodlayıcılar arası güvenirlik olarak kavramsallaştırılan [Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x100] formülü kullanılmıştır (Ersoy ve Akbaba-Altun, 2016; s.64). Araştırmacı bu araştırma için formülü uygulayarak kodlayıcı güvenirliğini [132/(132 + 2) x100] = %98 olarak hesaplanmıştır. Yapılan çalışmalarda kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması gerekmektedir (Ersoy ve Akbaba-Altun, 2016; s.64). Bu da verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ayrıca katılımcıların görüşlerinin doğruluğunu yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Katılımcıların görüşleri tanımlanırken lazım olunan yerlerde doğrudan alıntılar yapılarak çalışmalar desteklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 240).

BULGULAR ve YORUM

Çalışmanın bu bölümünde sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdiği yanıtlar için kategoriler, alt kategoriler ve kodlar oluşturularak

tablolarda sunulmuştur. Ancak bazı soruların yanıtlarında sınıf öğretmenlerinin birden fazla düşünceleri olduğu için bunlar birden fazla kodun altında yer almışlardır.

Sınıf Öğretmenlerinin FeTeMM Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerine sorulan birinci soru ‘‘FeTeMM ya da STEM Kavramını Daha Önce Duydunuz Mu? Duyduysanız Açıklar Mısınız?’’olup bu soruyla ilgili kategoriler ve alt kategorilere ait bulgular frekans olarak Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

‘‘FeTeMM ya da STEM Kavramını Daha Önce Duydunuz Mu? Duyduysanız Açıklar Mısınız?’’ Sorusuna Verilen Cevaplar

Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Duydum		17
	Duydum ama ayrıntılı olarak bilmiyorum	6
	Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematikle ilgili	6
	Sosyal medya yoluyla	2
	Ders içi etkinlikler	2
	Fen konularında kalıcılık	2
	Anketlerle	1
	Seminerlerle	1
	Eğitim sitelerinden	1
	Öğrenme ortamının geliştirilmesi	1
	Eğitim yöntemi	1
	Öğretim modeli	1
Duymadım		7

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerden 17’si FeTeMM kavramını daha önce duyduklarını belirterek nereden duydukları konusunda düşüncelerini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden 7’si ise FeTeMM kavramını daha önce duymadıklarını belirtmişlerdir. FeTeMM kavramını daha önce duyan bazı öğretmenler bununla ilgili olarak ayrıntılı olarak bilmediklerini (6), fen, teknoloji, mühendislik ve matematik ile ilgili olduğunu (6), sosyal medya yoluyla (2), ders içi etkinlikler (2) ve fen konularında kalıcılık (2) olarak açıklamışlardır. Bazıları ise anketlerle (1), seminerlerle (1), eğitim sitelerinden (1), öğrenme ortamlarının geliştirilmesi(1), eğitim yöntemi (1) ve öğretim modeli (1) olarak açıklamışlardır.

Görüşmenin birinci sorusuna verilen yanıtlardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

> K2: ‘‘*Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik baş harflerinden oluşuyor. Matematik ve fen derslerinin teknoloji ve bilime uyarlamasıdır.’’*
> K12: *‘‘Duydum. Sosyal medya ve eğitim sitelerinden… FeTeMM, Fen Bilimleri, Matematik gibi alanların birleşiminden oluşan bilim dalının kısaltmasıdır.’’*
> E3: *‘‘Duydum. Açılımının Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik olduğunu biliyorum. Dörtlü öğretim modeli olarak bu dallar birlikte kullanılıyor diye fikrim var.’’*

Öğretmenlere sorulan ikinci soru ‘‘Sizce Fen Bilimleri ile Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanları arasında nasıl bir ilişki vardır?’’ olup bu soruyla ilgili kategorilere ait bulgular frekans olarak Tablo 3’te verilmiştir

Tablo 3

‘‘Sizce fen bilimleri ile teknoloji, mühendislik ve matematik alanları arasında nasıl bir ilişki vardır?’’ sorusuna verilen cevaplar

Kategoriler	**f**
Hepsi birbirleriyle ilişkilidir	14
Sayısal olmaları	3
Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanlarının teorik olarak uygulanması	3
Bilimsel sonuçlara ulaşmak için kullanılır	2
Günlük yaşamla ilişkili olmaları	1
Disiplinler arası ilişki vardır	1
Hepsi teknolojiye dayanır	1
Hepsi problem çözmeye yöneliktir	1
Yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı sağlar	1
Hepsi doğal yaşamın bir parçasıdır	1
Hepsi deney yapmaya yöneliktir	1

Tablo 3’te görüldüğü gibi Fen bilimleri ile Teknoloji, Mühendislik ve Matematik arasındaki ilişkiyi birçok katılımcı öğretmen hepsi birbiriyle ilişkilidir (14) şeklinde belirtmişlerdir. Bazı katılımcı öğretmenler de sayısal olmaları (3), Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanlarının teorik olarak uygulanması (3), bilimsel sonuçlara ulaşmak için kullanılır (2) ve günlük yaşamla ilişkili olmaları (1) olarak ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise disiplinler arası ilişki vardır (1), hepsi teknolojiye dayanır (1), hepsi problem çözmeye yöneliktir (1),

yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı sağlar (1), hepsi doğal yaşamın parçasıdır (1) ve hepsi deney yapmaya yöneliktir (1) olarak ifade etmişlerdir.

Görüşmenin ikinci sorusuna verilen yanıtlardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

> K5: *''Fen bilimleri dersi yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı sağlanıp işlendiğinde öğrenciler bilgilerin işe yararlılığını fark edip, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarına ilgi duyup kendilerini geliştiriyorlar.''*
>
> E8: *''Bilimsel gelişmenin vazgeçilmez öğeleridir. Deney yapmak, yapılan deneylerin ölçülmesi vb. Fen, Matematik ve Mühendislik alanlarının temelidir.''*

Öğretmenlere sorulan üçüncü soru ''FeTeMM'i nasıl tanımlarsınız? (Gerekli ise burada öğretmene FeTeMM hakkında bilgi verilir)''olup bu soruyla ilgili kategoriler ve alt kategorilere ait bulgular frekans olarak Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

''FeTeMM'i nasıl tanımlarsınız?'' sorusuna verilen cevaplar

Kategoriler	**Alt Kategoriler**	**f**
Tanımlayanlar		18
	Günlük yaşamda ilişkilendirme	5
	Buluşlar ortaya çıkarmak	3
	Fen derslerinde yaptığım etkinlikler	3
	Fen ve Matematik derslerinin Teknoloji ve Mühendislik alanlarına uygulanması	2
	Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik	1
	Eğitimde bilimsellik	1
	Eğitimde projeler yapmak	1
	Bilimsel ve deneysel tüm etkinlikler	1
	Kalıcı öğrenmeyi sağlar	1
	Fen alanında bilimsel araştırmalara yönelik öğrencileri yönlendirme	1
	Eğitim ve öğretimde daha iyi ve yeni materyal ve uygulamalar	1
	Öğrencileri motive eden ve ilgi alanlarına yönlendiren alan	1
Tanımlayamayanlar		6

Tablo 4 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerden 18'i FeTeMM'i tanımlayabileceklerini belirtirken 6'sı tanımlayamayacaklarını ifade etmişlerdir. FeTeMM'i tanımlayan katılımcı öğretmenler günlük yaşamda ilişkilendirme (5), buluşlar ortaya çıkarmak (3), fen derslerinde yaptığım etkinlikler (3), fen ve matematik derslerinin teknoloji ve mühendislik alanlarına uygulanması (2), fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (1), eğitimde bilimsellik (1) ve eğitimde projeler yapmak (1) olarak ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise bilimsel ve deneysel tüm etkinlikler (1), kalıcı öğrenmeyi sağlar (1), fen alanında bilimsel araştırmalara yönelik öğrencileri yönlendirme (1), eğitim ve öğretimde daha iyi ve yeni materyal ve uygulamalar (1) ve öğrencileri motive eden ve ilgi alanlarına yönlendiren alan (1) olarak ifade etmişlerdir.

Görüşmenin üçüncü sorusuna verilen yanıtlardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

> K6: *''Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının içeriklerinin birbirlerine uyarlanması olabilir.''*
>
> E3: *''Mühendisliğin, Fen, Teknoloji ve Matematikle bütünleşmesi. Eğitimde projeler yaparak, sorun tespit ederek, insan yaşamında kullanılan araç-gereçlerin gelişimine katkı sunup yeni buluşlar ortaya çıkarılmasına yönelik faaliyetlerdir.''*

Sınıf öğretmenlerine sorulan dördüncü soru ''Daha önce FeTeMM ya da STEM alanında eğitim (ler) aldınız mı? Aldıysanız hangi eğitim(ler)i aldınız?''olup bu soruyla ilgili kategoriler ve alt kategorilere ait bulgular frekans olarak Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

''Daha Önce FeTeMM ya da STEM alanında eğitim(ler) aldınız mı? aldıysanız hangi eğitim(ler)i aldınız?'' sorusuna verilen cevaplar

Kategoriler	**Alt Kategoriler**	**f**
Aldım		3
(Aldığı eğitimlerin yeri)	Üniversite	2
	Seminer	1
	Hizmet içi eğitim	1
Almadım		21

Tablo 5'te görüldüğü gibi FeTeMM alanında eğitim(ler) alıp almadıkları sorusuna katılımcı öğretmenlerden 21'i almadıklarını belirtirken, 3'ü eğitimler

aldıklarını ifade etmişlerdir. Eğitim alan katılımcı öğretmenler üniversite (2), seminer (1) ve hizmet-içi eğitim (1) aldıklarını belirtmişlerdir.

Görüşmenin dördüncü sorusuna verilen yanıtlardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

> K4: *''Almadım. Kurul toplantılarında okul idaresi isim olarak söyledi.''*
> K9: *''Aldım. Üniversitede okurken kısa süreli öğretmen semineriyle aldım.''*
> E3: *''Aldım. Fen ve teknoloji deney araç-gereçleri hazırlama hizmet içi eğitimlerine katıldım.''*

Öğretmenlere sorulan beşinci soru ''FeTeMM temelli etkinliklere yönelik mesleki yeterliliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?'' olup bu soruyla ilgili kategoriler ve alt kategorilere ait bulgular frekans olarak Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

''FeTeMM temelli etkinliklere yönelik mesleki yeterliliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?'' sorusuna verilen cevaplar

Kategoriler	**Alt Kategoriler**	**f**
Yeterliyim		4
Orta düzeyde		8
yeterliyim	İlkokul seviyesinde etkinlikler	6
(Açıklamaları)	Fen bilimlerinde çeşitli deneyler	1
	Fen ve Teknoloji yeterliliğimi arttırmalıyım	1
	Matematikte yeterliyim	1
Yeterli değilim		12
(Açıklamaları)	Uygulamanın nasıl yapılacağını	1
	bilmiyorum	1
	Konuya hâkim değilim	

Tablo 6'da görüldüğü gibi FeTeMM temelli etkinliklere yönelik mesleki yeterliliklerini katılımcı öğretmenlerden 4'ü yeterli olduklarını, 8'i orta düzeyde yeterli olduklarını ve 12'si yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir. Orta düzeyde yeterli olan katılımcı öğretmenler ise İlkokul seviyesinde etkinliklere (6), fen bilimlerinde çeşitli deneylere (1), fen ve teknoloji yeterliliğimi arttırmalıyım (1) ve matematikte yeterliyim (1) şeklinde ifade etmişlerdir. Yeterli olmayan

katılımcı öğretmenler ise uygulamanın nasıl yapılacağını bilmediklerini (1) ve konuya hâkim olmadıklarını (1) belirtmişlerdir.

Görüşmenin beşinci sorusuna verilen yanıtlardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

K7: *''Yeterli değilim. Tam olarak konuya hâkim değilim ama eğitimde kullanmaya çalışıyorum.''*
K10: *''Orta düzeyde yeterliyim. İlkokul düzeyindeki etkinlikler konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.''*
E9: *''Yeterli olmadığımı düşünüyorum.''*

Sınıf öğretmenlerine sorulan altıncı soru ''FeTeMM eğitimini bazı değişkenler açısından değerlendirebilir misiniz?''olup bu soruyla ilgili kategoriler ve alt kategorilere ait bulgular frekans olarak Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

''FeTeMM eğitimini bazı değişkenler açısından değerlendirebilir misiniz?'' sorusuna verilen cevaplar

Kategoriler	**Alt Kategoriler**	**f**
Maliyet	Yetersiz	12
	Yüksek maliyet gerekir	5
	Düşük maliyet gerekir	4
	Fikrim yok	3
Malzeme/Materyal	Yetersiz	16
	Temin edilebilir	4
	Fikrim yok	3
	Yeterli	1
Süre	Yetersiz	12
	Fikrim yok	6
	Yeterli	5
	Değişir	1
Sınıf ortamı/Grup çalışması	Uygun değil	8
	Uygun	7
	Değişir	5
	Fikrim yok	4
El becerisi	Katkı sağlar	9
	Geliştirir	8
	Fikrim yok	6
	Orta derece geliştirir	1

Tablo 7 incelendiğinde FeTeMM eğitimini bazı değişkenler açısından değerlendiren katılımcı öğretmenlerin 'Maliyet' değişkeninde 12'si yetersiz

bulduklarını, 5'i yüksek maliyet gerektiğini, 4'ü düşük maliyet gerektiğini ve 3'ü fikrinin olmadığını ifade etmiştir. İkinci değişken olan 'Malzeme/Materyal' değişkeninde 16'sı yetersiz olduğunu, 4'ü temin edilebileceğini, 3'ü fikrinin olmadığını ve 1'i yeterli olduğunu ifade etmiştir. Üçüncü değişken olan 'Süre' değişkenine bakıldığında 12'si yetersiz olduğunu, 6'sı fikrinin olmadığını, 5'i yeterli olduğunu ve 1'i ise değişebileceğini ifade etmiştir. Dördüncü değişken olan 'Sınıf ortamı/Grup çalışması' değişkeninde 8'i uygun olmadığını, 7'si uygun olduğunu, 5'i değişebileceğini ve 4'ü fikrinin olmadığını belirtmiştir. Beşinci ve son değişken olan 'El becerisi' değişkenine bakıldığında ise 9'u katkı sağlayacağını, 8'i geliştireceğini, 6'sı fikrinin olmadığını ve 1'i orta derece geliştireceğini ifade etmiştir.

Görüşmenin altıncı sorusuna verilen yanıtlardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

K12:*''a)Maliyet: Materyal alırken pahalı oluyor. Bazı etkinlikler masraflı olabiliyor.*

b)Malzeme ve Materyal: Okullar maalesef materyal konusunda yetersiz.

c)Süre: Bazı etkinlikler için 15 dakika yeterli iken bazıları için bir ders saati yetmiyor. Etkinliğin içeriği önemlidir.

d)Sınıf ortamı/Grup çalışması: Çocuklar grup çalışmasından zevk alıyor.

e)El becerisi: El becerilerinin gelişimine katkı sağlar.''

E7: *''a)Maliyet: Çok fazla maliyeti yok.*

b)Malzeme ve Materyal: Yetersiz.

c)Süre: Ders saati için yeterli değil.

d)Sınıf ortamı/Grup çalışması: Proje sınıfı olsa ayrı bir sınıfta grup çalışması şeklinde olabilir.

e)El becerisi: Öğrencilerin el becerisini geliştirir.''

Öğretmenlere sorulan yedinci soru ''Sizin açınızdan, fen bilimleri dersinde FeTeMM etkinliklerini kullanmanın avantajları/dezavantajları nelerdir?''olup bu soruyla ilgili kategoriler ve alt kategorilere ait bulgular frekans olarak Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

"Sizin açınızdan fen bilimleri dersinde FETEMM etkinliklerini kullanmanın avantajları/dezavantajları nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar	f
Avantajı	Vardır diyenler		6
	(Açıklamaları)	Kalıcı öğrenme sağlar	7
		Yaparak-yaşayarak öğrenme sağlar	5
		Fen konularına katkı sağlar	3
		Günlük hayatla ilişkilidir	2
		Bilimsel yaklaşım	1
		Güven duygusu aşılar	1
		Mesleki gelişime katkı sağlar	1
		Motive edicidir	1
		Öğretmeni geliştirir	1
		Günceli takip eder	1
	Yoktur diyenler		1
Dezavantajı	Vardır diyenler		6
	(Açıklamaları)	Süre sıkıntısı	3
		Malzeme/Materyal	2
		Maliyet	1
		Kalabalık sınıf ortamı	1
		Kaza olabilir	1
		Güvenlik önlemi alınmalı	1
	Yoktur diyenler		4

Tablo 8'de görüldüğü gibi Fen bilimleri dersinde FeTeMM etkinliklerini kullanmanın öğretmenler açısından avantajları vardır diyen 6 katılımcı öğretmen varken yoktur diyen 1 katılımcı öğretmen bulunmaktadır. Ayrıca avantajı olduğunu düşünen katılımcı öğretmenlerden bazıları kalıcı öğrenme sağlar (7), yaparak-yaşayarak öğrenme sağlar (5), fen konularına katkı sağlar (3), günlük hayatla ilişkilidir (2) ve bilimsel yaklaşım (1) olarak ifade etmişlerdir. Bazıları ise güven duygusu aşılar (1), mesleki gelişime katkı sağlar (1), motive edicidir (1), öğretmeni geliştirir (1) ve günceli takip eder (1) şu şeklinde ifade etmişlerdir. Fen bilimleri dersinde FeTeMM etkinliklerini kullanmanın öğretmenler açısından dezavantajları vardır diyen 6 katılımcı öğretmen varken yoktur diyen 4 katılımcı öğretmen bulunmaktadır. Ayrıca dezavantajı olduğunu düşünen katılımcı öğretmenler bunları; süre sıkıntısı (3), malzeme/materyal (2), maliyet (1), kalabalık sınıf ortamı (1), kaza olabilir (1) ve güvenlik önlemi alınmalı (1) şeklinde ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin görüşlerinde birden fazla düşünce yer aldığı için birden fazla kodun altında yer almıştır.

Görüşmenin yedinci sorusuna verilen yanıtlardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

> K1: *''Avantajı: Yaparak-yaşayarak görmeleri kalıcı öğretim olur.*
>
> *Dezavantajı: Malzeme temini, yapılabilecek süre sıkıntısı olabilir.''*
>
> K7: *''Avantajı: Eğitimin kalıcılığı artar. Yapılanlar daha iyi akılda kalır. Eğlenceli etkinlikler yapılmış olur. Günceli takip etme konusunda iyi olur.*
>
> *Dezavantajı: Dezavantajı olmaz.''*
>
> E4: *''Avantajı: Çocuklar yaparak-yaşayarak öğrendikleri, dokundukları için kalıcı öğrenme sağlar.*
>
> *Dezavantajı: Etkinlik yaparken kazalara maruz kalınabilir.''*

Öğretmenlere sorulan sekizinci soru ''Öğrencileriniz açısından, fen bilimleri dersinde FeTeMM etkinliklerinin yer almasının avantajları/dezavantajları nelerdir?' 'olup bu soruyla ilgili kategoriler, alt kategoriler ve kodlara ait bulgular frekans olarak Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9'da görüldüğü gibi Fen bilimleri dersinde FeTeMM etkinliklerini kullanmanın öğrenciler açısından avantajları vardır diyen 23 katılımcı öğretmen bulunurken yoktur diyen 1 katılımcı öğretmen bulunmaktadır. Ayrıca avantajı olduğunu düşünen katılımcı öğretmenler bunları; kalıcı öğrenme sağlar (9), derse ilgi ve katılım artar (4), eğlenceli ve zevkli ders işlenir (4), yaparak-yaşayarak öğrenme sağlar (3), merak artar (2), eleştirel düşünme artar (2), sosyal etkileşim artar (2), aktif öğrenme sağlar (2), iş birlikli öğrenme sağlar (1), el becerileri gelişir (1), girişimci olurlar (1), farklı düşünürler (1), gözlem becerileri gelişir (1), iletişim becerileri gelişir (1), empati kurmalarını sağlar (1), üreten nesiller yetişir (1) ve problemlerle başa çıkmayı öğrenirler (1) şeklinde ifade etmişlerdir. Fen bilimleri dersinde FeTeMM etkinliklerini kullanmanın öğrenciler açısından dezavantajları vardır diyen 10 katılımcı öğretmen bulunurken yoktur diyen 14 katılımcı öğretmen bulunmaktadır. Ayrıca dezavantajı olduğunu düşünen katılımcı öğretmenler bunları; süre sıkıntısı (2), malzeme/materyal (2), güvenlik önlemi alınmalı (2), maliyet (1), kalabalık sınıf ortamı (1), kaza olabilir (1) ve davranış bozukluğu olabilir (1) şeklinde açıklamışlardır.

Tablo 9

‘‘Öğrencileriniz açısından fen bilimleri dersinde FETEMM etkinliklerini kullanmanın avantajları/dezavantajları nelerdir?’’ sorusuna verilen cevaplar

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar	f
Avantajı	Vardır diyenler		23
	(Açıklamaları)	Kalıcı öğrenme sağlar	9
		Derse ilgi ve katılım artar	4
		Eğlenceli ve zevkli ders işlenir	4
		Yaparak-yaşayarak öğrenme sağlar	3
		Merak artar	2
		Eleştirel düşünme artar	2
		Sosyal etkileşim artar	2
		Aktif öğrenme sağlar	2
		İş birlikli öğrenme sağlar	1
		El becerileri gelişir	1
		Girişimci olurlar	1
		Farklı düşünürler	1
		Gözlem becerileri gelişir	1
		İletişim becerileri gelişir	1
		Empati kurmalarını sağlar	1
		Üreten nesiller yetişir	1
		Problemlerle başa çıkmayı öğrenirler	1
	Yoktur diyenler		1
Dezavantajı	Vardır diyenler		10
	(Açıklamaları)	Süre sıkıntısı	2
		Malzeme/Materyal	2
		Güvenlik önlemi alınmalı	2
		Kalabalık sınıf ortamı	1
		Davranış bozukluğu	1
		Kazalar olabilir	1
		Maliyet	1
	Yoktur diyenler		14

Görüşmenin sekizinci sorusuna verilen yanıtlardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

K3: *‘‘Avantajı: Kalıcı öğrenme sağlar. Eleştirel düşünme sağlar.*
Dezavantajı: Dezavantajı olduğunu düşünmüyorum.’’

K6: *‘‘Avantajı: Öğrencileri işbirlikli öğrenme, girişimci ve eleştirel düşünme yönünden geliştirir.*
Dezavantajı: Öğrenciler her alana hâkim olamaz.’’

E2: *''Avantajı: Materyal ve araç-gereçle yaparak-yaşayarak öğrenme.*

Dezavantajı: Sınıflarda davranış bozukluğu ve kalabalık sınıf ortamı olabilir.''

Öğretmenlere sorulan dokuzuncu soru ‘‘FeTeMM temelli etkinliklerin hangi fen konularına daha uygun olduğunu düşünüyorsunuz? Cevabınızı gerekçeleriyle açıklar mısınız?’’ olup bu soruyla ilgili kategoriler, alt kategoriler ve kodlara ait bulgular frekans olarak Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

“FETEMM temelli etkinliklerinin hangi fen konularına uygun olduğunu düşünüyorsunuz? cevabınızı gerekçeleriyle açıklar mısınız?” sorusuna verilen cevaplar

Kategoriler	**Alt Kategoriler**	**Kodlar**	**f**
Tüm fen konuları			15
Fen bilimleri konularını belirtenler	Maddenin özellikleri		9
	Aydınlatma ve ses teknolojileri		9
	Kuvvetin etkileri		7
	Basit elektrik devreleri		6
	Yer kabuğu ve Dünyamızın hareketleri		4
	İnsan ve çevre		3
	Besinlerimiz		1
(Uygun olma gerekçeleri)		Üretkenliğe yakın üniteler	4
		Teknolojiyle uyumlu üniteler	3
		Fizik ve matematik temelli üniteler	2
		Merakı geliştiren üniteler	2
		Bilimsellikle ilgili üniteler	1
		Yaparak-yaşayarak öğrenme sağlayan	1
		FeTeMM konularına yakın üniteler	1
		Öğrencileri günlük hayata hazırlayan üniteler	1
Konu belirtmeyenler			3

Tablo 10 incelendiğinde FeTeMM temelli etkinliklerin hangi fen konularına uygun olduğu sorulmuş katılımcı öğretmenlerden 15’i tüm fen

konularına uygun olduğunu belirtirken 3'ü konu belirtmemiştir. Hangi fen konularına uygun olduğunu belirten katılımcı öğretmenler ise bunları; Maddenin özellikleri (9), Aydınlatma ve ses teknolojileri (9), Kuvvetin etkileri (7), Basit elektrik devreleri (6), Yer kabuğu ve Dünyamızın hareketleri (4), İnsan ve çevre (3), Besinlerimiz (1) şeklinde belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler FeTeMM temelli etkinliklerin belirttikleri fen konularına uygun olma gerekçelerini de; üretkenliğe yakın (4), teknolojiyle uyumlu (3), fizik ve matematik temelli (2), merakı geliştiren (2), bilimsellikle ilgili (1), yaparak-yaşayarak öğrenme sağlayan (1), FeTeMM konularına yakın (1) ve öğrencileri günlük hayata hazırlayan üniteler (1) olarak açıklamışlardır.

Görüşmenin dokuzuncu sorusuna verilen yanıtlardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

> K2: *''Yer kabuğu ve Dünyamızın hareketleri, Kuvvetin etkileri ve Aydınlatma ve ses teknolojileri ünitelerine uygun olduğunu düşünüyorum. Çünkü teknolojiye tam anlamda uyumlu, uygulamaya açık ünitelerdir''*
>
> E4: *''Maddenin özellikleri, Aydınlatma ve ses teknolojileri, Kuvvetin etkileri, Basit elektrik devreleri ve İnsan ve çevre ünitelerine daha uygun olduğunu düşünüyorum. Çünkü ilkokulun amacı çocuğu hayata hazırlamak önce kendi vücudunu tanıyıp bilecek mezun olunca günlük yaşamda bunu kullanacak. Yaşadığı ortamda bunları kullanmaya devam edecek.''*

Öğretmenlere sorulan onuncu soru ''İlkokulda fen derslerinin güçlendirilmesi için FeTeMM uygulamalarının kullanılabileceğini düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız ya da düşünmüyorsanız açıklar mısınız?'' olup bu soruyla ilgili kategoriler ve alt kategorilere ait bulgular frekans olarak Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11'de görüldüğü gibi ilkokulda fen derslerinin güçlendirilmesi adına FeTeMM uygulamalarının kullanılabileceğini düşünen 23 katılımcı öğretmen varken kullanılabileceğini düşünmeyen 1 katılımcı öğretmen bulunmaktadır. FeTeMM uygulamalarının kullanılabileceğini düşünen katılımcı öğretmenler ise ileride derslerimde kullanırım (22), fiziksel şartlar sağlanırsa (10), yaparak-yaşayarak öğrenme sağlar (2), veli tutumu önemlidir (1), MEB denetimine katkı

sağlar (1), eğitimi bir adım ileri götürür (1) ve eğitime olumlu yönde katkı sağlar (1) şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 11

‘‘İlkokulda fen derslerinde FeTeMM uygulamalarının kullanılabileceğini düşünüyor musunuz? düşünüyorsanız ya da düşünmüyorsanız açıklar mısınız?’’ sorusuna verilen cevaplar

Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Düşünüyorum		23
(Açıklamaları)	İleride derslerimde kullanırım	22
	Fiziksel şartlar sağlanırsa kullanırım	10
	Yaparak- yaşayarak öğrenme sağlar	2
	Veli tutumu önemlidir	1
	MEB denetimine katkı sağlar	1
	Eğitimi bir adım ileri götürür	1
	Eğitime olumlu yönde katkı sağlar	1
	Teknolojinin tüm derslere yayılması gerekir	1
Düşünmüyorum		1

Görüşmenin onuncu sorusuna verilen yanıtlardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

K1: *‘‘Kullanılabileceğini düşünüyorum fakat maliyet ve süre sıkıntısı olabilir.’’*

E1: *‘‘Kullanılabileceğini düşünüyorum. Teknolojinin tüm derslere yayılması gerekir.’’*

Sınıf öğretmenlerine sorulan on birinci soru ‘‘FeTeMM temelli etkinlikleri derslerinizde uyguluyor musunuz ya da uygulamayı planlıyor musunuz? Cevabınızı gerekçeleriyle açıklar mısınız?’’olup bu soruyla ilgili kategoriler ve alt kategorilere ait bulgular frekans olarak Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12 incelendiğinde FeTeMM temelli etkinlikleri katılımcı öğretmenlerin 16’sı uyguladığını, 2’si uygulamadığını, 4’ü uygulamayı planladığını, 1’i uygulamayı planlamadığını ve 1’i fikrinin olmadığını belirtmişlerdir. FeTeMM temelli etkinlikleri derslerinde uygulayan katılımcı öğretmenler bunları; basit ve sınırlı etkinlikler (6), bazı konularda (4), deneyler (3), okulun olanakları ölçüsünde (3), video izleme etkinlikleri (1), müfredatta geçen etkinlikler (1), teknoloji donanımı ölçüsünde (1) ve öğrencilere akademik yönde katkı sağlayacağı için (1) şeklinde ifade etmişlerdir. FeTeMM temelli

etkinlikleri derslerinde uygulamayı planlayan katılımcı öğretmenler ise bunları; süre sıkıntısı (1), bu konuda eğitim alırsak (1), malzeme/materyal sağlanırsa (1) ve öğrencilere akademik yönde katkı sağlayacağı için (1) şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 12

‘‘FeTeMM temelli etkinlikleri derslerinizde uyguluyor musunuz ya da uygulamayı planlıyor musunuz? cevabınızı gerekçeleriyle açıklar mısınız?’’ sorusuna verilen cevaplar

Kategoriler	**Alt Kategoriler**	**f**
Uyguluyorum		16
(Açıklamaları)	Basit ve sınırlı etkinlikler	6
	Bazı konularda	4
	Deneyler	3
	Okulun olanakları ölçüsünde	3
	Video izleme etkinlikleri	1
	Müfredatta geçen etkinlikler	1
	Teknoloji donanımı ölçüsünde	1
	Öğrencilere akademik yönde katkı sağlayacağı için	1
Uygulamıyorum		2
Uygulamayı planlıyorum		4
(Açıklamaları)	Süre sıkıntısı	1
	Bu konuda eğitim alırsak	1
	Malzeme/Materyal sağlanırsa	1
	Öğrencilere akademik yönde katkı sağlayacağı için	1
Uygulamayı planlamıyorum		1
Fikrim yok		1

Görüşmenin on birinci sorusuna verilen yanıtlardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

E2: *‘‘Uyguluyorum. Deneyler ve video izleme gibi etkinlikler yapıyorum. ’’*

E7: *‘‘Uygulamayı planlıyorum. Okul kaynakları, materyal, akıllı tahta, teknoloji donanımı olursa güzel ve etkili olacağını düşünüyorum. Üniteleri destekleyeceğini düşünüyorum.’’*

Öğretmenlere sorulan on ikinci soru ‘‘Fen bilimleri 2018 Öğretim Programında ‘‘Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları’’ adlı bölümde bahsedilen ve Ünite sonlarında yer alan FeTeMM ile ilgili uygulamaları derslerinizde ne derece kullanıyor sunuz? Neden?’’ olup bu soruyla ilgili kategoriler, alt kategoriler ve kodlara ait bulgular frekans olarak Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

‘‘Fen bilimleri 2018 öğretim programında ‘‘fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları’’ adlı bölümde yer alan fetemm uygulamalarını derslerinizde ne derece kullanıyorsunuz? Neden?’’ sorusuna verilen cevaplar

Kategoriler	**Alt Kategoriler**	**Kodlar**	**f**
Kullanıyorum			14
	Yüksek seviye		10
	(Açıklamaları)	MEB müfredatını uyguluyorum	2
		İmkânlar ölçüsünde uyguluyorum	2
		Bazı konularda uyguluyorum	1
		Büyük sınıflar için uyguluyorum	1
		Uygulama olmadan fen dersi olmaz	1
		Tema sonlarında değerlendirme olarak uyguluyorum	1
		Konuya dikkat çekmek ve güdülemek için kullanıyorum	1
		Öğrencinin özgüven sahibi ve üretken olması için uyguluyorum	1
	Orta seviye		3
	Düşük seviye		1
Kullanmıyorum			9
(Açıklamaları)		Konuda yetersiz olduğum için	1
		Materyal eksikliği olduğu için	1
		Okul kitapları yeterli olduğu için	1
		Okullardaki teknoloji yeterli değil	1
Fikrim yok			1

Tablo 13’te görüldüğü gibi ‘‘Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları’’ adlı bölümde yer alan etkinlikleri derslerinde kullanan 14 katılımcı öğretmen bulunurken bunların 10’u yüksek seviye, 3’ü orta seviye ve 1’i düşük seviye kullandığını belirtmiştir. Ayrıca derslerinde kullanmayan 9 ve fikri olmayan 1 katılımcı öğretmen bulunmaktadır. FeTeMM etkinliklerini kullanıyorum diyen bazı öğretmenler MEB müfredatını uyguluyorum (2),

imkânlar ölçüsünde uyguluyorum (2), bazı konularda uyguluyorum (1) ve büyük sınıflar için uyguluyorum (1) şeklinde ifade etmişlerdir. Bazıları ise uygulama olmadan fen dersi olmaz (1), tema sonlarında değerlendirme olarak uyguluyorum (1), konuya dikkat çekmek ve güdülemek için kullanıyorum (1) ve öğrencinin özgüven sahibi ve üretken olması için uyguluyorum (1) şeklinde ifade etmişlerdir. Kullanmıyorum diyen katılımcı öğretmenler ise konuda yetersiz olduğum için (1), materyal eksikliği olduğu için (1), okul kitapları yeterli olduğu için (1) ve okullardaki teknoloji yeterli değil (1) gerekçelerini belirtmişlerdir.

Görüşmenin on ikinci sorusuna verilen yanıtlardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

> K4: *''Kullanıyorum. Çocuk öz güven sahibi olsun. Beyin fırtınası yapsın. Üretmenin tadına varsın.''*
> K12: *"Kullanmıyorum. Çünkü materyal eksikliğiden dolayı uygulama yapamıyorum."*
> E4: *''Kullanıyorum. Konuya dikkat çekmek, güdülemek amacıyla araştırmaya sevk edip deney ile ilgili şeyler yapıyorum.''*

Öğretmenlere sorulan on üçüncü soru ''EBA tarafından hazırlanan ve Öğretmenlerin yararlanmasına açılmış olan Kazanım Bazlı Bilim Uygulamaları adlı kılavuz kitabı incelediniz mi? İncelediyseniz Bu kitabın FeTeMM uygulamalarına katkısı olup olmadığını gerekçeleriyle açıklar mısınız? İncelemediyseniz böyle bir kitaptan beklentiniz nelerdir?'' olup bu soruyla ilgili kategoriler ve alt kategorilere ait bulgular frekans olarak Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14 incelendiğinde 'Kazanım Bazlı Bilim Uygulamaları' adlı kitabı inceleyen 3, incelemeyen 18, beklentisi olan 14 ve fikri olmayan 3 katılımcı öğretmen bulunmaktadır. İnceledim diyen öğretmenler içeriğini fen ders kitabından okuduklarını (3) belirtirken incelemedim diyen katılımcı öğretmenler kitaptan haberim yok (18) şeklinde açıklamışlardır. Öğretmenler beklentilerini ifade ederken de; katkısı olacağını düşünüyorum (9), kitap ulaşılabilir olmalı (1), etkili ders işlemeyi sağlar (1), öğrenme kolaylığı sağlar (1) ve her seviyeye uygun etkinliklere yer verilmeli (1) gibi gerekçeler belirtmişlerdir.

Tablo 14

‘‘EBA’da yayınlanan Kazanım Bazlı Bilim Uygulamaları Kitabını İncelediniz Mi? İncelediyseniz Bu Kitabı Katkısı Olup Olmadığını Gerekçeleriyle Açıklar Mısınız? İncelemediyseniz Böyle Bir Kitaptan Beklentiniz Nelerdir?’’ Sorusuna Verilen Cevaplar

Kategoriler	**Alt Kategoriler**	**f**
İnceledim (Nereden)	Fen ders kitabından okudum	3
İncelemedim (Nedeni)	Kitaptan haberim yok	18
Beklenti belirtenler		14
(Açıklamaları)	Katkısı olacağını düşünüyorum	9
	Kitap ulaşılabilir olmalı	1
	Etkili ders işlemeyi sağlar	1
	Öğrenme kolaylığı sağlar	1
	Eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlar	1
	Her seviyeye uygun etkinlikler olmalı	1
Fikrim yok		3

Görüşmenin on üçüncü sorusuna verilen yanıtlardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

K8: *‘‘Kitabı incelemedim. Fen derslerine katkı sağlayacağını düşünüyorum.’’*

K15: *‘‘Kitabı incelemedim. Öğrenme kolaylığı sağlar. Eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratır.’’*

E3: *‘‘İnceledim. Fen bilgisi ders kitabından bu konuları birkaç kez okudum.’’*

Sınıf öğretmenlerine sorulan on dördüncü soru ‘‘Fen bilimleri dersinde FeTeMM temelli etkinlikleri kullanacak öğretmenlere önerileriniz nelerdir?’’ olup bu soruyla ilgili kategoriler ve alt kategorilere ait bulgular frekans olarak Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15 incelendiğinde FeTeMM temelli etkinlikleri gelecekte derslerinde kullanacak öğretmenlere öneride bulunan 17 ve öneride bulunmayan 7 katılımcı öğretmen bulunmaktadır. Öneride bulunan katılımcı öğretmenler de bunları şu şekilde ifade etmiştir: kullanılmasının yararlı olduğunu önerebilirim (6), fiziksel şartları sağlayabilirler (3), bu alanla ilgili kurs, seminer, workshop’a gidip derslerinde uygulayabilirler (3), kendilerini geliştirmeleri ve araştırmacı

olmalarını isterim (2) fen dersini günlük hayatla ilişkilendirebilirler (1), çağın gereğini yerine getirebilirler (1), kılavuz kitabı inceleyip, ön hazırlık yapabilirler (1), güvenlik önlemleri alabilirler (1), malzeme ve materyal eksikliğini temin edebilirler (1), konu hakkında bilgi sahibi olabilirler (1), öğrencilerin seviyesine uygun eğlenceli ve ilgi çekici etkinlikler yapabilirler (1) ve öğrencileri araştırmaya yapmaya, yaratıcı düşünmeye, eleştirel düşünmeye ve üretken olmaya yönlendirebilirler (1).

Tablo 15

‘‘Fen bilimleri dersinde FeTeMM temelli etkinlikleri kullanacak öğretmenlere önerileriniz nelerdir?’’ sorusuna verilen cevaplar

Kategoriler	**Alt Kategoriler**	**f**
Öneride bulunanlar (Önerileri)		17
	Kullanılmasının yararlı olduğunu önerebilirim	6
	Fiziksel şartları sağlayabilirler	3
	Bu alanla ilgili kurs, seminer, workshop’a gidip derslerinde uygulayabilirler	3
	Kendilerini geliştirmeleri ve araştırmacı olmalarını isterim	2
	Fen dersini günlük hayatla ilişkilendirebilirler	1
	Çağın gereğini yerine getirebilirler	1
	Kılavuz kitabı inceleyip, ön hazırlık yapabilirler	1
	Güvenlik önlemleri alabilirler	1
	Malzeme ve materyal eksikliğini temin edebilirler	1
	Konu hakkında bilgi sahibi olabilirler	1
	Öğrencilerin seviyesine uygun eğlenceli ve ilgi çekici etkinlikler yapabilirler	1
	Öğrencileri araştırmaya yapmaya, yaratıcı düşünmeye, eleştirel düşünmeye ve üretken olmaya yönlendirebilirler	
Öneride bulunmayanlar		7

Görüşmenin on dördüncü sorusuna verilen yanıtlardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

> K5: *‘‘Üretime açık olmaları. Kendilerini öğrenmeye açık tutmalarını ve çok okumalarını öneriyorum.’’*
> K6: *‘‘FeTeMM ile ilgili seminer, kurs, konferans ve workshop’a giderlerse daha iyi anlayıp derslerinde kullanabilirler.’’*

Öğretmenlere sorulan on beşinci soru ‘‘FeTeMM bileşenlerinden sizi en fazla üzerinde çalışmaya/uygulamaya zorlayan hangisidir? Neden?’’ olup bu soruyla ilgili kategoriler ve alt kategorilere ait bulgular frekans olarak Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

‘‘FeTeMM bileşenlerinden sizi en fazla üzerinde çalışmaya/uygulamaya zorlayan hangisidir? neden?’’ sorusuna verilen cevaplar

Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Hiçbiri zorlamıyor	Teknoloji ile iç içe olduğu için	1
Hepsi zorluyor		4
(Nedenleri)	Sınıf ortamı uygulamayı zorlaştırıyor	2
	Fiziksel şartlar, malzeme ve materyal eksikliği zorluyor	2
	Bilimsel çalışmalar ortaya çıkmıyor	1
	Deney yapmakta zorlanıyorum	1
	Bilim şenliğinde sunulacak çalışmalar ortaya çıkmıyor	1
Mühendislik	Alana hâkim değilim	10
(Nedenleri)	Değişik ve yaratıcı fikirler çıkmıyor	1
	Farklı kaynak kullanmadığım için zorlanıyorum	1
Matematik		2
(Nedeni)	Alana hâkim değilim	2
Teknoloji		4
(Nedenleri)	Alana hâkim değilim	4
	İnternet sınırlama getiriyor	1
Fikrim yok		3

Tablo 16 incelendiğinde Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik bileşenlerinden hiçbiri zorlamıyor diyen 1, hepsi zorluyor diyen 4, mühendislik diyen 10, matematik diyen 2, teknoloji diyen 4 ve fikrim yok diyen 3 katılımcı öğretmen bulunmaktadır. Genel olarak bakıldığında toplamda 20 öğretmen FeTeMM çalışmalarının kendilerini zorladığını ifade etmişlerdir. Hepsi zorluyor diyen katılımcı öğretmenler; sınıf ortamı uygulamayı zorlaştırıyor (2), fiziksel şartlar, malzeme ve materyal eksikliği zorluyor (2), bilimsel çalışmalar ortaya çıkmıyor (1) deney yapmakta zorlanıyorum (1) ve bilim şenliğinde sunulacak çalışmalar ortaya çıkmıyor (1) şeklinde belirtmişlerdir. Mühendislik zorluyor diyen katılımcı öğretmenler; alana hâkim değilim (10), değişik ve yaratıcı fikirler çıkmıyor (1) ve farklı kaynak kullanmadığım için zorlanıyorum şeklinde ifade etmişlerdir. Matematik zorluyor diyen katılımcı öğretmenler; alana hâkim

değilim (2) şeklinde belirtmişlerdir. Teknoloji zorluyor diyen katılımcı öğretmenler; alana hâkim değilim (4) ve internet sınırlama getiriyor (1) şeklinde açıklamışlardır.

Görüşmenin on beşinci sorusuna verilen yanıtlardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

> K2: *''Matematik alanı beni zorlar. Alana hâkim olduğumu düşünmüyorum.''*
> K3: *''Mühendislik alanı beni zorlar. O alana hâkim olduğumu düşünmüyorum.''*
> E1: *''Teknoloji alanı beni zorlar. Okullarda internet birçok alanda sınırlama getiriyor.''*
> E7: *''Hiçbiri zorlamıyor. Teknoloji ile iç içe ve ilgim olduğu için severek yapıyorum. Öğrencilerim bu nedenle fen, matematik, mühendislik ve teknolojide başarılı oluyor. ''*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin FeTeMM uygulamaları hakkındaki görüşlerinin belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlerin görüşleri alınarak analiz edilmiştir. Bulunan sonuçlar alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin FeTeMM kavramını duyup duymadıklarına yönelik soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak FeTeMM'i duyduklarını bazılarının ayrıntılı olarak bilmedikleri bazılarının ise fen, teknoloji, mühendislik ve matematik ile ilgili olduğunu belirtmiştir. FeTeMM kavramını duyan öğretmenlerin de bazıları anketlerden, seminerlerden ve eğitim sitelerinden duyduklarını belirtmişlerdir. Bu durumun ortaya çıkmasında öğretmenlerin başka bir soruda verdikleri cevap etkili olmuş olabilir. Çünkü görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinden geneli FeTeMM eğitimi konusunda herhangi bir eğitim almamışlardır. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde FeTeMM eğitimi ile ilgili benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Belek (2018) fen bilimleri öğretmen adaylarıyla yaptığı görüşmelerde öğretmen adaylarının büyük bir kısmının FeTeMM eğitimini ilk kez duyduklarını ve FeTeMM kavramı denilince akıllarına topluluk, kuruluş ve fen ile ilgili projeler geldiklerini belirtmişlerdir. Özdemir'de (2019) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin FeTeMM'i duyduklarını ancak

yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Bu durumu sınıf öğretmenlerinin FeTeMM eğitimi alanında daha önceden eğitim almamış olmalarına bağlamıştır.

Sınıf öğretmenlerine fen bilimleri ile teknoloji, mühendislik ve matematik alanları arasındaki ilişki sorulduğunda genel olarak bu alanların birbirleriyle ilişkili olduğu belirtmişlerdir. Bunu fen bilimleri ve diğer alanlar arasında disiplinler arası bir ilişki olarak açıklarken bazıları teknolojiyle ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Eroğlu ve Bektaş'da (2016) fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM kavramını birden fazla disiplinle ilişkilendirebildiklerini belirtmişlerdir. Bakırcı ve Kutlu (2018) çalışmalarında fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM'i fen bilimleri dersi ile ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. İlgili alanyazında birçok çalışma bu sonucu doğrular niteliktedir (Aslan-Tutak, Akaygun ve Tezsezen, 2017; Belek, 2018; Doğan ve Saraçoğlu, 2019; İmir, 2019; Kızılay, 2016; Özbilen, 2018; Özcan ve Koştur, 2018; Özdemir, 2019; Süldür, 2019; Uğraş, 2017).

Öğretmenlere FeTeMM'i nasıl tanımlarsınız diye sorulduğunda büyük bir kısmı tanımlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak FeTeMM'i fen ve matematik derslerinin teknoloji ve mühendislik alanlarına uygulanması, fen derslerinde yapılan etkinlikler, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik, günlük yaşamda ilişkilendirme, bilimsel ve deneysel tüm etkinlikler şeklinde tanımlamışlardır. Alanyazında sınıf öğretmenlerinin yaptıkları tanımlara paralel çalışma sonuçları yer almaktadır. Ramli ve Subahan (2017) öğretmenlerin FeTeMM'i fen, teknoloji, mühendislik ve matematik şeklinde tanımladıkları sonucuna ulaşmışlardır. İmir'de (2019) sınıf öğretmenlerinin FeTeMM'i disiplinler arası eğitim yaklaşımı ve öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin öğretilmesi için gerekli olan eğitim yaklaşımı olarak tanımladıklarını belirtmiştir.

Bir başka soruda öğretmenlere FeTeMM alanında eğitim alıp almadıkları sorulmuş büyük bir kısmı almadığını ifade etmiştir. FeTeMM eğitimi alan bazı öğretmenler ise üniversite, seminer ve hizmet içi eğitimle aldıklarını açıklamışlardır. Biçer, Uzunoğlu ve Bozdoğan (2019) yaptıkları çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM hakkındaki görüşleri ile FeTeMM eğitimi almaları arasında anlamlı fark olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte bu farkın FeTeMM eğitimi alan öğretmenler lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca FeTeMM eğitimi alan öğretmenlerin almayan öğretmenlerden daha az olduğunu belirlemişlerdir. Bu durum fen bilimleri öğretmenlerinin çoğunun FeTeMM'i duyduklarını ancak eğitim almadıklarını göstermektedir. Benzer sonuçlara Boynukara, Deniz ve Tüysüz'de (2020) çalışmalarında ulaşmışlardır.

Öğretmenlere ilkokulda fen derslerinin güçlendirilmesi için FeTeMM uygulamalarının kullanılabileceğini düşünüp düşünmedikleri sorulduğunda 1 öğretmen hariç hepsi düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler fiziksel koşullar sağlanırsa gelecekte derslerinde kullanabileceklerinin belirtmişlerdir. Alanyazında da benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. İmir (2019) ve Süldür'de (2019) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin genelinin FeTeMM temelli etkinlikleri derslerinde uygulamak istediklerini tespit etmiştir. Bununla beraber Süldür (2019) sınıf öğretmenlerinin FeTeMM etkinliklerini uygularken bir takım sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Bu araştırma sonuçları da sınıf öğretmenlerinin FeTeMM alanında eğitim alırlarsa, malzeme/materyal sağlanırsa ve zaman sıkıntısı giderilirse derslerinde uygulayabileceklerini göstermektedir. Bu durum alan bilgisi eksikliği giderilirse ve gerekli fiziksel koşullar sağlanırsa FeTeMM uygulamalarının derslerde kullanımının artabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerine FeTeMM temelli etkinliklere yönelik mesleki yeterliliğinizi nasıl değerlendirdikleri sorulduğunda 4 öğretmenin yeterli olduğu, 8 öğretmenin orta düzeyde bir yeterliliğe sahip olduğu ve 12 öğretmenin yeterli olmadığı görülmektedir. Yeterli olmadığını düşünen öğretmenler uygulamanın nasıl yapılacağını bilmediklerini ve konuya hâkim olmadıkları şeklinde belirtmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında öğretmenlerin çoğunun FeTeMM alanında eğitim almamaları etkili olmuş olabilir şeklinde yorumlanabilir. Can ve Uluçınar-Sağır'da (2018) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının FeTeMM temelli etkinlikler hakkında yeterli bilgilerinin olmadığını tespit etmiştir. Bu bağlamda ilkokul kademesinde etkili bir FeTeMM eğitim uygulamaları için öğretmenlerin bu alanda eğitim almalarına ihtiyaç vardır (Caplan, Baxendale ve Le Feuvre, 2016; El-Deghaidy ve diğerleri, 2017; Prinsley ve Johnston, 2015; Uğraş ve Genç, 2018). Öğretmenlerden yeterliliği olanlar bunu ilkokul seviyesinde etkinliklere ve fen bilimlerinde çeşitli deneylere hâkim oldukları şeklinde ifade etmişlerdir. Özdemir'in (2019) çalışmasında da sınıf öğretmenlerinin çoğunun FeTeMM temelli etkinliklere benzer, etkinlikleri derslerinde uyguladıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlere yöneltilen bir başka soruda FeTeMM eğitim uygulamalarını bazı değişkenler açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Sınıf öğretmenleri, FeTeMM eğitim uygulamaları için maliyet, malzeme/materyal, sınıf ortamı/grup çalışması ile sürenin yetersiz olduğunu vurgularken el becerilerini geliştireceğini belirtmişlerdir. Böyle bir durumun FeTeMM uygulamalarına engel olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu çalışmanın sonucuna paralel olarak İmir'de (2019) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmış ek olarak kalabalık sınıf ortamı ve materyal eksikliğinden bahsetmiştir. Ülkemizde

FeTeMM temelli eğitim uygulamalarında yaşanan problemleri gidermek için çalışmalar yürütülmesi gerekliliği bu çalışmalarla görülmektedir.

Öğretmenlere fen bilimleri dersinde FeTeMM etkinlikleri kullanmalarının avantajları/dezavantajları sorulduğunda, geneli avantajları ve dezavantajları olabileceğini belirtmişlerdir. Fen bilimleri dersinde FeTeMM etkinlikleri kullanmanın avantajlarını kalıcı öğrenme, yaparak-yaşayarak öğrenme, günlük hayatla ilişkilendirme, güven duygusu, günceli takip etme, motive olmaya, mesleki gelişime ve fen konularına katkı sağlar şeklinde ifade etmişlerdir. Özdemir (2019) sınıf öğretmenlerinin FeTeMM etkinliklerinin öğretmene sağlayacağı avantajları büyük oranda kişisel ve mesleki gelişime katkı sağlamasına şeklinde vurgu yaparken aynı zamanda verimli öğretim ortamı ve eğlenceli eğitim ortamı sunmasının önemli bir avantaj olduğundan bahsetmektedir. Yapılan araştırmada bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Sınıf öğretmenleri Fen bilimleri dersinde FeTeMM etkinlikleri kullanmanın dezavantajlarını ise zaman sıkıntısı, malzeme/materyal, maliyet, kalabalık sınıf ortamı ve kazalar olabilir şeklinde ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin bu görüşlere sahip olmaları, devlet okullarındaki sınıfların kalabalık oluşu, maliyet yetersizliği ve malzeme temin etme konusunda sıkıntılardan kaynaklı olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte bazı araştırmalarda hiçbir dezavantajı olmadığını düşünen öğretmenler de bulunmaktadır (Özdemir, 2019; Siew, Amir ve Chong, 2015).

Sınıf öğretmenlerine fen bilimleri dersinde FeTeMM etkinlikleri kullanmalarının öğrencileri açısından avantajları/dezavantajları sorulduğunda, öğretmenlerin büyük bir kısmı avantajları ve dezavantajları olabileceğini dile getirmişlerdir. Öğrencileri açısında avantajları olduğunu düşünen öğretmenler bunları; kalıcı öğrenme sağlaması, derse ilgi ve katılımın artması, eğlenceli ve zevkli ders işlenmesi, yaparak-yaşayarak öğrenme sağlaması, merakın artması, eleştirel düşünmenin artması, sosyal etkileşimin artması, aktif öğrenme sağlaması, iş birlikli öğrenme sağlaması, el becerilerini geliştirmesi, girişimci olması, yaratıcı düşünme sağlaması, gözlem becerilerini geliştirmesi, iletişim becerilerini geliştirmesi, empati kurmalarını sağlaması, üretkenliği geliştirmesi ve problemlerle başa çıkmayı öğrenmesi şeklinde ifade etmişlerdir. Bu araştırma sonuçları FeTeMM eğitim uygulamalarının öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmesinde yararlı olabileceği şeklinde söylenebilir. Şahin, Ayar ve Adıgüzel (2014) FeTeMM ile ilgili uygulamaların öğrencileri iş birlikli öğrenmeye, araştırmaya teşvik ettiği ve 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine katkı sağladığını tespit etmişlerdir. Sarı ve Katrancı (2020) da yaptıkları çalışmada FeTeMM etkinliklerinin öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonlarını arttırdığı ayrıca öğrencilerde düşünme, iş birliği ve el becerilerini geliştirdiği sonuçlarına

ulaşmışlardır. Yapılan çalışmalar bu araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Fen bilimleri dersinde FeTeMM etkinliklerini kullanmanın öğrenciler açısından dezavantajları olduğunu düşünen öğretmenler ise bunları; süre sıkıntısı, malzeme/materyal eksikliği, güvenlik sıkıntısı, maliyet yetersizliği, kalabalık sınıf ortamı, kazalar ve davranış bozukluğu olabileceği şeklinde belirtmişlerdir. Can ve Uluçınar-Sağır (2018) çalışmalarında dezavantajları olabileceğini dile getirmişlerdir. Bu sonuçlardan farklı olarak Özdemir'in (2019) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin görüşleri ise; öğrenciler açısından herhangi bir dezavantajı olmadığı yönündedir.

Sınıf öğretmenlerine FeTeMM temelli etkinliklerin hangi fen konularına uygun olduğu sorulduğunda, öğretmenlerin geneli tüm fen konularına uygun olduğunu düşünürken bazıları konu belirtmemiştir. Fen konularını belirten öğretmenler konuları; Maddenin özellikleri, Aydınlatma ve ses teknolojileri, Kuvvetin etkileri, Basit elektrik devreleri, Yer kabuğu ve Dünyamızın hareketleri, İnsan ve çevre ile Besinlerimiz şeklinde belirmişlerdir. Bu konulara uygun olma gerekçelerini de üretkenliğe yakın, teknolojiyle uyumlu, fizik ve matematik temelli, merakı geliştiren, bilimsellikle ilgili, yaparak yaşayarak öğrenme sağlayan, öğrencileri günlük hayata hazırlayan ve FeTeMM konularına yakın üniteler olması şeklinde açıklamışlardır. Eroğlu ve Bektaş (2016) çalışmalarında öğretmenler FeTeMM temelli etkinlikleri fen alanlarından en çok fizik alanı ile bağlantı kurdukları ancak bu algının çok doğru olmadığını FeTeMM temelli etkinliklerin fenin kimya ve biyoloji alanlarında da etkin bir şekilde kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Katılımcı sınıf öğretmenlerine Fen bilimleri 2018 öğretim programında yer alan ''Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları'' adlı bölümde bahsedilen FeTeMM ile ilgili uygulamaları derslerinde ne derece kullandıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde, FeTeMM uygulamalarını kullanan öğretmenlerin kullanmayan öğretmenlerden biraz fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. FeTeMM etkinliklerini derslerinde kullanan öğretmenler gerekçelerini; imkânlar ölçüsünde, bazı konularda, tema sonlarında değerlendirme olarak, konuya dikkat çekmek ve güdülemek ile öğrencinin özgüven sahibi ve üretken olması için uyguladığını ifade etmiştir. Kullanmayan öğretmenler ise konuda yetersiz olduklarını, okullarda materyal eksikliği olduğunu ve teknoloji yetersizliği gerekçelerini belirtmişlerdir. Özbilen (2018) öğretmenlerin FeTeMM'i uygulamaktan çekindiklerini bunun altında öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmemeleri, malzeme eksikliği ve iş birliği uyuşmazlığı gibi nedenler olduğunu tespit etmiştir. İmir (2019) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin FeTeMM etkinliklerini bilemedikleri, hizmet içi eğitimin yetersizliği, disiplinler arası bağ kuramadıkları için sınıflarında yeterince

uygulayamadıklarını açıklamıştır. Bu araştırma sonuçları da öğretmenlerin hem kendilerinden hem de okullardan kaynaklı eksiklikler olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerine sorulan bir başka soruda EBA tarafından hazırlanan Kazanım Bazlı Bilim Uygulamaları adlı kılavuz kitabı inceleyip incelemediklerine yöneliktir. Sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar incelendiğinde, büyük bir kısmı kitabı incelemediğini belirtirken bazıları incelediğini dile getirmiştir. İnceledim diyen bazı öğretmenler fen ders kitaplarından okuduklarından bahsetmişlerdir. İncelemedim diyen katılımcı öğretmenler ise gerekçelerini kitaptan haberlerinin olmadığını, kitabın ulaşılabilir olmasını ve her seviyeye uygun etkinliklere yer verilmeli şeklinde açıklamışlardır. MEB tarafında hazırlanan kılavuz kitap, derslerini beceri ve etkinlik odaklı uygulamak isteyen öğretmenlere rehber olmak ve öneride bulunmak amacıyla 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımları temel alınarak hazırlanmış ve sunulmuştur (MEB, 2019b, s.2). Kitap bütün öğretmenlerin çevrim içi kolaylıkla ulaşabileceği EBA sosyal eğitim platformunda yayımlanmıştır. Araştırmada ortaya çıkan sınıf öğretmenlerinin kitaptan haberlerinin olmaması durumu alanlarıyla ilgili güncel gelişmeleri takip etmemelerinden kaynaklı olabileceği şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlere fen bilimleri dersinde FeTeMM temelli etkinlikleri kullanacak öğretmenlere öneride bulunup bulunmayacakları sorulduğunda büyük bir kısmı öneride bulunurken bazıları öneride bulunmamıştır. Sınıf öğretmenleri meslektaşlarına önerilerini; bu alanla ilgili kurs, seminer, workshop'a giderek eğitim alabilirlerse, araştırmacı olurlarsa, fiziksel koşullar sağlayabilirlerse, malzeme ve materyal teminini sağlayabilirlerse, fen dersini günlük hayatla ilişkilendirirlerse, ön hazırlık yaparlarsa ve güvenlik önlemi alırlarsa derslerinde uygulayabilirler şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin seviyesine uygun eğlenceli ve ilgi çeken, araştırma yapmaya ve üretken olmaya yönlendiren, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren etkinliklere derslerinde yer verirlerse daha iyi olabilir şeklinde de önerilerde bulunmuşlardır. Özdemir'de (2019) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin önerilerini; FeTeMM alan bilgisine sahip olmaları, öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim olmaları, istekli ve inançlı olmaları, yenilikçi ve gelişime açık olmaları şeklinde açıklamıştır.

Sınıf öğretmenlerine FeTeMM bileşenlerinden en fazla üzerinde çalışmaya/uygulamaya zorlayan hangi alan olduğu sorulduğunda öğretmenler; hiçbiri zorlamıyor, hepsi zorluyor, mühendislik zorluyor, matematik zorluyor ve teknoloji zorluyor şeklinde açıklamada bulunmuşlardır. Katılımcılardan hiçbiri zorlamıyor diyen öğretmen teknolojiyle iç içe olduğu için zorlamadığını ifade etmiştir. Hepsi zorluyor diyen öğretmenler sınıf ortamının uygulama yapmayı

zorlaştırdığını, fiziksel şartların eksiliğini, malzeme/materyal eksikliğini, deney yapmakta zorlandıklarını, bilimsel çalışmaların ortaya çıkmadığını ve bilim şenliğinde sunulacak ürünlerin ortaya çıkmadığına vurgulamışlardır. Mühendislik, matematik ve teknoloji zorluyor diyen katılımcı öğretmenler ise alana hâkim olmadıklarına vurgu yaparken, değişik ve yaratıcı fikirler çıkmadığını, farklı kaynak kullanmadıklarını ve internetin sınırlama getirdiğini belirtmişler. Benzer şekilde Stolhmann, Moore ve Cramer (2012) çalışmalarında öğretmenlerin mühendislik uygulamalarını gerçekleştirmede sorun yaşadıklarını ve kendilerini bu konuda yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin kendi alanları dışında farklı disiplinlerle ilgili bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanabilir. İlgili alanyazında benzer çalışma sonuçları olduğu görülmektedir (Capobianco, 2011; Buckley, Reid, Goos, Lipp ve Thomson, 2016; Moore ve Smith, 2014).

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

- İlkokul öğretmenlerine hem FeTeMM eğitimi hem de FeTeMM temelli uygulamalar hakkında hizmet içi eğitim kapsamında konferans, seminer, workshop vb. eğitimler verilebilir.
- MEB'in öğretmenlere EBA platformunda yayınladığı kılavuzlar gibi ders kitaplarında kullanabilecekleri FeTeMM kılavuz kitabı hazırlanabilir ve basılı olarak ulaştırılabilir.
- Okulların FeTeMM ile ilgili ihtiyaç haritası çıkarılarak bu ihtiyaçların karşılanması için diğer okullarla ya da il Milli Eğitim Müdürlükleri ile çalışmalar yapılabilir. Gerekirse üniversitelerden de yardım alınabilir.
- Araştırma İzmir ili ile sınırlı olmasından dolayı gelecekte yapılan çalışmalar daha geniş örneklem grupları seçilerek yapılabilir.
- Alanyazında yapılan çalışmaların genellikle ya nitel ya da nicel olduğu düşünüldüğünden daha fazla karma yöntem araştırmalarına yer verilmesi önerilebilir.
- Araştırma sınıf öğretmenleriyle sınırlı olduğunda hem sınıf öğretmenlerinin hem de ilkokul öğrencilerinin birlikte yer aldığı çalışmalara yer verilebilir.
- Lisans eğitimleri sürecinde sınıf öğretmeni adaylarına FeTeMM temelli etkinliklerin öğretilebileceği dersler eğitim programına eklenebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Aslan-Tutak, F., Akaygün, S. ve Tezsezen, S. (2017). İşbirlikli FeTeMM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitimi uygulaması: Kimya ve matematik öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıklarının incelenmesi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(4), 794 - 816.

Bakırcı, H. ve Kutlu, E. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 9(2), 367-389.*

Belek, F. (2018). FeTeMM *Etkinliklerinin, Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarına, FeTeMM Eğitim Yaklaşımına ve Fen Öğretimine Yönelik Düşüncelerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Best, J. W. ve Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. (O. Köksal, Ed.). (M. Durmuşçelebi, Çev.). Dizgi Ofset.

Biçer, B., Uzoğlu, M. ve Bozdoğan, A. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2019*(12), 1-15.

Boynukara, Z., Deniz, A. ve Tüysüz, M . (2020). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin FeTeMM ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 1204-1241.

Buckley, S., Reid, K., Goos, M., Lipp, O. & Thomson, S. (2016). Understanding and addressing mathematics anxiety using perspectives from education, psychology and neuroscience. *Australian Journal of Education, 60*(2), 157– 170.

Can, K. ve Uluçınar-Sağır, Ş. (2018). Sınıf öğretmenlerinin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik (FeTeMM) uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2018*(11), 62-83.

Caplan, S. Baxendale, H. & Le Feuvre, P. (2016). Making STEM a primary priority. http://www.pwc.com.au/pdf/making-stema-primarypriority. pdf, Access date: 28.09.2019

Capobianco, B. M. (2011). Exploring a science teacher's uncertainty with integrating engineering design: An action research study. *Journal of Science Teacher Education, 22*(7), 645-660.

Çetin, M., Şatıroğlu, G. ve Yanık, S. (2018). İlkokul fen bilimleri 4 ders kitabı, ATA Yayıncılık.

Çorlu, M. S. (2014). FeTeMM eğitimi makale çağrı mektubu. *Turkish Journal of Education, 3*(1), 4-10.

Çorlu, M. S., Capraro, R. M. ve Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers for the age of innovation. *Eğitim ve Bilim, 39*(171), 74-85.

DeJarnette, N. K. (2012). Merica's Children: Providing early exposure to STEM (science, technology, engineering and math) initiatives. *Education, 133*(1), 77-84.

Doğan, E. & Saraçoğlu, S. (2019). Views of science teachers on STEM-based science education. *HAYEF: Journal of Education, 16*(2), 182-220.

Dugger, W. E. (2010). Evolution of STEM in the United States. *6th Biennial International Conference on Technology Education Research*.

El-Deghaidy, H., Mansour, N., Alzaghibi, M. & Alhammad, K. (2017). Context of STEM integration in schools: Views from in-service science teachers. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education, 13*(6), 2459-2484.

Epstein, D. & Miller, R. T. (2011). Slow off the Mark: Elementary school teachers and the crisis in STEM education. *The Education Digest, 77*(May), 4-10.

Eroğlu, S. ve Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *4*(3), 43-67. https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/32043/356762, Erişim tarihi: 25.09.2019

Ersoy, A. ve Akbaba-Altun, S. (Ed.). (2016). *Nitel veri analizi*. Pegem Yayıncılık.

Fan, S. & Ritz, J. (2014)). International views of STEM education. *Proceedings of The Pupils Attitude toward Technology Conference*.

Honey, M., Pearson, G. & Schweingruber, H. (Eds.). (2014). STEM integration in K-12 education. The National Academies Press.

İmir, B. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin STEM Eğitimine Yönelik Yeterlilik ve Tutumlarının Belirlenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaya, E. (2015). *Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Bilmecesi" Ünitesi için Bilişsel Yük Kuramı İlkelerine göre Geliştirilen Teknoloji Destekli Rehber Materyallerin Etkililiğinin Belirlenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kızılay, E. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının FeTeMM alanları ve eğitimi hakkındaki görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 47, 403-417.

Koyunlu Ünlü, Z. ve Dere, Z. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 44-55.

Kurup, P. M., Brown, M., Powell, G. & Li, X. (2017). Future primary teachers ' beliefs, understandings and ıntentions to teach STEM. *IAFOR Journal of Education, 5,* 161–177.

MEB (2018). *Bilim Uygulamaları Dersi Öğretim Programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2019a). *MEB İstatistikleri Örgün Eğitim*. Strateji Geliştirme Bakanlığı.

MEB (2019b). Eğitim Bilişim Ağı. *Kazanım Bazlı Bilim Uygulamaları. 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretmen Etkinlikleri Kılavuzu*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK).

Moore, J. T. & Smith K. A. (2014). Advancing the state of the art of STEM integration. *Journal of STEM Education: Innovations and Research, 15*(1), 5-10.

Owens, D. B. (2014). *Elementary Teachers' Perceptions of Science, Technology, Engineering and Mathematics Education in k-5 Schools* (Order No. 3708713). https://search.proquest.com/docview/1691866368?accountid =15725, Access date: 28.05.2019

Özbilen, A. (2018). STEM eğitimine yönelik öğretmen görüşleri ve farkındalıkları. *Scientific Educational Studies, 2*(1), 1-2. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ses/issue/37465/414916, Erişim tarihi: 28.05.2019

Özcan, H. ve Koştur, H. İ. (2018). Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik görüşleri. *Sakarya University Journal of Education, 8*(4), 364-373.

Özdemir, A. U. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalıkları ve FeTeMM eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Prinsley, R. & Johnston, E. (2015). Transforming STEM teaching in Australian primary schools: Everybody‘s business. *Australia: Australian Government, Office of the Chief Scientist.*

Ramli, N. F. & Subahan, T, (2017). Butterfly STEM: Differentiated learning approach for PPUKM school in hospital preschool students. *Conference: International Conference on Science, Technology, Engineering & Mathematics (ICSTEM) 2017.*

Sarı, D. ve Katrancı, M. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education, 5*(2), 119-132.

Siew, N. M., Amir, N. & Chong, C. L. (2015). The perceptions of pre-service and in-service teachers regarding a project-based STEM approach to teaching science. *SpringerPlus, 4*(8), 1-20.

Stohlmann, M. S., Moore, T. J. & Cramer, K. (2012). Preservice elementary teachers' mathematical content knowledge from an integrated STEM modelling activity. *Journal of Mathematical Modelling and Application, 1*(8), 18-31.

Süldür, S. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin STEM Eğitimine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şahin, A., Ayar, M. C. & Adıguzel, T. (2014). STEM related after-school program activities and associated outcomes on student learning. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14*(1), 309-322.

Uğraş, M., ve Genç, Z. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının STEM öğretim amaçlarının ve STEM eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 724-744.

Wang, H. (2012). A new era of science education: science teachers' perceptions and classroom practices of science, technology, engineering and mathematics (STEM) ıntegration (Order No. 3494678). ProQuest Dissertations & Theses Global (922637122). https://search.proquest.com/docview/922637122?accountid=15725, Access date: 08.05.2020

Yaman, E., Akan, R., Doğan M. ve Sarı, Ö. (2018). *İlkokul Fen Bilimleri 4 Ders KİTABI.* MEB Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, B. ve Türk, C. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitimine yönelik görüşleri: uygulamalı bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8* (2), 195-213.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: In the United States of America, an educational approach called "STEM" has been developed, which consists of the first letters of the Science, Technology, Engineering and Mathematics disciplines, in order to increase the education quality of individuals in the fields of science, mathematics and engineering (Dugger, 2010, p.47). In Turkey, the Turkish meaning of these concepts STEM disciplines (Science, Technology, Engineering and Mathematics) from the initials 'FeTeMM' form is adapted (Corlu, 2014, p. 5).
Changes made in existing curricula in our country confirm the new educational approach (Çetin, Şatıroğlu, and Yanık, 2018, p. 10-11; Yaman, Akan, Doğan, and Sarı, 2018, p.11-17). Although there are studies on STEM education in primary schools, it is seen that the studies on implementation are generally related to secondary and high school science teachers, mathematics teachers and teacher candidates. The same situation is observed in international studies (Kurup, Brown, Powell and Li, 2017; Owens, 2014).
Therefore, it should be ensured that the deficiencies in the literature on STEM education practices are eliminated and that the practices are increased throughout the country. Accordingly, the problem statement of the research; "What are the opinions of primary school teachers about STEM applications?" in the form.

Method: In this study, one of the qualitative research methods, case study design was used. The case study is based on 'how' and 'why' questions, and allows an in-depth investigation of an event or phenomenon that is not under the control of the researcher (Yıldırım and Şimşek, 2016, p.293). Case study according to Yin (1984); It is defined as "an empirical research method that works in a current phenomenon within its own life frame (content), the boundaries between the content are not clear and where there is more than one evidence or data source" (Cited in Yıldırım and Şimşek, 2016, p. 190). In other words, it is the approach that explains the current situation, affects the change and development, examines

the relationship between the factors in depth and shows this development in the process (Best and Kahn, 2017, p.274).
In the study, interviews were made with 24 primary school teachers using "Semi-Structured Interview Form for STEM Applications of Primary School Teachers" developed by the researcher.

Results: According to the findings; It was determined that teachers generally heard STEM but did not know it in detail, that most of them did not receive any training on this subject except some teachers, and most of them defined STEM and relate the disciplines it contains with each other. In addition, the teachers stated that they had difficulties in all areas during the application. However, the teachers also stated that they intend to implement STEM-based activities to strengthen science lessons. According to the other findings obtained from the interviews; STEM-based professional competencies, while some find it sufficient, while others do not, STEM education practices cost, material/materials, classroom environment/group work, but the time is insufficient, students can improve their manual skills, have many advantages/disadvantages in terms of teachers and students, and STEM-based activities are it has been determined that they see fit. At the same time, STEM activities are used by some teachers and some teachers do not, a large part of the book called Outcome-Based Science Practices published by EBA (Education Information Network) is not aware of, most of the teachers make suggestions to teachers who will implement STEM-based activities in the future, and some of the STEM components generally do not. It was concluded that they all had difficulties while practicing.

Discussion and Conclusion: When the teachers were asked whether they heard the STEM concept, they stated that they heard STEM in general, some of whom they did not know in detail, and others that it was about science, technology, engineering and mathematics. In addition, teachers emphasized that there is an interdisciplinary relationship between science and other fields. Most of the primary school teachers have defined STEM concept. While most of the teachers did not receive training in STEM field, some teachers stated that they received it through university, seminars and in-service training. However, all of them stated that they thought STEM applications could be used to strengthen science lessons, except for 1 teacher. 4 teachers stated that their professional competence for STEM-based activities was sufficient, 8 teachers stated that they had a medium level of competence and 12 teachers were not sufficient. The teachers stated that they would improve their manual skills while emphasizing that the duration of STEM education applications was insufficient with cost, material/materials, classroom environment/group work. Generally, teachers stated that using STEM

activities in science lessons may have advantages and disadvantages. They also stated that it is suitable for all science subjects and that they use it in their lessons. The teachers who were aware of the book prepared by EBA stated that they were not aware of most of them and that they read from the science course book. Teachers made suggestions to teachers who would use STEM-based activities in science class. When asked which field of STEM components forces teachers to work/practice; none of them are pushing, all of them are challenging, engineering is challenging, mathematics is challenging, and technology is challenging.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**1990-2008.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**1990-2008

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.48944
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 18-01-2021
Kabul Tarihi: 12-05-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 18-01-2021
Accepted: 12-05-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Şaktanli, S. C. & Budak, S. (2021). Türk Müziği Keman Eğtimine Yeni Yaklaşım. *Journal of History School*, 52, 1990-2008

TÜRK MÜZİĞİ KEMAN EĞİTİMİNE YENİ YAKLAŞIM[1]

Süleyman Cem ŞAKTANLI[2] & Serdar BUDAK[3]

Öz

Araştırma Türk Müziği başlangıç keman eğitiminde icracıların çalışmakta oldukları eserlere yönelik alıştırmalar yazılarak karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunmak için yapılmıştır. Bu amaçla deney kontrol gruplu 8 Türk müziği Keman öğrencisi kullanılmıştır. Araştırma için TRT repertuarında yer alan 10 makam ve bu makamlardan başlangıç düzeyine uygun 10 eser belirlenmiştir. Araştırmanın Deney ve kontrol gruplarına araştırmacılar tarafından geliştirilen değerlendirme ölçeği kullanılarak öntest uygulanmış ve ölçüm sonuçlarına göre grupların eğitim ve icra seviyeleri eşitlenmiştir. Deneyde kullanılmak üzere belirlenen 10 eser analiz edilmiş ve analiz sonucunda belirlenen sağ el, sol el zorluklarının çözümüne yönelik alıştırmalar yazılmıştır. Araştırmanın deneysel süreci 4 hafta sürmüştür. Dört hafta süresince deney grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından yazılan alıştırmalar çalıştırılmış ve 4 hafta sonunda her iki gruba sontest yapılmıştır. Yapılan sontest sonucunda deney grubu lehine anlamlı sonuçlar çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak önerilen modelin başarıya etkisinin olduğu, Türk müziği başlangıç keman eğitiminde kullanılmasının faydalı olabileceği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik, Keman, Keman Eğitimi, Türk Müziği

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.
[2] Prof. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cem.saktanli@alanya.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9737-8020STH
[3] MEB, serdarbudak@winsowslive.com, Orcid: 0000-0003-3484-4896

New Approach to Turkish Music Violin Education

Abstract

This research was carried out in order to present solutions to the problems faced by the performers and instructors in the Turkish Music initial violin education by writing exercises for the works they are working on. For this purpose, an experimental model based on practice 4 Turkish music violin students and 4 Turkish music violin students with a control group were used in the research. For the research, 10 makams with the highest number of works in the TRT repertoire and 10 pieces from these makams suitable for the sample beginner level were determined. The pretest was applied to the experimental and control groups of the study using the evaluation scale developed by the researchers, and the education and performance levels of the groups were equalized according to the measurement results. 10 artifacts determined to be used in the experiment were analyzed and exercises were written for solving the right and left hand difficulties determined as a result of the analysis. The experimental process of the research took 4 weeks. The exercises written by the researcher were run to the students in the experimental group for four weeks, and both groups were post-tested at the end of 4 weeks. As a result of the posttest, it was concluded that there were significant results in favor of the experimental group. Based on these results, it has been suggested that the proposed model has an effect on success and it may be beneficial to use it in the initial violin education of Turkish music.

Keywords: Music, Violin, Violin Education, Turkish Music

GİRİŞ

Türk Müziği Keman Eğitimi

Türk müziği dünyanın en eski kültürlerinden birine sahip olan biz Türklerin tarihi kökenlerine kadar dayanmakta ve hala bütün özellikleri kendi içerisinde barındırmakta ve gelişimine de devam etmektedir. "Türk müzik kültürü, tarih öncesinde başlayıp tarih çağları boyunca devam ederek günümüze ulaşan ve süreklilik arz eden bir kültürdür. Türk müzik kültürü bu özelliğiyle dünya müzik kültürünün en eski, en köklü, en etkin ve en yaygın müzik kültürlerinden birisidir." (Uçan, 2005, s. 113) Türk müziği müziğine has kendi çalgılarını da geliştirmiş ve süreç içerisinde başka kültürlerin müzikleri ve çalgılarıyla etkileşim içinde olmuştur. Keman da bu çalgılardan bir tanesidir. Avrupada icad edilmesinden itibaren ses rengi, tınısı ve ses genişliği, icracıya sunduğu imkânlar bu çalgının dünyaya yayılmasının en önemli etkenleri olduğunu söylemek mümkün. Kemanın Türk müziğinden ilk kez ne zaman kullanıldığı çok net bilinmesede buna ilişkin çeşitli araştırmalarda ortaya konulan savlar vardır ve bunlar geçerli kaynaklara dayanmaktadır. Buna ilişkin

GAZİMİHAL (1939) "XIII'ncü yüzyıldan beri Ceneviz ve Venedik mahallelerinin bulunduğu İstanbul, Trabzon gibi iki şehrin o zamanki levantenleri arasında Latin kemanlarının ve en eski viol şekillerinin kullanılmış olacağı muhakkaktır" (Gazimihal, 1939: 80). tespitinde bulunmuştur. Kemanın Türk müziğinde kullanımına ilişkin bir saptama da "18. yüzyıl ortalarında Türk müziğinde kullanılmaya başlayan kemân 19. yüzyılda sînekemândan daha popüler hale gelerek fasıl müziğinin belli başlı çalgılarından biri olmuş ve ayrıca giderek daha çok rağbet gören Batı müziği yoluyla da iyice yerleşmiştir." (Soydaş; Beşiroğlu, 2007, s. 8) bulunulmuştur.

Kemanın Türk müziğinde icrası ile kemanın eğitimi aynı dönemlere denk gelmemektedir diyebiliriz. DALKIRAN'ın (2017) aktardığına gore Enderun-ı Hümayün "doğrudan padişahın şahsına bağlı olup öğrencileri ve hocaları rütbeli subaylardır. Özel yetenekli öğrenciler buraya alınıp musiki kısmında eğitim görürlerdi. Dini musiki eğitimi de verilirdi. Sarayın hafız, imam ve müezzinleri buradan yetişirlerdi... Enderun okulundan Mızıka-i humayun'e kadar keman eğitimi ile ilgili bir çalışma yapılmamıştır"(Dalkıran,2017, s. 37). tespitinde bulunmuştur. Aslında Türk müziğinde keman eğitimi batıda çalgı eğitiminde uygulandığı gibi çalgı repertuarına bağlı bir eğitim olarak görülmediği söylenebilir. Geleneksel öğretim yöntemi olan Meşk hemen tüm Türk müziği eğitiminde kullanılmıştır. Ancak buna ilişkin Şensoy(1999) "Meşk, kendi bünyesinin doğal sonucu olarak batıdaki anlamıyla bir çalgı virtüözü yetiştirmemiştir. Bu seviyede icracılar eğitmeye yönelik özel eğitim yöntemlerinin olmaması, özel çalgı icra tekniklerinin bulunmaması ve teknik becerilerin sergilenmesine olanak tanıyan saz eserlerinin bestelenmemesi de bunun başka bir sebebi olmuştur" (Şensoy,1999, s. 10) meşkin olumlu olumsuz taraflarını irdelediği sanatta yeterlik tezinde bu şekilde açıklamıştır. Günümüzde ise Türk müziği keman eğitimine yönelik metodlar, alıştırmalar, kitaplar yayınlanmakta ve Türk müziği keman eğitimi geliştirilmeye çalışılmaktadır.

2020 yılında dünyanın karşılaştırğı COVİD19 pandemisi nedeniyle birçok alanda olduğu gibi müzik eğitiminde de kesintiler ve sorunlar yaşanmaktadır. Her ne kadar teknolojik olanaklarla Pandemiden kaynaklı eksiklikler giderilmeye çalışılsa da zaten sorunları olan müzik eğitimi çok fazla olumsuz etkilenmektedir. Bu bakımdan da önemli olduğunu düşündüğümüz bu çalışma 2019 yılında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde çalışılan tezin bulgularına dayanmaktadır.

YÖNTEM

Rast, Hicaz, Muhayyer Kürdi, Hicazkâr, Hüseyni, Nihavent, Uşşak, Buselik, Hüzzam ve Kürdili Hicazkâr makamlarına yönelik yazılan etütlerden sadece iki tanesi (Hicaz ve Buselik) makamları üzerinden ön test son test tekniği ile deneysel bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada TRT Türk sanat müziği sözsüz eserler arşivinden yukarda belirtilen makamlara ait saz eserleri seçilmiş olup bu saz eserlerinin çalımını ve deşifresini kolaylaştıracak alıştırmalar araştırmacı tarafından yazılmıştır. Bu çalışmada deney ve kontrol grubu olmak üzere 4'der Türk müziği keman öğrencisinden iki farklı grup oluşturulmuştur. Deneysel sürece başlamadan önce uzman görüşlerine dayanılarak bir ölçek hazırlanmıştır. Grupların oluşturulmasında bu ölçekten faydalanılmış ve her iki grubun da eşit yeterlilikte oldukları tespit edilmiştir. Deneysel süreçte ise deney grubuna belirlenen eser çalışılmaya başlamadan önce yazılan alıştırmalar çalıştırılmıştır. Kontrol grubuna ise doğrudan eser çaldırılıp bu iki grup arasındaki farklara bakılmıştır. Deneysel sürecin tüm aşamaları video kaydı yapılarak deneysel süreç sonunda uzman keman eğitimcileri ile oluşturulan ölçek kullanılarak değerlendirmeler yapılmıştır. Her Iki eserde Bolahenk akort sistemi (yerinden) yazılmış olup eserlerin daha kolay çalımı için parmak numaraları yazılıp yay teknikleriyle daha zengin bir hale getirilmiştir. Örneğin Buselik eserin 8 ve 9. (Dolap bölümü) ölçülerinde daha rahat çalınması için telden tele geçiş olarak değil tek tel üzerinde pozisyon geçerek icracıyı rahatlatmak için 2. ve 3. pozisyonlar kullanarak eser daha akıcı bir hale getirilmiştir. Buna yönelik Buselik etütte o pasaja yönelik parmak geçişleri ve yay teknikleriyle desteklenmiştir. Yine Hicaz eserde de benzer olarak 18. ölçüde yine telden tele geçiş yapmadan tek tel üzerinden 3. pozisyon kullanılarak daha rahat bir çalım elde edilmiş olup, eseri daha kolay algılayıp icra edebilme amacıyla yazılmış olan hicaz etütlede öncesinde alıştırma yaparak, eserin hem deşifresinde hem de parmak, pozisyon ve çalım tekniği olarak daha rahat algılanmasını desteklemiştir. (Bkz.Ek.1,2,3,4)

VERİLERİN ANALİZİ

Bu araştırmanın literatürünün oluşturulmasında ve deneysel çalışmada kullanılacak eserler kaynak taramasıyla saptanmıştır. Kaynak taramasında kullanılacak olan eserler TRT repertuarı sözsüz saz eserleri olarak tespit edilmiş ve sözsüz saz eserlerinin teknik olarak karmaşık olan kısımları tespit edilerek alıştırmalar yazılmıştır.

Araştırmanın deneysel kısmında ise Van Yüzüncü Yıl üniversitesi bünyesinde müzik eğitimi veren kurumlardaki keman eğitimi alan öğrenciler

çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanda deneysel çalışmaya başlanmadan önce hem seviye belirleme amaçlı hem de deney – kontrol gruplarını belirleme amaçlı ön test yapılmıştır. Elde edilen veriler ışığında deney – kontrol grupları oluşturulmuş, deney sürecinin sonucunda son test uygulanmış ve ön test ve son test sonuçları arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

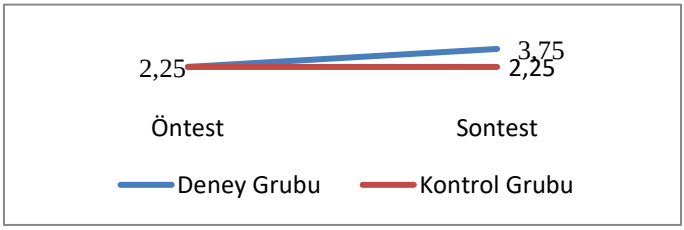
BULGULAR VE YORUM

Sol Eldeki Sesleri Doğru Frekansta Seslendirmeye Ilişkin Öntest-Sontest Bulgulari

Tablo 1.

	Tamamen	f	Büyük Ölçüde	f	Kısmen	f	Hiç	f
Deney Grubu Öntest			1	%25	3	%75		
Deney Grubu Sontest	3	%75	1	%25				
Kontrol Grubu Öntest			1	%25	3	%75		
Kontrol Grubu Sontest			1	%25	3	%75		

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu keman icracılarının sol eldeki sesleri doğru frekansta seslendirme ile ilgili ön-test durumlarının eşit olduğu söylenebilir. Son-test gözlemine bakıldığındaysa kontrol grubunun %25"i Büyük ölçüde %75"i Kısmen oranında ve deney grubunun ise %75"i Tamamen %25"i Büyük Ölçüde oranında sol eldeki sesleri doğru frekansta seslendirildiği görülmüştür. Kontrol ve deney gruplarının sol eldeki sesleri doğru frekansta seslendirme önermesine ilişkin olarak, deney grubunun başarı oranının uygulamaya dayalı olarak arttığı söylenebilir.

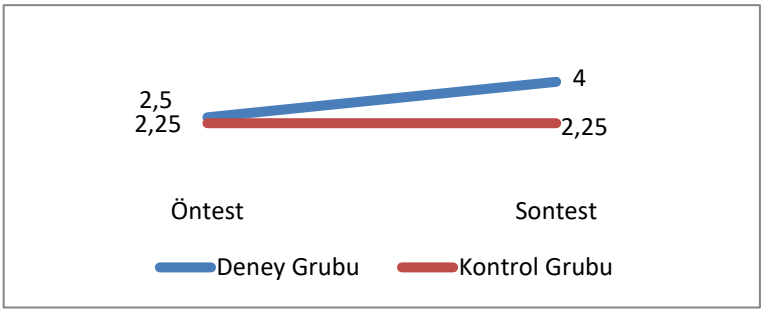


Grafik 1. Sol eldeki sesleri doğru frekansta seslendirme önermesine ilişkin Öntest-Sontest Grafiği

Tablo 2.
Sol elde pozisyon geçişlerini doğru yapma önermesine ilişkin öntest-sontest bulgular

	Tamamen	f	Büyük Ölçüde	f	Kısmen	f	Hiç	f
Deney Grubu Öntest			2	%50	2	%50		
Deney Grubu Sontest	4	%100						
Kontrol Grubu Öntest			1	%25	3	%75		
Kontrol Grubu Sontest			1	%25	3	%75		

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu keman icracılarının Sol elde pozisyon geçişlerini doğru yapma ile ilgili ön-test gözleminde eşit olduğu söylenebilir. Sontest gözleminde ise kontrol grubunun %25"i Büyük ölçüde %75"i Kısmen oranında ve Deney grubunun %100"ü oranında Sol elde pozisyon geçişlerini doğru yaptığı görülmüştür. Kontrol ve deney gruplarının Sol elde pozisyon geçişlerini doğru yapma önermesine ilişkin durumlarının sonucunda, deney grubu öğrencilerinin daha başarılı olduğu bunun da yazılan alıştırmalara bağlı olabileceği söylenebilir.

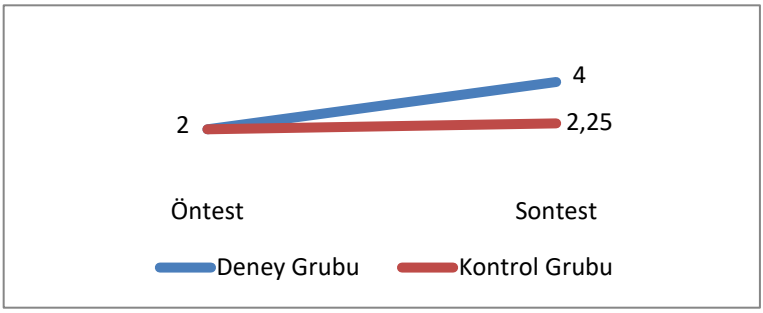


Grafik 2. Sol elde pozisyon geçişlerini doğru yapma önermesine ilişkin Öntest-Sontest Grafiği

Tablo 3.
Doğru yay kullanımı önermesine ilişkin öntest-sontest bulgular

	Tamamen	f	Büyük Ölçüde	f	Kısmen	f	Hiç	f
Deney Grubu Öntest					4	%100		
Deney Grubu Sontest	4	0						
Kontrol Grubu Öntest					4	%100		
Kontrol Grubu Sontest					4	%100		

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu keman icracılarının Doğru yay kullanımı ile ilgili ön-test gözlemine ilişkin durumlarının eşit olduğu söylenebilir. Önermeye ilişkin son-test gözleminde ise Kontrol grubunun %100"ü Kısmen oranında ve Deney grubunun da %100"ü Tamamen oranında Doğru yay kullanımı ölçülmüştür. Doğru yay kullanımı önermesine ilişkin deney grubu öğrencilerinin daha başarılı olduğu söylenebilir.

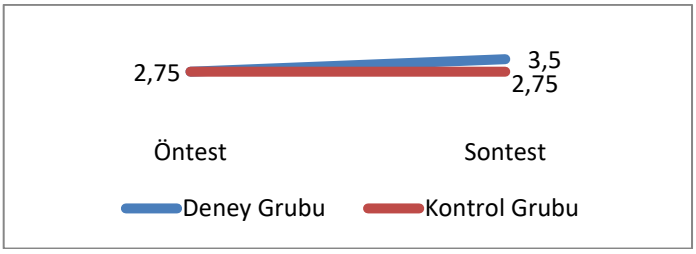


Grafik 3. Doğru yay kullanımı önermesine ilişkin Öntest-Sontest Grafiği

Tablo 4.
Eseri ritmik yapısına (Tartımlarına) uygun seslendirme önermesine ilişkin öntest-sontest bulgular

	Tamamen	f	Büyük Ölçüde	f	Kısmen	f	Hiç	f
Deney Grubu Öntest			3	%75	1	%25		
Deney Grubu Sontest	2	%50	2	%50				
Kontrol Grubu Öntest			3	%75	1	%25		
Kontrol Grubu Sontest			3	%75	1	%25		

Tablo 4'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu keman icracılarının Eseri ritmik yapısına uygun seslendirme ile ilgili ön-test gözleminde durumlarının eşit olduğu söylenebilir. Son-test gözleminde ise Kontrol grubunun %75"i Büyük ölçüde %25"i Kısmen oranında ve Deney grubunun %50"si Tamamen %50"si Büyük ölçüde oranında Eseri ritmik yapısına (Tartımlarına) uygun seslendirebildiği görülmüş, deney grubu lehinde başarı oranın artmış olduğu bunun da deney grubuna uygulanan araştırmaların etkisi olduğu söylenebilir.

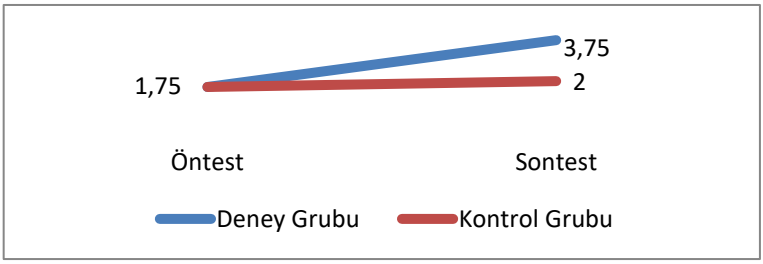


Grafik 4. Eseri ritmik yapısına (Tartımlarına) uygun seslendirme önermesine ilişkin Öntest-Sontest Grafiği

Tablo 5.
Makam özelliklerine uygun seslendirme önermesine ilişkin öntest-sontest bulguları

	Tamamen	f	Büyük Ölçüde	f	Kısmen	f	Hiç	f
Deney Grubu Öntest					3	%75	1	%25
Deney Grubu Sontest	3	%75			1	%25		
Kontrol Grubu Öntest					3	%75	1	%25
Kontrol Grubu Sontest					4	%100		

Tablo 6'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu keman icracılarının Makam özelliklerine uygun seslendirme ile ilgili ön-test gözlemi ilişkin durumlarının eşit olduğu söylenebilir. Önermenin son-test gözleminde ise kontrol grubunun %100"ü Kısmen oranında, deney grubunun ise %75"i Tamamen %25"i Kısmen oranında Makam özelliklerine uygun seslendirebildiği görülmüştür. Önermeye ilişkin olarak deney grubunun control grubuna gore daha başarılı olduğu öylenebilir.

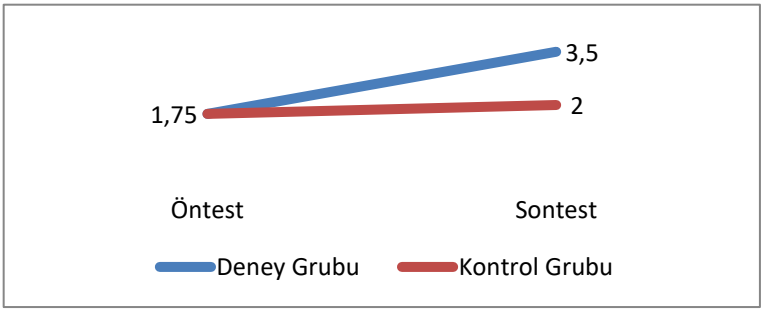


Grafik 5. Makam özelliklerine uygun seslendirme önermesine ilişkin Öntest-Sontest Grafiği

Tablo 6.
Makamın seyrine uygun seslendirme önermesine ilişkin öntest-sontest bulgular

	Tamamen	f	Büyük Ölçüde	f	Kısmen	f	Hiç	f
Deney Grubu Öntest					3	%75	1	%25
Deney Grubu Sontest	3	%75			1	%25		
Kontrol Grubu Öntest					3	%75	1	%25
Kontrol Grubu Sontest					4	%100		

Tablo 6'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu keman icracılarının Makamın seyrine uygun seslendirme ile ilgili ön-test gözlemine ilişkin durumlarının eşit olduğu söylenebilir. Makamın seyrine uygun seslendirme ile ilgili son-test gözleminde ise kontrol grubunun %100"ü Kısmen oranında, deney grubunun ise %75"i Tamamen %25"i Kısmen oranında görülmektedir. Kontrol ve deney gruplarının Makamın seyrine uygun seslendirme önermesine ilişkin deney grubundakilerin başarı oranının yazılan alıştırmalara bağlı olarak artmış olduğu söylenebilir.



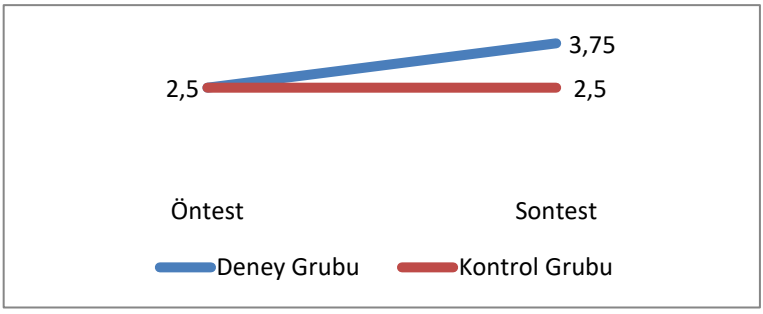
Grafik 6. Makamın seyrine uygun seslendirme önermesine ilişkin Öntest-Sontest Grafiği

Tablo 7.

Eseri bütünlük içinde seslendirme önermesine ilişkin öntest-sontest bulgular

	Tamamen	F	Büyük Ölçüde	f	Kısmen	f	Hiç	f
Deney Grubu Öntest			2	%50	2	%50		
Deney Grubu Sontest	3	%75	1	%25				
Kontrol Grubu Öntest			2	%50	2	%50		
Kontrol Grubu Sontest			2		2	%50		

Tablo 7'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu keman icracılarının eseri bütünlük içinde seslendirme ile ilgili ön-test gözleminde eseri bütünlük içinde seslendirme önermesine ilişkin durumlarının eşit olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu keman icracılarının eseri bütünlük içinde seslendirme ile ilgili son-test gözleminde ise kontrol grubunun %50"si Büyük ölçüde %50"si Kısmen oranında ve deney grubunun %75"i Tamamen %25"i Büyük ölçüde oranında eseri bütünlük içinde seslendirdiği görülmüştür. Kontrol ve deney gruplarının eseri bütünlük içinde seslendirme önermesine ilişkin durumlarının sonucunda, deney grubu öğrencilerinin başarı oranının artmış olduğu söylenebilir.

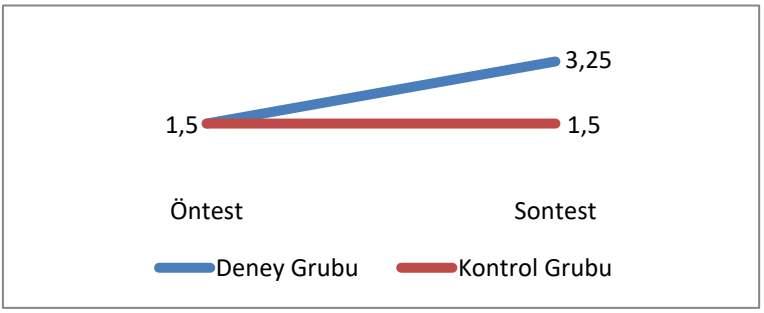


Grafik 7. Eseri bütünlük içinde seslendirme önermesine ilişkin Öntest-Sontest Grafiği

Tablo 8.
Eseri özelliklerine uygun seslendirme (Doğru cümleleme) önermesine ilişkin öntest-sontest bulguları

	Tamamen	f	Büyük Ölçüde	f	Kısmen	f	Hiç	f
Deney Grubu Öntest					2	%50	2	%50
Deney Grubu Sontest	2	%50	1	%25	1	%25		
Kontrol Grubu Öntest					2	%50	2	%50
Kontrol Grubu Sontest					2	%50	2	%50

Tablo 8'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu keman icracılarının eseri özelliklerine uygun seslendirme (Doğru cümleleme) ile ilgili ön-test gözlemine ilişkin durumlarının eşit olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubu keman icracılarının Eseri özelliklerine uygun seslendirme (Doğru cümleleme) ile ilgili son-test gözleminde ise Kontrol grubunun %50"si Kısmen %50"si Hiç oranında ve Deney grubunun %50"si Tamamen %25"i Büyük ölçüde %25"i Kısmen oranında Eseri özelliklerine uygun seslendirme (Doğru cümleleme) görülmüştür. Bu durumun deney grubuna yapılan uygulamaya dayalı olarak başarılı olduğunu göstermektedir denilebilir.



Grafik 8. Eseri özelliklerine uygun seslendirme (Doğru cümleleme) önermesine ilişkin Öntest-Sontest Grafiği

SONUÇLAR

Sol elde sesleri doğru frekansta seslendirme önermesine ilişkin olarak eserin deşifresinden önce yazılan alıştırmanın çalınmasının, eserin deşifresinin daha doğru frekansta seslendirilmesine katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sol elde pozisyon geçişlerini doğru yapma önermesine ilişkin olarak eserin deşifresinden önce yazılan alıştırmanın çalınmasının, eserin deşifresinde

pozisyon geçişlerini daha kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Makam özelliklerine uygun seslendirme önermesine ilişkin olarak eserin deşifresinden önce yazılan alıştırmanın çalınmasının, eserin deşifresinde makamı daha doğru seslerle ve makamın yapısına uygun bir şekilde icra edilmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğru yay kullanımı önermesine ilişkin olarak eserin deşifresinden önce yazılan alıştırmanın çalınmasının, eserin icrasında yay kullanımını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Eseri ritmik yapısına (Tartımlarına) uygun seslendirme önermesine ilişkin olarak eserin deşifresinden önce yazılan alıştırmanın çalınmasının, eserin icrasında tartımlarına uygun seslendirebilmeyi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğru Duruş önermesine ilişkin olarak eserin deşifresinden önce yazılan alıştırmanın çalınmasının, doğru duruş önermesine yönelik bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Makamın seyrine uygun seslendirme önermesine ilişkin olarak eserin deşifresinden önce yazılan alıştırmanın çalınmasının, eserdeki makamın seyrine uygun icra edebilmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eseri bütünlük içinde seslendirme önermesine ilişkin olarak eserin deşifresinden önce yazılan alıştırmanın çalınmasının, eserin icrasında eseri bütünlük içinde seslendirmesine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eseri özelliklerine uygun seslendirme (Doğru cümleleme) önermesine ilişkin olarak eserin deşifresinden önce yazılan alıştırmanın çalınmasının, eserdeki makamın özelliklerine uygun icra edebilmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Sol elde sesleri doğru frekansta seslendirme önermesine ilişkin olarak eserin deşifresinden önce yazılan alıştırmanın çalınması, eserin deşifresinin daha doğru frekansta seslendirilmesini sağlayacağı için bu uygulama önerilmektedir.

Sol elde pozisyon geçişlerini doğru yapma önermesine ilişkin olarak eserin deşifresinden önce yazılan alıştırmanın çalınması, eserin deşifresinde pozisyon geçişlerini daha kolaylaştıracağı için önerilmektedir.

Makam özelliklerine uygun seslendirme önermesine ilişkin olarak eserin deşifresinden önce yazılan alıştırmanın çalınması, eserin deşifresinde makamı daha doğru seslerle ve makamın yapısına uygun bir şekilde icra edebilmesi adına önerilmektedir.

Doğru yay kullanımı önermesine ilişkin olarak eserin deşifresinden önce yazılan alıştırmanın çalınması, eserin icrasında yay kullanımını olumlu yönde etkilediği için önerilmektedir.

Eseri ritmik yapısına (Tartımlarına) uygun seslendirme önermesine ilişkin olarak eserin deşifresinden önce yazılan alıştırmanın çalınması, eserin icrasında tartımlarına uygun seslendirebileceği için önerilmektedir.

Makamın seyrine uygun seslendirme önermesine ilişkin olarak eserin deşifresinden önce yazılan alıştırmanın çalınması, eserdeki makamın seyrine uygun icra edilebilmesine yardımcı olabileceği için önerilmektedir.

Eseri bütünlük içinde seslendirme önermesine ilişkin olarak eserin deşifresinden önce yazılan alıştırmanın çalınması, eserin icrasında eseri bütünlük içinde seslendirmesine yardımcı olabileceği için önerilmektedir.

Eseri özelliklerine uygun seslendirme (Doğru cümleleme) önermesine ilişkin olarak eserin deşifresinden önce yazılan alıştırmanın çalınması, eserdeki makamın özelliklerine uygun icra edebilmesine yönelik yardımcı olabileceği için önerilmektedir.

Araştırmanın sonuçları göstermiştir ki; keman ile seslendirilecek olan makamsal bir eseri deşifresinden önce eserde sağ ve sol ele ilişkin zorluklar belirlenerek, bu zorluklara ilişkin yazılan alıştırmaların icracı açısından, eserin deşifresini kolaylaştırdığı görülmüştür. Bu bakımdan öğrencinin seviyesi ne olursa olsun çaldırılacak olan eserlerin öncesinde o eserin zorluklarını gösterecek alıştırmalar yazılması ve bu tür çalışmaların sadece keman için değil, Türk müziği icra etmekte olan diğer çalgılar için de buna benzer alıştırmaların yazılıp, icra edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Budak, S. (2019). *Türk Müziği Keman İcrasi Başlangiç Düzeyi Eğitim Modeli*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Geleneksel Türk Müziği Anabilim Dalı.

Gazimihal, M.R. (1939). *Türkiye-Avrupa Musiki Münasebetleri.* (I. Cilt). Numune Matbaası.

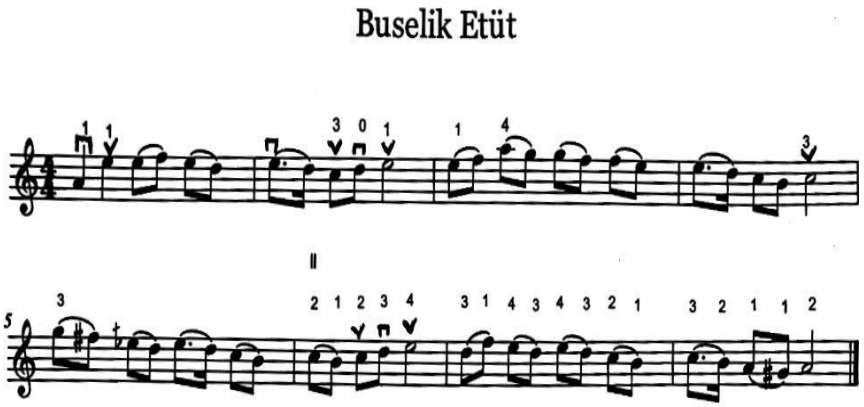
Uçan, A. (2005). *Türk Müzik Kültürü.* (2.basım). Evrensel Müzikevi.

Soydaş, M. E. & Beşiroğlu, Ş. Ş. (2007). Osmanlı saray müziğinde yaylı çalgılar. *İTÜ dergisi / B Sosyal Bilimler,* 4(1), 3-12.

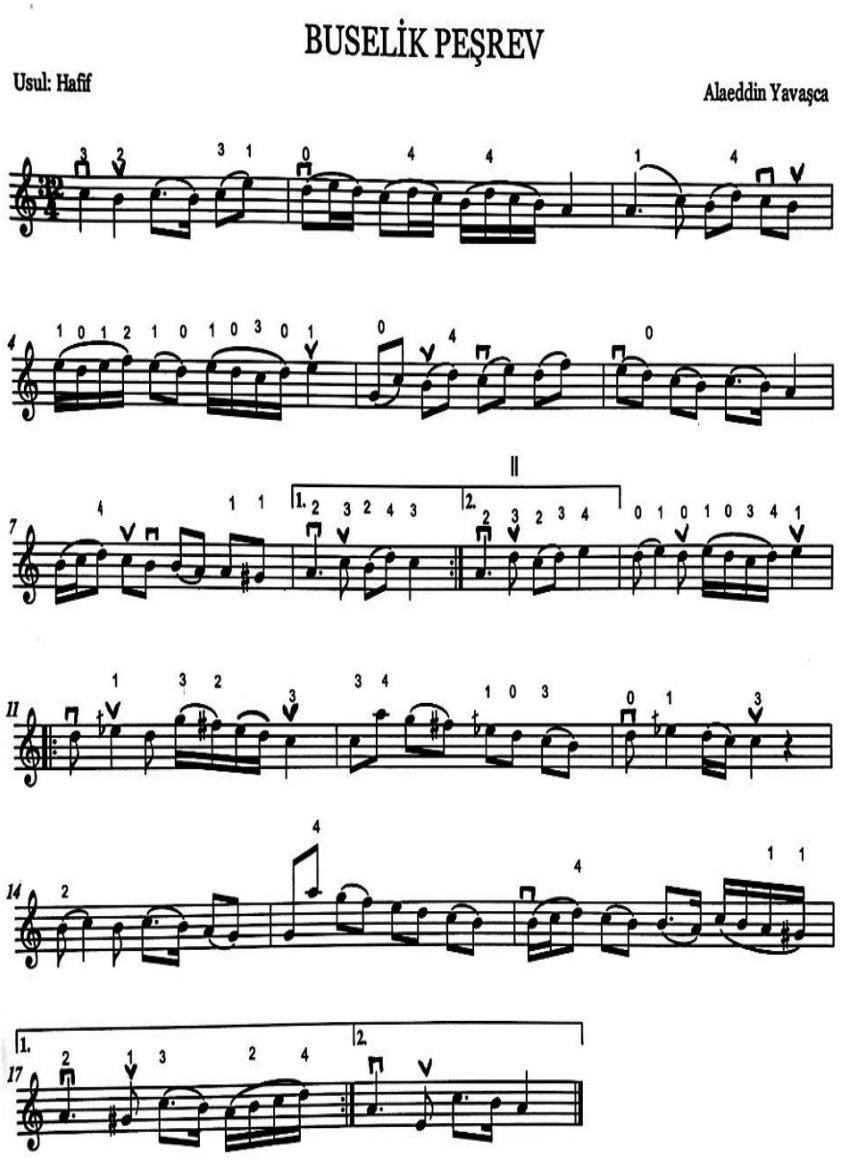
Şensoy, H. (1999).*Türk Müziği Devlet Konservatuvarı Keman Eğitimi Üzerine.* Sanatta yeterlik tezi, İstanbul teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

EKLER

Ek.1 Buselik Etüt: Serdar Budak

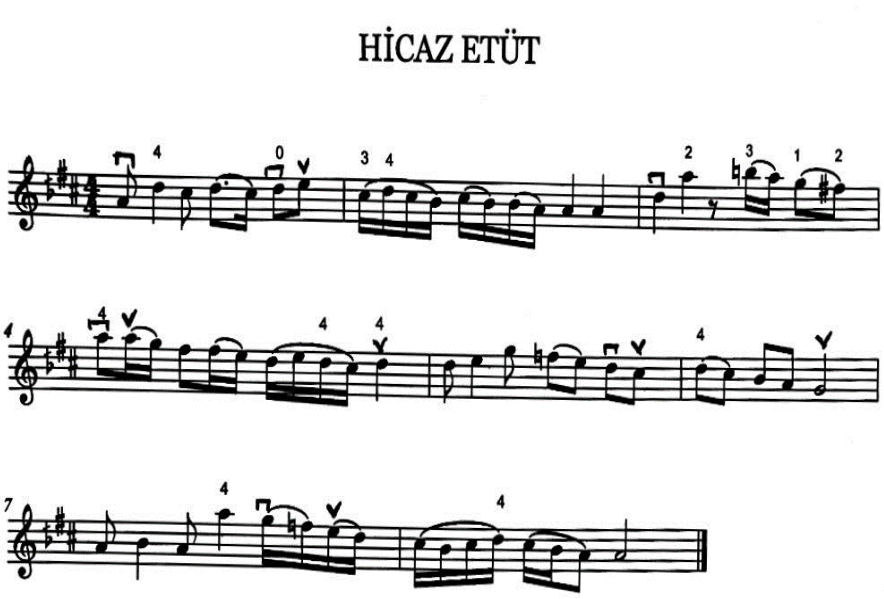


Ek.2 Buselik Peşrev: Alaeddin Yavaşça

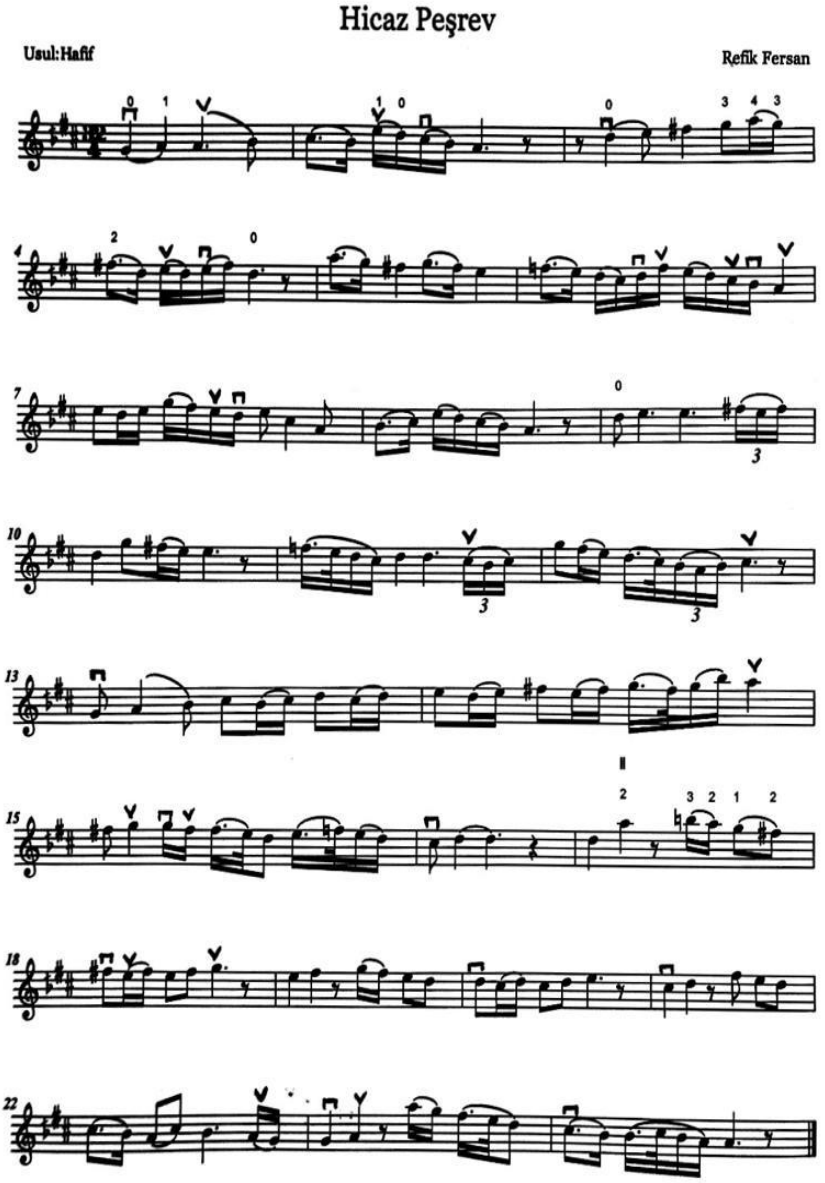


[2004]

Ek.3 Hicaz Etüt: Serdar Budak



Ek.4 Hicaz Peşrev: Reik Fersan



[2006]

EXTENDED ABSTRACT

This research examines the role of music courses in terms of course credit, hour, and numbers in the class teacher training process as a part of the programmes developed/changed in Turkey. In addition, it examines the subject of music as a part of the field of class teaching based on the teacher competencies prepared by the Ministry of Education General Directorate of Teacher Training and Development; the study observes that the subject of music coincides with the "music teaching" course as assessed within the context of these competencies.

One of the major findings of the examination of class teaching programmes is that the courses in the field of music has decreased after each programme change in terms of both the number of courses, credits, and hours, and only a 3-credit Music Teaching course remained in the 2018 programme. No explanation or information was found regarding this reduction in music courses. However, it is stated that a new approach was followed towards reducing the number of credits in the preparation process of the 2018 class teaching programme in order to reach international standards and to have more time for application for teacher candidates.

The study observes that class teaching programmes include "Music teaching methods and techniques, Note teaching techniques, Arranging songs for children with Orff instruments by using rhythm and melody, Effective use of instrument in the teaching of song, The relations between game, music, dance, drama, and speech relation, Relation between music and aesthetics, The development of musical taste, Association of music lesson with activities with other disciplines, Practices related to the primary education music program". The study observes that these subjects largely coincide with the class achievements of primary school classes of 1st, 2nd, 3rd, and 4th.

The class teacher competencies are as follows according to the Ministry of National Education General Directorate of Teacher Training and Development updated in 2017: "1-Having general information about fine arts, 2-Using artistic activities in the learning process, 3- Considering aesthetic point of view while organizing learning and teaching environments". The study observes that the qualifications determined for the class teachers' teaching of music course through general and comprehensive concepts mostly coincide both with the music education course in primary school teaching programmes and with the curriculum of music course in the primary school classes of 1st, 2nd, 3rd, and 4th.

The music teaching course in the class teaching programs has a structure that includes the teaching methods and techniques of music as well as the skills of the

instruction of reading musical note, playing Orff instruments and teaching the instrument, and accompanying with the instrument while teaching/singing songs.

In the second part of the formation-development related to the qualifications of music teaching under the title of An Overview of the Formation and Development of Music Teaching Characteristics, Uçan defines the qualifications of a music teacher as follows: "then gradually another knowing person begins to play the role of teaching. In this context, the principle of 'the one who knows teaches, who plays teaches, who sings teaches, who creates teaches' is adopted" (Uçan, 2006; 72). Music Education course in class teaching programme is a 1-semester course consisting of 3 theoretical credits. Regardless of their musical abilities, undergraduate class teacher students are obliged to take this course, which does not require any preconditions or readiness. In this respect, students who take this course are faced with the dilemma of "learning to teach what you know or learning to teach what you don't know".

The study observes that the content of the music teaching course is highly comprehensive. Each of the contents such as "having/creating the knowledge of musical note, Teaching how to convey it", "Learning to play/play Orff instruments, Teaching to play", "Knowing/learning to sing, teaching how to sing" are the skills that can be gained/learned by doing/experiencing through certain musical education processes over the years.

As for music teacher training programs (Music teachers conduct music lessons in the 5th,6th,7th, and 8th classes of primary education as well as in the secondary education), each subject in the content of the music teaching lesson above should be applied as separate lessons for at least one semester so that they can learn to teach this information.

Music education in primary school is general music education. According to Uçan (1994), "general music education is aimed at everyone at every stage, regardless of business-profession, school, department, branch-branch and program, and aims to bring in the minimum-common general music culture necessary for a healthy and balanced human life". It can clearly be stated that it is not possible to achieve this and to expect this process to occur through classroom teachers with the time allocated to the music teaching lesson, which is a professional music education, in the class teaching programme.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**2009-2027.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**2009-2027.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49118
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 30-01-2021
Kabul Tarihi: 08-04-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 30-01-2021
Accepted: 08-04-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Bahşi, N. & Sis, N. (2021). Yazarlık Ve Yazma Becerileri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of History School*, 52, 2009-2027.

YAZARLIK VE YAZMA BECERİLERİ DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI[1]

Niymet BAHŞİ[2] & Nesrin SİS[3]

Öz

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersine yönelik tutumlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği geliştirmek amçlanmıştır. 44 maddeden oluşan likert tipi ölçek taslağı 224 öğrenciye uygulanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda geliştirilen ölçeğin KMO örneklem uygunluk katsayısı 0.919, Barlett testi değeri 2417,603 ve p değeri p<.000 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör analizine uygunluğu belirlendikten sınra ölçekte faktör analizi yapılmıştır. Varimax döndürme yardımıyla gerçekleştirilen 224 öğrencinin katılımıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi neticesinde, ölçeğin yapısına uymayan ya da birden fazla faktöre yük veren 21 madde ölçekten çıkarılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi neticesinde elenen maddelerden sonra geriye kalan 23 madde ile yapılan faktör analizi neticesinde 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Faktörlerin açıkladığı toplam varyansın %54,074 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliği uzman görüşleri alınarak sağlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği adına yapılan açımlayıcı faktör analizi için 224 öğrenci çalışmaya katılım gösterirken, doğrulayıcı faktör analizi için ise 230 öğrenci araştırmaya katılım göstermiştir. Ölçeğin maddelerinin toplamı ile

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

[2] Dr., MEB, niymet44@hotmail.com, Orcid:0000-0002-9115-543
[3] Prof.Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nesrin.sis@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2743-339

faktörler arası ilişkiyi tespit etmek için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve tutum ölçeğinin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yazma Eğitimi, Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi, Tutum, Ölçek geliştirme.

Devoloping An Attitude Scale Towards Autorship and Writing Skillls Course: Validity And Reliability Study

Abstract

In this study, it was aimed to develop a valid and reliable attitude scale to measure the attitudes of middle school students towards the Writing and Writing Skills Course. Validity and reliability studies were conducted by applying the Likert-type scale draft consisting of 44 items to 224 students. The KMO sample fit coefficient of the scale developed as a result of the factor analysis was found to be 0.919, the Barlett test x2 value was found to be 2417.603 and p <000.These values reveal a high correlation between variables. After determining the suitability of the scale for factor analysis, factor analysis was performed on the scale. As a result of the exploratory factor analysis performed with the participation of 224 students with the help of Varimax rotation, 21 items that did not fit the structure of the scale or loaded on more than one factor were removed from the scale. As a result of the factor analysis made with the remaining 23 items after the items eliminated as a result of the exploratory factor analysis, a 3-factor structure was obtained. It was determined that the total variance explained by the factors was 54,074%. Content validity of the scale was obtained by obtaining expert opinions. While 224 students participated in the exploratory factor analysis for the construct validity of the scale, 230 students participated in the study for the confirmatory factor analysis. Pearson correlation coefficients were calculated to determine the relationship between the total of the items of the scale and the factors, and the Cronbach's Alpha reliability coefficient of the attitude scale was found to be 0,87.

Keywords: Writing Education, Writing and Writing Skills Course, Attitude, Scale development.

GİRİŞ

Dil becerileri anlama ve anlatma olarak iki temel boyutta yer alır. Anlama boyutunda dinleme ve okuma becerileri yer alırken, anlatma boyutunda ise konuşma ve yazma becerileri yer alır.

Yazma becerisi 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda ayrı bir öğrenme alanı olduğu kabul edilmiş ve bu beceriye yönelik olarak 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde kazanımlar belirlenmiştir. Belirlenen kazanımlar doğrultusunda öğrencilerin

duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde ifade etmeleri ve bu becerinin kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürülmesi amaçlanmıştır. Bu becerinin diğer dil becerilerine göre daha fazla uygulama çalışma gerektirmesi nedeniyle 2012 yılında "Yazarlık ve Yazma Becerileri" adı altında yeni bir ders oluşturulmuş ve bu derse yönelik bir program hazırlanmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla seçmeli ders olarak ortaokul 5, 6, 7 ve 8.sınıf düzeyinde uygulanmaktadır. Bu ders bu sınıf seviyelerine uygun kazanımları içermektedir.

2012 yılında Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı "Her öğrenci duygu ve düşüncesini yazılı olarak ifade etme yeteneğine sahiptir." düşüncesini kendisine esas alarak yeniden hazırlanmıştır (MEB, 2012). Hazırlanan bu yeni programda süreç temelli yaklaşım benimsenerek öğrencinin yazma sürecini kendi kendine ve bilinçli bir şekilde yürütebilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlere öğretim süreci içerisinde yol göstermesi amacıyla uygulama kılavuzu da yayınlanmıştır. Öğrencilerin yazma beceri düzeyleri "başlangıç, orta, yeterli ve ileri" olarak belirlenmiş ve belirlenen her bir düzey için farklı etkinlikler düzenlenerek öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi hedeflenmiştir.

Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı 2018 yılında yeniden güncellenmiştir. Bu yeni programda değişikliklere gidilerek ürün odaklı geleneksel yaklaşımlardan uzaklaşılarak öğrencilerin süreç odaklı ürünler yazabilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin yazma sürecinde sorumluluğu kendilerinin alması ve süreci kendi başlarına yönetebilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Hazırlanan bu program "yeterlilik" temeline göre oluşturulduğu için beş temel yeterlilik düzeyi belirlenmiştir. Belirlenen temel yeterlilik düzeyleri sırasıyla "hazırlık, planlama, geliştirme, düzeltme, sunum" dur. Ayrıca yazma etkinliklerinin öğrencilerin gelişim özelliklerine ve sınıf düzeylerine uygun olarak hazırlanması gerektiği belirtilmiştir. Programda cümle düzeyinde beşinci sınıflar için 6-8 kelimelik cümlelere, altıncı sınıfta 8-10 kelimelik cümlelere, 7.sınıflarda 12 ve üzeri kelimelik cümleler yazdırılmasına yönelik etkinliklere yer verilebileceği ifade edilmiştir. Paragraf düzeyinde ise 5. sınıflarda 1-2 paragraflık yazılı anlatım teknikleri ve öyküleyici anlatım metinlerine yönelik çalışmalara; altıncı sınıfta 2-3 paragraflık yazılı anlatım tekniklerinden oluşan hem öyküleyici hem bilgilendirici yazılı anlatım çalışmaları, yedinci ve sekizinci sınıflarda 3-4 paragraflık öyküleyici, bilgilendirici yazılı anlatım çalışmalar yapılabileceği önerilmiştir.

Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi öğrencilerin yazma becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Nitekim Karatap (2019) yapmış olduğu

araştırmada Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinin ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine olumlu etki sağladığı tespit edilmiştir. Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde öğrencilerin günlük hayatta yapılması gereken yazışmalarda duygu, düşünce ve isteklerini kurallara uygun olarak gerçekleştirmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmesini geliştirmek amacıyla bu dersten faydalanılmaktadır. Bu dersin yazma becerisinin gelişimine katkısı bu dersin önem derecesinin göstergesidir.

Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde öğrencilerin sadece yazma becerisini kazanmaları yeterli değildir. Aynı zamanda öğrencilerin bilişsel gelişimlerini sağlamak için bu dersten faydalanılmaktadır. Ayrıca bu dersin öğrencilerin ana diline karşı olumlu tutum ve değerin kazandırılmasında etkili olacağı, kazanacağı olumlu tutumun ise Türkçe dersine yönelik öğrenmeleri etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin Yazarlık ve Yazma Becerileri dersine karşı olumsuz düşüncelere sahip olduğu da gözlemlenmektedir. Öğrencilerin bu düşüncelerinin nedenini tespit etmek için bu derse yönelik hazırlanan bir tutum ölçeğine gereksinim duyulmaktadır.

Tutum kelimesi Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde "bir sorunu ele alış biçimi, bir kimsenin bir sorun karşısında aldığı durum, tutulan yol, davranış" olarak yer almaktadır (2005, s. 2014). Tutumların gözlenemediğini fakat bireylerin tutumlarını, duygularını ve davranışlarını etkilediğini belirten Morgan (1995) tutumların davranışsal bileşen, duygusal bileşen ve bilişsel bileşen olmak üzere üç bileşenden meydana geldiğini ifade eder.

Bir kavrama ilişkin olumlu duygusu olan bir birey, bu kavrama karşı olumlu tutumlara sahip olur. Buna bağlı olarak Aydın (1987, s.295) birey olumsuz tutumlar içinde olduğu bir kavramı olumsuz olarak değerlendirmenin o kavrama karşı olumsuz duygular beslenmesine sebep olabileceğini ifade eder. Eğitim- öğretim sürecinde bir öğrenci bir derse karşı olumlu tutumu olan bir öğrenci derse katılmaktan zevk alır. Bu doğrultuda öğrencilerin derse karşı tutumları belirlenmeli ve tespit edilen bu tutumlar doğrultusunda öğrencilerin motivasyonu ve isteği artırılmalıdır.

Tutumların ölçülmesiyle ilgili olarak birçok görüş yer almaktadır. Morgan'a (1995) göre tutumun kapsadığı olumlu ve olumsuz unsurlar tutuma tek bir boyut sağlayacak şekilde ortalama alınarak ölçülebilir. Kağıtçıbaşı'na (1998) göre bir tutumun doğrudan ölçülmesi mümkün değildir. Ölçmede kullanılan davranışın, sorulara yanıt vermekya da fikir belirtme şeklinde ortaya çıkan sözel davranışlar yoluyla ölçülmesi gerçekleştirilebilir. Özbay, Bağcı ve Uyar (2008)

ise tutumun davranışın ardında yer alan zihinsel bir hazırlık olduğu için dolaylı olarak ölçülmesi gerektiğini belirtirler.

Yapılan araştırmanın amacı Yazarlık ve Yazma Becerileri dersine yönelik öğrencilerin tutumlarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Öğrencilerin Türkçe dersine ait tutumlarını ölçmek için hazırlanmış ölçekler (Deniz, Tuna, 2006; MEB, 2006; Ünal, Köse, 2014) bulunmaktadır. Ancak Yazarlık ve Yazma Becerilerine ait öğrenci tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı bulunmamaktadır.

2012 yılından itibaren seçmeli ders olarak okutulan Yazarlık ve Yazma Becerileri dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi gerekliliği ve bu çalışmanın alan yazınına katkı sağlayacağı düşüncesi bu araştırmanın çıkış kaynağını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Tutum Ölçeğinin yapı geçerliğini ve iç tutarlılık güvenirlik katsayısını belirlemek için hazırlanan ölçek temelli bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Malatya ili Atatürk Ortaokulu'nda 2018-2019 eğitim- öğretim yılının ikinci döneminde 6. ve 7. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Tezbaşaran (1997), Tavşancıl (2010) ölçek geliştirme çalışmalarında madde analizi ve faktör analizi için madde sayısının beş katı kadar denek kullanılması gerektiğini belirttiği için ölçeğin yapı geçerliliği adına yapılan açımlayıcı faktör analizi için 224 öğrenci, doğrulayıcı faktör analizi için ise 230 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Tezbaşaran (1996), tutum ölçeğinin hazırlanmadan önce tutum nesnesi veya konusu hakkında alan yazınında ayrıntılı bir araştırmanın yapılmasını ifade etmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak alanyazın taraması yapılarak daha önce Türkçe dersi için hazırlanmış olan tutum ölçekleri (Deniz, Tuna, 2006; MEB, 2006; Ünal, Köse, 2014) incelenmiştir. Ayrıca yapılan araştırmada "Yazarlık ve Yazma Beceriler" dersine yönelik hazırlanmış bir tutum ölçeği çalışmasına rastlanılmamıştır.

Veri toplama aracının geliştirilme aşamasında alanyazın taramasıyla birlikte araştırılan tutum kavramına yönelik cevaplayıcı kitlenin bu kavrama

yönelik duygu, düşüncelerini içeren bir kompozisyon yazmaları istenir (Tezbaşaran, 1996). Bu doğrultuda örneklem dâhilindeki 58 öğrenciye "Yazarlık ve Yazma Becerileri dersiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusu sorulmuş ve öğrencilerden bu konu hakkında görüşlerini belirten bir yazı yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar listelenerek bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu madde havuzundan "Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" için 44 maddeden oluşan bir ölçek taslağı oluşturulmuştur.

Ölçek maddeleri hazırlanırken bir maddede birden fazla yargı/düşünce olmamasına, maddelerin sade ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca maddelerin olumlu ve olumsuz olarak ifade edilmediği ve olgusal ifadelerin yer almadığı bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçekte katılımcıların tutumlarını ölçmek amacıyla "her zaman"(5),"sıklıkla"(4), "bazen" (3), "nadiren" (2), "hiçbir zaman" (1) ifadeleri kullanılmıştır.

Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması (Kapsam Geçerliliği)

Bir ölçeğin kapsam geçerliliğini ölçmede kullanılan yollardan biri de uzman görüşü almaktır. Bu aşamada uzman kişiden testin taslak formunda yer alan maddelerin kapsam geçerliliğini değerlendirmesi beklenir. (Büyüköztürk, 2005). Bu doğrultuda "Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"ne ilişkin oluşturulan maddeler İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi alanında uzman olan öğretim üyesi (n=3) ve Mili Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda Türkçe öğretmeni (n=10) olarak çalışanların görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda düzeltmeler yapılarak ölçeğin son hali oluşturulmuştur. Böylece ölçeğin kapsam geçerliliği sağlamıştır.

Ön Deneme Aşaması

Tezbaşaran (1996) bir ölçekte yer alan maddeleri oluşturup ölçeği ön incelemeden geçirerek gerekli düzenlemeleri yapmış olmanın ölçeği kullanıma hazır hâle getirmediğini ifade eder. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda hazırlanan "Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" nin deneme formu 6. sınıf düzeyinde 15 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama esnasında öğrencilere anlamakta zorlandıkları maddeler teker teker sorularak tespit edilmiştir. Tespit edilen bu maddeler üzerinde çalışılarak düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan uygulamada 44 tutum maddesinin öğrenciler tarafından yaklaşık 25-30 dakika içinde yanıtlandığı da tespit edilmiştir. Bu uygulamayla zaman faktörünün iç güvenirliği etkilemesi önlenmeye çalışılmıştır. Taslak ölçek formumun böylece geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak uygulamaya hazır hâle gelmiştir.

Yapı Geçerliliği

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi yöntemine dayanan açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Büyüköztürk (2012), ölçülmek istenen soyut bir kavramın doğru bir şekilde ölçebilme derecesinin yani soruların belirten özellikleri ne derecede doğru ölçtüğünün tespit edilebilmesi için "yapı geçerliği" nin yapılması gerektiğini belirtir**.**

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi, gizil değişkenler ile ilgili kuramların test edilmesi esasına dayanan ve ileri seviyedeki araştırmalarda kullanılan bir teknik olma özelliğini taşır. (Tabachnick ve Fidell, 2001). Doğrulayıcı faktör analizi, geliştirlen ölçeğin yapı geçerliliğini değerlendirmek için kullanılmıştır.

Güvenirlik Hesaplama Aşaması

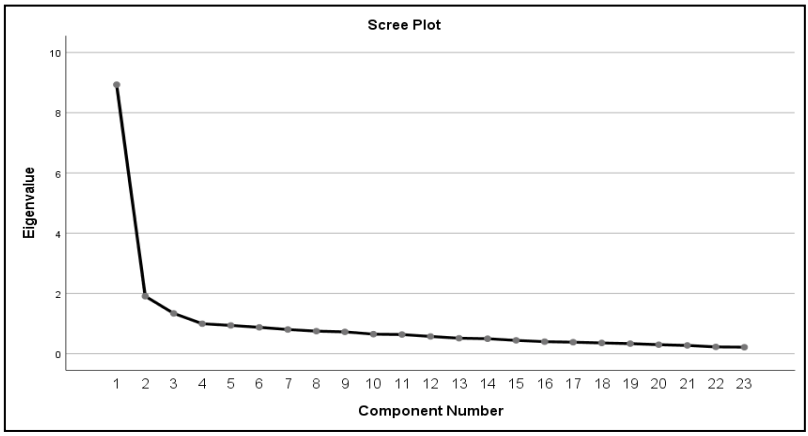
Ölçeğe faktör analizi sonrasında son hâli verilmiştir. Ölçeğin güvenirliğini hesaplamak için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Yapı Geçerliği ile ilgili Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmeden önce faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısıyla, korelasyon matrisinin birim matrisine eşit olup olmadığı ise Barlett Küresellik testi ile ölçülmüştür. KMO katsayısı örneklemin büyüklüğü ve değişkenler arası korelasyonların faktör analizine uygunluğunu test etme işlevi görmektedir. KMO > 0,90 ise mükemmel, 0,80 < KMO < 0,90 arası çok iyi, 0,70 < KMO < 0,80 arası iyi, 0,60 < KMO < 0,70 arası orta, 0,50 < KMO < 0,60 arası kötü, KMO < 0,50 ise kabul edilemez şeklinde raporlanmaktadır (Kalaycı, 2017: 322). Araştırmada KMO için elde edilen 0,921 değeri, KMO > 0,90 olduğundan elde edilen değer faktör analizi için "mükemmel" olarak yorumlanmaktadır. Başka bir ifade ile veri toplama aracının ölçmedeki yeterliliğinin istenilen düzeyde olduğu söylenebilir. Bartlett küresellik test istatistiği de 0.05'in (p=,000) altında olduğundan veri toplama aracının alt boyutlarını ölçmede etkin bir araç olduğu söylenebilir.

Ölçek geliştirme çalışmalarında sadece Açıklanan Toplam Varyans (Total Varience Explained) tablosuna elde edilen bulgulara ek olarak Scree Plot grafiğinin de incelenmesi gerekmektedir (Seçer, 2018, s.86). Çizgi grafiği (Scree Plot) aşağıda verilmiştir.



Yukarıda verilen Çizgi grafiği (Scree Plot) grafiği incelendiğinde Açıklanan Toplam Varyans (Total Varience Explained) tablosunda olduğu gibi ölçeğin üç boyutlu olduğu anlaşılmaktadır. Grafikte özdeğerlerin (Eigenvalues) bileşenlerine göre değişimine bakıldığında özdeğer çizgisinin eğiminde belirgin bir azalma görülüp, özdeğerin (daha yavaş azalarak) kararlı bir duruma geçtikleri kırılma noktası 3'tür. Bu durumdan bu grafiğe göre 3 faktörün (alt boyut) çıkarılacağının göstergesidir (Can, 2016, s.328).

Scree Plot grafiği ve Total Varience Explained tablosunun incelenmesinden sonra Faktör analizinde Component Matrix tablosu incelenmiştir.

Ölçek geliştirme çalışmalarında ölçeğin her bir maddesini faktör yük değeri 0,30'un üzerinde olmalıdır. Bunun gerekçesi maddenin her iki faktörde de yer alma durumunun olabilmesi nedeni ile karmaşıklık yaratmasıdır (Kalaycı, 2017, s.330). Component Matrix tablosu incelendiğinde ölçek maddelerini faktör yük değerlerinin gerekli olan koşulu (> 0,30) sağladıkları görülmektedir.

Component Matrix tablosu incelendiğinde birden fazla boyutta yük değerine sahip olan maddeler olduğu tespit edilmiştir. Bu maddelerin faktör yük değerleri arasında en az .10 veya ideal olan .20 düzeyinde bir fark olması beklenir (Seçer, 2018, s.87). Bu koşulu ölçek maddelerini sağladığı görülmüştür.

"Communalities" tablosunda her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları yer almaktadır. Bu tablo üzerinde "Extraction" sütununda yer alan ve her bir maddenin açıkladığı Varyans değerini gösteren değerler incelendiğinde en düşük değerin 0,32 olduğu görülmektedir. Extraction"

sütununda yer alan her bir maddenin 0,10 üzerinde olması ölçütü yerine getirildiğinden ölçek maddelerinin ölçeğin bütünüyle uyumlu oldukları söylenebilir (Seçer, 2018, s.84-85). Elde edilen bu verilere ek olarak madde faktör yük değerleri ve binişiklik özelliklerinin de incelenmesi gerekmektedir.

Tablo 1
Bileşen Matrisi

	1	2	3
Y8	,788		
Y20	,764		
Y21	,740		
Y15	-,698	,383	
Y11	,689		
Y5	,684		,326
Y10	-,669	,357	
Y16	-,660	,352	
Y12	,649		
Y1	,642		,308
Y17	-,640	,436	
Y2	,640		,505
Y6	,626		
Y19	,586		
Y9	-,580	,445	
Y4	,567		,441
Y3	,553		
Y14	,549		
Y13	-,538	,344	
Y22	,499	,342	
Y23	,499	,356	
Y18	,478		
Y7	,444		,341

Tablo 2
Ortak Varyanslar

Communalities		
	Initial	Extraction
Y1	1,000	,516
Y2	1,000	,665
Y3	1,000	,397
Y4	1,000	,526
Y5	1,000	,607
Y6	1,000	,479
Y7	1,000	,323
Y8	1,000	,700
Y9	1,000	,534
Y10	1,000	,618
Y11	1,000	,540
Y12	1,000	,509
Y13	1,000	,410
Y14	1,000	,328
Y15	1,000	,681
Y16	1,000	,565
Y17	1,000	,643
Y18	1,000	,443
Y19	1,000	,477
Y20	1,000	,657
Y21	1,000	,677
Y22	1,000	,370
Y23	1,000	,509

"Ortak Varyanslar" tablosunda elde edilen veriler açıklandıktan sonra ölçeğin faktör yapısını orta koymak için aşağıda Açıklanan Toplam Varyans (Total Varience Explained) tablosu verilmiştir.

Tablo 3
Açıklanan Toplam Varyans

Faktörler	Özdeğerler			Faktör Yüklerinin Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	8,931	38,829	38,829	8,931	38,829	38,829
2	1,907	8,291	47,120	1,907	8,291	47,120
3	1,335	5,804	52,923	1,335	5,804	52,923

Yukarıdaki tabloda bulunan açıklanan varyanslara ait veriler incelendiğinde özdeğeri 1,00'dan büyük 3 alt boyutun olduğu belirlenmiştir. Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin "Derse Yönelik Sevgi" alt boyutunun toplam varyansın %38,829'sini, "Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar" alt boyutunun %8,29'unu ve "Derse Yönelik İlgi" boyutunun %5,80'nini açıklamaktadır. Ölçek toplam varyansına bakıldığında, ölçeğin toplam varyansın %52,92'sini açıkladığı görülmektedir. Henson ve Roberts (2006; akt. Seçer, 2018, s.86) ölçeğin açıkladığı toplam varyans değerinin %52'den büyük olması gerektiği kuralı bu çalışma için sağlanmıştır.

Component Matrix tablosu incelendikten sonra birden fazla boyut tespit edildiği için rotasyon işlemi yapılmıştır. Yapılan rotasyon-döndürme işlemi sonucu aşağıda verilmiştir.

Tablo 4
Döndürülmüş Bileşen Matrisi

	1	2	3
Y21	,747		
Y23	,703		
Y20	,692		
Y19	,651		
Y11	,631		
Y12	,623		
Y3	,583		
Y22	,560		
Y6	,529		
Y14	,433		
Y17		,761	
Y15		,756	
Y10		,716	
Y9		,677	
Y16		,669	
Y18		,652	
Y13		,560	
Y2			,764
Y4			,678
Y8			,627
Y5			,620
Y1			,591
Y7			,529

Yukarıdaki ‘‘Döndürülmüş Bileşen Matrisi’’ tablosu incelendiğinde faktör yük değeri Seçer (2018)’e göre .32, Kalaycı (2017)’ya göre .30’nun üzerinde olduğu ve maddelerin binişiklik özelliği taşımadıkları görülmektedir. Yukarıdaki tablodan ölçeğin faktör yapısı ortaya çıktığı ifade edilebilir. Bu doğrultuda hazırlanan ölçek 23 madde ve üç alt faktörden (boyut) oluştuğu ifade edilebilir.

Ölçme Modeline İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA sonucundan 23 maddeden oluşan ölçek için DFA uygulanmıştır. Ölçeğin $\chi 2/sd=2.63$ olarak tespit edilmiştir.

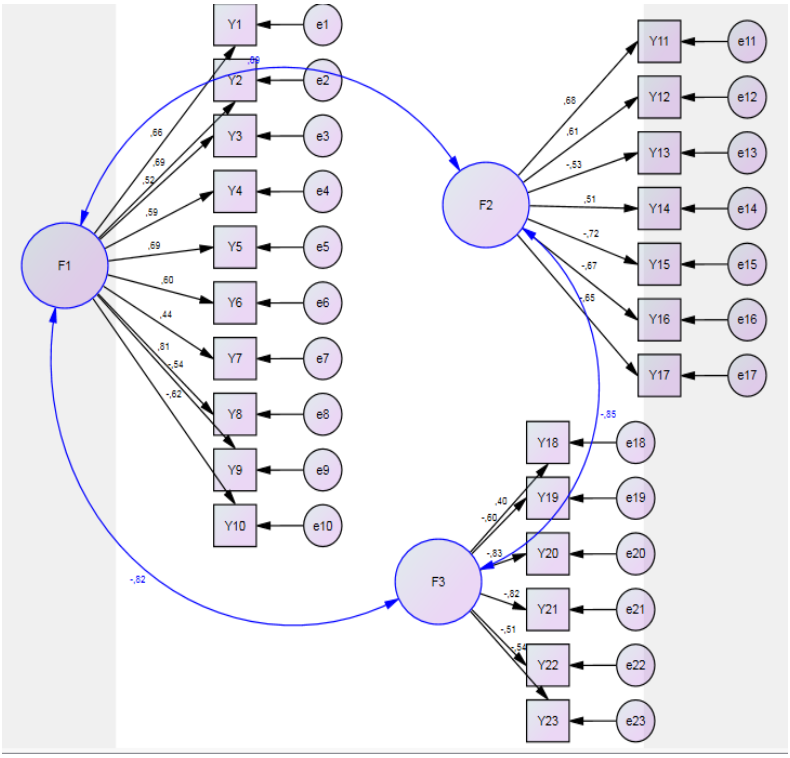
Schermelleh-Engel, Moosbrugger, Muller (2003) $\chi 2/sd$ değerinin 3 ve 3’ten küçük bir değere sahip olmasının; Sümer (2000); Çokluk vd. (2012) Şimşek (2007) ise bu değerin 5’ten küçük olmasını yeterli görmektedir.

Bu doğrultuda geliştirilrn ölçeğin “AGFI=.89”, “GFI=.91”, “NFI=.97”, “NNFI=.97”, “CFI=.98”, “RMR=.04”, “SRMR=.04”, “RMSEA=06”, $\chi 2/sd=2.63$

değerlerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bu değerlerin iyi uyum indeksleri gösterdiği söylenebilir.

Ayrıca ölçekte tespit edilen AGFI, GFI, CFI değerlerin sırayla ".85, .90, .95" olması ve bu değerlerin yüksek olması geliştirilen ölçeğin doğrulandığını göstermektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, Muller, 2003).

Aşağıdaki Amos paket programı yardımıyla yapılan modifikasyon işlemi sonrasında elde edilmiş olan path diyagramı görülmektedir. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde incelenen modelin uyumunun belirlenmesinde sonra "t" değerleri incelenmiştir. Söz konusu model içerisinde herhangi bir maddenin "t" değerlerinin kırmızı renkte gösterilmemesi kurgulanan ve test edilen modelde uyumlu oldukları kabul edilmiştir (Seçer, 2018). Path diyagramı incelendiğinde faktör yük değerlerinin ".30" un üzerinde olduğu da görülmektedir. Faktör yük değerleri açısından bütün maddelerin yeterli yük değerine sahip olduğunun belirlenmesinden sonra doğrulayıcı faktör analizinde test edilen modelin onaylandığı söylenebilir.



Şekil 1. Path diyagramı

Güvenirliğe İlişikin Bulgular

Faktör analizi sonrası son halini alan ölçeğin güvenirlik hesaplaması için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Bu bağlamda araştırmada kullanılan ölçeğe ait Cronbach's Alfa değerleri şu şekildedir:

Tablo 5

Ölçeğe ait cronbach alfa değerleri

Boyutlar	Cronbach Alfa
Faktör 1: Derse Yönelik Sevgi	.91
Faktör 2: Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar	.89
Faktör 3: Derse Yönelik İlgi	.86
Genel	.87

Tablo 5'te görüldüğü ölçeği geneli ve alt boyutlarına ait cronbach alfa değerleri 0.80 < 1.00 aralığında olduğundan ölçeğe ait verilerin yüksek derecede güvenilir olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2012; Kalaycı, 2017; Seçer, 2015).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin eğitimdeki duyuşsal özellikleri referans alınarak derslere yönelik tutumların ölçülmesine yönelik ölçeklerin geliştirilmesi önemlidir. Çünkü öğrencilerin derslere yönelik tutumları ilerideki eğitim ve meslek hayatlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu doğrultuda 2012 yılından itibaren seçmeli ders olarak okutulan Yazarlık ve Yazma Becerileri dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinin madde havuzu oluşturma aşamasında ortaokul öğrencilerine Yazarlık ve Yazma Becerileri dersine ilişkin görüşlerinin yer aldığı bir kompozisyon yazdırılmıştır. İçerik analizi ile çıkarılan maddelerde hazırlanan taslak ölçek uzman görüşüne sunulmuş ve taslak ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği adına yapılan açımlayıcı faktör analizi çalışma aşamasına 224 öğrenci; doğrulayıcı faktör analizi çalışmasına ise 230 öğrenci araştırmaya katılım göstermiştir.

Ölçeğin analizleri SPSS 20.0 kullanarak yapılmıştır. Çalışmada KMO değeri 0,921 olduğu tespit edilmiştir. Bu da 0.90 üzerinde olduğu için mükemmel olarak yorumlanabilir. Başka bir ifade ile veri toplama aracının ölçmedeki yeterliliğinin istenilen düzeyde olduğu söylenebilir. Bartlett küresellik test

istatistiği de 0.05'in (p=,000) altında olduğundan veri toplama aracının alt boyutlarını ölçmede etkin bir araç olduğu söylenebilir.

Uygulanan ölçekte 44 madde analiz edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 23 maddelik 3 alt boyutlu 5'li likert tipinde bir ölçek elde edilmiştir. Maddelerin 4'ü olumsuz, 19'u olumlu yargı içermektedir.

Son olarak kararlılık bakımından ölçeğin test-tekrar test güvenirliliğini sağlamak için toplam 42 öğrenciye üç hafta arayla iki uygulama yapılmıştır.

Ölçeğin güvenirliliğini tespit etmek için Cronbach Alfa İç Tutarlılık katsayısı bulunmuştur. Yapılan hesaplamada iç tutarlılık katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutatlılık katsayıları birinci boyut için 0,91, ikinci boyut için 0,89, üçüncü boyut için 0,86 olarak tespit edilmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğu ve ölçmek istediği tutumu yansıttığını söylemek mümkündür.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Aydın, O. (1987). *Davranış Bilimlerine Giriş*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi EI Kitabı* (5. Baskı). Cantekin Matbaası.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.

Can, A. (2016). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi.*Pegem Akademi Yayınları.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Pegem Yayınları.

Deniz, S. & Tuna S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları: Köyceğiz örneklemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 34 (170).

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*.Evrim Basım Yayım Dağıtım.

Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Dinamik Akademi Yayınları.

Karatop, H. (2019). *Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersinin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Maruyama G. (1998). *Basics of Structural Equation Modeling*. Sage.

MEB (2006). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. MEB Yayınları.

MEB (2012). *Ortaokul ve İmamhatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi(5,6,7,8.Sınıflar) Öğretim Programı.* MEB Yayınları.

MEB (2018). *Ortaokul ve İmamhatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi(5,6,7,8.Sınıflar) Öğretim Programı*. MEB Yayınları.

Morgan, C. T. (1995) Tutumlar ve Önyargı. S. Karakaş (Ed.), *Psikolojye Giriş*. Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

Özbay, M., Bağcı, H. & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117–136.

TDK, (2005). Türk Dil Kurumu Sözlüğü.

Tabachnick, B. G & Fideli, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Ally And Bacon.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. (4. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Tezbaşaran, A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme*. Psikologlar Derneği Yayınları.

Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Ünal, F. T. & Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(2), 233-249.

EK:1

Derse Yönelik Sevgi

Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi ile ilgili etkinliklerde görev almayı severim.
Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi en çok katıldığım derstir.
Yazarlık ve Yazma Becerileri dersine çalışmak zamanı iyi değerlendirmektir.
Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi en çok katıldığım derstir.
Ders dışı vakitlerde Yazarlık ve Yazma Becerileri ders dışı ve yazılar yazmaktan hoşlanırım.
Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde verilen anahtar kelimelerle şiir ve öykü oluşturmayı severim.
Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi benim için ilgi çekicidir.
Yazarlık ve Yazma Becerileri dersine severek çalışırım.
Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde kendimi çok iyi ifade ediyorum.
Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde okuduklarımı anlatmaktan hoşlanırım.

Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar

Yazarlık ve Yazma Becerileri dersine mecbur olduğum için çalışırım.
Haftalık ders programında Yazarlık ve Yazma Becerileri dersine ayrılan sürenin azaltılmasını isterim.
Boş zamanlarda Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi ile ilgili bir şey yapmak içimden gelmez.
Yazarlık ve Yazma Becerileri dersine çalışırken canım sıkılır.
Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde zaman geçmek bilmez.
Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde kendimi huzursuz hissederim.
Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde söz almak istemem.

Derse Yönelik İlgi

Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi eğlenceli etkinliklerle işlenir.
Yazarlık ve Yazma Becerileri ders saatlerinin daha fazla olması gerekir.
Çalışma zamanımın çoğunu Yazarlık ve Yazma Becerileri dersine ayırmak isterim.
Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde zaman çok çabuk geçer.
Yazarlık ve Yazma Becerileri dersini heyecanla beklerim.
Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde zorlanmam.

EXTENDED ABSTRACT

In the Writing and Writing Skills course, it is aimed that students realize their feelings, thoughts and wishes in accordance with the rules in the correspondence that should be done in daily life. In this direction, this course is used to improve students' ability to express themselves in writing. Its contribution to the development of writing skill further increases the importance of this course.

In the Writing and Writing Skills course, it is not enough for students to only gain the writing skill. At the same time, this course is used to ensure the cognitive, affective and social development of students. However, it is thought that this course will be effective in gaining students positive attitude and value towards their native language, and the positive attitude they will gain will affect their learning towards Turkish lesson. In addition, it is observed that children who fail the Writing and Writing Skills course have negative thoughts about the lesson from time to time. An attitude scale is needed to determine the cause of this situation. The aim of the research is to develop a valid and reliable scale in order to determine the students' attitudes towards the Writing and Writing Skills course.

Although there are many measurement tools to measure students' attitudes towards Turkish course, there is no measurement tool to measure their attitudes towards the Authorship and Writing Skills course. It has become a necessity to develop a scale to measure student attitudes towards the Writing and Writing Skills course, which has been taught as an elective course since 2012. For this purpose, an attitude scale belonging to the Authoring and Writing Skills Course was developed**.**

For the exploratory factor analysis of the study group of the research; In the second semester of the 2018-2019 academic year, 6th and 7th grade students in the state schools of Malatya province.

At the stage of creating an item pool of the scale development process, an essay was written to secondary school students, which included their opinions on the Writing and Writing Skills course. The draft scale prepared in the items extracted with content analysis was presented to expert opinion and the draft scale was created. 224 students participated in the exploratory factor analysis study conducted for the construct validity of the scale; 230 students participated in the confirmatory factor analysis study.

The analysis of the scale was done by using SPSS 20.0. KMO value in the study was determined to be 0.921. This can be interpreted perfectly as it is above 0.90. In other words, it can be said that the adequacy of the data collection tool in measurement is at the desired level. Since Bartlett's sphericity test statistic is also

below 0.05 (p =, 000), it can be said that the data collection tool is an effective tool in measuring the sub-dimensions.

44 items were analyzed in the applied scale. According to the exploratory factor analysis results, a 5-point Likert-type scale with 3 sub-dimensions with 23 items was obtained. 4 of the articles contain negative and 19 positive judgments.

Confirmatory factor analysis was performed on the data of 115 students (5 times the scale item). According to the confirmatory factor analysis results, it was determined that the fit indices showed good fit.

In the internal consistency study conducted to determine the reliability of the scale, the Cronbach Alpha Internal Consistency coefficient of the scale was found to be 0.915. Internal consistency coefficients of the scale were found for the first dimension, "Affection", for the "Negative Attitudes" dimension, and for the third dimension, "Interest". In this respect, it is possible to say that the items are consistent with each other and reflect the attitude they want to measure.

For each factor and scale to determine the discriminating power of the scale and the factors, 27% upper group and 27% lower group attitude scores regarding Turkish course and the t-value of the difference between the means were calculated. This difference shows that factors and the scale can distinguish lower and upper groups.

The lowest score that can be obtained as a result of the analysis made in the last form of the scale is 27 and the highest score is 135.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**2028-2043.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**2028-2043.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49476
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 17-02-2021
Kabul Tarihi: 13-04-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 17-02-2021
Accepted: 13-04-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Aslan, C. & Çiçek, T. (2021). Sezai Karakoç'un "Masal" Şiiri Üzerine Ontolojik Bir Analiz. *Journal of History School,* 52, 2028-2043.

SEZAİ KARAKOÇ'UN "MASAL" ŞİİRİ ÜZERİNE ONTOLOJİK BİR ANALİZ[1]

Celal ASLAN[2] & Talha ÇİÇEK

Öz

Modern edebiyat ürünlerinin, farklı bir alt dal olarak kabul edilen halk edebiyatı ürünlerinden yararlandığı rahatlıkla söylenebilir. Hikâye, roman ya da şiirlerde kültürel belleğimizde ihtiva ettiğimiz geleneksel kodları bulmak son derece olağandır. Buna benzer bir durum Sezai Karakoç'un "Masal" başlıklı şiirinde görülür. Her ne kadar İkinci Yeni şairi olsa da kaleme aldığı şiirinde masal başlığını uygun görmüş ve şiirin girişinde bir masal atmosferi yaratmaya çalışmıştır. Oysa masallar çoğunlukla çocuklara anlatılan geleneksel kodları bünyesinde barındıran başlangıçta diğer halk edebiyatı ürünleri gibi sözlü olup daha sonra yazıya aktarılan ürünler olarak bilinir. Edebî eserlerde uygulanan farklı analiz yöntemleri eserin edebî değerini ortaya çıkarması açısından oldukça önemlidir. Bir analiz yöntemi olan ontolojik analiz yöntemi ise sanat eserinin varlığıyla diğer varlıkların yapılarının kıyaslanması olarak açıklanabilir. Bu yöntem iki bölümden oluşmaktadır. Önyapı kısmında metnin dış yapısal özellikleri ele alınırken arkayapı kısmında ise metnin anlamsal özellikleri araştırılır. Bu çalışmada Karakoç'un "Masal" şiiri Yavuz Bayram'ın ontolojik tahlil tablosundan yararlanılarak incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Sezai Karakoç, İkinci Yeni, "Masal", Şiir, Ontoloji.

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

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü, Van/Türkiye. celalaslann@gmail.com Orcid: 0000-0001-6729-4531.
Arş. Gör., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü, Van/Türkiye. cicektalha21@gmail.com Orcid: 0000-0002-1849-7794

An Ontological Analysis on Sezai Karakoç's "Masal" Poem

Abstract

It can be easily said that the modern literature products that exhibit similar subjects in their content benefit from folk literature products that are accepted as a different sub-branch. It is quite common to find traditional codes that we hold in our cultural memory in stories, novels or poems. We see a similar situation in Sezai Karakoç's poem titled "Masal". Although he is the Second New poet, considered the title of the tale appropriate in his poem and tried to create a fairy tale atmosphere in the introduction of the poem. However, fairy tales are known as oral products that contain traditional codes that are mostly told to children and are later transferred to writing like other folk literature products. Different analysis methods applied in literary works are very important in terms of revealing the literary value of the work. The ontological analysis method, which is an analysis method, can be defined as the comparison of the existence of the work of art and the structures of other entities. In this study, Karakoç's "Masal" poem will be examined ontologically.

Keywords: Sezai Karakoç, "Masal", Poem, Ontology, Ontological Analysis.

GİRİŞ

Modern öncesi zamanlarda disiplinler arası çalışmalar yapmak son derece güç iken modern zamanla beraber bu tür çalışmalar önem kazanmıştır. Birbirinden farklı bilim dalları bir konu üzerinde ortak çıkarımlarda bulunabilir. Felsefenin belli başlı alanlarından biri olan ve varlığı bütün boyutlarıyla sorgulayan, varlığı ve ilgili kavramları inceleyen ontoloji, varlık felsefesi/bilimi olarak ifade edilir. Bu felsefi alan/kavram, bir analiz yöntemi olarak da kullanılmaktadır. Bu yöntem, farklı araştırmacılar tarafından farklı bilimsel çalışmalarda özellikle edebiyat alanında bazı şiirlere uygulanmıştır.

Ontolojinin araştırma ögesi olan varlığın; eleştiri kuramı olarak ontolojik analiz yönteminde de başat unsur olduğu görülmektedir. Bu yöntem çerçevesinde; kurmaca metinde canlandırılan/betimlenen varlıkların bu perspektifle çözümlenmesi ve yazar ile eser arasındaki ontolojik ilişkinin açığa çıkarılmaya çalışılması söz konusudur.

İkinci Yeni şiiri içerisinde anılagelen Sezai Karakoç'un "Masal" şiiri; metnin masal başlığını taşıması ve içeriğinde masalsı bir anlatının olması nedenleriyle klasik masal formu dolayımında değerlendirilmeye olanak tanır. Bu açıdan "Masal" şiiri, hem masal türü çerçevesinde yorumlanmaya hem de anlatı evreninde varlık kazandırılan masalsı kişi ve nesnelerin oluşumsal nitelikleriyle ontolojik analiz yöntemine tabi tutulmaya elverişli bir metindir.

1. Ontolojik Analiz Yöntemi ve Masal

Turan Karataş, Karakoç'un yenilikçi şairlerin unutmaya ve unutturmaya çalıştıkları geleneksel sanat mirasını, hiç korkmadan ve bir mirasyedi durumuna düşmeden cömertçe kullandığını belirtir (Karataş, 1998, s. 304). Buna benzer bir tespit Olgun Gündüz tarafından yapılır: "*Sezai Karakoç'un ilk şiirlerinden son şiirlerine kadar gelenekle ilişkisini sürdürdüğü, düşünce kitaplarında ve yazılarında dile getirdiği görüşleriyle şiiri arasında bir tutarlılık olduğu görülür.*" (2013, s. 55). Sezai Karakoç'un 1969 senesinde kaleme aldığı "Masal" şiiri, gelenekle bağlantıyı evvela halk edebiyatının geleneksel masal türüyle kurar. Dolayısıyla şiirin analizi ve yazın tarihi açısından konumlandırılması noktasında masal türü ile ilişkisine değinmek yerinde olacaktır.

Saim Sakaoğlu'na göre masal; kahramanlarından bazıları hayvanlar ve tabiatüstü varlıklar olan, olayları masal ülkesinde cereyan eden, hayal mahsulü olduğu halde dinleyicileri inandırabilen bir sözlü anlatım türüdür (Sakaoğlu, 2015, s.5). Pertev Naili Boratav, masalın nesirle söylenmiş; dinden, büyük inançlardan ve törelerden bağımsız, tamamıyla hayal ürünü gerçekle ilgisiz ve anlattıklarına inandırmak iddiası olmayan kısa bir anlatı olduğunu belirtir (Boratav, 2016, s. 85). Kısaca masal; olağanüstülüklerin olduğu, kahramanları soyut özellikler sergileyen ve hayalî mekânlarda geçen mensur anlatılardır.

"Masal" şiiri gelenekle halk edebiyatı üzerinden ilişki kurmuş bir metin olmasının yanı sıra şiirin düşünsel art alanı metni; felsefe, tarih ve sosyoloji üçgeninde de irdelemeye olanak sağlar.

Karakoç'un şiirlerinde düşünsel boyut, çoğunlukla kavramsal sözcüklerin imajinatif motiflere dönüştürülmesi ile ortaya çıkar. Edebî metinlerdeki anlam ve düşünsel katmanları çözümlemek için birçok yöntem geliştirilmiştir (Kardaş, 2014: 526). Ontolojik analiz yöntemi, geliştirilen yöntemlerden biridir. Ontoloji teriminin kökeni, Yunanca varlık anlamındaki ontos ile bilgi anlamındaki logos kelimelerine dayanmaktadır (Bayram, 2008, s. 1). TDK Güncel Türkçe Sözlükte ise ontolojiye "varlık bilimi" karşılığı verilmiştir (URL, 2021).

Mengüşoğlu; ontolojinin temeli, hareket noktası, dayanakları ve izlediği metodun yeni bir felsefe disiplini haline getirilmesinin; bütün bilginin temel disiplini olmasının, kritik ve analitik hareket etmesinin gerekliliğini vurgular (1976, s. 198). Ontolojinin, bilgi felsefesi olarak tanımlanmasının ardından estetik ve analitik bir kuram haline dönüşmesi ontolojik çözümleme metodunun ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır. Issı, ontolojik estetikten ilk bahseden kişinin Roman Ingarden olduğunu ancak, bu anlayışı sistemleştiren ve sanat eserlerini

çözümleme tekniklerini geliştiren kişinin Nicolai Hartmann olduğunu belirtir (2004, s. 139).

Ontolojik analiz yöntemi edebî metin ve yaratıcısı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı hedefler. Ontolojik inceleme metodu, şiir ya da nesri bir bütünlük içinde ele alarak metnin ses, kelime, anlam düzlemlerini ayrı ayrı analiz ederek çözümler (Gümüş, 2019, s. 178). Ontolojik yöntem edebî metnin oluşumsal sürecini incelemeye odaklanır. Bu yöntemde estetik değerin var edilme süreci, metnin yaratıcısı ve bizatihi metindeki söylem üzerinden ortaya konmaya çalışılır. Böylece edebî metne dair yapılan estetik yargı metin ve yazar ikilisi üzerinden analiz edilir.

Bir sanat eserinin anlamsal yapısı, o yapıyı oluşturan somut ve soyut tüm düzlemlerin açığa çıkarılmasıyla ilişkilidir. Ontolojik analiz yönteminde önyapı ve arkayapı olarak isimlendirilen iki düzlemde edebî metnin estetik nitelikleri belirlenmeye çalışılır.

Metin yorumlama yöntem ve arayışları, doğası gereği nihai bir şekle ulaşması mümkün olmayan dinamik bir süreçtir. Bu süreç, içinde bulunduğu çağın düşünsel eğilimlerinden etkilenerek şekillenen bir nitelik taşır (Baş, 2013, s. 3). Genel anlamıyla varlık felsefesi olarak bilinen ontoloji, bir eleştiri kuramı olarak metinleri yorumlama arayışına çözüm bulmaya çalışır. Ontolojinin gayesi; var olana, varlığa ulaşmaya ve bunları anlamlandırmaya yöneliktir. Nitekim ontolojik araştırma metodu hem metinde hem dış dünyada var olan nesneyi yahut olguyu varoluşsal nitelikleriyle betimlemeye yönelir.

İsmail Tunalı, Ontolojik Analiz Metodu adını verdiği inceleme yönteminde dört varlık tabakasından söz eder. İsmail Tunalı, Hartman ve Ingarden'dan esinlenerek edebî metin incelemelerinde tespit edilmesi öngörülen varlık tabakalarını şu şekilde belirler.

1. Tabaka: Görünür olan yani şekilsel özellikler ele alınır.

2. Tabaka: Semantik özellikler incelenir.

3. Tabaka: Karakter(ler) ve iç dünyalarının metne yansıması araştırılır. Tunalı, bu tabakayı ruhi tabaka olarak adlandırır.

4. Tabaka: Karakterler sadece ruh bakımından değil bir bütün olarak ele alınır; alın yazıları, kaderleri incelenir. (2002, s. 110-111).

Kevser Baş'ın varlık tabakaları öğretisi olarak nitelediği, ontolojik yaklaşıma göre ise dört ana varlık tabakası bulunmaktadır. Bu varlık tabakaları şu şekildedir:

1.1. "Madde (İnorganik) Tabaka:

İnorganik alan, bütün kosmos olarak anlaşılmalıdır. Bütün maddi varlık alanını kuşatan, elektronlar, protonlar, nötronlar ile başlar ve atomlar, moleküller ve makro moleküllerden geçerek kosmik boyutlu yapılara, planet sistemlerine, yıldız kümelerine ve spiral bulutsuya kadar uzanır.

1.2. Organik Varlık Tabakası:

İnorganik varlık üzerinde organik varlık bulunur. Maddi tabakanın üzerinde yükselen ve maddi varlığa dayanan organik varlık, canlı dediğimiz varlığı ifade eder. Bitkilerden, en basit tek hücrelilerden başlayarak insana kadar uzanır.

1.3. Ruhi Tabaka:

Organik olanın üzerinde, bilinç olarak görünüşe ulaşan ruhi varlık tabakası gelir. Bilinci oluşturan bu tabaka, henüz tinsel varlık değildir.

1.4. Tinsel Varlık (Geist) Tabakası:

Ruhi varlık alanının üzerinde tin ya da tinsel varlık tabakası bulunur. Tinsel alan kültür dünyasını oluşturur. Kültür dünyası ise ruhi varlık dünyasından tamamen farklıdır. Tıpkı, ruhi varlığın organik ve inorganik varlıklardan farklı oluşu gibi. Ancak burada da aynı bağlılık münasebeti hüküm sürer. Yani tinsel varlık da ruhi varlığın inorganik ve organik varlığa bağlı oluşu gibi ruhi varlığa bağlıdır." (2013, s. 4).

Yavuz Bayram ise Divan şiiri üzerine yaptığı çalışmada yukarıda geçen tasnifleri tablolaştırır. Bayram'ın yaptığı tasnif şiir metinlerine uygulanabilir pratik bir tablodur (Bayram, 2008, s. 6).

Tablo 1
Şiirsel yapı

ÖNYAPI	ARKA YAPI
Duyulur Yapı, Dış Yapı, Ses Tabakası, Maddî Tabaka, Görünür Yapı, Real Varlık Alanı, Vonderground, Şeklî Yapı, Biçimsel Tabaka •Dış görünüm •Harfler, heceler, kelimeler... •Ölçü, âhenk, •Redif, kâfiye •Mısra-beyit-bend yapısı… •Şiirin varlığıyla duyulan, algılanan, görülen; yani işitsel ve görsel anlamda şiirin maddî yapısına ait her şey.	İç Yapı, İrreal Varlık Alanı, Soyut Yapı, Hinterground, Muhteva. **1.Anlamsal (Semantik) Tabaka** a. Kelime Semantiği (Cocnitiv) b. Cümle Semantiği (Sentaks) **2.Nesne (Obje) Tabakası** Anlamı ağırlıklı olarak taşıyan kelimelerden (temel obje ve yardımcı objeler…) oluşur. **3. Karakter Tabakası** Şâirin ruh dünyası, kişiliği, yetiştiği ortam, bakış açısı, psikolojik dünyasıyla ilgili bilgiler…vs.'den oluşur. **4. Alın yazısı (Kader) Tabakası** Üçüncü tabakadaki tespit ve değerlendirmelerin içinde bulunulan sosyal yapı ve bu yapının bütün insanlık açısından da değerlendirilmesi. Şiirden ilhâmla varlık âlemi ve bu âlemin niteliğiyle ilgili değerlendirmeler…

2. "Masal" Şiirinin Ontolojisi

"Masal" şiirinde biçim özellikleri kendini hemen gösterir, şiir doğası gereği mensur bir tür olan masaldan manzum yapısıyla ayrışır. Söz konusu şekilsel farklılık şiirin giriş cümlelerindeki masalsı söylem aracılığıyla şiiri masal dünyasına yaklaştırır. Masalların "bir varmış, bir yokmuş", "evvel zaman içinde kalbur saman içinde" vb. formel yapısıyla "Masal" şiirinin "*Doğu'da bir baba vardı / Batı gelmeden önce / Onun oğulları Batı'ya vardı*" (Karakoç, 2004, s. 409) giriş dizeleri şiirle masal arasında benzeşimin ilk örneği olarak görülebilir. Sezai Karakoç'un, İkinci Yeni şairleri içinde gelenekle en sağlam bağlantıyı kuran şair olduğunu ve onun daha ilk şiirlerinden itibaren gelenekle kurduğu irtibatın, bütün şairlik serüveni içerisinde kendisini önceleyen bir nitelik halinde sürdüğü söylenebilir (Akkanat, 2002, s. 103). Söz konusu "Masal şiiri"de bunun örneklerinden biridir.

Masallarda yer alan kahramanların doğaüstü güçlere sahip olduğu genel olarak kabul görür. Şiirde yer alan "baba" figürü, oğullarının başına gelen olumsuz olayları doğaüstü bir atmosferde ve spiritüalist bir şekilde duyumsar. Öyle ki baba birinci oğlunun ölümünü "*havanın ansızın kabaran gözyaşlarından*"

(Karakoç, 2004, s. 409), ikinci oğlunun ölümünü "*Baba yağmurlardan anladı bunu / Yağmur suları acı ve buruktu*" (Karakoç, 2004, s. 410), dördüncü oğlunun ölümünü "*Kara bir süt akmıştı bir gün evin kutlu koyunundan*" (Karakoç, 2004, s. 411) sayesinde öğrenir. Doğulu babanın deneyimlediği bu sıra dışı durumlar masalsı söylemin işaretleri olarak devam ettirilir. Şiirde geçen bir diğer masalsı söylem ise ikinci oğlun tutulduğu kızın tasvirinde görülür. "*Bir kıza rastladı dağların tazeliğinde / Bal arılarının taşıdığı tozlardan / Ayna hamurundan ay yankısından / Samanyolu aydınlığından inci kokusundan / Gül tütününden doğmuş sanki / Anne doğurmamış da gök doğurmuş onu*" (Karakoç, 2004, s. 409) dizeleri bir masalda yer alan aşk sahnesini ve kahramanların ruhsal durumunu çağrıştırır. Bu söylem biçimi şiirin bir masal atmosferinde sunulduğunu gösterdiği gibi şiirin son bölümünde yer alan yedinci oğlun Batı meydanında bir zafer kazanmışçasına mezarının bir abideye dönüşme hikâyesini masallardaki olumlu son ile örtüştürür. Sözlü bir anlatı olarak masal, okunan değil dinlenen bir yapıdadır. Çocuk ya da yetişkin dinleyici masalın sonunda iyilerin zaferiyle iç rahatlığına kavuşur ve masal dünyasıyla duygudaşlık kurar. (Ilıcak ve Bal, 2019, s. 520). Necati Demir de hemen her masalda iyilerin, kötülerle çatıştığını ancak en sonunda hep iyilerin galip geldiğini belirtir (2017, s. 18). "Masal" şiirinde altı oğlun kaybetmesi ancak yedinci oğlun mağlubiyet gibi gözükse de zımnen idealize edilmiş bir zaferin sembolü olarak gösterilmesi masal formunun sonuna benzer bir yapı inşa eder. İmgesel söylem açısından Sezai Karakoç şiiri üzerine farklı yöntemlerle birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada "Masal" şiiri ontolojik analiz yöntemine ve yukarıda gösterilen Yavuz Bayram'ın tasarladığı tabloya göre incelenecektir.

Ontolojik çözümlemede ilk aşama önyapı unsurlarının çözümlenmesi üzerine temellendirilir. Ontolojik çözümlemede edebî metnin öncelikle görsel ve işitsel yapısı dikkate alınır: kullanılan harf sayısı, noktalama işaretleri, cümlelerin kurulumu, kafiye düzeni, cümle oluşumları. Önyapı olarak adlandırılan yüzeysel yapı arkayapı olarak adlandırılan anlam tabakasını inşa eden somut yapıdır. Nitekim Bayram da dış tabakanın kendi başına var olabilen bir yapıda olduğuna işaret eder (2008, s. 9).

Karakoç'un söz konusu şiiri, dış yapı yani biçimsel açıdan incelendiğinde şiirde serbest şiir tekniğinin kullanıldığı göze çarpar. Bu sebeple şiirin tamamında bir kafiye örgüsünden söz edilemese de şiirin bazı bölümlerinde uyağın olduğu görülür.

"…Söylevler söylediler babanın onuru**n**

Gece olup kuştüyü yastıklar arasınd**a**

Oğul yarınki masmavi şafağın rüyasınd**a**…" (Karakoç, 2004, s. 409).

Yukarıda paylaşılan dizelerde 'a' harfi ile yarım kafiye sağlanmıştır.

"…Sivri uçurumların **ucunda**

Buldular onulmaz çılgınlıkların av**ucunda**…" (Karakoç, 2004, s. 410).

Yukarıdaki dizelerde 'ucunda' sesleri ile zengin ve tunç kafiye sağlanmıştır. Ancak şiirde beyit, dörtlük ya da bendin olmayışı sistematik bir kafiye örgüsünün oluşumunu engeller. Çünkü serbest şiirde şekilsel bütünlük ve nazım biçimi çoğu zaman gözetilmez. Ancak şiirin yüz yirmi iki dizesinde, hikâyesi anlatılan yedi oğlun niceliksel paylaşımının anlamsal değeri çıkarsanabilir. Şiir bölümlerinin dizesel dağılımı şu şekildedir: 1. oğul 10 dize, 2. oğul 21 dize, 3. oğul 22 dize, 4. oğul 9 dize, 5. oğul 8 dize, 6. oğul 8 dize, 7. oğul 40 dize. Özellikle yedinci oğula ayrılan dize sayısı sembolik bir değeri gösterir. "*40, büyük sayılar arasında en büyüleyici sayı olarak Orta Doğu'da, özellikle de İran ve Türkiye'de yaygın biçimde kullanılır.*" (Schimmel, 1998: 265). Yedinci oğula tahsis edilen kırk sayısı Schimmel'i destekler niteliktedir. Bu kullanımı Schimmel şu şekilde yorumlar: "*Daha genel olarak söylersek 40, kutsal metinlerde geçen 40 gün ya da 40 yıl gibi gruplandırmaların kanıtladığı üzere bekleme ve hazırlanma süresidir.*" (Schimmel, 1998, s. 267).

Şiirde hikâyeleri anlatılan yedi oğlun her biri yeni bir girişle anlatılmıştır. Formel yapıyı andıran girişi hariç tuttuğumuzda şiirin yedi ana bölümden oluştuğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Her bir oğlun evden ayrılışı hikâye edilerek akıbetlerine değinilir. İçyapı kısmında ayrıntılı olarak bu bölümler üzerinde duracağız.

Ontolojik açıdan incelenecek bir diğer bölüm arka yapı olarak karşımıza çıkar. Arka yapının şiirin zihinsel dinamiklerini barındıran katman olduğu söylenebilir. Bu açıdan, şiirde geçen kelimeler ve anlamları, nesnelerin yoğunluğu ile alımlamaya etkileri, şiirde yer alan karakterler hakkında bize sunulan bilgiler ve son olarak şiirin toplumsal düzlemdeki yansımaları kader tabakası kısmında ele alınacaktır.

Dursun Ali Tökel anlam tabakasının semantiğin konusu olduğunu belirtir (1996, s. 58). Anlam tabakasında şiirin kelime dağarcığına bakıldığında Doğu ve Batı medeniyetleri arasında karşıtlık üzerine bir tahkiyenin yapıldığı görülür. "*Doğu'da bir baba vardı / Batı gelmeden önce*…" (Karakoç, 2004, s. 409) dizelerinde 'Doğu' ve 'Batı' karşıtlığı söylemsel düzeyde oldukça belirgindir. Doğu'nun bir baba ile birlikte anılması, Batı'nın tekil olarak sunumu olumlayıcı ve olumsuzlayıcı söylemin ilk işareti olarak yansır. Şiirde geçen bazı kelimeler ve anlamları şu şekildedir:

Tablo 2

Şiirde geçen bazı kelimeler ve anlamları[3]

Batı: Güneşin battığı yöndeki ülkeler bölgesi, Garp, Doğu karşıtı. Siyasal anlamda Avrupa ve Kuzey Amerika.
Doğu: Güneşin doğduğu ana yön, gün doğusu, şark, maşrık, batı karşıtı. Bulunulan yere göre güneşin doğduğu yönde kalan bölge.
Künh: Öz, kök, içyüz.
Tören: Bir toplulukta, üyelerin belli bir olayı, kişiyi veya değeri ayırt edip sembolleştirmesi, bunların anlam ve öneminin güçlendirilmesi amaçlarıyla düzenlenen hareket dizisi, merasim. Anma, kutlama, nişan, evlenme, ölüm gibi sebeplerle yapılan toplantı, merasim, seremoni.
Şölen: Ziyafet, Belli bir amaçla düzenlenen eğlence.
Uşak: Çocuk. Herhangi bir bölgenin halkından olan erkek. Erkek hizmetçi.
Gazino: Yemek yenilen, gösteri izlenen, müzik dinlenen, bazen oyun sergilenen eğlence yeri. Büyük kahvehane ve birahane.

Arkayapıda değineceğimiz bir diğer nokta nesne tabakası yani nesnelerdir. Nesnelerin kullanılmasının doğrudan ve dolaylı amaçları vardır. Karakoç yedi oğlun hikâyesini her bir hikâyenin içeriğine koşut nesnelerle besler. Şiirde birinci oğlun hikâyesinde kuş tüyü yastıklar ilk nesne olarak tasvir edilir. Birinci oğlun batı karşısında yenilgisi belirtilen nesnenin anlamsal olarak ima ettiği konformizme kapılması olarak yorumlanabilir. İkinci oğlun hikâyesinde nesnenin yerini platonik bir aşk nesnesi alır. İkinci oğlun trajedisi masallarda görülen idealize aşkın yansıması olarak yorumlanabilse de ikinci oğlun intiharla sonuçlanan akıbeti Batı'nın sebep olduğu bir diğer dram olarak hikâye örgüsüne eklenir. Üçüncü oğlun hikâyesinde kravat bir nesne olarak yer alır. Kravat Batı'nın statü göstergesi olarak lanse edilir. Bir diğer gösterge çek olarak üçüncü oğlun hikâyesine eklenir. Çek ve kravat göstergeleri üçüncü oğlun batının maddeci ve pragmatist tarafına yenik düştüğünün işaretidir. Doğulu Baba için üçüncü oğlun gönderdiği çekin bir kâğıt parçasından farkı yoktur, bu yüzden yırtsın ve oynasınlar diye köpek yavrularına atar. Burada nesnelerin herkes için aynı değeri taşımadığı hatta kıymetsiz görüldüğüima edilir.

[3]Kelimelerin anlamları TDK Güncel Türkçe Sözlükten alınmıştır. Bu kısımda tüm kelimelere yer verilemeyeceğinden anlam tabakası sınırlı tutulmuştur.

Dördüncü oğlun hikâyesindekara süt nesnedir. Dördüncü oğlun batı karşısında hezimeti yozlaşma, köklerini unutma, asimile olma ve geldiği medeniyeti yok sayma Doğulu babanın evin kutlu koyunundan kara bir süt akmasından anlamasıyla betimlenir.

Şair olan beşinci oğlun hikâyesinde "büyük trajik ve ağır" şiirler mağlubiyetin nesnesi olarak gösterilir. Beşinci oğul dördüncü oğuldan farklı olarak batının ruhunu sezmiştir, geri dönmek istese de artık yolunu kaybetmiş biridir. Batı onu da deforme eder. Altıncı oğlun hikâyesinde "zehirli sular", nesne olarak içkiyi karşılar. Şair doğrudan bir söylem yerine üstü kapalı bir ifadeyi tercih etmiştir. Ancak daha sonra altıncı oğlun içkiler içtiğini açıklayarak nesneyi aleni bir şekilde belirtir. Burada içki bohemliği sembolize eder. İçki, şairin itikadî değerleri kapsamında olumsuzlayıcı bir söylemle aktarılır ve altıncı oğul trajik bir akıbetle "karanlıklara karışır". Burada değinilmesi gereken bir diğer husus Karakoç'un muhafazakâr kimliğidir. "*Oksidantalist bir tavrın şekillendirdiği Karakoç şiiri, İkinci Yeni şiiri gibi çağın problemleriyle karşı karşıya kalan bir şiirdir fakat Karakoç'un şiir dilinde çözüm önerisinde bulunduğu meselelere bakıldığında; İkinci Yeni'de beliren ontolojik krizlerin bir sonuca bağlanamayan Türk-İslâm uygarlığı bağlamında doğrudan sağaltma teklifleriyle çıkagelir.*" (Polat, 2018, s. 253).

Yedinci oğlun hikâyesinde "nurdan bir sütun" metnin nesne tabakasına olumlayıcı unsur olarak eklenir. Batı karşısında yenik düşen altı ağabey ve babanın intikamı yedinci oğlun spiritüalist bir zaferle nitelenebilecek değişmeden ve doğulu olarak kalma iradesiyle tasvir edilir.

Şiirde, arka yapı dâhilinde incelenecek bir diğer tabaka karakter tabakasıdır. Şiirde toplam sekiz karakter yer almaktadır. Bunlar baba ve yedi oğuldur. Her ne kadar bu kısım karakter tabakası olarak nitelendirilse de esas çözümlenecek unsur, şairin karakter özellikleridir. Bayram; bu tabakanın, şairin ruh dünyası, kişiliği, yetiştiği ortam, bakış açısı, psikolojik dünyasıyla ilgili bilgiler vs.'den oluştuğunu belirtir (Bayram, 2008, s. 6). Şaire dair unsurların aydınlatılması açısından; şiirde geçen sekiz karakterin analizi önem taşır.

Şiirde geçen baba, müşfik ve öngörülü bir kişiliği simgeler. "Batı gelmeden önce" oğullarının "batıya varması" motifi, doğulu babanın karşıt güç olarak görülen Batı'ya yönelik ilk eylemini örtük bir biçimde ifade eder, zira oğullarının batıya gitmesine engel olmaz.

Doğulu baba, oğullarının akıbetini mistik bir şekilde doğa olaylarından anlayan spiritüalist bir algılamaya sahiptir. Baba'nın mistik kimliği ile Karakoç'un dünya görüşünün bu noktada örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Karakoç'a göre Batı'ya özenme beraberinde toplumsal bir kayma gösterir. Nitekim bu cümleler bunu kanıtlar niteliktedir: "*Onun için Batı-Doğu çatışmasının yanında, insanı bunaltıya sürükleyen ana unsur kentleşme, betonlaşma ve buna paralel seyreden insanın içsel dünyasında yaşadığı yozlaşmadır.*" (Aşkaroğlu, 2016, s. 113).

Birinci oğlun, Batı tarafından şölenler ve törenlerle karşılanmasına rağmen geceleyin ansızın canına kıyılır. İkinci oğul da Batı kıyılarında gördüğü ve âşık olduğu kızın peşinden giderken kaybolur. Üçüncü oğul ise Batı'da patron olur ve ailesini unutur. Bu unutma bir yozlaşmanın ve kendi kültürüne yabancılaşmanın göstergesidir: "*Sezai Karakoç, modernleşmenin insan doğasına aykırılığını ve yıkıcı sonuçlarını şiirlerinde yalnızlaşma, iletişim kopukluğu, bunaltı, yozlaşma ve yabancılaşma izlekleri biçiminde işler.*" (Aşkaroğlu, 2016, s.112).

Dördüncü oğul ise kimliğini ve ülküsünü unutmuştur. Beşinci oğul ise Batı'nın ruhunu tespit ederek şiirler yazmış, şair olmuş, buna rağmen çöllerde tükenmiştir. Altıncı oğul ise içkiler içerek kendini tüketir. Son olarak yedinci oğul Batı'ya gitmiştir. Yedinci oğlun idealist kişiliğinin, Karakoç'un dünya görüşünü temsil ettiği söylenebilir. Zira yedinci oğul, ağabeylerinin aksine hazırlanmış bir bilinç ve kimlikle Batı'ya gider. Yedinci oğul; Batı'nın "ötekini değiştirmek" gücüne karşı boyun eğmeyen, geleneklerinden ve ülküsünden vazgeçmeyen, idealize figür olarak betimlenir. Burada şairin perspektifinden; öz varlığının farkında olan, kimliğinden ödün vermeyen bir karakter inşa ettiği görülür. Karakoç'un geleneklerine bağlı, ülküsünden vazgeçmeyen, Batı'ya öykünmeyen dünya görüşünün yedinci oğul figüründe toplandığı açıkça gözlenir. Nitekim şiirin son bölümünde Batılılara karşı yedinci oğlun söylediği "*Sizin tek ama büyük bir gücünüz var / Karşınızdakini değiştirmek*" (2004, s. 413) sözleri, Karakoç'un yozlaştırıcı bir radikal değişime karşı tepkisini gözler önüne serer.

Ontolojik çözümlemede son tabaka alın yazısı-kader tabakasıdır. Bu tabakada, şiirde sembolize edilen figürlerin kaderi/alın yazısı söz konusudur. Doğu-Batı mukayesesinin, şiirin odak izleği olduğu söylenebilir. Öyle ki Sait Soysal, Karakoç'un düşünce dünyasının temel kavramlarından olan Doğu ve Batı'nın onun medeniyet ve diriliş düşüncesinin, bakış açısının adeta temelini oluşturduğunu söyler (2016, s. 57).

Karakoç, baba ve yedi oğul hikâyesini karşıt olarak konumlandırdığı Doğu ve Batının değer dünyaları odağında kurgulamıştır. Ancak Doğunun değer dünyası açımlanmaz, şiirin ideolojik art alanına konumlandırılır. Batının olumsuzlanan ve yozlaştırıcı olarak görülen yaşam pratikleri ise yedi oğlun deneyimleri ile somutlaştırılır. Batı medeniyetinin değiştirici ve dönüştürücü dinamikleri, evrensel çaptaki Batı hayranlığı üzerinden eleştiriye tabi tutulur. Şair

yedi oğul ile feraset, basiret sahibi baba metaforlarını kullanarak Batı sempatisinin beraberinde getirdiği olumsuz atmosferi sanatsal bir üslup ve masal havasında anlatır. Tarihsel ve sosyolojik zorunluluklarla Batı'ya yönelen Doğulu yedi oğlun hikâyesi, Doğunun alın yazısını sembolize eder niteliktedir. Zira "Batı gelmeden önce…" dizesi, kadim Doğu-Batı karşılaşmasının kaçınılmaz oluşunu ima eder. Hikâyenin masal formu, söz konusu karşılaşmanın zamansal olmadığına, kadim ve süregelen bir vaka olduğuna da işarettir. Yedinci oğlun Batı karşısındaki duruşu ve tutumuna, olumlanan figür üzerinden, Karakoç'un medeniyet algısını ve dünya görüşünü temsil etme rolü yüklenir.

Babanın ölümü ve ardından kalan son oğul (yedinci oğul) kardeşlerinin öcünü almak ve kendi talihini denemek adına Batı yollarına koyulur. Ancak yedinci oğul, ağabeylerinin başına gelenlerin bilincindedir ve bu farkındalık Batının "tek ve büyük bir gücü" olarak tanımlanan "karşısındakini değiştirmek"e karşı kendisini direnmeye götürür. Yedinci oğlun, değişmemek adına olduğu yeri kazması, Doğulu kimliğini korumayı sembolize eder. Karakoç, yedinci oğul figürüyle Batı karşısında yenilmemek için Doğulu tavrın tasvirini yapar. Yedinci oğul, kimliğinden taviz vermeden ölmüş olsada Karakoç'un "*O nurdan bir sütuna döndü göğe uzandı / Hala onu ziyaret ederler şifa bulurlar*" (2004, s. 413) dizeleri Doğulu mistifikasyonun bir yansıması olarak şiire eklenir. Böylece yedinci oğul; Doğuyu temsil eden, menkıbevi bir şahsiyete dönüştürülür. Adem Polat da Karakoç şiirindeki estetik dokunun; metafizik bir algılayışın ürünü ve kaynağı olarak İslâmi bir sanatsal endişenin getirdiği geleneksel tarzla birlikte düşünülmesi gereğine değinir (2018, s. 259). Şiirin başlığının "masal" olması ve yedinci oğlun abidevi bir şahsiyet olarak betimlenmesi bu görüşü destekler niteliktedir.

SONUÇ

Modern öncesi dönemde, disiplinler arası çatışmalar, günümüzde yerini disiplinler arası çalışmalara bırakmıştır. Bu açıdan bakıldığında felsefi bir terim olan ontolojinin bir edebiyat ürünü olan şiire uygulanmasının sonuçlarının da oldukça önemli olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bu çalışmada, Karakoç'un "Masal" başlıklı şiiri ontolojik çözümleme yönteminin öngördüğü varlık tabakaları açısından değerlendirilmiştir.

Önyapıyı kapsayan şekilsel özellikler incelendiğinde metnin serbest şiir özellikleri, kalıplaşmış biçimsel özelliklerden söz etmeyi oldukça güç hâle getirir. Buna rağmen şiirin giriş kısmı dâhil olmak üzere toplam sekiz bölümden oluştuğu, belirli bir kafiye örgüsü bulunmasa da metin içi uyakların bulunduğu

görülür. Şiirin serbest biçimi ve kesitler arasında dize sayılarının farklı olması, bir nazım biriminden ya da nazım şeklinden bahsi de engeller. Şiirin ön yapısal biçiminde öne çıkan en önemli husus, yedinci oğula ayrılan dize sayısının diğer figürlere ayrılan dize sayılarından fazla olmasıdır. Bu durum, yedinci oğul figürünün hem şekil hem de anlam tabakası boyutunda olumlandığını ve yüceltildiğini gösterir.

Şiirin arka yapısı dört tabaka şeklinde incelenmiştir. Anlamsal tabaka boyutunda cümle oluşumlarının devrik ve düz, arkaik kelime kullanımının ise az olduğu tespit edilmiştir. Nesne tabakasında ise şiirde geçen nesneler tespit edilmiş ve bu nesnelerin anlamsal göndergelerine değinilmiştir. Karakter tabakasında yer alan baba ve yedi oğul figürlerinin, şairin dünya görüşünü somutlaştırmak amacıyla biçimlendirildiği görülür. Özellikle yedinci oğlun ilkelerinden ödün vermeyen tavrı, şairin dünya görüşünü yansıtır. Zira altı oğlun akıbetleri, kimlik kaybı ve yozlaşma nedenleriyle olumsuzlanır ve Batı karşındaki duruşlarının şair tarafından tasvip edilmediği alımlanır. Yedinci oğul ise ülküsel bir figür olarak onaylanır. Son tabaka olan alın yazısında ise Karakoç'un bireysel ve toplumsal dezenformasyona sebep olan Batı hayranlığının eleştirisi söz konusudur. Bu tabakada masal figürleri üzerinden şairin dünya görüşünün somutlaştırıldığı ve idealize edilen yedinci oğul figürüyle yansıtıldığı söylenebilir.

Sonuç olarak ontolojik açıdan incelenen "Masal" şiirinin ön yapı ve arka yapı tabakalarında Sezai Karakoç'un Doğu-Batı mukayesesini tarihsel ve sosyolojik katmanlarıyla ideolojik bir eleştiri temelinde gerçekleştirdiği söylenebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akkanat, C. (2002). *Gelenek ve İkinci Yeni Şiiri*. Kültür Bakanlığı.

Aşkaroğlu, V. (2016). *İkinci Yeni Aykırı Sözşörler*. Kültür Ajans Yayınları.

Baş, M. K. (2013). Bir Tevhid'i Yeniden Okumak: Mehmet Akif'in "Tevhid Yahud Feryad" İsimli Şiirinin Ontolojik Analiz Yöntemi İle Tahlili. *Ekev Akademi Dergisi. 17.*

Bayram, Y. (2008) *"Divan Şiiri Metinlerinin Ontolojik Tahlili"*, Prof. Dr. Abdülkadir Karahan Anısına uluslararasi divan edebiyati sempozyumu, 27-28 Mayıs, Beykoz Belediyesi Yay : 167-182.

Boratav, P. N. (2016). *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*. Bilgesu Yayınları.

Demir, N. (2017). *Anadolu Türk Masallarından Derlemeler.* Ötüken Yayınları.

Gümüş, İ. (2019). "Âşık Veysel'in "Kara Toprak" şiirine ontolojik bir yaklaşım. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 176-187.

Gündüz, O. (2013). İkinci yeni şiiri içinde geleneği sürdüren şair: Sezai Karakoç. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 10(38), 53-81.

Ilıcak, N. G., & Bal, F. (2019). Masal terapinin anaokulu öğrencilerinin sosyal iletişim becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *ASEAD*, 6(3), 517-533.

Issı, A. C. (2004). Turgut Uyar'ın "Göğe Bakma Durağı" Şiirinde Tema'ya (Matris) Ulaşma Serüveninin 'Ontolojik Analiz Metodu'yla Takibi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 5(2), 137-146.

Karakoç, S. (2004). *Gün Doğmadan*. Diriliş Yayınları.

Kardaş, S. (2014). Nâbî'nin "Gelür Gider" Redifli Gazelinin Ontolojik Analiz Yöntemiyle Yorumlanması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29).

Mengüşoğlu, T. (1976). *Fenomenoloji ve Nicolai Hartman*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Matbaası.

Polat, A. (2018). *İkinci Yeni Şiirinin Felsefi kaynakları*. Kesit.

Sakaoğlu, S. (2015). *Masal Araştırmaları.* Akçağ Yayınları.

Schimmel, A. (1998). *Sayıların Gizemi*. Çev: Mustafa Köpüşoğlu. Kabalcı Yayınları.

Soysal, S. (2016). *Din ve Medeniyet Bağlamında İkinci yeni*. Gece Kitaplığı.

Tökel, D. A. (1996). Ontolojik Analiz Metodu ve Bu Metodun Bakî'nin Bir Gazeline Uygulanışı. *Yedi İklim,* 11(74), 53–59.

URL (2021). https://sozluk.gov.tr/, Erişim tarihi 27.01.2021

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: In the pre-modern period, interdisciplinary conflicts have been replaced by interdisciplinary studies today. From this point of view, it can be easily said that the results of applying ontology, which is a philosophical term, to poetry, which is a product of literature, are also very important. It can be explained that the new literature products benefit from folk literature products which are accepted as a different sub-branch. A similar situation is seen in Sezai Karakoç's poem entitled "Tale". Although he is the Second New poet, he considered the title of the tale appropriate in his poem and tried to create a fairy tale atmosphere in the introduction of the poem. In this study, Karakoç's "Fairy Tale" poem will be examined by making use of Yavuz Bayram's ontological analysis table. Briefly tale; they are prose narratives of extraordinary, heroes that exhibit abstract features and take place in imaginary spaces. In addition to being a text that establishes a relationship with tradition through folk literature, "Tale" poem, as well as the intellectual background text of the poem; it allows to examine in the triangle of philosophy, history and sociology. The ontological analysis method aims to reveal the relationship between the literary text and its creator. In this method, the process of creating aesthetic value is tried to be revealed through the creator of the text and the discourse in the text itself. Thus, the aesthetic judgment made on the literary text is analyzed through the text and the writer duo. In the ontological analysis method, the aesthetic qualities of the literary text are tried to be determined on two planes called as foreground and background. Known as the philosophy of existence in general, ontology tries to find a solution to the search for interpretation of texts as a theory of criticism.

Method: This analysis method consists of four layers in total. The first layer is the formal features. The second layer is semantic properties. The third layer conveys the emotional world of the characters. In the fourth layer, the dimension of fate is discussed. Yavuz Bayram has made this analysis a table. The table consists of two main parts. The first part is the front structure, the second part is the rear structure. The formal features are examined in the front structure. In the back structure, semantic features, objects, characters and fate layers are analyzed.

Findings: In "Tale" poetry, its form features immediately show itself, the poem differs with its verse structure from fairy tales, which is a prose genre in nature. This formal difference brings the poem closer to the world of fairy tales through the discourse in the introduction sentences of the poem. It is generally accepted that the heroes in tales have supernatural powers. The "father" figure in the poem senses the negative events that happen to his sons in a supernatural atmosphere and in a spiritualist way. These extraordinary situations experienced by the

oriental father are continued as signs of tale discourse. Another tale narrative in the poem is seen in the depiction of the girl with the second son. Although the loss of six sons in the poem of "Tale" seems to be the loss of the seventh son and the defeat of the seventh son, it is indirectly shown as a symbol of an idealized victory, constructing a structure similar to the end.

In ontological analysis, primarily the visual and auditory structure of the literary text is taken into account: the number of letters used, punctuation marks, the establishment of sentences, rhyme order, sentence formations. When Karakoç's poem in question is examined in terms of its external structure, that is, its form, it is striking that free poetry technique is used in the poem. For this reason, although a rhyme weave cannot be mentioned in the whole poem, it is seen that there is a rhyme in some parts of the poem. In one hundred and twenty two lines of the poem, the semantic value of the quantitative sharing of the seven sons whose stories are told can be found. When we exclude the entrance that resembles formal structure, we can easily say that the poem consists of seven main parts. The serial distribution of poetry parts is as follows: 1st son 10 lines, 2nd son 21 lines, 3rd son 22 lines, 4th son 9 lines, 5th son 8 lines, 6th son 8 lines, 7th son 40 lines. Especially the number of strings allocated to the seventh son indicates a symbolic value. Because forty is referred to as waiting and preparation time in scriptures. Another section to be examined from an ontological point of view is the back structure. It can be said that the back structure is the layer that contains the mental dynamics of the poem. First, words are examined. Another point we will touch upon on the back structure is the object layer, namely objects. The use of objects has direct and indirect purposes. In the story of the seventh son, "a column of light" is added to the object layer of the text as an affirmative element. The revenge of the six brothers and fathers who were defeated by the West is depicted by the seventh son's will to remain unchanged and easterner, which can be characterized by a spiritualist victory. Another layer to be examined within the back structure in the poem is the character layer. There are eight characters in total in the poem. These are father and seven sons. The easterner father has a spiritualist perception that understands the fate of his sons mystically from natural events. It is possible to say that father's mystical identity and Karakoç's worldview coincide at this point.

Conclusion: According to Karakoç, admiration for the West shows a social shift with it. The last layer in ontological analysis is the destiny layer. In this layer, the fate / destiny of the figures symbolized in the poem is in question. It can be said that the East-West comparison is the focus of poetry.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**2044-2063.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**2044-2063.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49542
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 20-02-2021
Kabul Tarihi: 20-03-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 20-02-2021
Accepted: 20-03-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Bölük, R. & Erdem, M. D. (2020). Antalya Kaş Ağzından "Derleme Sözlüğü"ne Katkılar. *Journal of History School,* 52, 2044-2063.

ANTALYA KAŞ AĞZINDAN "DERLEME SÖZLÜĞÜ"NE KATKILAR[1]

Ramazan BÖLÜK[2] & Mehmet Dursun ERDEM[3]

Öz

Günümüz Türkiye Türkçesi ağızları gerek teknolojik gelişmeler gerekse köyden kente göçün çoğalması ve okuma-yazma oranının yükselmesi gibi nedenlerle günden güne kaybolmaya yüz tutmaktadır. Bu kaybolmaların önüne geçebilmek için ağızlarda yaşayan dil malzemelerinin derlenmesi ve arşivlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla Türk Dili Tetkik Cemiyeti tarafından yapılan derleme faaliyetleri ile "Türkiye'de Halk Ağzından Söz Derleme Dergisi" çıkarılmıştır. Bu dergiden sonra çalışmalar genişletilmiş ve bütün malzemeler bir araya getirilerek 1963-1979 yılları arasında "Derleme Sözlüğü" ortaya konmuştur. Ağızlarda yüzyıllardır yazı diliyle birlikte varlığını devam ettiren ancak henüz derlenmeyen ve bu sözlüğe kaydedilmeyen birçok kelime ve söz varlığı bulunmaktadır. Araştırmacılar tarafından Derleme Sözlüğüne Katkılar başlığı altında Türkiye'nin birçok bölgesinden çalışmalar yapılmaktadır. Bu bakımdan çalışma yapılmayan yerlerden biri de Antalya'nın Kaş ilçesidir. Çalışmada Antalya ili Kaş ilçesinden 2008-2010 yılları arasında Bölük ve Erdem tarafından derlenen metinlerden ve Bölük'ün kendi notlarından istifade edilerek derlenen kelime ve söz varlıkları yer almaktadır. Çalışma kapsamında Derleme Sözlüğünde hiç yer almayan veya sözlükte yer alıp da aynı anlamda verilmeyen 160'tan fazla kelime ve söz varlığı verilmiştir. Çalışmanın amacı Derleme Sözlüğü'ne katkı sunmak ve Türk Dilinin zenginliğini ortaya koymak, etimoloji, etnoloji, folklor, sosyoloji, tarih gibi birçok bilime de dolaylı yönden bir nebze de olsa katkı sunabilmektir.

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %60, 2. yazar: %40.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Dili Anabilim Dalı, ramazan.boluk@hbv.edu.tr, Orcid: 0000-0002-3535-3979
[3] Prof. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Dili Anabilim Dalı, mehmet.erdem@hbv.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5731-2484

Anahtar Kelimeler: Kaş Ağzı, Derleme Sözlüğü, Türk Dili, Ağız Bilimi.

Contributions to the "Compilation Dictionary" from Antalya Kaş

Abstract

Today’s Turkey Turkish dialects tend to disappear day by day due to a variety of reasons such as technological advancements, increasing rural-urban migration and literacy rate. In order to prevent these losses, the language materials living in the dialects must be compiled and archived. To this end, “The Journal of Dialect Compilation in Turkey” was issued with the compilation practices of the Turkish Language Research Society. Following the publication of this journal, studies expanded and the “Compilation Dictionary” was created by bringing all the materials together between 1963-1979. There are many words and vocabulary in dialects that have survived for centuries with the written language but have not yet been compiled and recorded in this dictionary. In many parts of Turkey, certain studies are conducted under the name of Contributions to Compilation Dictionary by researchers. One district that has not been studied in this respect is Kaş district of Antalya. In the current study, there are words and vocabulary that were compiled by making use of the texts compiled by Bölük and Erdem between 2008-2010 and Bölük’s own notes. Within the scope of the study, more than 160 words and vocabulary that are not included in the Compilation Dictionary or are included in the dictionary but are not given with the same meaning were given. The aim of the study is to contribute to the Compilation Dictionary and reveal the richness of Turkish Language as well as relatively contributing indirectly to a variety of fields such as etymology, ethnology, folklore, sociology and history.

Keywords: Dialect of Kaş, Compilation Dictionary, Turkish Language, Dialectology

GİRİŞ

Türk dilinin incelenmesi gereken önemli sahalarından biri olan ağzı Muharrem Ergin, “bir şivenin içinde mevcut olan söyleyiş farklarına dayanan küçük kolları, bir memleketin çeşitli bölge ve şehirlerinin kelimeleri söyleyiş bakımından birbirinden ayrı konuşma şekilleri” olarak tarif eder (2009, s. 10).

Ağız terimine farklı açılardan bakan Demir ise ağzı “dilbilimsel ölçütler açısından bakıldığı zaman aynı dil sistemi kullanan; kullanım alanı açısından bakıldığında aile ve yakın çevre, belli bölgeler, belli iş yerlerinde sözlü iletişimde kullanılan; konuşanları tarafından bakıldığında okuryazarlık seviyesi düşük, bulunduğu bölgeyi pek terk etmemiş, resmi olmayan, çoğu zaman toplumca önemsiz görülen işlerde çalışanlarca vs. konuşulan; tarihi açıdan bakıldığında genelde pek de önemli olmayan, gerekirse vazgeçilebilen yerel varyantlar durumunda olan ve hatta Türkçede standart dil içerisinde eritilmeye çalışılan; yüzeysel dağılım açısından yaklaştığımızda, belli bölgelerle sınırlı olduklarını

görülen; iletişimsel kullanılabilirliği açısından ise sınırlı bir işlev alanına sahip" olan yerel konuşma biçimleri olarak tanımlar (2002, s. 112-114).

Türkiye Türkçesi ağız çalışmaları 1867 yılında yabancı araştırmacılar tarafından başlatılmış 1940'lı yıllardan sonra yerli araştırmacıların çalışmalarıyla devam etmiştir(Korkmaz, 1976, s.143). 1940'lı yılların başında Ahmet Caferoğlu, Anadolu'yu batıdan doğuya, kuzeyden güneye hemen hemen bütün vilayetlerini gezerek metin derleme çalışmalarında bulunmuştur (Akar, 2006, s. 39).

Caferoğlu'ndan sonra ağız çalışmaları yapan değerli bilim insanları olarak Ömer Asım Aksoy, Zeynep Korkmaz, Turgut Günay, Selahattin Olcay, Tuncer Gülensoy, Efrasiyap Gemalmaz, Hamza Zülfikar, Paki Küçüker, Ahmet Bican Ercilasun, Ahmet Buran, Sadi H. Nakiboğlu ve Mükim Sağır, Leylâ Karahan, Nurettin Demir, Gürer Gülsevin ve daha birçok Türk diline gönül veren dilciler sayılabilir. Tüm bu çalışmalara rağmen derleme çalışmaları henüz tamamlanmış değildir. Bu konuda Serdar Bulut'un (2013) *Türkiye Türkçesi Ağızları Üzerine Çalışma Yapılmayan İl ve İlçeler isimli çalışması* ile *Türkiye Türkçesi Ağızları Bibliyografyası* (Gülensoy ve Alkaya, 2011) eserlerine bakıldığı zaman derleme yapılan ve yapılmayan yerler ayrıntılı olarak görülecektir.

Türkiye Türkçesi ağızlarından sözcük derleme ve sözlük oluşturma faaliyetleri Türk Dil Kurumunun kurulmasının ardından 1934 yılında başlatılmıştır(Eren-Öztürk, 2017, s. 414). TDK tarafından yürütülen çalışmalar neticesinde ağız çalışmalarını da içine alan birçok sözlük oluşturulmuştur. Bu sözlükler öncelikle basılmış, daha sonra teknolojinin gelişmesi ve internetin yaygınlaşması ile kurumun kendi web sayfasında hizmete açılmış ardından sözlüklere özel bir web sayfası olan https://sozluk.gov.tr oluşturularak tüm sözlükler bu web sayfasından kullanıcıların hizmetine sunulmuştur. Bu sözlüklerden bir tanesi de Türkiye'deki ağızlardan derlenen kelimelerin yer aldığı *Derleme Sözlüğü*'dür. Cumhuriyet döneminde derleme çalışmaları Türk Dili Tetkik Cemiyeti tarafından yaptırılmış ve toplanan sözcükler 1932'de "*Halk Ağzından Söz Derleme Dergisi*" adıyla yayınlanmıştır. Daha sonra çalışmalar bütün Anadolu'da ekiplerle yapılmış ve *Derleme Sözlüğü* olarak bildiğimiz eser ortaya konmuştur(Biray, 2009, s.748). *Derleme Sözlüğü*, Türkiye Türkçesi ağızları alanında şu ana kadar yayımlanmış en kapsamlı sözlük ve söz varlığı derlemelerinde en önemli ölçüt olarak karşımıza çıkmaktadır. (Küçükballı, 2016, s. 645).

TDK tarafından hazırlanan *Derleme Sözlüğü* her ne kadar çok geniş bir alanda yapılmış olsa da şüphesiz tam değildir. Bu nedenle araştırmacılar

tarafından "*derleme sözlüğüne katkılar*" adı altında her bölgeden metin ve sözcük derlemeleri yapılıp kayıt altına alınmaya devam etmektedir[4].

Ağızlar şüphesiz ait olduğu dilin zengin birer hazineleridir. Dilin içerisinde o gün olmayan çok kelime ağızlarda varlığını devam ettirebilmektedir (Yavuz ve Telli, 2013, s. 400). Ağızlar bu yönüyle standart Türkiye Türkçesinde bilinmeyen birçok kelimeyi nesillerden nesillere canlı şekilde aktarmaya devam etmektedir(Bulut, 2020, s. 119). Teknolojik iletişim araçlarının hayatımıza girmesiyle beraber Türkiye Türkçesi ağızlarında yer alan sayısız kelime, aniden kullanım dışı olmuş ve yazı dili kurallarına yaklaşmaya başlamıştır (Cankaya, 2013, s. 899, akt. Demirci, 2017, s. 1366).

Bilindiği üzere İstanbul ağzı Türkiye Cumhuriyeti için yazı dili olarak kabul edilmiş ve ölçünlü dil olarak kullanılagelmiştir. Türkiye Türkçesi içinde konuşulan ağızlar kendi halinde varlığını sürdürmeye devam etmekle birlikte bilim ve teknolojiye bağlı olarak iletişim araçlarının gelişmesi, okuma yazma oranının artması, köyden kente göçlerin çoğalması, gençlerin daha çok şehirde yaşamaları gibi birçok nedenle ağızlarda yaşayan Türkçenin farklı ses ve şekil özellikleri ile o bölgeye has kelimeler günden güne kaybolmaktadır. Bundan dolayı Türkiye Türkçesindeki ağızların derlenmesi ve kayıt altına alınması büyük önem taşımaktadır.

Kaş İlçesi ve Kaş Ağzının Türkiye Türkçesi Ağızlarındaki Yeri

Tarihi M.Ö. 2000'lere dayanan ilçenin eski adı Antifellos'tur. Antifellos ilçenin kuzeyinde yer alan Çukurbağ köyündeki Phellos tarihî şehrinin karşısında olan şehir anlamındadır. Kaş ve yöresinde 1500-2500 yıllık kaya mezarları, lahitler, mabetler, kale duvarları ve antik tiyatrolar göze çarpmaktadır. Kaş'ın, kıyıları ve yerleşimi ile Meis adasını bir yay gibi çevirdiği ve ona baktığı için bu ismi aldığı ileri sürülmektedir(Kaş Kaymakamlığı 2009 ilçe brifingi).

Merkez belediyesi ile 54 mahalleden oluşan Kaş ilçesi Antalya'nın güney-batısında yer alan küçük bir ilçe olup, toprak büyüklüğü bakımından 2231 km^2 yüzölçümü ile Antalya'nın 4. büyük ilçesidir. Doğusunda Demre kuzeyinde Elmalı, batısında Muğla'ya bağlı Fethiye ile çevrilidir (Kaş Kaymakamlığı 2009 ilçe brifingi; http://www.kas.gov.tr/mahalli-idareler). 2019 yılı TUIK verilerine göre toplam nüfusu 59716'dır(https://cip.tuik.gov.tr/#).

İlçe halkının çoğunluğu tarım ile uğraşırken, dağlık bölgelerde hayvancılık yapılır. Yaz mevsiminde Kaş ilçe merkezi ile Kalkan ve Gelemiş köyü

[4] Bunlardan bazıları için bk. Demirci, 2017: 1367.

sınırlarında bulunan Patara'da yoğun bir turizm hareketliliği görülmekte ve mevsimlik turizm işletmecileri için civar köylerden gençler bu bölgelere gelmektedir. Kaş ilçesinin birçok köyünün hem yayla hem sahil köyü bulunmakta, bu şekilde olan köy sakinleri kışın denize yakın sahil köylerinde ikamet ederken yazları yaylalarına gitmektedir. Yaylalarda kalış süresi 3-6 ay arasında değişmektedir. Bu uzun süreli gidiş gelişler insanların sosyal ve kültürel hayatını da etkilemiştir. Bu etkileşim sonucunda farklı ağız bölgelerinde kullanılan kelimeler coğrafi olarak yayılım göstermektedir.

Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması adlı eserinde Leyla Karahan, Antalya ağzını Batı grubu ağızları içerisinde göstermiştir. Bu grupta da I. alt gruba dâhil etmiştir. Bu grupta bulunan diğer ağızlar Afyon, Aydın, Balıkesir, Bilecik, Burdur, Bursa, Çanakkale, Denizli, Eskişehir, Isparta, İzmir, Kütahya, Manisa, Muğla, Uşak ve Nallıhan (Ankara) ağızlarıdır (1996, s. 116).

Kaş ağzı üzerine tespit edilebilen ilk çalışma İrfan Kocakâhya tarafından 1980 yılında bitirme tezi olarak ortaya konmuştur (Gülensoy ve Alkaya, 2011, s. 149). Bu çalışma sadece metin derlemesinden ibarettir. Bu bitirme tezinden sonraki çalışmalar[5] tarafımıza aittir.

Erdem ve Bölük tarafından yapılan çalışmada Antalya ağzı 3 ağız bölgesine ayrılmıştır. I. Ağız Bölgesinde Kaş, Demre, Elmalı, Finike, Kumluca, Korkuteli, Kemer, Konyaaltı, Kepez, Muratpaşa ilçeleri bulunmaktadır. I. Ağız Bölgesinin Antalya'nın diğer bölgelerinden farkı şimdiki zaman ekinin daha baskın olarak düz-geniş ve düz-dar ünlülü şekilde çekime girmesidir. Kaş ve Demre ağzı da /ķ/>/ḫ/ değişimi olmaması ile diğer ilçelerden ayrılmaktadır(2012, 190).

YÖNTEM

Çalışmanın ana kaynağını Erdem ve Bölük'ün 2008-2010 yılları arasında derlediği metinler oluşturmaktadır. Bölük'ün Kaşlı olması nedeniyle lisans yıllarından beri tuttuğu kendi notlarından da büyük ölçüde istifade edilmiştir. Çalışmada Derleme Sözlüğü'nde hiç olmayan kelimeler ile sözlükte yer alıp aynı anlamda kullanılmayan kelimeler yer almaktadır. Bu kelimeler isimler, fiiller, sıfatlar, zarflar, ünlemler, kalıp sözler / deyimler / beddualar / atasözü ve ikilemeler şeklinde sınıflandırılmıştır. Burada elbette herhangi bir kelimeye kesin

[5] Erdem, M.D. & Bölük, R. (2011a); Erdem, M.D. & Bölük, R. (2011b); Erdem, M.D. & Bölük, R. (2012).

olarak zarf veya sıfat demek zordur, bu ayrım yapılırken tespit edildiği cümledeki bağlamına göre hareket edilmiştir.

KELİMELER

İsimler

alatirik: Elektrik.
Nė zamannarımız gėşmiş aḷatirīñ ġíymatını bilmēyėz_ ėmme.
amalet: Ameliyat.
Amálet_ oḷduñ nėyiñ var gözüñ şindi.
añız: Doğum yapan hayvanların ilk sütü, ağız.
Añız sādım.
aporne: Hoparlör.
Arabaya yeñi bir aporne aldım görmeñ ilāzım.
ayaydınlık: Akşamları ay ışığı ile etrafın görünmesi, karanlık karşıtı.
Ortalıġ ayaydınlıġ ōlum gedersiñ sen.
bahar: Baharat.
Gül yáı ġarışdırırdıḳ, bahar ġarışdırırdıḳ.
bōçacı: Bohça ile gezerek kumaş vb satan kadınlar.
Bōçacılādan basma aldım üst donu dikmeye.
bulġur cıvī: Bulgur çorbası.
Bi bulġur cıvī bişirisiñ āşama.
buynus: Harnup.
Bizlerde başġa bi şē buynus var.
cam şeker: Cam veya buza benzeyen şeker.
Benim cam şekerim senikinden daha çok.
cam: Belli ebatlardaki demirlerden 50 cm aralıklarla kaynak ve vida ile birbirine eklenerek elde edilen ve üzeri ve kenarları cam ile kaplanan büyük sera.
Bu sene ġazandīmız paraya cam yapdırdıḳ
çapıt: Çaput, yere serilen kalınca örtü.
Gel çapıda otur, yere oturma.
çatı: Belli ebatlardaki kerestelerden birbirine çivi ile tutturularak birleştirilen etrafı naylon ile kaplanan büyük sera.
Özger çıḳınca çatıları ḳapadım.
çoçcak: Çocukcağız anlamında sevgi, şefkat bazen de acıma belirten sözcük.
ġıs çoççā varĭdın.
çoş: Bebek, çocuk.
Çoşlar geliñ bora bi.
çörek: Bazlama

Sabāla bi çörek bişirdim ġāvaltıya.
dıkmāvıḳ: Baykuş
Dıḳmāvıḳ sesi geliye bi yerden.
diroḳson: Direksiyon.
Diroḳsonu çevir hele.
dolama: Etek.
Dolama kiyerdig esgiden.
dovak: Duvak.
Dovaḳ olurdun.
dökgün: Gece esen meltem rüzgârı.
Āşam dökgün çıḳdı mı seriñlēr hava.
filim: Herhangi bir kemiğe yönelik X (Röntgen) ışını kullanılarak yapılan ve çok sık kullanılan bir görüntüleme metodu, grafi.
Bi filim çekdiler, unda da bi şē yōmuş.
fotura: Fatura.
Arı foturası.
ġabıḳlı: Kurutulmuş taze fasülye.
Āşama bi ġabıḳlı bişir de yēlim.
ġabır: Kabir, mezar.
Gėçeñ gün horda ġabırḷā vardım.
ġahba: Kahpe.
Ġahbaḷıḳ mı ḷaf_ ėdiyóz canım.
ġaliptoz: Okaliptus ağacı.
Ġaliptoz_ ācı endēnner.
ġarannık: Karanlık.
Āşāmḷarı bōle ġarannıḳda durardıḳ.
ġanere: Yaramaz, şımarık. Genelde bir iş yapılırken işleri yavaşlatan, ele ayağa dolaşan çocukları azarlamak için kullanılır.
Ġayboluñ_ ordan ġanereler sizi!
ġasdan: Şaka olarak, mahsusçuktan.
Ġasdan mı dēyeñ kerti mi?
ġaş: Antalya Kaş ilçesi.
Tėkĭrar ġaşa bi dā gótürdüler.
ġaşşıḳ: Kaşık.
Ġaşşıḳları yıḳadım.
ġavata: Teneke ya da plastik maşrapa.
Endē ġavatayı vėr bakām bi.
ġazzıḳ: Kazık.
Ġazzıḳ gibi olmuş.
geçirinceme: Geçim, aile fertlerinin ihtiyaçlarını giderme işi.

Hindi geçirinceme zordur.
ġıllik: Sebze ve meyvelerin çekirdeği.
Ġıllī yenmez_ endēniñ.
ġınıḳ: Kınık.
Sāten ġınıġ_ ȯvası bizim yárısı bizim dėseñ_ ọḷur.
ġıpla: Kıble.
Durdum ġıplaya, ġıplam Ḳābeye.
ġocuk: Kışın giyilen mont vb giysi.
Ġış geldi ġāri ġocuḳları çıḳaralım.
ġoruk: Olgunlaşmamış üzüm.
Ġoruḳ daha endēnner olmamış.
göce: Tarhana yapılırken tüm malzemelerin karıştırılarak pişirilmesi ile elden edilen yiyecek. Göce kurutulup elde ufalanarak tarhana yapımı tamamlanmış olur.
Tārana bişirecēn, göce yēlim gel de.
göklük: Açık alanda yetiştirilen sebzelik.
Ġuyúḷardan suḷayábilirseñ sulēyén_ ȧnam göklū de.
ġunnaçı: Gebe hayvan.
Ġunnaçı mı bilmam?
ġurdak: Sorup soruşturma, araştırma, karıştırma.
Benim_ ayşa gelin ġurdaḲ gelir ġurdaḳ.
ġuzlaçı: Gebe hayvan.
Ġuzlaçı heralda?
güre: Ham, olgunlaşmamış.
Endenner daha güre.
halbīsem: Halbuki.
Halbīsem ōle deyilimiş.
hanā: Az ileri, öteye.
Hanā vārdım_ ileri.
höñe: Şura gibi işaret zamiri.
Ben höñelere bi yėre oturēn.
hotaz: Patoz.
Hindi ġáyrí hotazínán dōyėller.
ılaf yatā: Ağız.
Iḷaf yátām ėyī!
ırāmatlıḳ: Rahmetli, merhum.
A çocūm dėmiş nėnem_ ırāmatḷıḳ.
ırāt: Rahat.
Hindi ırātımız çoḳ
ilisdir: Büyük tabak şeklinde metal süzgeç.

İlisdirden gėçirisiñ.
ihiçike: İşte.
İhiçike orda görmēyeñ mi?
kēcek: Giyecek, giysi.
Dėrelerden bu v̊åḳıt çıḳārdıñ, yėdi sėkiz_īsanıñ doḳuma kēceklerinne.
ḳava: Kafa.
Ḳavam ārīye böyün.
kerçek: Gerçek, doğru.
Kerçek mi dēyeñ?
ḳısırak: Kısrak.
Harmannarımızī ḳısıraḳlarīḷa hayvannarıḷa düv̈ērdik.
ḳıstırma: İki bisküvi arasında lokum.
Fidannarı dikdik, ḳıstırma yēcēz.
ḳontur: Faturasız hatta yüklenen bakiye.
Ḳonturum bitti de arayamadım seni.
köstüköpek: Köstebek.
Köstüköpek yatā heralda ora.
laylon: Sebze yetiştirilen üzeri naylon ile kapalı sera.
Milletiñ ḷayḷönnarınī yíḳmadı mī_anam?
maça: Domates bitkisinin üzerindeki salkımlardan her biri.
Birinci maça ġızardı benim.
mahille: Mahalle.
Mahilleniñ_içinde hep bütün maḷcılīḷa geçindi.
mataf: Herhangi bir işin yapan kişi tarafından gerekli-önemli görülürken karşı taraf için gereksiz-önemsiz gibi görülmesi durumunda kullanılır.
Mataf mı hindi seniñ bu yapdīñ?
mavrı: Bazı bitkilerin yapraklarından veya meyvelerinden ellere geçen yeşilimsi renk.
Ellēm hep mavrı oldu.
māzime: Malzeme.
Māzimeler dışarā_arabada.
mērȧbā: Merhaba.
Mērȧbā, ėyiyis, ėyiyis.
mēlem: Merhem.
Bi mēlem sür, ėyi gelir.
miyāne: Muayene.
Doḳdur míyā́nē_ėtmeye gelmiş.
motur: Motosiklet.
Benim motura biñ gėt.
müsefir: Misafir.

Müsefir gelse dēller.
ötā̆ḳa: Öte yaka.
Ambarḷar ötā̆ḳada olur.
özürger: Rüzgar.
Çoġ_özürger varıdı yā̆!
pasda: Pasta.
Pasda geliyė çaḷġı geliyėr.
patel: Pedal.
Pateli ġırıḳ bunuñ.
patıron: Patron. İşveren.
Patıron geldi bizim.
pelirze: Pelize. Nisaşta, su ve şeker ile yapılan bir tatlı türü.
Pelirze yáptım, āşam gel.
pilaf: Pilav.
Pilafḷar yápıyėlḷār.
pirili: Misket.
Hadiñ pirili oynālım.
sandelle: Sandalye.
Bi sandelle ver ordan.
sayı[6]**:** Sâhi, gerçek.
Sayí mı dedem?
seyyar/seyar: Elektrikli aletlerin kablosunun istenilen yere yetişmediği durumlarda araya eklenen uzatma kablosu.
Seyárı getir gel.
sopud: Mısırın tanelerini vurarak çıkarmaya yarayan uzun değnek.
Bi de bi īsan topḷārdıḳ sopuduḷa dövülürdü.
telōzon: Televizyon.
Telōzonu kapat da yát gāri.
tesbi: Tespih.
Namaz ġıḷamāyíñ dėdi tesbicek çėk dėdi.
tısġa: Bir kâseye konan gaza fitil vb. koyarak yapılan basit aydınlatma aleti.
Tısġa dėllerdin_una da hõlē ėmme özgerde sönüvürŭdü.
tīreki: Tiryaki.
Tīreki miñ bē?
tomatiz: Domates.
Tomatiz toplālım yarın.

[6] Derleme Sözlüğü’nde uzun a ile “sâyı” şeklinde aynı anlamda yer almaktadır. Ancak Kaş ağzında kısa ünlülü olarak telaffuz edildiği için çalışmaya alınmıştır.

tünel: Demirlerin kaynak veya vida ile birbirine eklenmesi elde edilen ve etrafı naylon ile kaplanan ve üst kısmı tünele benzediği için bu şekilde isimlendirilen büyük sera.
Bu sene bi tünel yaptırdık.
ükü: Uyku.
Benim_ ükǖm gėlmēyĭ.
vaġon: Traktör römorku.
Vaġonu daḳalım da ġum getirelim.
yēcek: Yiyecek.
İşde yēcek_ içeçĭk sırt baş hazırlārdıḳ.
yarmaş: İncirin elle açılıp kurutulduktan sonra içine biraz su ve şeker ilavesiyle pişirilerek elde edilen reçel kıvamında yiyecek.
Yarmaş mı bişiriyėñiz?
zėnāt: Zanaat, ustalık gerektiren meslek.
Bāşġa bi zėnātıḷa ūraşmadıḳ.
zepze: Sebze.
Zepze hóñe iki çapa huríyėrin de bėş şēcēz dikiyėrin.
zıyamak: Kaygan.
Ni döküldü bora, zıyamaḳ zıyamaḳ olmuşa.

Fiiller

apırcın ol-: Telaşlanıp ani bir şekilde hareket etmek. Sonunu düşünmeden bir işe girişmek.
Dur_ ōlum apırcın_ olma hemen.
beltaraf et-: Ortadan kaldırmak, gidermek.
Hatdā unu da bėltāraf_ ėttĭ.
çėlpelen-: Çalkalanmak.
İçine sāzaḳ ġóyáḷḷar çėlpelenmesin diye.
dañazı-: Bayatlamak, bir şeyin en iyi, en makbul halindeki özelliklerini kaybetme durumu.
Ġarpız dura dura dañazımış.
düt-: Tütmek
Dütermiş ocaḳ.
ėne-: Tohumdan çıkan sebze fidesini biraz büyünce asıl yetiştirileceği yerine dikmek.
Büberi ėnedim.
eti gidiş-: Yaramazlık yapan çocuklara "canı dayak istemek" anlamında kullanılır.
Etiñ gidişiyė mi seniñ?
fırıḳlat-: Fırlatmak, atmak.

Hunu sene bi fırıḳladırsam görüsüñ günüñü.
ġāl_et-: Umursamak.
Hiç ġāl_etmez.
ġaçıl-: Çekilme, yol verme.
Ġaçıl_ordan bakēn.
ġuzla-: Hayvanların yavrulaması.
Ġoyunnāmız ġuzladı.
kē-: Giymek.
Gelinnik kēme miyiz canım, gelinnik kēdirdiler.
kere-: Kapamak, örtmek.
Endē ḳapıyı kere gel.
kirek-: Kirlenmek.
Kirekmiş bunnar.
kişşele-: Sinek ya da tavukları istenilmeyen yerden kovalama, uzaklaştırma işi.
Endē tavıḳları kişşşele gel.
mıdılla-: Hayvanı ucu sivri bir değnekle dürtmek.
Hõlle mıdıllārsıñ.
oyurt-: Amaçsız bir şekilde bakınmak.
Nē oyurdubotuyoñ bõle?
sesden-: Seslenmek.
Sene sesdendim duymadıñ beni.
siñilen-: Gizlenmek, saklanmak.
Undan ġaçíyė. siñlenirdin, buḷana avíyėt vėrilirTi.
şafakla-: Amaçsızca gezinmek, gereksiz yere zaman geçirmek.
Nē şafaḳlābotuyoñ ortalıḳda?
tazlat-: Ceviz, badem vb. kuruyemişlerin dış kabuklarının temizlenmesi.
Cevizi tazlatdıḳ.
tüngülde-: Zıplamak, çocukların hoplayıp zıplaması.
Çoşlar tüñdüldemeñ bakēn.
zivti-: Nar, mısır gibi taneli yiyeceklerin tanelerini ayıklamak.
Narları zivtidim, gel yēlim.
rapıra-: Aynı anda hareket edildiği zaman çıkarılan ses.
Asger yörüyüşībi rapırārdı.

Sıfatlar

abusdol: Şımarık, yerinde duramayan çocuklar için kullanılan bir sıfat.
Söz diñlemez bu abusdol çocuk.
bires: Biraz.
Bires öteberi aldıḳ.
heni: Hani.

Heni gelin nerde?
mormel: Normal.
Mōrmel mormel çocuḳḷarımız oldu.
opçum: Ev yapımı ilaçlarla tedavi etmeye çalışan becerikli, yetenekli kadın.
Bōrcāzḷarda işde opçum ġadınnar‿oḷurdu.
yarē̄şli: Yarayışlı, faydalı.
Yarē̄şli bi şeye benzēri.
yavsılı: Sevimli kız çocuklarına şirin-tatlı güzel kız anlamında söylenen bir söz.
Yavsılıcık gelmiş.

Zarflar

acabala: Acaba.
Nidendir‿acabala bu iş?
āşamıla: Akşamleyin.
Āşamıla gėlirsiñ eve.
aşşamādar: Akşama kadar.
Āşamādar bunūḷa günüñ gėçiyėri.
deyinsıra: Deyince.
Ben ō̄le dėyinsıra u da ō̄le dėdi.
endēbi: Onun gibi, o şekilde.
Ula endēbi olmaz u.
gėçān: Geçen sene, bir önceki sene.
Gėçān bi ġış oldu sorma.
ġolē̄: Kolay.
Ġolē̄ gėlsin genşler!
hindiyādar: Şimdiye kadar.
Hindiyādar nerdeymiş?
hindikībi: Şimdiki gibi.
U zȧman bō̄le hindikībi çaḷġı yo‿udu
hō̄le: Şu şekilde.
Hō̄le bi doḷaşıvĭdım dá, canım sıḳıḷdı.
ḳuturi: Bir işi bütün olarak verme, topluca.
En başda ḳuturi annaşdık senīle.
mıdıllā: İyice inceleyerek, araştırarak seçmek.
Mıdıllā mıdıllā alırsıñ.
māsız: Mahsus, yalancıktan, şaka olarak.
Māsız dėmiştir‿u.
ō̄lenādar: Öğleye kadar.
ō̄lenādar yatılır mı ġızım?
öndüün/ündüün: Geçen gün, önceki günlerde, birkaç gün önce.

Ġansızıñ_Ümüsüne ündüğün ben inip de Ümüsün dedim.
pırdolē: Etrafını dolanarak, çepeçevre.
Hŏle pırdolē dolanırsıñ.
sabādar: Sabaha kadar.
Üş batdāna bi yórġan, sabādar bŏl_oḷuyórún.
saġar/sār: Zâhir, açıkça, tahminimce, belli ki.
Sār topḷamışḷādır bilipbotír mīn_ōḷum?
tācanalı: Daha, henüz, hâlâ.
Tācanalı gelmediñ mi?
şımşırıḳ: Çok ıslak olma durumu, sırılsıklam.
Şımşırıġ_olmuşuñ, geç_içeri.

Ünlemler

ēli: Evvel, önceden.
Bende de var_ēli şeker.
ē̄di: Cümlelerin sonuna pekiştirme amaçlı eklenen bir tabir.
Atınàn gēldim nènem ben_ē̄di, atınàn gēldim.

Kalıp Sözler / Deyimler / Beddualar / Atasözü

devre çat-: Bir şeyin zamanına ulaşmak.
Vārḷıḳ devi̊ri̊ne çatdıġ_èmme
daraman toz et-/ol-: Dağıtmak, yerle bir etmek, çocuklar için evlendirip evden çıkarmak anlamında kullanılır.
Çorum çocūm da daraman tos.
duz torbası geç-: Evlenme, aile kurma, geçim. "Kafaya duz torbası geçirmek" şeklinde kullanılır.
Ḳafaña dus tōrası geçince görüsüñ.
el öpüye git-: Düğünden sonra gelin ve damadın sırasıyla önce damadın daha sonra gelinin yakın akrabalarının ziyaret edilmesi.
el_öpŭyĕ_èdiyóru
ġırañ giresi: Genelde hayvanlara sinirlenince söylenen söz.
Ġırañ giresi sizi!
ġız çıkar-: Kızını evlendirmek.
Ġız çıḳaracāmış heralda.
ġurdaḳ gel-: Rahat durmamak, ortalığı karıştırmak.
Benim_Ayşa gelin ġurdaḴ gelir.
mubalı boynuna: Toplumda hoş karşılanmayan bir olayda kimin yaptığından kesin emin olunmayan durumlarda şüpheli kimseler için "Vebali onun olsun." anlamında kullanılan biz söz.
Mubalı boynuna, bi şē̄ diyemem.

teh teh ol-: Yürümeye yeni başlayan bebekler için kullanılan bir deyim.
teh teh olacag̀ benim_ōlum.
tek dur-: Ortalığı karıştırmadan durmak, çocuklar için yaramazlık yapmamak.
Tek durmaz benim_Āşa gelĭn.
bėl_ėvletinden el_ėvleti ėyidir: Kendi evladından çok konu-komşudan fayda görüldüğünü belirtmek için söylenen atasözü.
Bėl_ėvletinden el_ėvleti ėyidir ġızım, ėvletden ġoñşu ėyidir.
tıñġır_elek tıñġır saç: Elde avuçta bir şey kalmaması durumu.
hindi bi şē̄ yóḳ, tıñġır_elek tıñġır saç.

İkilemeler

cazıl cazıl: Bir şeyi hareket ettirirken çıkan ses.
Çarḳ_eyir bō̄le cazıḷ cazıḷ cazıḷ.
çıḷdır çarıḳ: Malı mülkü olmayan.
Sende ni var? çıḷdır çarıḳ, gėSiP yörüyüS.
dāmbıdı dumbudu: Gürültülü bir şekilde.
Dāmbıdı dumbudu davıḷḷa zurnē̄le.
ebĭr cibir: Ufak tefek eşyalar.
Bi çanāmĭS çenciremiz varıdīn, ebĭr cibir_işde bi şē̄ler.
ḷañġāḳ ḷañġāḳ: Üzeri eşya yüklü develerin yürürken çıkardıkları ses.
Devenĭ bi yánĭnı bi yánĭnă çataḷḷardı bi de ġóca şē̄ daḳaḷ ḷañġāḳ ḷañġāḳ.
mal melel: Büyük ve küçükbaş süt ve et hayvanlarının bütünü.
Malımız melelimiz yoḳ.
zor şer: "Biraz zor da olsa" anlamında kullanılan bir tabir.
İşde zor şer yapdıḳ ġāri.

SONUÇ

Çalışma sonucunda Antalya Kaş ağzından Derleme Sözlüğü'nde yer almayan kelimelerden 160 civarında bir söz varlığı tespit edilerek sözlüğe önemli bir katkı yapılmıştır. Hiç şüphesiz sözlükte yer almayan kelimeler Kaş ağzında bu çalışmada verilenlerle sınırlı değildir. Bu bakımdan çalışma yapılmaya devam edilecektir. Tespit edilen söz varlığında Türkçe kökenli sözcüklerin yanında yabancı dillerden dilimize giren kelimeler de yer almaktadır.

Yöre ağzında tespit edilen söz varlığından yola çıkarak elde edilen sonuçları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Kaş ağzında nazal /n/(/ñ/) kullanımı oldukça yaygındır: siñlen-, hóñe, añız, lañġāḳ lañġāḳ, dāḷarıñ, tüñlė-, ėdiñ, hindeñ kėri, dayíñ.

- /k/, /t/, seslerinin /g/, /d/, seslerine dönüşümü karakteristik bir yapı arz etmektedir. Bununla birlikte Eski Türkçede /k/’li şekli ile kullanılan “kēcek, kerçek, kē-” gibi bazı örnekler aynı şekilde korunmuştur.

- Gerek Türkçe gerekse dilimize yabancı dillerden alınan kelimelerin bazılarında birtakım ses olayları sonucunda uzun ünlüler ortaya çıkar: aşşamādar<akşama kadar, ēli<evvel, ġolē:<kolay, mērȧbā<merhaba, mēlem: merhem, ötā́ḳa<öte yaka, ūkü<uyku.

- Yöre ağzında bazı kelimelerde pekiştirme amaçlı ünsüz ikizleşmeleri görülmüştür. Bunlara örnek olarak /ş/, /s/, /z/, seslerini taşıyan “kişşe-, yüssük[7], ġazzıḳ” kelimeleri verilebilir.

- “kadar” kelimesi ve zaman bildiren kelimeler ile kurulan zarflar “āşamādar, sabādar, ōlenādar, hindiyādar” şeklinde birleşerek tek bir kelime görünümüne girmiştir. Kelime ve ek birleşmeleri bununla da sınırlı değildir. “ötā́ḳa”, “ned-”, “yarmaş”, “öndüün” gibi kullanımlar bu yapılara örnek olarak verilebilir.

- Özel isimlerin telaffuzu da Kaş ağzında çok farklıdır. Süleyman için “Süllü, Sülēmen, Sülōman”, Mustafa için “Mısdıva, Mıstık, Mıstā”, Ahmet için “Āmat” Mehmet Ali için “Memili, Memmili”, Makbule için “Maḳmīle”, Ümmü Gülsüm için “Ümüsün”, Sālih için “Sālif” gibi daha birçok örnek bulmak mümkündür.

- Yabancı dillerden dilimize giren kelimelerin Türkçe kurallara göre teleffuzu da bölge ağzında çok yaygındır. “filim<film, ġahpa<ḳahpe, ġabır<ḳabr, ġıpla<ḳıble, ırāt<rāhat, müsefir<müsāfir, sayı<sāhi, tīreki<tiryaki” vb. bu duruma örnek olarak verilebilir.

- Yazı dilimizde görülebilen kelime başı ünlü türemesi olayı Kaş ağzında da görülmektedir: ılaf<laf, ırāmatlıḳ<rahmetlik, ilēn<leğen, ilā́na<lahana.

-

ÇEVİRİ YAZI İŞARETLERİ

[á] : /a/ile /e/ arası düz, geniş, yarı art orta damak ünlüsü
[ȧ] : /a/ile /ı/ arası düz, art, yarı geniş ünlü
[å] : /a/ile /o/ arası art, geniş, yarı düz ünlü
/ė/ : /e/ ile /i/ arası düz, ön, yarı geniş ünlü
[ī] : /ı/ ile /ı/ arası düz, dar, yarı art ünlü

[7] Bu kelime Kaş ağzında kullanılmakla birlikte Derleme Sözlüğü’nde yer aldığı için çalışmada yer verilmemiştir.

[i̊] : /i/ ile /ü/ arası dar, ön, yarı yuvarlak ünlü
[ó] : /o/ ile /ö/ arası yuvarlak, geniş, yarı art ünlü
/g̊/ : Art ünlülerle hece kuran katı, patlayıcı, ötümlü art damak ünsüzü
/g̱/ : Yarı art ünlülerle hece kuran katı, patlayıcı, ötümlü orta damak ünsüzü
/k̠/ : Art veya yarı art ünlülerle hece kuran, katı, patlayıcı, ötümsüz, art damak ünsüzü
[l̠] : Art veya yarı art ünlülerle hece kuran akıcı, sızıcı, ötümlü art damak ünsüzü
[ñ] : Art ve ön ünlülerle hece kuran akıcı, patlayıcı, ötümlü, genizsi /n/ ünsüzü
[v̇] : Katı, yarı sızıcı, ötümlü çift dudak /v/ ünsüzü
ˉ: Ünlüler üzerinde uzunluk işareti
ˇ : Ünlüler üzerinde kısalık işareti
‿: İki ünlü altında ikili ünlü işareti
‿ : İki biçim birimi altında ulama işareti
/ / : Fonem işareti
[ ] : Alt fonem işareti

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akar, A. (2006). Ağız araştırmalarında yöntem sorunları. *Turkish Studies, 1*(2), 37-53. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.15

Biray, N. (2009). Denizli ağzından derleme sözlüğü'ne katkılar. *Turkish Studies 4*(8), 747-776. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.976

Bulut, S. (2017). Türkiye Türkçesi ağızları üzerine çalışma yapılmayan il ve ilçeler. *Turkish Studies, 8*(1), 1129-1149. http://dx.doi.org/10.7827/ TurkishStudies.4358

Bulut, S. (2020) Alanya (Antalya) ağzından "Derleme Sözlüğü"ne katkılar. *The Journal of Academic Social Science 8*(111), 117-144. http://dx.doi.org/ 10.29228/ASOS.48300

Cankaya, M. (2013). Erzincan ağzından derleme sözlüğü'ne katkılar. *Turkish Studies*, *8*(9), 899-910. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5062

Demir, N. (2002). Ağız terimi üzerine. *Türkbilig*, 4, 105-116.

Demirci, M. (2017). Derleme sözlüğü'ne Osmaniye, Düziçi ağzından katkılar - I. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi 6*(3), 1360-1383. http://dx.doi.org/10.7884/teke.3955

Erdem, M.D. & Bölük, R. (2011a). Kaş (Antalya) ağzı ses özellikleri üzerine. *Turkish Studies, 6*(1), (Prof. Dr. Gürer Gülsevin Armağanı), 411-452, http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2171

Erdem, M.D. & Bölük, R. (2011b). Kaş (Antalya) ağzı şekil özellikleri üzerine. *Diyalektolog,* Yaz, 2, 29-40.

Erdem, M.D. & Bölük, R. (2012). *Antalya ve Yöresi Ağızları*. Gazi Kitabevi.

Eren, A. & Öztürk, A (2017). Yukarıkızılen köyü ağzından derleme sözlüğü'ne katkılar. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 7*(3), 413-421. https://dergipark.org.tr/tr/pub/odusobiad/issue/32288/356443

Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi.* Bayrak Basım Yayın Tanıtım.

Gülensoy, T. & Alkaya, E. (2011). *Türkiye Türkçesi ağızları bibliyografyası*. Akçağ Yayınları.

Karahan, L. (1996). *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması*. TDK Yayınları.

Korkmaz, Z. (1976). Anadolu ağızları üzerindeki araştırmaların bugünkü durumu ve karşılaştığı sorunlar. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten, 23-24*(1975-1976), 143-172.

Küçükballı, F. N. (2016). Bozkır (Konya) ağzından "Derleme Sözlüğü"ne katkılar. *Geçmişten Günümüze Uluslararası Bozkır Sempozyumu (6-8 Mayıs 2016),* Bildiri Kitabı, Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yayınları, Yayın No:9, 643-658.

Yavuz, S. & Telli, B. (2013). İç anadolu bölgesi ağızlarında geçen ikilemeler üzerine bir değerlendirme. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(3), 376-402. https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21641/232626

İnternet Kaynakları

http://www.kas.gov.tr/mahalli-idareler, Erişim Tarihi: 05.02.2021

https://sozluk.gov.tr/, Erişim Tarihi: 05.02.2021

https://cip.tuik.gov.tr/#, Erişim Tarihi: 05.02.2021

Kaş Kaymakamlığı 2009 ilçe brifingi, Erişim Tarihi: 05.02.2021

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Turkish dialects Turkey studies were started by foreign researchers in 1867 and after the 1940s, it continued with the work of local

researchers (Korkmaz, 1976, p.143). Turkey Turkish words from the text and create a dictionary compilation dialectology after the establishment of the Turkish Language Institute was launched in 1934. (Eren&Öztürk, 2017, p. 414).

Purpose: Although the Compilation Dictionary prepared by the Turkish Language Association is made in a very wide area, it is definitely not complete. For this reason, texts and words from each region are compiled and recorded under the name of "contributions to the compilation dictionary" by the researchers. In this study, there are words that do not exist in the Compilation Dictionary and words that can be detected from words that are included in the dictionary and not used in the same sense. The aim of the study is to contribute to the Compilation Dictionary and to reveal the richness of the Turkish Language, and to indirectly contribute to many sciences such as etymology, ethnology, folklore, sociology, history.

Method: The main source of the study is the texts compiled by Erdem and Bölük between 2008-2010. Due to the fact that Bölük is from Kaş, his own notes, which he has kept since his undergraduate years, have been greatly benefited.

Result: As a result of the study, more than 160 words that are not included in the Compilation Dictionary were identified from Antalya Kaş dialect and a significant contribution was made to the dictionary. Undoubtedly, the words not included in the dictionary are not limited to those given in this study in Kaş dialect. In this respect, work will continue. In addition to the words of Turkish origin, there are also words that enter our language from foreign languages in the detected vocabulary.

Based on the vocabulary detected in the dialect of the region, we can list the results as follows:

- The use of nasal /n/ (/ñ/) in the Kaş dialect is quite common: siñlen-, hóñe, añız, lañġāḳ lañġāḳ, dāḷarıñ, tüñlė-, ėdiñ, hindeñ kėri, dayíñ.

- The transformation of /k/, /t/, sounds into /g/, /d/, sounds has a characteristic structure. However, some examples such as " kē̄cek, kerçek, kē̄-" used in Old Turkish with the form of /k/ have been preserved in the same way.

- Both Turkish and some of the words taken from foreign languages to our language, long vowels emerge as a result of some sound events: aşşamādar<akşama kadar, ēli<evvel, ġolē̄:<kolay, mērȧbā<merhaba, mēlem: merhem, ötā̆ḳa<öte yaka, ūkü<uyku.

- Consonant twinning has been observed in some words for reinforcement purposes in the dialect of the region. Examples of these are the words “kişşe-, yüssük, ġazzıḳ” that bear the sounds /ş/, /s/, /z/.

- The adverbs formed with the word "kadar" and words expressing time have become a single word by combining as “āşamādar, sabādar, ōlenādar, hindiyādar”. Word and suffix combinations are not limited to this. Usages such as " ötā̱ḳa”, “ned-”, “yarmaş”, “öndüün” can be given as examples of these structures.

- The pronunciation of proper names is also very different in Kaş dialect. Such as “Süllü, Sülēmen, Sülōman” for Süleyman, “Mısdıva, Mıstık, Mıstā” for Mustafa, “Āmat” for Ahmet, “Memili, Memmili” for Mehmet Ali, "Maḳmīle" for Makbule, "Ümüsün" for “Ümmü Gülsüm” and "Sālif" for “Sālih” it is possible to find many more examples in Kaş dialect.

- The pronunciation of the words entering our language from foreign languages according to Turkish rules is also very common in the regional dialect. “filim<film, ġahpa<ḳahpe, ġabır<ḳabr, ġıpla<ḳıble, ırāt<rāhat, müsefir<müsāfir, sayı<sāhi, tīreki<tiryaki” etc. an example of this situation can be given.

- The word-beginning vowel derivation, which can be seen in our written language, is also seen in Kaş dialect: ılaf<laf, ırāmatlıḳ<rahmetlik, ilēn<leğen, ilā̱na<lahana.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**2064-2078.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**2064-2078.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49964
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Sistematik Derleme
Geliş Tarihi: 16-03-2021
Kabul Tarihi: 04-05-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Systematic Review
Submitted: 16-03-2021
Accepted: 04-05-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Ekin, H. & Düz, S. (2021). Raketli Sporlarda Kullanılan Besin Destek Ürünleri. *Journal of History School*, 52, 2064-2078.

RAKETLİ SPORLARDA KULLANILAN BESİN DESTEK ÜRÜNLERİ[1]

Hakan EKİN[2] & Serkan DÜZ[3]

Öz

Raketle oynanan sporlar iki veya dört oyuncu arasında, topun raket vasıtasıyla rakip oyuncu tarafından karşılanamayacak veya rakibi hata yapmaya sevk edecek şekilde atılıp puan kazanmaya dayalı spor branşlarını içerir. Raketli sporların en fazla tanınanları tenis, badminton, squash ve masa tenisidir. Raketli sporların gün geçtikçe daha fazla izleyici tarafından izlenmesi ve popülaritesinin artması bu sporların bilimsel araştırmalara konu olmasına ve detaylı incelenmelerine neden olmuştur. Raketli sporlar doğaları gereği kısa dinlenme aralıkları ve çok yoğun yüklenme periyotları içerdiğinden bu yoğun yüklenmelerin üstesinden gelebilmek için gerekli enerjinin hem anaerobik hem de aerobik yolaklardan karşılanması gerekmektedir. Raketli sporlarda her branşın gereksinimleri, kuralları, saha ölçüleri, müsabaka süresi ve sıklığı, sezon uzunluğu, antrenman dönemi, iklim şartları, oyunun seviyesi, sporcunun cinsiyeti ve yaşı farklı olduğu için beslenme stratejileri de branşa göre farklılaşmaktadır. Dolayısıyla, diğer spor dallarında olduğu gibi raketli sporlarda da üst düzey başarı için antrenman ve beslenmenin uyumlu olması gerekmektedir. Sporcular antrenman veya müsabakalarda üst düzey fiziksel performans sergileyebilmek, aktiviteyi sürdürebilmek ve toparlanmayı hızlandırabilmek için ortalamanın üzerinde enerji ve dolayısıyla besin alımına ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle sporcular performanslarını artırmak amacıyla sıklıkla besin

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.
[2] Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, eknhkn@gmail.com, Orcid: 0000-0002-7082-5169
[3] Doç.Dr., İnönü Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Anrenörlük Eğitimi Bölümü, serkan.duz@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7611-4838

destek ürünlerinden faydalanmaktadırlar. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı raketli sporlarda kullanılan besin destek ürünlerinin sistematik bir derlemesini gerçekleştirmektir.

Anahtar kelimeler: Besin destekleri, Ergojenik yardımcılar, Raketli sporlar, Performans

Nutritional Supplements Used in Racquet Sports

Abstract

Racquet sports include sports branches where the ball is thrown between two or four players in a way that cannot be met by the opponent through the racquet or that leads the opponent to make mistakes. The best-known racquet sports are tennis, badminton, squash and table tennis. The fact that racquet sports are watched by more and more viewers day by day and their popularity increases, these sports have been subject to scientific research and examined in detail. Since racquet sports, by their nature, involve short rest intervals and very intense loading periods, the energy required to overcome these intense loads is provided by both anaerobic and aerobic pathways. Because of the requirements of each sports branch, rules, field dimensions, competition time and frequency, season length, training period, climatic conditions, game level, gender, and age are different, the characteristics of the relevant branch should be taken into consideration in the planning of nutrition strategies. Therefore, as in other sports branches, training and nutrition should be coordinated with each other for top-level success in racquet sports. Athletes need energy above-average energy and consequently nutrition to exhibit a high level of physical performance in training or competitions, to maintain activity, and to accelerate recovery. For this reason, athletes frequently use nutritional supplements to increase their performance. Therefore, the aim of this study is to perform a systematic review of nutritional supplements used in racquet sports.

Keywords: Nutritional supplements, Ergogenic aids, Racquet sports, Performance

GİRİŞ

Raketle oynanan sporlar iki veya dört oyuncu arasında, topun raket vasıtasıyla rakip oyuncu tarafından karşılanamayacak veya rakibi hata yapmaya sevk edecek şekilde atılıp puan kazanmaya dayalı spor branşlarını içerir (Phomsoupha ve Laffaye, 2015; Vicente-Salar vd., 2020). Raketli sporların en fazla tanınanları tenis, badminton, squash ve masa tenisidir (Lees, 2003; Wang vd., 2018). Raketli sporların gün geçtikçe daha fazla izleyici tarafından izlenmesi ve popülaritesinin artması bu sporların bilimsel araştırmalara konu olmasına ve detaylı incelenmelerine neden olmaktadır (Lees, 2003).

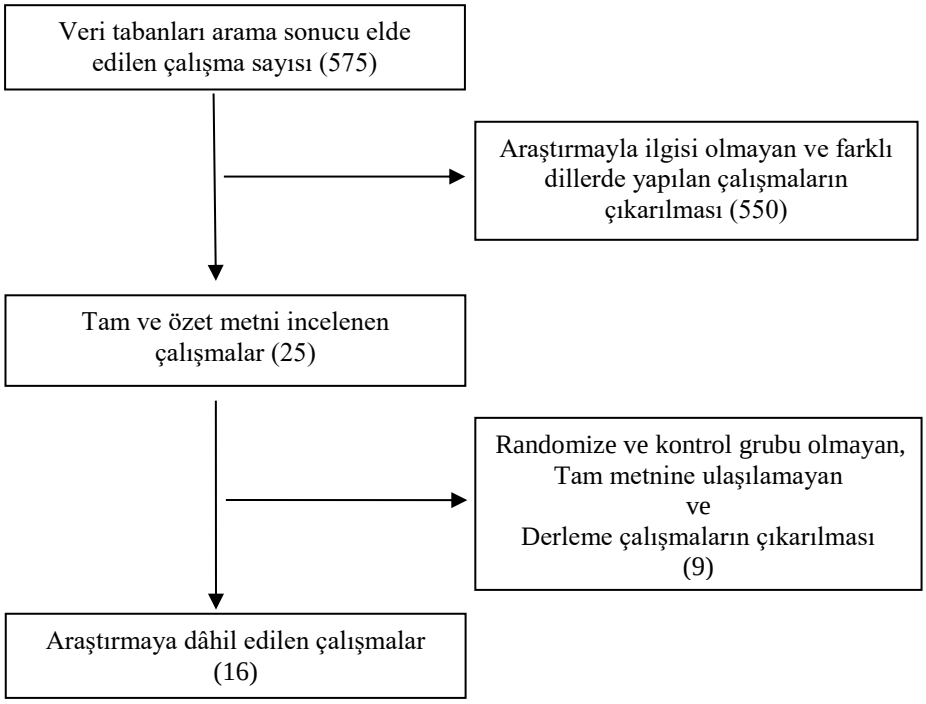
Bu sporlarda oyun süreleri 10 dakika (masa tenisi) ile 5 saat (tenis) arasında (Kovacs, 2006; Zagatto vd., 2016), ortalama ralli süreleri 3.5 ile 17.5 saniye arasında ve dinlenme süreleri de 8 ile 20 saniye arasında değişmektedir (Cabello vd., 1997; Fernandez vd., 2006; Phomsoupha ve Laffaye, 2015; Vučković vd., 2005; Vučkovic ve James, 2010; Zagatto vd., 2018). Raketli sporlar doğaları gereği kısa dinlenme aralıkları ve çok yoğun yüklenme periyotları içerdiğinden bu yoğun yüklenmelerin üstesinden gelebilmek için gerekli olan enerji hem anaerobik hem de aerobik yolaklardan karşılanmaktadır (Majumdar ve Yadav, 2009). Alan yazında raketli sporlarda maç esnasında ölçülen kan laktat değerlerinin 1.8 ile 8.3 mmol/l (Girard vd., 2007; Phomsoupha ve Laffaye, 2015; Torres-Luque vd., 2011; Zagatto vd., 2010), kalp atım hızının 140-191 atım/dk (Faude vd., 2007; Girard vd., 2007; Hughes vd., 1995; Kondrič vd., 2010; Manrique ve Gonzalez-Badillo, 2003; Phomsoupha ve Laffaye, 2015; Smekal vd., 2001; Zagatto vd., 2010) ve maksimal oksijen tüketim kapasitelerinin de 44 ile 64 ml/kg/dk aralığında değiştiği rapor edilmiştir (Girard vd., 2007; O Girard vd., 2005; König vd., 2001; Phomsoupha ve Laffaye, 2015; Zagatto vd., 2016).

Diğer spor dallarında olduğu gibi raketli sporlarda da üst düzey başarı için antrenman ve beslenmenin birbiriyle koordineli olması gerekmektedir (Beck vd., 2015). Her egzersiz veya spor branşının kendine özgü enerji ve besin gereksinimleri olduğundan beslenme stratejilerinin planlanmasında ilgili branşın özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır (Campbell ve Wisniewski, 2017). Çünkü her branşın gereksinimleri, kuralları, saha ölçüleri, müsabaka süresi ve sıklığı, sezon uzunluğu, antrenman dönemi, iklim şartları, oyunun seviyesi, sporcuların cinsiyeti ve yaşı farklıdır (Holway ve Spriet, 2011).

Sporcuların antrenman veya müsabaka dönemlerinde üst düzey fiziksel performans sergileyebilme, aktiviteyi uzun süre sürdürebilme, hızlı toparlanabilme ve sağlıklı kalabilmeleri için ortalamanın üzerinde bir enerji gereksinimine ihtiyaçları vardır (Thomas vd., 2016). Günümüzde sporcular arasında rekabetçi ortamın giderek artması nedeniyle performansta çok az bir artış bile fark yaratmaktadır (Paton, 2006). Bu yüksek rekabet ortamında sporcular performanslarını artırmak amacıyla genellikle piyasada tablet, kapsül, yumuşak jel, sıvı veya toz formunda bulunan ve bitki özleri veya hayvansal gıdalardan elde edilen ergojenik destek ürünlerini kullanırlar (Beshgetoor ve Nichols, 2003; Koncic, 2013; Glenn vd., 2016; Kreider vd., 2010; Porrini ve Del Bo', 2016). Dolayısıyla bu araştırmanın amacı raketli sporlarda kullanılan ergojenik besin destek ürünlerinin sistematik bir derlemesini gerçekleştirmektir.

YÖNTEM

Pubmed, Web of Science, Scopus ve Science Direct veri tabanları 2001 ile 2021 şubat arasında "racket sports, racquet sports, tennis, badminton, table tennis, squash ve ergogenic aid" anahtar kelimeleri "veya" bağlacı kullanılarak tarandıktan sonra elde edilen ve İngilizce dilinde yazılmış çalışmalar Sistematik İncelemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğelerine (PRISMA) uygun olarak analiz edilip değerlendirildi (Moher vd., 2010). Dahil edilen çalışmaların deneysel tasarıma sahip olması, kontrol gruplarının varlığı ve kullanılan ergojenik yardımcıların Dünya Dopingle Mücadele Ajansı (WADA) tarafından doping olarak nitelendirilmemiş olmasına dikkat edildi. Yapılan aramalar sonucunda 575 adet çalışmaya ulaşıldı. İlk aşamada bu çalışmaların başlıkları, özetleri ve tam metinleri incelendikten sonra konuyla ilgisi olmayan ve farklı dillerde yazılmış olan çalışmalar (n=550) elendi. Daha sonra tam metnine ulaşılamayan, randomize ve kontrol grubu olmayan ve derleme çalışmalar (n=9) araştırmadan çıkartıldı. Sonuç olarak kriterlere uyan 16 çalışma araştırmaya dâhil edildi (Şekil 1).



Şekil 1. PRISMA Yöntemine Göre Çalışma Seçimi (Moher vd., 2010).

BULGULAR VE YORUM

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

Kafein

Kafeinin yorgunluğu azaltma ve çabukluk-çevikliği artırmadaki etkileri uzun zamandır bilinmektedir. Bu özellikleri nedeniyle sporcular tarafından yorgunlukla mücadele etmede ve sportif performansı artırmada ergojenik bir besin desteği olarak sıklıkla kullanılmaktadır (Burke, 2008). Alan yazında uzun süreli bir tenis karşılaşmasında ölçümlerden 30 dk önce 3mg/kg kafeinli içecek tüketmenin yorgunluğu kısmen hafifletirken servis hızını artırdığı (Hornery vd., 2007), başka bir çalışmada ise ölçümlerden 60 dk 6mg/kg kafein takviyesinin servis performansına herhangi bir etkisinin olmadığı ancak yorgunluğu geciktirmekle beraber servis doğruluğu da artırma potansiyeline sahip olduğu bildirilmiştir (Poire vd., 2019). Genç tenis oyuncularında ölçümlerden 60 dk önce tüketilen 3mg/kg kafeinli bir içeceğin el kavrama kuvveti, koşu hızı, sprint sayısı ve servisten kazanılan puan yüzdesini arttırdığı görülmüştür (Gallo-Salazar vd., 2015).

Badminton oyuncularında egzersizden 60 dk önce 4 mg/kg kafein, %6.4 karbonhidrat ve %6.4 karbonhidrat+4mg/kg kafein içeren üç farklı çözelti tüketildiğinde tek başına kafein veya karbonhidrat tüketiminin performans parametrelerine herhangi bir etkisinin olmadığı, karbonhidrat ve kafeinin birlikte tüketilmesinin servis atış doğruluğu ve reaksiyon zamanını iyileştirmenin yanında 5m sprint hızını korumaya yardımcı olduğu bildirilmiştir (Clarke ve Duncan, 2016). Başka bir çalışmada ise badminton oyuncularında ölçümlerden 60 dk önce tüketilen 3mg/kg kafeinin sıçrama performansını artırdığı bildirilmiştir (Abian vd., 2015).

Kreatin

Kreatin, kas kütlesini ve gücünü artırmak için kullanıldığı gibi, anaerobik gücü ve kapasiteyi geliştirmek için de yaygın olarak kullanılan bir ergojenik besin desteğidir (Nemezio vd., 2015; Yáñez-Silva vd., 2017). Squash oyuncularında 5 gün boyunca günde 0.3g/kg kreatin tüketiminin maç performansında artış ve sprint sürelerinde azalma sağladığı (Romer vd., 2001), 1g/kg kreatin, 1.5g/kg guarana ve 133mg/kg kafeinden oluşan bir çözeltinin tüketilmesinin ise squash

ve eskrim oyuncularında anaerobik güçte artış, yorgunluk ve reaksiyon süresinde de azalma sağladığı görülmüştür (Pomportes, 2015).

Beş gün boyunca günde 20g kreatin takviyesinin teniste vuruş kalitesi ve ralli koşu performansına herhangi bir olumlu etkisinin olmadığı (Eijnde vd., 2001), benzer şekilde ölçümlerden 6 gün önce verilmeye başlanan 0.3g/kg kreatin ve ölçümlerden sonra 28 gün boyunca verilen 0.03g/kg idame kreatinin de kısa ve orta vadede forehand, backhand ve servis hızı, kol ve bacak kuvveti ile aralıklı sprint performansında herhangi bir artış sağlamadığı bildirilmiştir (Pluim vd., 2006).

Sodyum

Uzun süreli egzersizlerde terleme yoluyla önemli miktarda sodyum kaybı oluştuğundan sporcuların kaybettikleri sodyumu tekrar yerine koymaları gerekmektedir (Sawka vd., 2007). Bu nedenle sodyum çoğu sporcunun diyetinde önemli bir bileşen olmalıdır. Çünkü sodyum alımı, terleme ile meydana gelen sodyum kayıplarını yerine koyarak toplam vücut suyu ve sıvı-elektrolit dengesinin yenilenmesine yardımcı olmaktadır (Stachenfeld, 2008). Bir saatlik bir tenis antrenmanından 20 dk önce ve antrenman esnasında 10, 20 ve 50 mmol/l sodyum içeren 250ml'lik üç farklı çözeltinin tüketildiği bir çalışmada sadece 50 mmol/l sodyum alan grupta idrar ozmolalitesinin düştüğü, forehand ve backhand vuruş performanslarının da iyileştiği bildirilmiştir (Munson vd., 2020).

Sodyum Sitrat ve Sodyum Bikarbonat

Kas yorgunluğunun en önemli nedenlerinden biri egzersiz sırasında artan laktat ve intramasküler hidrojen (H^+) iyonu birikimidir. H^+ iyonu birikimi, sinirsel uyarıların yayılmasını, glikolitik enzimlerin aktivitesini ve sarkoplazmik retikulumdan Ca^{++} salınımını engelleyerek kasılma sürecini doğrudan engelleyebilir (Fitts, 1994; Matson ve Tran, 1993; Requena vd., 2005). Sodyum bikarbonat ($NaHCO_3$) veya sodyum sitrat, kasta H^+ iyon seviyesini ve laktatı düşürmede etkili olduğu bilinen maddelerdir (Hartono ve Sukadiono, 2017). Sodyum sitrat tüketiminin serumdaki sodyum iyon seviyesini artırarak plazma hacmini artırdığı ve aldosteron aktivitesini baskıladığı bilinmektedir (Ööpik vd., 2004). Dolayısıyla, alkali bir ürün olan $NaHCO_3$ ve sodyum sitrat, hücre dışı tampon kapasitesini arttırdığı için sporcular için ergojenik bir besin desteği olarak önerilmektedir.

Bir tenis karşılaşmasında ölçümlerden iki saat önce 0,5g/kg sodyum sitrat takviyesinin metabolik parametreleri önemli ölçüde değiştirdiği, vuruş tutarlılığı ve kazanılan oyunların yüzdesini artırdığı bildirilmiştir (Cunha vd., 2019). Başka bir çalışmada ölçümlerden 70 dk önce kilogram başına 0.3g $NaHCO_3$

yüklemesinin performansta düşüşü önlemenin yanında servis ve forehand vuruş tutarlılığını da koruduğu bildirilmiştir (Wu vd., 2010).

Pancar Suyu

Beta vulgaris olarak bilinen pancar suyu, nitrik oksit (NO) öncüsü olarak hizmet eden önemli bir inorganik nitrat (NO_3^-) kaynağıdır. Bilindiği üzere NO düz kas lifleri üzerinde etkili olduğundan kan damarlarının dilatasyonuna ve çalışan kaslara daha fazla oksijen taşınmasına yardımcı olur (Stamler ve Meissner, 2001). NO sentezinin, NO sentaz enzimi tarafından arjinin katabolizması yoluyla gerçekleştiği düşünülmektedir (Lundberg ve Weitzberg, 2010). Dolayısıyla, içeriğindeki yüksek NO_3^- miktarları nedeniyle pancar suyu, organizmada NO düzeylerini artırmak için kullanılabilir. Bu etkisinden dolayı son zamanlarda sporcular tarafından ergojenik bir besin desteği olarak kullanılmaktadır. Ayrıca, yüksek oksidatif enerji metabolizmasına ihtiyaç duyulan egzersizlerde performansta iyileşme sağladığı için kullanımı sporcular arasında son zamanlarda artmıştır (Domínguez vd., 2018). Elit düzey tenisçilerde ölçümlerden üç saat önce 70 ml pancar suyu tüketmenin koşu performansı, el kavrama kuvveti, servis hızı (Fernández-Elías vd., 2020), 10 m sprint hızı, sıçrama ve çeviklik performansına (López-Samanes vd., 2020) herhangi bir etkisinin olmadığı bildirilmiştir.

Sitrulin Malat

Sitrülin malat, egzersiz performansındaki etkinliğinden dolayı son zamanlarda sporcular arasında oldukça popülerdir. Esansiyel olmayan aminoasitlerden olan sitrulin, malat ile birleştiğinde yüksek şiddetli tekrarlı submaksimal direnç egzersizleri sırasında egzersiz kapasitesini artırdığı bilinmektedir (Glenn vd., 2016). Ayrıca, sitrulin malatın NO üretimini artırması, kan damarlarının vazodilatasyonuna ve çalışan kaslara daha fazla kan akışına neden olmaktadır (Stamler ve Meissner, 2001).

Elit kadın tenisçilerde yarışmadan 60 dk önce alınan 8g akut sitrulin malat takviyesinin maksimum kavrama kuvveti ve anaerobik gücü artırarak stratejik olarak avantaj sağlayabileceği gösterilmiştir. Bu artışın muhtemelen plazma L-sitrülin ve L-arjinin konsantrasyonlarındaki artıştan kaynaklandığı düşünülmektedir (Glenn vd., 2016). Başka bir çalışmada ise ölçümlerden 60 dk önce 0.17g/kg BCAA, 0.05g/kg arjinin ve 0.05g/kg sitrulinden oluşan bir çözeltinin tüketilmesinin uzun süreli bir tenis maçından sonra algısal motor performansındaki düşüşü önleyebileceği ileri sürülmüştür (Yang vd., 2017).

SONUÇ

Raketli sporlarda çok çeşitli ergojenik besin destekleri kullanılmasına rağmen kafein dışında kullanılan diğer ürünlerin faydaları hakkında net kanıtlar gösterilememiştir. Bu ürünler hakkında yeterli sayıda randomize, kontrollü ve etki büyüklüğü yüksek çalışmaların olmaması konuyla ilgili çelişkili sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu nedenle, alanyazındaki çalışmalardan hareketle, raketli sporlarda kullanılan besin desteklerinin sportif performans üzerindeki etkileri Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1.
Besinsel destekler, sportif performansa etkisi ve kullanım şekilleri

Besinsel Destekler	Sportif Performansa Etkisi	Kullanım Şekli
Kafein	Servis hızı ve doğruluğu, el kavrama kuvveti, sıçrama performansı ve koşu hızında artış Sprint zamanı, reaksiyon zamanı ve yorgunlukta kısmi azalış	Maçlardan 30-60 dk önce 3-6 mg/kg
Kreatin	Maç performansı ve zirve gücünde artış Sprint zamanı, reaksiyon zamanı ve yorgunlukta azalma	Maçlardan 5-28 gün önce 0.3 g/kg/gün yada 5 gün önce 20 g/gün
Sodyum	Vuruş performansında artış İdrar ozmolalitesinde azalma	Maçlardan 20 dk önce ve maç esnasında her 15 dakikada 50 mmol/l
Sodyum sitrat	Metabolik parametrelerde (alkaloz, pH, Laktat düzeyi ve bikarbonat) değişim Atış tutarlılığı ve kazanılan oyun sayısında artış	Maçlardan 2 saat önce 0,5 g/kg
Sodyum Bikarbonat	Performans düşüşünü önleme Vuruş tutarlılığını koruma	Maçlardan 70 dk önce 0.3 g/kg
Pancar Suyu	Olumlu bir etkisi yok	Maçlardan 3 saat önce 70 ml
Sitrulin Malat	Maksimum kavrama kuvveti, zirve ve patlayıcı güçte artış	Maçlardan 60 dk önce 8g akut
BCAA, Arjinin ve Sitrulin	Algısal motor performans düşüşünü önleme	Maçlardan 60 dk önce 0.17g/kg BCAA + 0.05g/kg arjinin + 0.05g/kg sitrulin

KAYNAKÇA / REFERENCES

Abian, P, Del Coso, J, Salinero, J.J., Gallo-Salazar, C., Areces, F., Ruiz-Vicente, D., et al. (2015). The ingestion of a caffeinated energy drink improves jump performance and activity patterns in elite badminton players. *J Sports Sci, 33*(10), 1042-1050.

Beck, K. L., Thomson, J. S., Swift, R. J., & Von Hurst, P. R. (2015). Role of nutrition in performance enhancement and postexercise recovery. *J Sports Med, 6*(1), 259.

Beshgetoor, D., & Nichols, J. F. (2003). Dietary intake and supplement use in female master cyclists and runners. *Int J Sport Nutr Exerc Metab, 13*(2), 166-172.

Burke, L. M. (2008). Caffeine and sports performance. *Appl Physiol Nutr Metab*., *33*(6), 1319-1334.

Cabello, D., Tobar, H., Puga, E., & Delgado, M. (1997). Determinación del metabolismo energético en bádminton. *Archivos de Medicina del Deporte, 62*, 469-475.

Campbell, S. C., & Wisniewski, P. J. (2017). Nutritional recommendations for athletes. In *Nutrition in the Prevention and Treatment of Disease* (pp. 255-271): Academic Press.

Clarke, N. D., Duncan, M. J., & performance. (2016). Effect of carbohydrate and caffeine ingestion on badminton performance. *Int J Sports Physiol Perform., 11*(1), 108-115.

Cunha, V. C., Aoki, M. S., Zourdos, M. C., Gomes, R. V., Barbosa, W. P., Massa, M., & Capitani, C. D. (2019). Sodium citrate supplementation enhances tennis skill performance: A Crossover, Placebo-Controlled, Double Blind Study. *J Int Soc Sports Nutr*., *16*(1), 32.

Domínguez, R., Maté-Muñoz, J. L., Cuenca, E., García-Fernández, P., Mata-Ordoñez, F., Lozano-Estevan, M. C., & Garnacho-Castaño, M. V. (2018). Effects of beetroot juice supplementation on intermittent high-intensity exercise efforts. *J Int Soc Sports Nutr., 15*(1), 1-12.

Eijnde, B.O., Vergauwen, L., & Hespel, P. (2001).Creatine loading does not impact on stroke performance in tennis. *Int J Sports Med., 22*(01), 76-80.

Faude, O., Meyer, T., Rosenberger, F., Fries, M., Huber, G., & Kindermann, W. (2007). Physiological characteristics of badminton match play. *Eur J Appl Physiol., 100*(4), 479-485.

Fernandez, J., Mendez-Villanueva, A., & Pluim, B. (2006). Intensity of tennis match play. *Br J Sports Med., 40*(5), 387-391.

Fernández-Elías, V., Courel-Ibáñez, J., Pérez-López, A., Jodra, P., Moreno-Pérez, V., Coso, J. D., & López-Samanes, Á. (2020). Acute beetroot juice supplementation does not improve match-play activity in professional tennis players. *J. Am. Coll. Nutr.*, 1-8.

Fitts, R. H. (1994). Cellular mechanisms of muscle fatigue. *Physiological reviews, 74*(1), 49-94.

Gallo-Salazar, C., Areces, F., Abián-Vicén, J., Lara, B., Salinero, J. J., Gonzalez-Millán, C., & Del Coso, J. (2015). Enhancing physical performance in elite junior tennis players with a caffeinated energy drink. *Int J Sports Physiol Perform., 10*(3), 305-310.

Girard, O., Chevalier, R., Habrard, M., & Sciberras, P. (2007). Game analysis and energy requirements of elite squash. *J. Strength Cond. Res, 21*(3), 909.

Girard, O., Sciberras, P., Habrard, M., Hot, P., Chevalier, R., & Millet, G. (2005). Specific incremental test in elite squash players. *Br J Sports Med., 39*(12), 921-926.

Glenn, J. M., Gray, M., Jensen, A., Stone, M. S., & Vincenzo, J. L. (2016). Acute citrulline-malate supplementation improves maximal strength and anaerobic power in female, masters athletes tennis players. *Eur J Sport Sci., 16*(8), 1095-1103.

Hartono, S., & Sukadiono, S. (2017). The effects of sodium bicarbonate and sodium citrate on blood pH, HCO3-, lactate metabolism and time to exhaustion. *Jurnal Sport Mont, 12*(1), 13-16.

Holway, F. E., & Spriet, L. L. (2011). Sport-specific nutrition: Practical strategies for team sports. *J Sports Sci, 29*(1), 115-125.

Hornery, D. J., Farrow, D., Mujika, I., & Young, W. B. (2007). Caffeine, carbohydrate, and cooling use during prolonged simulated tennis. *Int J Sports Physiol Perform., 2*(4), 423-438.

Hughes, M., Reilly, T., Hughes, M., & Lees, A. (1995). Physiological demands of training in elite badminton players. In *Science and Racket Sports*, 32-37.

Koncic, M.Z., Tomczyk, M. (2013). New insights into dietary supplements used in sport: active substances, pharmacological and side effects. *Curr Drug Targets, 14*(9), 1079–92.

Kondrič, M., Furjan-Mandić, G., Kondrič, L., & Gabaglio, A. (2010). Physiological demands and testing in table tennis. *Int, J Table Ten. Sci., 6*, 165-170.

König, D., Huonker, M., Schmid, A., Halle, M., Berg, A., & Keul, J. (2001). Cardiovascular, metabolic, and hormonal parameters in professional tennis players. *Med Sci Sports Exerc., 33*(4), 654-658.

Kovacs, M. (2006). Carbohydrate intake and tennis: Are there benefits? *Br J Sports Med., 40*(5), 13.

Kreider, R. B., Wilborn, C. D., Taylor, L., Campbell, B., Almada, A. L., Collins, R. & Kalman, D. S. (2010). ISSN exercise & sport nutrition review: research & recommendations. *J Int Soc Sports Nutr., 7*(1), 7.

Lees, A. (2003). Science and the major racket sports: A review. *J Sports Sci, 21*(9), 707-732.

López-Samanes, Á., Pérez-López, A., Moreno-Pérez, V., Nakamura, F. Y., Acebes-Sánchez, J., Quintana-Milla, I., & Domínguez, R. (2020). Effects of beetroot juice ingestion on physical performance in highly competitive tennis players. *Nutrients, 12*(2), 584-594.

Lundberg, J.O., & Weitzberg, E. (2010). NO-synthase independent NO generation in mammals. *Biochem Biophys Res Commun., 396*(1), 39-45.

Majumdar, P., & Yadav, D. (2009). The effectiveness of training routine with reference to the physiological demand of squash match play. *International Journal of Applied Sports Sciences, 21*(1), 28-44.

Manrique, D. C., & Gonzalez-Badillo, J. (2003). Analysis of the characteristics of competitive badminton. *Br J Sports Med., 37*(1), 62-66.

Matson, L. G., & Tran, Z. V. (1993). Effects of sodium bicarbonate ingestion on anaerobic performance: A Meta-Analytic Review. *Int J Sport Nutr., 3*(1), 2-28.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Int J Surg, 8*(5), 336-341.

Munson, E. H., Orange, S. T., Bray, J. W., Thurlow, S., Marshall, P., & Vince, R. V. (2020). Sodium ingestion improves groundstroke performance in nationally-ranked tennis players: A Randomized, Placebo-Controlled Crossover Trial. *Front Nutr, 7*, 1-10.

Murray, S., James, N., Hughes, M.D., Perš, J., Mandeljc, R. & Vučković, G. (2016). Effects of rule changes on physical demands and shot characteristics of elite-standard men's squash and implications for training. J Sports Sci., 34(23), 2170-4.

Nemezio, K. M. D. A., Bertuzzi, R., Correia-Oliveira, C. R., Gualano, B., Bishop, D. J., & Lima-Silva, A. E. (2015). Effect of creatine loading on oxygen uptake during a 1-km cycling time trial. *Med Sci Sports Exerc., 47*(12), 2660-2668.

Ööpik, V., Saaremets, I., Timpmann, S., Medijainen, L., & Karelson, K. (2004). Effects of acute ingestion of sodium citrate on metabolism and 5-km running performance: a field study. *Can J Appl Physiol., 29*(6), 691-703.

Op't Eijnde, B., Vergauwen, L., & Hespel, P. (2001). Creatine loading does not impact on stroke performance in tennis. *IJSM, 22*(01), 76-80.

Paton, C.D., & Hopkins, W.G. (2006). Variation in performance of elite cyclists from race to race. Eur J Sport Sci., 6(1), 25–31.

Phomsoupha, M., & Laffaye, G. (2015). The science of badminton: Game characteristics, anthropometry, physiology, visual fitness and biomechanics. *Sports Med, 45*(4), 473-495.

Pluim, B., Ferrauti, A., Broekhof, F., Deutekom, M., Gotzmann, A., Kuipers, H., & Weber, K. (2006). The effects of creatine supplementation on selected factors of tennis specific training. *Br J Sports Med., 40*(6), 507-512.

Poire, B., Killen, L. G., Green, J. M., O'neal, E. K., & Renfroe, L. G. (2019). Effects of caffeine on tennis serve accuracy. *Int J Exerc Sci., 12*(6), 1290.

Pomportes, L., Davranche, K., Hays, A., & Brisswalter, J. (2015). Effet d'un complexe créatine–guarana sur la puissance musculaire et la performance cognitive chez des sportifs de haut niveau de performance. *Science & Sports, 30*(4), 188-195.

Porrini, M., & Del Bo', C. (2016). Ergogenic aids and supplements. In *Sports Endocrinology*, 47, 128-152.

Requena, B., Zabala, M., Padial, P., & Feriche, B. (2005). Sodium bicarbonate and sodium citrate: ergogenic aids? *J. Strength Cond. Res, 19*(1), 213-224.

Romer, L., Barrington, J., & Jeukendrup, A. (2001). Effects of oral creatine supplementation on high intensity, intermittent exercise performance in competitive squash players. *Int J Sports Med., 22*(8), 546-52.

Sawka MN, Burke LM, & Eichner ER, e. a. (2007). American College of Sports Medicine position stand.Exercise and fluid replacement. *Med. Sci. Sports Exerc, 39*(2), 377–390.

Smekal, G., Von Duvillard, S. P., Rihacek, C., Pokan, R., Hofmann, P., Baron, R., & Bachl, N. (2001). A physiological profile of tennis match play. *Med. Sci. Sports Exerc., 33*(6), 999-1005.

Stachenfeld, N. S. (2008). Acute effects of sodium ingestion on thirst and cardiovascular function. *Curr Sports Med Rep, 7*(4), 7-13.

Stamler, J.S., Meissner, G. (2001). Physiology of nitric oxide in skeletal muscle. *Physiol Rev., 81*(1), 209–37.

Thomas, D. T., Erdman, K. A., & Burke, L. M. (2016). Nutrition and athletic performance. *Med Sci Sports Exerc., 48*(3), 543-568.

Torres-Luque, G., Sánchez-Pay, A., & Moya, M. (2011). Análisis de la exigencia competitiva del tenis en jugadores adolescentes. *J Sport Health Res., 3*(1), 71-78.

Vicente-Salar, N., Santos-Sánchez, G., & Roche, E. (2020). Nutritional Ergogenic Aids in Racquet Sports: A Systematic Review. *Nutrients, 12*(9), 2842.

Vučkovic, G., & James, N. (2010). The distance covered by winning and losing players in elite squash matches. *Kinesiologia Slovenica, 16*(1/2), 44-50.

Wang, Y., Chen, M., Wang, X., Chan, R. H., & Li, W. J. (2018). IoT for next-generation racket sports training. *IEEE Internet of Things Journal, 5*(6), 4558-4566.

Wu, C.L., Shih, M.C., Yang, C.C., Huang, M.H., & Chang, C.K. (2010). Sodium bicarbonate supplementation prevents skilled tennis performance decline after a simulated match. *J Int Soc Sports Nutr., 7*(1), 33.

Yáñez-Silva, A., Buzzachera, C. F., Piçarro, I. D. C., Januario, R. S., Ferreira, L. H., McAnulty, S. R., & Souza-Junior, T. P. (2017). Effect of low dose,

short-term creatine supplementation on muscle power output in elite youth soccer players. *J Int Soc Sports Nutr., 14*(1), 1-8.

Yang, C. C., Wu, C. L., Chen, I. F., & Chang, C. K. (2017). Prevention of perceptual-motor decline by branched-chain amino acids, arginine, citrulline after tennis match. *Scand J Med Sci Sports, 27*(9), 935-944.

A. M., de Mello Leite, J. V., Papoti, M., & Beneke, R. (2016). Energetics of table tennis and table tennis–specific exercise testing. *IJSPP, 11*(8), 1012-1017.

Zagatto, A. M., Kondric, M., Knechtle, B., Nikolaidis, P. T., & Sperlich, B. (2018). Energetic demand and physical conditioning of table tennis players. A study review. *J Sports Sci, 36*(7), 724-731.

Zagatto, A. M., Morel, E. A., & Gobatto, C. A. (2010). Physiological responses and characteristics of table tennis matches determined in official tournaments. *J. Strength Cond. Res, 24*(4), 942-949.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: As in other sports branches, training and nutrition should be compatible for high-level success in racket sports. Athletes need above-average energy and consequently nutrient intake to show a high level of physical performance in training or competitions, to maintain activity, and to accelerate recovery. For this reason, athletes often take advantage of nutritional supplements to improve their performance. These nutritional supplements often use ergogenic supplements derived from plant extracts or animal foods, which are available in the form of tablets, capsules, soft gels, liquids, or powders. The purpose of the study is to make a systematic review of ergogenic nutritional supplements used in racquet sports.

Method: Pubmed, Web of Science, Scopus and Science Direct databases were searched between 2001 and February 2021 using the English keywords “racket sports or racquet sports or tennis or badminton or table tennis or squash and ergogenic aids”. The studies were analyzed and evaluated in accordance with the preferred reporting item for Systematic Reviews and Meta-analyses (PRISMA). Experimental researches which has a control group and using ergogenic aids not qualified as doping by the World Anti-Doping Agency (WADA) were included

in the study. As a result of the searches made, 575 studies were reached. In the first stage, after the titles, abstracts and full texts of these studies were examined, the studies that were not related to the subject and were written in different languages were eliminated (n = 550). Then, randomized and non-control group and review studies whose full texts were not available were excluded from the study (n = 9). Finally, 16 studies that met the criteria were included in the study (Figure 1).

Results: The findings suggested by studies examining the effects of nutritional support products in racquet sports are as follows: Caffeine provides an increase in service speed and accuracy, handgrip strength, jump performance, and running speed, as well as a decrease in sprint time, reaction time, and fatigue. Creatine provides an increase in match performance and peak strength, as well as a decrease in sprint time, reaction time and fatigue. Sodium provides an increase in shot performance and helps reduce urinary osmolality. Sodium citrate allows changes in metabolic parameters (alkalosis, pH, lactate level and bicarbonate), as well as an increase in the consistency of shots and the number of games won. Sodium bicarbonate prevents a decrease in sportive performance and maintains shot consistency. While beetroot juice has no positive effect on sportive performance, Citrulline Malate provides maximum grip strength, peak and explosive power increase. Finally, BCAA, arginine, and citrulline prevent perceptual-motor performance degradation.

Conclusion: Despite the use of a wide variety of ergogenic nutritional supplements in racquet sports, there is no clear evidence about the benefits of other products other than caffeine. The lack of a sufficient number of randomized, controlled and quality studies with high impact factors on these products leads to conflicting results on this regard. Therefore, based on the studies in the literature, the effects of food supplements used in racket sports on sports performance are summarized in Table 1.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**2079-2090

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**2079-2090.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49085
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 28-01-2021
Kabul Tarihi: 16-04-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 28-01-2021
Accepted: 16-04-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Bingölbalı, A., Yavuz, C. & Karakaya, Y. E. (2021). Coaches' Perception of Values Education: A sample of Elazıg. *Journal of History School,* 52, 2079-2090.

COACHES' PERCEPTION OF VALUES EDUCATION: A SAMPLE OF ELAZIĞ[1]

Abdullah BİNGÖLBALI[2], Cumaali YAVUZ[3] & Yunus Emre KARAKAYA[4]

Abstract

The aim of this study is to determine perceptions of coaches, who served in sports clubs in the city of Elazığ, toward values education. The sample group of the study consisted of 44 coaches who worked in sports clubs in the city of Elazığ. The data that were obtained in the study were analyzed by using SPSS 22.0 package software. As a result of the analyses, it was determined that the coaches in the study had the highest scores in the item "Values education is important for the future of our children" with 4.77 while the lowest score was in the item "It is not necessary for coaches to include studies related to values education in exercises" with 1.97. In certain items, statistically significant differences were observed in independent variables (Gender, Status of participating in courses/seminars related to values education, and Educational status). In conclusion,

[1]Author impact rate: 1st author: %40, 2 nd author : %30, 3rd author: %30. Ethics committee approval for this article was obtained at Fırat University with the number 97132852/302.14.01/ and meeting number. This research was presented in summary at the 5th International Battalgazi Scientific Studies Congress held on 18-20 December 2020.
[2]Dr.,Elazig Directorate of National Education, bingolbali@gmail.com, Orcid: 0000-0003-4935-2480
[3]Associate Professor, Fırat University, Sport Science Faculty, cyavuz@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0002-5183-2371
[4]Associate Professor, Fırat University, Sport Science Faculty, emrekarakaya@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9858-2103

coaches and sports trainers have the privilege of contacting athletes easily. Therefore, they can emerge as the most effective individuals in terms of values education. In the interaction process between athletes and coaches, content that is related to values education can be included in coaching programs.

Keywords: Education, Coach, Sports, Values Education, Elazığ

Antrenörlerin Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri: Elazığ İli Örneği

Öz

Bu araştırmanın amacı, Elazığ ilinde spor kulüplerinde görev yapan antrenörlerin değerler eğitimine yönelik görüşlerini tespit etmektir. Araştırma grubunu, Elazığ ilinde spor kulüplerinde görev yapan 44 antrenör oluşturmaktadır. Elde edilen veriler, lisanslı SPSS 22 paket programı kullanılarak analizler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, *"Değerler eğitimi, çocukların geleceği için önemlidir"* maddesine 4.77 ile en çok katılımı gerçekleştirdikleri, "Antrenörlerin antrenman içi etkinliklerinde değerler eğitimi çalışmalarına yer vermelerine gerek yoktur" maddesine 1.97 ile en az katılımı gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Bazı maddelerde bağımsız değişkenlerde (Cinsiyet, Değerler Eğitimiyle İlgili Kurs/Seminer Alma Durumu ve Eğitim Durumu) istatiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Sonuç olarak, antrenörler ve spor çalıştırıcıları, sporcularla en kolay iletişim kurabilecek ayrıcalığa sahiptir. Bu sebeple değerler eğitimi konusunda, en fazla etkili olabilecek kişiler olarak karşımıza çıkabilmektedirler. Sporcularla antrenörlerin etkileşim sürecinde, değerler eğitimine yönelik bir içerik antrenör programlarına eklenebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Antrenör, Spor, Değerler Eğitimi, Elazığ

INTRODUCTION

In today's societies, ever-changing technological developments and senseless use of innovations by people have brought about numerous degradations and transformations in societal structure in social and cultural terms (Elbir & Bağcı, 2013, p.1321; Kapkın et al, 2018, p.188; Çağlar, 2010). Media, which constantly feeds each other, always views matters in economic and monetary terms and disregards moral principles, exacerbate these situations, which affects societies negatively and makes excessive unjust consumption a purpose and way of life. Thus, individuals, who create societies, become estranged from moral principles and turn into individuals who are constantly insatiable, and who pursue their desires and pleasures (Özen, 2016; Çağlayan, 2018).

The universal values, which question attitudes and behaviors of individuals in societies in daily lives, encourage individuals positively, and promote universal values required for a happier and livable world, are defined with the concept of "values education" today. These value judgments, which are reflected in behaviors, are reflected in numerous individuals in societies as a model within the societal environment (Demircioğlu, 2016, p.2230; Sağın & Karabulut, 2019, p.27). Nobody is born to this world with the knowledge of the values of the societies where they live. Values are supported by experiences in time and they are judgments that are learned as a result of social interaction (Yücekaya, 2017; Akbaba & Altun, 2003, p.9). They are beliefs that significantly draw the attention of societies, enable individuals to internalize their actions, cover all fields of life, and consist of historical accumulation (Yıldız, 2019; Aydın, 2003, p.125).

As the individuals that create societies move away from their values, they become condemned to lose all the beauties of humankind. To turn this bad course of events into a positive, almost all humanity embarked on a quest. As a result of these initiatives, a new educational model, which is defined as values education, to be implemented in educational stages was predicted (Yaman, 2016; Çağlayan, 2018).

The method of raising people, who are adopted by societies, is the main factor that determines how the social, cultural, and economic substructure of that society will be or how it should be (Thompson, 2011, p.400). Values education plays a rather important and determinant role in teaching values that are created and accumulated by societies and accepted by everyone as common universal values. Within this framework, in this study, it was aimed to reveal the perceptions of coaches, who served in sports clubs in the city of Elazığ, toward values education. The results of the study are important in terms of providing references for athletes, coaches, and researchers who study this subject.

METHOD

The population of this study consisted of coaches who served in sports clubs in the city of Elazığ. The sample of the study consisted of 44 coaches who participated in the study voluntarily. The distribution of the coaches in the sample group according to their branches covered Handball (N=8), Football (N=4), Tennis (N=3), Swimming (N=10), Taekwondo (N=3), Boxing (N=1), Badminton ((N=2), Basketball (N=3), Wrestling (N=2), Volleyball (N=2), Judo (N=2), Athletics (N=1), Table Tennis (N=2), and Gymnastics (N=1). It was also determined that service years of the coaches covered 0-4 years for 10 coaches, 5-9 years for 19 coaches, 10-14 years for 4 coaches, and 15 years and above for 11 coaches.

To reveal the attitudes of the sample group toward the subject, a questionnaire form was developed by considering the study conducted by Yaşaroğlu (2014). The questionnaire was investigated in terms of the validity and reliability studies by the researchers.

The data that were obtained from the sample group were analyzed by using licensed SPSS 22.0 package software. The Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale was calculated as 0.872. To conduct a healthy interpretation of the data of the study, the 5-point scale of the questionnaire included "Strongly Disagree" (1.00-1.80), "Disagree" (1.81-2.60), "Somewhat Agree" (2.61-3.40), "Agree" (3.41-4.20), and "Strongly Agree" (4.21-5.00). Because the data did not provide an assumption for parametric tests, the "Mann Whitney U Test" was conducted for the variables of gender and status of participation in courses/seminars on values education while the "Kruskal Wallis H Test" was conducted for the variables for educational status. The level of statistical significance (α error level) was regarded as $p<0.05$.

FINDINGS and INTERPRETATION

The statistical information that was obtained from the sample group were presented in the tables below.

In the study, it was determined that the item "Values education is important for the future of children" had the highest mean score with 4.77 (Strongly Agree) according to the perceptions of the coaches in the study while the item "It is not necessary for coaches to include studies related to values education in exercises." had the lowest mean score with 1.97 (Disagree) (Table 1).

Table 1.
Descriptive statistics regarding the responses of the sample group to the items in the questionnaire

Item No	Item	$\overline{X}$	SD
1	Values education is important for the future of our children.	4.77	0.60
2	Tools for values education (books, movies, etc.) do not attract my attention.	2.40	1.28
3	I want to read printed publications and studies related to values education.	4.13	0.76
4	Values are not effective in the solution of social problems such as hatred, fights, violence, etc.	2.18	1.35
5	I appreciate values that are reflected in behaviors.	4.31	1.00
6	The inclusion of values education in the exercise of athletes affects their success negatively.	2.02	1.35
7	It is important to participate in seminars, briefings, and meetings that cover values education.	4.02	1.06
8	I like watching movies or documentaries that cover values education.	3.95	0.98
9	Coaches' behaviors are not important in values education.	2.09	1.36
10	Values education should be included in studies of every sports branch.	4.31	0.77
11	I am bothered by people's attention to values in their attitudes and actions.	2.09	1.45
12	All individuals in societies should willingly participate in values education studies.	4.15	0.93
13	Informing studies related to values education is unnecessary for people.	2.02	1.45
14	All types of documents that cover values education should be suggested to other people as well.	4.25	0.75
15	By means of values education, the negative attitudes and actions of people cannot be corrected.	2.18	1.45
16	It is an important development for exercises to include values education as well.	4.18	0.86
17	In our environment, it is not important to act according to values or not acting according to values for gaining values.	2.22	1.27
18	People from other sections of society should also be invited to all the activities that cover values education (briefings, seminars, meetings, etc.)	4.09	0.88
19	I participate in activities that cover values education because I am obliged to.	2.27	1.14
20	It is not necessary for coaches to include studies related to values education in exercises.	1.97	1.22
21	I warn everyone around me to act according to values.	3.95	0.86
22	I do not abstain from spending money on activities related to values education.	3.59	1.12

Table 2.
Results of analysis according to the variable of gender in the sample group

Item No	Gender	N	$\bar{x}_{rank}$	$\sum_{rank}$	U	z	p
1	Male	33	24.09	795.00	129.000	-2.238	**0.025***
	Female	11	17.73	195.00			
18	Male	33	24.92	822.50	101.500	-2.318	**0.020***
	Female	11	15.23	167.50			

*p<0.05

In Item 1, "Values education is important for the future of children", it was determined that there was a significant difference between males and females according to the variable of gender. Furthermore, significant differences between males and females according to the variable of gender were observed in Item 18, "People from other sections of society should also be invited to all the activities that cover values education (briefings, seminars, meetings, etc.)" (Table 2).

Table 3.
Results of analyses related to the variable of participating in courses/seminars related to values education in the sample group

Item No	Status of Participating in Courses/Seminars	N	$\bar{x}_{rank}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
19	Yes	26	25.87	672.50	146.500	-2.172	0.030*
	No	18	17.64	317.50			

*p<0.05

When Item 19, "I participate in activities that cover values education because I am obliged to." was evaluated according to the variable of participating in courses/seminars related to values education, it was determined that there were statistically significant differences between the participants who answered Yes and No (Table 3).

Table 4.
Results of analyses conducted for the variable of educational status in the sample group

Item No	Educational Status	N	$\bar{X}_{sira}$	SD	X^2	P	U-Test
	(a) High School	7	32.21				
2	(b) Undergraduate	35	20.19	1.281	6.054	**0.048***	a, b
	(c) Postgraduate	2	29.00				
	(a) High School	7	32.79				
4	(b) Undergraduate	35	20.73	1.351	6.059	**0.048***	a, b
	(c) Postgraduate	2	17.50				
	(a) High School	7	33.29				
6	(b) Undergraduate	35	20.50	1.355	6.944	**0.031***	a, b
	(c) Postgraduate	2	19.75				
	(a) High School	7	33.71				
9	(b) Undergraduate	35	20.14	1.360	7.512	**0.023***	a, b
	(c) Postgraduate	2	24.50				
	(a) High School	7	32.57				
11	(b) Undergraduate	35	20.37	1.459	6.281	**0.043***	a, b
	(c) Postgraduate	2	24.50				
	(a) High School	7	34.79				a, b
19	(b) Undergraduate	35	20.93	1.148	10.638	**0.005***	a, c
	(c) Postgraduate	2	07.00				

*p<0.05

According to the perceptions of the sample group, it was determined that there were significant differences between the participants with high school degrees and the participants with undergraduate degrees in Items 2, 4, 6, 9, and 11. In Item 19, significant differences were determined between the participants with high school degrees and participants with postgraduate degrees (Table 4).

DISCUSSION AND CONCLUSION

The results of the study, which was conducted to determine the coaches' perceptions of values education, were presented below. Accordingly, it was determined that the item "Values education is important for the future of our children." had the highest mean score with 4.77 in the sample group. It was also determined that the item "It is not necessary for coaches to include studies related to values education in exercises." had the lowest mean score with 1.97 in the sample group (Table 1). It was believed that the reason for this perception was that the coaches thought about educational principles of coaching universally and believed that values education should be included in families and educational

status. In a study conducted by Elbir & Bağcı (2013, p.1321), it was reported that values education was not adopted at a sufficient level in Turkey. It was stated that the number of studies that covered values education was few and this should be compensated as soon as possible. Thus, the importance of the participation of other sections of societies in values education was emphasized.

In Items "Values education is important for the future of our children.", and "People from other sections of society should also be invited to all the activities that cover values education (briefings, seminars, meetings, etc.)", it was determined that there were significant differences between male and female participants according to the variable of gender (Table 2). Accordingly, it was observed that male participants reported more positive responses. The reason for that was interpreted to be the fact that male participants were more sensitive toward values education due to being fathers. In a study conducted by Koç (2016, p.380), it was determined that there were significant differences between perceptions of teachers toward values education according to participating in seminars, meetings, conferences, etc. that cover values education.

In the Items, "Tools for values education (books, movies, etc.) do not attract my attention", "Values are not effective in the solution of social problems such as hatred, fights, violence, etc.", "The inclusion of values education in the exercise of athletes affects their success negatively", "Coaches' behaviors are not important in values education", "I am bothered by people's attention to values in their attitudes and actions", and "I participate in activities that cover values education because I am obliged to", it was determined that there were significant differences between participants with high school, undergraduate and postgraduate degrees according to the variable of educational status. Bozkurt & Tel (2016, p.1920) conducted a study in the field of sports education and determined results that were similar to the results of this study.

Coaches have the privilege of contacting athletes easily (Kuter & Kuter, 2012, p.80). Because coaches have chances for doing sports in exercises, being together with athletes within cities and out of cities due to exercises and tournaments, traveling and eating together with athletes, and share common emotions such as sadness and happiness, they can socialize with athletes and earn their trust and respect easily. Therefore, coaches emerge as one of the most effective implementers of values education. In conclusion, the obligation and inevitability for values education in terms of individuals is the main result of the necessity for covering individuals as a whole in educational activities. In the interaction process between coaches and athletes, effective and conscious values education can be included in coaching programs for practices that are related to values education. While trying to teach values, it is important to reveal the good

sides of athletes and develop their personalities as a whole (Keleş & Yoncalık, 2019, p.230; Akandere et al, 2009, p.7). Therefore, sensitive processing of value judgments, such as love, respect, toleration, truthfulness, cooperation, responsibility, patients, happiness, and courage, in exercises can be effective in reducing negative circumstances that occur in daily lives. Furthermore, including a course that is related to values education in the academic units of universities that provide sports education can provide great contributions to prospective coaches in terms of equipping them with sufficient knowledge about values and values education.

REFERENCES

Akandere, M., Baştuğ, G. & Güler, E D. (2009). The Effect of participation in sports in secondary education institutions on moral development of children. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 3(1), 59-68

Akbaba-Altun, S. (2003). Education management and values. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 1(1), 7-18.

Aydın, M. (2003). Value perception of the youth: The example of Konya. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.

Bozkurt, E. & Tel, M. (2016). Opinions and perceptions of physical education students about value education. *Academic Journals,* 11(20), 1918-1924.

Çağlar, A. (2010). The Importance of values education. *http://www. toder.org/sayfa/degerler_egitiminin_onemi_1.*, Access date: 19.01.2021

Çağlayan, E. (2018). *Assessment of Parents and Teachers' Attitudes towards Values Education and Practices: Bingöl Example*. Master thesis, Bingöl University, Social Sciences Institute.

Demircioğlu, İ. H. & Demircioğlu, E. (2016). History education and values. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 11(3), 2225-2242.

Elbir, B. & Bağcı, C. (2013). Evaluation of post-graduate theses on values education. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 8(1), 1321-1333.

Kapkın, B., Sağlam, M. & Çalışkan, Z. (2018). Examination of postgraduate studies on values education conducted between 1999-2017 in Turkey. *Journal of Values Education,* 16(35), 185-209.

Keleş, M. & Yoncalık, O. (2019) Physical education and sports lesson and values education in eighth grade students of primary education. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 13(3), 230-237.

Koç, S. (2016). Views of secondary school teachers on values education. *Kırıkkale University Journal of Social Sciences,* 6 (1), 377-396.

Kuter ÖF., Kuter M. (2012). Values education through physical education and sports. *İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama,* 3(6), 75-94.

Özen, Y. (2016). *Değerler Neye Değer* (trans.: What are the values worth), 1st Edition. Gece Kitaplığı Publications.

Sağın, A. E. & Karabulut, Ö. (2019). Investigation of value levels of secondary school students for physical education and sport (Sample of Bağcılar District). *International Journal of Mountaineering and Climbing*, 2(2), 27-34

Thompson, M. (2011). Developing moral values in children: Observations from A Preschool. IfePsychologIA, 19(2), 394-411.

Yaman, E. (2016). *Değerler Eğitimi Eğitimde Yeni Ufuklar* (trans.: Values education new horizons in education), 2nd Edition. Akçağ Publications.

Yaşaroğlu, C. (2014). The investigation of classroom teachers' attitudes towards the value education in the term of various variables. *International Journal of Social Science,* 27, 503-515.

Yıldız, M. (2019). *Development of the Values Education Scale for Parents with Preschool Children and Determination of the Values Education Approaches of Parents*. Master thesis, Gazi University, Institute of Education Sciences.

Yücekaya, M A. (2017). *Investigation of Secondary School Students' Values Regarding Physical Education and Sports Lesson.* Master thesis, İnonu University, Health Sciences Institute.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: The aim of this study is to determine perceptions of coaches, who served in sports clubs in the city of Elazığ, toward values education.

Method: The sample group of the study consisted of 44 coaches who worked in sports clubs in the city of Elazığ. In order to reveal the views of the research group, a questionnaire form, whose validity and reliability studies were made by the researchers, benefiting from the study conducted by Yaşaroğlu (2014), was developed and used. The obtained data were analyzed using the licensed SPSS 22 package program. The Cronbach-Alpha internal consistency coefficient of the questionnaire was determined as 0.872. Mann Whitney-U Test and Kruskall Wallis H test were used because the data did not provide the parametric test assumptions. Statistical significance level (α error level) was accepted as $p < 0.05$.

Findings and Interpretation: "Values education is important for the future of children", it was determined that there was a significant difference between males and females according to the variable of gender. Furthermore, significant differences between males and females according to the variable of gender were observed "People from other sections of society should also be invited to all the activities that cover values education (briefings, seminars, meetings, etc.). "I participate in activities that cover values education because I am obliged to." was evaluated according to the variable of participating in courses/seminars related to values education, it was determined that there were statistically significant differences between the participants who answered Yes and No. According to the perceptions of the sample group, it was determined that there were significant differences between the participants with high school degrees and the participants with undergraduate degrees in Items 2, 4, 6, 9, and 11. In Item 19, significant differences were determined between the participants with high school degrees and participants with postgraduate degrees.

Discussion and Conclusion: It was determined that the coaches in the study had the highest scores in the item "Values education is important for the future of our children" with 4.77 while the lowest score was in the item "It is not necessary for coaches to include studies related to values education in exercises" with 1.97. In certain items, statistically significant differences were observed in independent variables (Gender, Status of participating in courses/seminars related to values education, and Educational status). In conclusion, the obligation and inevitability for values education in terms of individuals is the main result of the necessity for covering individuals as a whole in educational activities. In the interaction process between coaches and athletes, effective and conscious values education

can be included in coaching programs for practices that are related to values education. While trying to teach values, it is important to reveal the good sides of athletes and develop their personalities as a whole. Therefore, sensitive processing of value judgments, such as love, respect, toleration, truthfulness, cooperation, responsibility, patients, happiness, and courage, in exercises can be effective in reducing negative circumstances that occur in daily lives. Furthermore, including a course that is related to values education in the academic units of universities that provide sports education can provide great contributions to prospective coaches in terms of equipping them with sufficient knowledge about values and values education.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**2091-2113.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**2091-2113.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.48989
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 21-01-2021
Kabul Tarihi: 08-06-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 21-01-2021
Accepted: 08-06-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Selçuk, M. H., & Karaca, Y. (2021 Opinions of Teachers in Different Branches on The Competencies of Physcial Education and Sports Teachers. *Journal of History School,* 52, 2091-2113.

OPINIONS OF TEACHERS IN DIFFERENT BRANCHES ON THE COMPETENCIES OF PHYSCIAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS[1]

Mehmet Hasan SELÇUK[2] & Yasin KARACA[3]

Abstract

In this study, it was aimed to examine the opinions of teachers in different branches about the competencies of physical education and sports teachers according to gender, age, marital status, teaching work year, school type and branch variables. The sample of the study consisted of 186 volunteer teachers who were selected according to the simple random sampling method, working in the central schools of Gölbaşı District of Adıyaman. In the study, "The Views of Teachers from Different Branches Regarding the Competencies of Physical Education Teachers Scale" was used. Research data analysis, frequency and percentage analysis for descriptive statistics; Variance analysis (One-way ANOVA, independent sample t-test) was used to compare average scores in unrelated measurements, and Tukey test was used to determine between which groups the significant difference was. As a result of the research, it was determined that the opinions of teachers in different branches about the competencies of physical education teachers revealed significant differences according to the variables of age, marital status, school type. Accordingly, it was observed that teachers in different branches who had a high age

[1] Author influence rate: 1st author: 50%, 2nd author: 50%. Ethics committee approval for this article was obtained at Korkut Ata University with the number 27/07/2020-20390-2020/27/3. This research was presented as an oral presentation at the 18th Sports Sciences Congress.

[2] Dr., Barbaros Secondary School, mehmethasanselcuk@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-3392-7916

[3] Dr., Korkut Ata University, yasinkaraca99@gmail.com, Orcid: 0000-0001-6024-7679

level, were married and served in high school had significant differences in their views on the competence of physical education teachers.

Keywords: Education, Teacher, Physical education teacher, Qualification, Competence.

Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Öz

Bu çalışmada, farklı branşlardaki öğretmenlerin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğretim çalışma yılı, okul türü ve branş değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Adıyaman ili Gölbaşı ilçesi merkez okullarında görev yapan basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre seçilen 186 gönüllü öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada "Farklı Branşlardan Öğretmenlerin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Ölçeği" kullanılmıştır. Tanımlayıcı istatistikler için araştırma veri analizi, frekans ve yüzde analizi; ilişkisiz ölçümlerdeki ortalama puanları karşılaştırmak için varyans analizi (Tek yönlü ANOVA, bağımsız örneklem t testi), hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğunu belirlemek için Tukey testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda farklı branşlardaki öğretmenlerin beden eğitimi öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin yaş, medeni durum, okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Buna göre yaş düzeyi yüksek olan, evli olan ve lisede görev yapan farklı branştaki öğretmenlerin, beden eğitimi öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğretmen, Beden eğitimi öğretmeni, Nitelik, Yeterlik

INTRODUCTION

The fact that the world is in a continuous change and development affects individuals deeply. Education also functions to raise individuals who can adapt to these effects in all respects (Yapan, 1992). Education, which plays an active role in the development of individuals and societies, increases its importance and necessity day by day. In the formation of an information society and the increase in the number of educated people, it is possible to gain individuals and societies who are productive in seeking solutions to problems, who are determined to achieve their goals, who are fair, who are democratic in social relations, and who are constructive in social and cultural terms (Ünlü, Sünbül & Aydos, 2008). Teachers, who are the most important practitioners of educational activities, play a role in the education of individuals starting from an early age in the achievement of these goals.

Considering the goals and value judgments of societies, the teaching profession emerges as the most important profession. Because the teacher has an important effect on the formation of individuals' personal and professional motor and cognitive characteristics (Işık, Çiltaş & Baş, 2010). For this reason, teachers guiding the process should be qualified and competent personally and professionally against changes and developments, and constantly improve themselves (Tuğluk & Kürtmen, 2018).

Throughout the history of education, the quality and competence of teachers has been one of the subjects that have been continuously studied. Competence is defined as having the ability to perform a job or task effectively and efficiently. Competence is a concept that expresses the knowledge and skills needed to fulfill the responsibilities required by a task. In other words, it can be expressed as the capacity to perform the target task or role at the desired level (Şahin, 2004). While the Ministry of National Education defines the concept of competence as "the power to perform a job or a task", teacher competence is defined as "the situation, knowledge, skills and attitudes that must be possessed in order to fulfill the teaching profession effectively and efficiently" (MEB, 2008).

The teacher, who plays an important role in the upbringing of individuals, is the person who has the most impact on the education life of the individual after mother and father. The teacher should be able to perform his profession in the best way to have a positive effect on the education of individuals and societies and to train them properly (Tuğluk & Kürtmen, 2018). It is possible to raise individuals who are compatible in every aspect by teachers who have acquired the attitude, behavior, knowledge and skills required by their profession, and who have general culture and field knowledge (Celep, 2004). In order to raise a compatible and qualified individual, the individual should be handled both physically and mentally.

The way to be a qualified person is to be physically and mentally healthy. This can only be achieved through education that includes multi-directional and multi-purpose movements and these movement principles in physical education and sports (Yapan, 1992). In the educational activities implemented in schools, besides contributing to the mental development of individuals, the individual should be considered as a whole and development should be provided accordingly. In the education and training activities carried out in this direction, it is envisaged to ensure the mental, physical, emotional and social development of individuals. There are various courses in education systems that deal with the

development of individuals as a whole. Physical education is one of these courses (Aydos & Ünlü, 2010).

Physical education and sports that shape character, teach cooperation; It has a structure that develops personal discipline, has a challenging aspect, increases courage, and improves personality and provides experience, which allows to get rid of adrenaline properly (Bayhan, 2009). Physical education and sports are an educational tool that is very useful to use in achieving the goals determined in these aspects. It strengthens the cooperation between individuals, protects them from bad habits, brings problematic individuals in the society to the society, contributes to the individual gaining status, and helps disabled individuals to adapt to the society and living conditions (Demirhan et al. 2002). For these and similar reasons, physical education and sports contribute to the physical and mental development of the individual and are seen as a complementary element of education. This situation also reveals how important it is for the teachers who teach physical education to be qualified and competent in ensuring the individual's multi-dimensional development.

Physical education teacher should have an innovative and creative structure that is open to development, has a strong research direction, in line with the objectives of the physical education course (Aydos & Ünlü; 2010). Obtaining the desired efficiency from physical education and sports, which have a very important role in the physical and mental, personal and social upbringing of the individual, can only be possible with the effective work of the teachers in this field. In addition to the responsibility that the teaching profession places on all teachers, physical education teachers have more social responsibilities. Because of their nature, physical education and sports lessons require being closer to students and people. As a matter of fact, Demirhan et al. (2002) stated that although there are great similarities between the qualifications that a physical education teacher should have and the qualifications of teachers in general, there may be some differences in terms of qualifications among physical education teachers due to the unique characteristics of physical education lessons. Physical education teachers lead the spread of sports awareness and sports spirit both inside and outside the school (İşler, 2001). Physical education teachers can gain their trust by establishing more positive dialogues with students due to the nature of the field, and thanks to the facilitating and prominent aspect of sports, they can be among the teachers that students love and communicate with the most. On this occasion, the physical education teacher has more social interaction with his environment in and out of school (İşler, 2001). There are some features that a good physical education teacher should have.

A good physical education teacher; He must be an educator who sets an example to his environment with his personal and professional qualifications, is diligent in achieving the goals set by the physical education course activities, and is appreciated for his positive and productive work in all areas, especially the educational activities of the school, in cooperation with school administrators (Özçelik, 2007). A physical education teacher should love his profession, be physically and mentally healthy, and be able to control his behavior, be respectful, tolerant, moral, characterful, honest, impartial, responsible, knowing and protecting his rights, and teach other people about them. A teacher who adopts these values should also be aware of the responsibility he bears (Demirhan, 2002). In order for a physical education teacher to be effective on students, he / she must have knowledge of both his / her profession and other subjects. Thus, they will be able to share their thoughts with students who are interested in different subjects (Martens, 1998). It is important that the physical education course, which is the complementary element of education in raising qualified individuals, should be competent professionally and personally in order to provide the necessary contribution to the education of individuals and to teach the lesson effectively (Selçuk, 2010).

Considering the literature, the quality, duty and responsibility of teaching is one of the issues that various researchers question. Studies conducted at home and abroad focused on teachers' professional and personal competencies rather than numerical data. The studies conducted by Phillips 2009; Rice 2014; Koparan et al., 2010; Ağırman and Erçoşkun 2017; Kaya 2018; Çelik et al., 2019; can be cited as examples. Although many studies have been conducted on teachers' competencies, it is seen that there are a limited number of studies examining the opinions of teachers in different branches on the competencies of physical education teachers Yeniçeri (2019), Tuzcu Peksayılır (2019), Kaşkaya (2012) states that in his research on teachers' self-efficacy, researches are generally carried out for teachers in the same branch and their opinions are consulted. A similar situation was stated in the study conducted by Gündoğdu et al. (2015). The studies conducted by Türk, (2009), Albayrak (2015), Aydın (2020) can be cited as an example of the situation mentioned above.

Sentence of problem

Referring to the opinions of teachers in different branches about the competencies of physical education teachers who contribute to the training of qualified people in our country, which has a young and dynamic society potential, is important in terms of eliminating the deficiencies among teachers and improving their qualifications and equipment. Because teachers should be an

example to each other, guide and mirror each other with their positive personality traits and necessary professional competencies. In this context, determining the perceptions of teachers in different branches towards the competencies of physical education teachers in order to be a guide in developing and strengthening the competencies of physical education teachers was considered as the main problem in the research.

Purpose and Importance of Research

There are limited number of studies in the literature in which physical education teachers are evaluated by their colleagues in different branches. This research aims to fill the gap in this field and contribute to similar studies. In this context, it is also important to examine the opinions of teachers in different branches on the competencies of physical education teachers. To be a qualified society, teachers who are competent personally and professionally are needed. In order to have such teachers, there must be teachers who have the appropriate personality trait and professional competence with the teaching profession. Competing with the qualified education processes and teachers of the developed societies of the world is only possible with teachers who have personal and professional competence.

In this study, it was aimed to examine the opinions of teachers in different branches on the competencies of physical education teachers according to the variables of gender, age, marital status, school type, service year and branch. Accordingly, the sub-problems of the research are as follows:

1. Do the opinions of teachers in different branches on the competencies of physical teachers differ by according to gender?
2. Do the opinions of teachers in different branches about the competencies of physical teachers differ according to age?
3. Do the opinions of teachers in different branches about the competencies of physical teachers differ according to marital status?
4. Do the opinions of teachers in different branches about the competencies of physical teachers differ according to the branch?
5. Do the opinions of teachers in different branches about the competencies of physical teachers differ according to the type of school they work?
6. Do the opinions of teachers in different branches about the competencies of physical teachers differ according to the work year?

METHOD

In this section, the research design, participants, data collection tools, data collection process, data analysis, validity and reliability, limitations, the role of researchers and ethical issues included.

Research Design

In the research, a general survey method was used. The general survey method is a research method designed to describe a situation that exists in the past or now in the way it exists (Karasar, 2018). Ethics committee approval for this article was obtained at Korkut Ata University with the number 27/07/2020-20390-2020/27/3.

Participants

Participants of the study consists of the teachers working in the schools in Gölbaşı District of Adıyaman province in the 2019-2020 academic year. The sample consists of 186 volunteer teachers selected from these teachers by simple random sampling method. The current study sample consisted of 186 volunteer teachers who were selected using a simple random sampling method. The demographic information of the teachers participating in the study is presented in Table 1.

According to Table 1, 98 (52.7%) of the teachers are male and 88 (47.3%) are female. 133 (71.5%) of the teachers are married and 53 (28.5%) are single. 44 of the teachers (23.7%) are 23-30 years old, 85 (45.7%) are 31-40 years old, 47 (25.3%) are 41-50 years old, 10 (5.4%) are 51 and over. 96 (51.6) of the teachers are working in middle school and 90 (48.4%) are working in high school. 50 of the teachers (26.9%) 1-5 years, 41 (22.0%) 6-10 years, 31 (16.7%) 11-15 years, 35 (18.8%) 16-20 years, 29 (15.6%) have been working for 21 years or more. Of the teachers, 23 (12.4%) are Mathematics Teachers, 23 (12.4%) are Science Teachers, 23 (12.4%) are English Teachers, 24 (12.9%) are Religious Culture and Moral Knowledge Teachers, 25 (13.4%) are Geography Teachers, 23 (12.4%) are History Teachers, 22 (11.8%) are Turkish Teachers, 23 (12.4%) are Turkish Language and Literature Teachers.

Table 1

Demographic information of teachers

Variable	Level	n	%
Gender	Male	98	52.7
	Female	88	47.3
Marital status	Married	133	71.5
	Single	53	28.5
Age	23-30	44	23.7
	31-40	85	45.7
	41-50	47	25.3
	51 and upper	10	5.4
School type	Middle School	96	51.6
	High school	90	48.4
Work of service	1-5 years	50	26.9
	6-10 years	41	22.0
	11-15 years	31	16.7
	16-20 years	35	18.8
	21 and upper years	29	15.6
Branch	Maths	23	12.4
	Science	23	12.4
	English	23	12.4
	Religious Culture and Ethics	24	12.9
	Geography	25	13.4
	History	23	12.4
	Turkish	22	11.8
	Turkish Language and Literature	23	12.4
Total		186	100

Data Collection Tools

"Opinions of Teachers in Different Branches on the Competencies of Physical Education Teachers Scale" was used in the research.

***Opinions of Teachers in Different Branches on the Competencies of Physical Education Teachers Scale*:** The original scale developed by Çiftçi (2009) was applied to 338 teachers in order to determine the opinions of teachers in different branches about the competencies of physical education teachers. The Cronbach Alpha value of the scale is .95. The scale has a seven-point Likert type structure and consists of 18 items. The lowest score that can be obtained from the scale is 18 and the highest score is 126. Having an average score above 4 on the scale

means that physical education teachers are sufficient in terms of the qualifications required by their profession, and an average score below 4 means that physical education teachers are insufficient in terms of the qualifications required by their profession. About the scale, Physical education teachers; "They participate in social activities", ‘‘They attach importance to friendships "," They can easily manage an organization "can be given as examples.

Data Collection Process

Prior to the data collection process, the permission was obtained from the ethics committee from A University for the implementation of the scale (E.20390). Thereafter, the necessary permission was obtained from the Adıyaman Gölbaşı Provincial Directorate of National Education for the implementation of the scale. The scale has been applied to volunteer teachers. Teachers were informed of the research prior to the application. The teachers were informed that their information would be kept confidential, the data would only be used by the researchers, the participation was voluntary and they could quit the study if they did not want to after starting the questionnaire. Teachers have been observed to fill the scale within 20 minutes.

Data Analysis

In the analysis of the data collected by the researchers, frequency and percentage for descriptive statistics, Variance analysis (One-way ANOVA, Independent t-test) for comparison the mean scores of gender, age, marital status, teaching service year, school type and branch variables in unrelated measurements and Tukey test was applied to determine groups of significant differences. Before using the parametric tests in the study, when histogram and distribution graphs were examined, it was seen that the curve showed a symmetric distribution, and the Skewness and Kurtosis values were between −1.5 and +1.5 (Tabachnick & Fidell, 2013). In addition, the homogeneity of the sample was examined by Levene test according to gender, age, marital status, teaching service year, school type and p value was higher than .05. As a result of the analysis, it was seen that the data showed normal distribution and the group variances were equal. According to the results, it was decided that the data set is suitable for parametric tests.

Validity and Reliability

The Cronbach internal consistency coefficient of the ‘‘Opinions of Teachers in Different Branches on the Competencies of Physical Education Teachers Scale’’ used in the study was found to be .95. This result shows that the

scale makes reliable and consistent measurements. Scale reliability, analysis of validity results show that the scale used in the study is usable. The research has been shaped by the criteria that increase the quality. The findings obtained in the research are compatible with the reality principle. The findings of the study were based on the experiences and opinions of the participants. The research has been focused on reaching a holistic interpretation of the participants' views.

Limitations

The participant group of the research is limited with 186 teachers working in the district of Gölbaşı, Adıyaman, in the 2019-2020 academic year when the study was conducted. The research is limited with the data obtained from the Opinions of Teachers in Different Branches on the Competencies of Physical Education Teachers Scale.

Role of Researchers

Creating the research idea, designing, organizing and applying the method to reach the result, and logical evaluation of the findings were made by the authors.

FINDINGS AND COMMENT

In this section, the opinions of teachers in different branches on the competencies of Physical Education Teachers were included in the findings regarding gender, marital status, age, school type, branches and duration of work.

Table 2

Skewness and kurtosis coefficients of the opinions of teachers in different branches on the competencies of physical education teachers

			Skewness Coefficient		**Kurtosis Coefficient**	
Variable		**n**	**Statictic**	**Standard error**	**Statictic**	**Standard error**
Gender	Male	98	-.895	.244	.322	.483
	Female	88	-1.386	.257	1.368	.508
Marital Status	Married	133	-1.295	.210	1.242	.417
	Single	53	-.815	.327	.173	.644
Age	23-30	44	-1.120	.357	1.316	.702
	31-40	85	-.708	.261	-.371	.517
	41-50	47	-1.321	.347	1.489	.681
	51 and upper	10	-0.62	.687	1.489	.681
School Type	Secondary School	96	-.678	.246	-.131	.488
	High School	90	-.408	.204	-1.072	.203
Years of Service	1-5 years	50	-.861	.337	.307	.662
	6-10 years	41	-.356	.369	-.640	.724
	11-15 years	31	-1.296	.421	1.451	.821
	16-20 years	35	-1.472	.398	1.373	.778
	21 and upper years	29	-1.218	.434	.751	.845
Branch	Maths	23	-1.411	.481	.781	.435
	Science	23	-.403	.481	-.028	.935
	English	23	.006	.481	-.906	.935
	Religious Culture and Ethics	24	-1.151	.472	1.503	.918
	Geography	25	-1.266	.464	1.325	.902
	History	23	-.324	.481	-.794	.935
	Turkish	22	-.893	.491	-.280	.953
	Turkish Language and Literature	23	-1.335	.481	1.325	.935

According to the results in Table 2, it was decided that the data set was suitable for parametric tests.

Table 3

One-way Anova results of the opinions of teachers in different branches on the competencies of physical education teachers by age

Variables	Age	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	f	p	Tukey
FÖBÖYGÖ	23-30	44	96.04	16.71	3	3.791	.01*	51 and upper*
	31-40	85	100.32	14.61	182			
	41-50	47	95.48	18.16	185			23-30/ 41-50
	51 and upper	10	112.20	6.39				

*p<.05**

When Table 3 is examined, a significant difference was found in the opinions of teachers in different branches about the competencies of Physical Education Teachers according to age [F (3,182) = 3.791, p<.05]. According to the multiple comparison test (post-hoc) results, 51 and over age (X = 112.20) and 23-30 years (X = 96.04) and 41-50 years (X = 95.48) There is a significant difference in favor of age.

Table 4

T-test results of the opinions of teachers in different branches about the competencies of Physical Education Teachers according to gender

Sub Dimensions	Gender	n	$\overline{X}$	Ss	t	p
FÖBÖYGÖ	Male	98	96.98	17.95	-1.579	.116
	Fmeale	88	100.67	13.74		

When Table 4 is examined, no significant difference was found in the opinions of teachers in different branches about the competencies of Physical Education Teachers according to gender.

Table 5

T-test results of the opinions of teachers in different branches about the competencies of physical education teachers according to marital status

Subdimensions	Marital status	n	$\overline{X}$	Ss	t	p
	Married	133	100.75	15.34	2.748	.00*
FÖBÖYGÖ	Single	53	93.66	17.17		

*p<.05**

When Table 5 is examined, a significant difference was found in the opinions of teachers in different branches about the competencies of Physical Education Teachers according to marital status. Significant difference in favor of married was found in FÖBÖYGÖ (t = 2.748; p <.05).

Table 6

T-test Results of the Opinions of Teachers in Different Branches About the Competencies of Physical Education Teachers According to School Type

Subdimensions	School type	n	$\overline{X}$	Ss	t	p
FÖBÖYGÖ	Middle School	96	95.68	17.07	-2.697	.00*
	High school	90	101.97	14.53		

*p<.05**

When Table 6 is examined, a significant difference was found in the opinions of teachers in different branches about the competencies of Physical Education Teachers according to the type of school. Significant difference was found in favor of high school in FÖBÖYGÖ (t = -2.697; p <.05).

Table 7

One-way ANOVA results of the opinions of teachers in different branches on the competencies of Physical education teachers according to their branches.

Variables	Age	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	f	p
FÖBÖYGÖ	Matsh	23	100.73	17.52			
	Science	23	103.95	8.99			
	English	23	95.52	15.14	7		
	Religious Culture	24	96.00	15.57	178	1.354	.22
	Geography	25	104.08	9.67	185		
	History	23	94.26	16.86			
	Turkish	22	98.59	21.72			
	Turkish Language and Literature	23	96.34	19.45			

When Table 8 is examined, a significant difference was not found in the opinions of teachers in different branches about the competencies of Physical Education Teachers according to their branches [F (7,178) = 1.354, p> .05]

CONCLUSION, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

Undoubtedly, one of the most important actors of education is teachers. Examining the competencies of teachers by their colleagues in different branches

is important in terms of contributing to the improvement of teachers' qualifications and is an application that should be in today's education system.

In this study it was observed that there were significant differences in the opinions of married teachers on the level of competence of physical education teachers compared to single teachers, teachers in the age group 51 and over compared to teachers in the other age group, teachers working in high schools compared to teachers working in secondary schools. Therefore, these results show that some of the teachers in different branches have positive opinions about the competencies of physical education teachers. Similarly, in the study conducted by Yeniçeri (2019), it was observed that the perceptions of teachers in different branches towards the competencies of physical education teachers were positive. Another conclusion to be drawn from the study is that the perception that physical education lessons and teachers are underestimated and unnecessary, contrary to what is said about the competencies of physical education teachers, and does not reflect the reality.

In the literature, a research was found by Yeniçeri (2019) and Tuzcu Peksayılır (2019) and in which the attitudes of teachers in different branches towards the competencies of physical education teachers were examined. This situation shows that the number of studies on the subject is limited. Therefore, this study has been tried to be evaluated with similar and close research findings.

In terms of the age variable, it was observed in the study that the scores of teachers aged 51 and over were higher than teachers in the other age group. Looking at similar studies on the subject, Koparan et al. (2010), Koparan et al. (2011), Tuzcu Peksayılır (2019) did not find a significant difference in terms of the age variable in their study. According to the result of this study, it can be said that as the age of the teachers' increases, their professional experience increases and thus they can better understand the qualifications and competencies of other teachers. Thus, it can be said that age is a factor affecting competence.

In the study, it was observed that the scores of the married teachers on the scale were higher than the teachers who were single according to the marital status variable. Considering similar studies on the subject, Tuzcu Peksayılır (2019) found a significant difference in favor of single teachers in their study. On the other hand, Koparan et al. (2011) did not find a significant difference in terms of marital status in their study. This result obtained in this study can be interpreted as assuming that married teachers understand better what the physical, spiritual and social needs of individuals at school age may be in the family environment and social life, especially in school age, and that individuals grasp the effectiveness and importance of physical education lesson and physical education

teachers during the upbringing. As a result of the study, the perceptions of single teachers towards the competencies of physical education teachers were found to be low. This situation, physical education lesson and teachers about, can be interpreted as single teachers do not have enough sensitivity. Therefore, informative seminars about sports, physical education lesson and teachers who teach this course can be organized for single teachers.

In the study, it was observed that the scores of the teachers working in high schools were higher than the teachers working in secondary schools according to the school type variable. Benzer (2011) found that the self-efficacy levels of high school teachers were high. This result shows that the high school teachers are at a sufficient level in terms of professional experience and knowledge and that they can evaluate the competencies of physical education teachers. Therefore, it can be said that high school teachers have stronger perceptions of understanding and evaluating physical education teachers' abilities. In addition, physical education teachers working in high schools can more easily establish social interaction with high school students in adolescence by using the advantages of physical education lessons and sports. So no need schools in both outside the school (classroom sporting events, in-class, between classes, between schools, regional and national sports competitions Turkey, recreational purposes contests and entertainment, national festivals and ceremonies, cooperation with the school administration) is more visible in their activities, it can be said that high school teachers have a positive effect on their perceptions of physical education teachers' competencies.

In the study, it was observed that there was no significant difference in the scores the teachers got from the scale in terms of gender variable. When looking at similar studies on the subject, Tschannen-Moran and Hoy (2002), Bleicher (2004), Üstüner et al. (2009), Varol (2007), and Dilmaç (2009) did not find a significant difference in terms of gender in their studies. According to these results, it can be said that the gender variable is not a determining factor in the assessment of physical education teachers' competencies of teachers in different branches. These results women and that male teachers are not much different from each other in terms of self-efficacy shows. Moreover, these results show that the value given to women was increased and that women are included in all levels of society. In other words, it can be stated that teachers of different gender perceive physical education teachers' professional competencies at a similar level.

In the study, it is thought that taking the opinions of teachers in different branches about the competencies of physical education teachers is important for physical education teachers to eliminate their deficiencies and to improve

themselves. It can be said that taking the opinions of teachers from different branches can positively contribute to the development of physical education teachers' qualifications and competencies. As a matter of fact, Köktaş (2003) states that teachers 'feedback from students and other colleagues may be effective in teachers' success in their profession. Köktaş (2003) stated that collective relationships between teachers are very beneficial and teachers can benefit from each other's opinions on education and training issues, solve problems together, and share with each other. Köktaş (2003) stated that this situation contributed positively to both school and teachers. Likewise, Hopkins (2008) stated that mutual cooperation between teachers increases the quality of learning and teaching and provides students with better learning opportunities.

The aim of education is to enable individuals to reveal their interests and abilities and to apply methods that will enable them to develop them. Teachers who are involved in the training of individuals who can direct society should be extremely conscious and develop themselves in every respect. Tekin and Ayas (2005) stated that a teacher who is an expert in his field has a strong ability to perform his profession and this increases the quality of education. Martin et al., (2008) found that, following a variety of professional development experiences and follow-up sessions, teachers showed increases in their efficacy in attaining motor skills objectives, physical activity and fitness knowledge objectives, and personal and social objectives. These results lend support to the value of professional development in enhancing teachers' perceptions of self-efficacy for teaching the curriculum. In addition in the State University of San Diego (2007) report on the importance of physical education it was stated that teachers' professional development and qualifications are important for quality physical education.

In this direction, the physical education teacher should also be able to think critically and be open to criticism. He / she should take into account the criticisms, evaluations and opinions about himself and his profession. They should be able to share information and ideas with their colleagues in different branches and benefit from their opinions. In addition, they should closely follow the changes and developments in their field, use technology in the best way, benefit from scientific publications related to their field, make personal research and inquiries about their field and participate in in-service trainings, courses and seminars organized in their field. The physical education teacher should follow the social and cultural activities closely, interact with the students and other people around him, and increase his experience by taking tasks related to his profession. If the physical education teacher takes such and similar initiatives, he / she may be among the teachers who have a positive opinion from every segment, especially

his / her colleagues, in personal and professional terms. The sample size of the present study may limit the strength of the claims regarding the results of this study. In this study, the opinions of teachers in different branches about the competencies of physical education teachers were examined. The total number of teachers participating in the research is 186. Therefore, in future studies, analysis to be made in the light of the data obtained from more participants on the subject will contribute to getting stronger and more beneficial results.

REFERENCES

Ağırman, N., & Ercoşkun, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi [Evaluation of classroom teachers teacher efficacy and teacher leadership levels]. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 5(3), 715-728. https://doi.org/10.18506/anemon.292596

Albayrak, F.T. (2015). *İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri Ile Öğretmen Yetkinlikleri Arasındaki Ilişki (Erzurum Ili Örneği),* Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydos, L., & Ünlü, H. (2010). Öğretmen yeterlikleri üzerine bir derleme [A review on teacher competencies]. *Millî Eğitim Dergisi,* 39(187), 171-192

Aydın, E. (2020). Beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değerleri ile mesleki motivasyon ve mesleki yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi [Investigation of the relationships between physical education teachers' individual values and their professional motivation and professional competence levels]. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 14(1), 13-24.

Bayhan, P. (2009). *İlköğretim Okulları Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Ile Iş Doyumları Arasındaki Ilişki*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bleıcher, R. E. (2004). Revisiting The STEBI-B: Measuring self-efficacy in preservice elementary teachers. *School Science and Mathematics,* 8.

Celep, C. (2004). *Meslek Olarak Öğretmenlik [Teaching as a Profession]*: Anı Publishing.

Çelik, Ö., Yorulmaz, A., & Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri [Classroom teachers and teacher candidates' self-evaluation in terms of teacher general competencies]. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 20(Özel Sayı), 203-215, https://doi.org/10.17494/ogusbd.548342

Çiftçi, F. (2009). Farklı branşlardaki öğretmenlerin beden eğitimi öğretmenlerinin yeterliklerine ilşkin görüşleri ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması [The scale of opinions of teachers in different branches about the competencies of physical education teachers: A scale development study]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29(3), 633-650.

Demirhan, G., Coşkun, H., & Altay, F. (2002). Beden eğitimi öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin görüşler [Views on the qualifications of physical education teachers]. *Eğitim ve Bilim,* 27(123), 35-41.

Dilmaç, O. (2009). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi [Determining the self-efficacy levels of visual arts teacher candidates]. *Milli Eğitim.* (182), 72-85.

Gündoğdu, K., Aytaçlı, B., Aydoğan, R., & Yıldırım, C. (2015). Öğretmen yeterlikleri alanında yazılan makalelerin içerik analizi [Content analysis of articles written in the field of teacher competencies]. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(2), 30-43. http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/, Erişim tarihi: 10.01.2021

Hopkins, D. (2008). *A teacher's Guide to Classroom Research*. Maidenhead. McGraw Hill-Open University Press.

Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği [Teacher training and teaching profession]. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 14 (1), 53-62.

İşler, H. (2001). *Beden Eğitimi ve Spor Bilgileri Rehber Kitabı* [Physical Education and Sports Information Guide Book]. Lazer Ofset Printing, 2-10-15-63-76.

Kaşkaya, A. (2012). Öğretmen yeterlikleri kapsamında yapılan araştırmaların konu, amaç, yöntem ve sonuçları açısından değerlendirilmesi [Evaluating the research conducted within the scope of teacher competencies in terms of subject, purpose, method and results]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 789-805.

Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, Ilkeler, Teknikler* [Scientific Research Method: Concepts, Principles, Techniques]. Nobel.

Kaya, U. (2018). Din derslerine giren öğretmenleerin yeterliklerine dair bir inceleme [An examination of the competencies of teachers who attend religious classes]. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 55, 78-110. https://doi.org/10.15370/maruifd.515283

Koparan, Ş., Öztürk, F., & Korkmaz, H.N. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve sosyal fizik kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Bursa Örneği) [Examination of physical education teachers' self-efficacy perception and social physics anxiety levels in terms of some variables (Bursa Example)]. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 286-293.

Koparan, Ş., Öztürk, F., & Korkmaz, N.H. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin özyeterlik ve beden eğitimi öğretmeni yeterliliğinin incelenmesi [Examination of physical education teachers' self-efficacy and physical education teacher competence]. *VAN/YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı, 52-61.*

Köktas, K.S. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* (1. Baskı). [Introduction to the Teaching Profession. (1st Edition)]. Nobel Publications.

Martens, R. (1998). *Successful Coaching.* (1st Edition). (Tuncer Büyükonat, Translation). Beyaz Publishing.

Martin, J.J., Mccaughtry N., Hodges-Kulinna P., & Cothran D. (2008). The influences of professional development on teachers' self-efficacy toward educational change. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(2), 171–190.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2008). *Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri* [General and Special Field Competencies for Teaching Profession]. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. Devlet Kitapları.

Phillips, D. (2009). Aspects of educational transfer. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.). *International Handbook of Comparative Education*, 1061–1077). Springer.

Rice, S. M. (2014). Working to maximise the effectiveness of a staffing mix: What holds more and less effective teachers in a school, and what drives them away*? Educational Review*, 66(3), 311-329. http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.776007

San Diego State University. (2007). Physical Education Matters: Success stories from California low resource schools that have achieved excellent P.E. programs. The California Endowment.

Selçuk, M.H. (2010). *İlköğretim Ikinci Kademe Öğrenci Velilerinin Beden Eğitimi Dersinin Sosyalleşmeye Etkilerine Ilişkin Görüşlerinin Incelenmesi.* Yayımlanmış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi [Determination of teacher competencies]. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi,* 5, 58-62.

Tabachnick B., & Fidell L. (2013). Using multivariatestatistics (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon. New Jersey: Sage Publications, Thousandoaks.

Tekin, S., & Ayas, A. (2005). Kimya ögretmenlerine yönelik bir hizmet içi egitim kursunun yansımaları [Reflections of an in-service training course for chemistry teachers]. *Milli Egitim Dergisi*, 165, 107-122

Tschannen-Moran M., & Woolfolk-Hoy A. (2002). *The ınfluence of resources and support on teachers' efficacy beliefs.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Tuğluk, M.N., & Kürtmen, S. (2018). Türkiye'de öğretmen yeterlikleri [Teacher qualifications in Turkey]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 10(30), 810-841, DOI:http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.480236

Tuzcu Peksayılır, G. (2019). *Farklı Branş Öğretmenleri ile Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırması.* Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Türk, N. (2009). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleklerine Ilişkin Öz Yeterlik Düzeylerinin Incelenmesi (Nevşehir Ili Örneği)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özçelik, E. (2007). *Öğrencilerin Sosyalleşmesinde Beden Eğitimi Dersinin Rolü* Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ünlü H., Sünbül, A.M., & Aydos, L. (2008). Beden eğitimi öğretmenleri yeterlik ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması [Physical education teachers' efficacy scale validity and reliability study]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 9(2), 23-33.

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik algıları [Secondary education teachers self-efficacy perceptions]. *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1–16.

Yapan, HT. (1992). *Beden Eğitimi Dersinde Ahlaki Eğitim*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri [*SPSS Applied Scientific Research Methods]. Detay Publishing.

Yeniçeri, S. (2019).*Farklı Branş Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerine ve Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Algılarının Metaforik Analizi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Binali Yıldırım Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Varol, B. (2007). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Ilişkin Öz Yeterlikleri (Niğde Üniversitesi Örneği).* Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: In this study, it was aimed to examine the opinions of teachers in different branches about the competencies of physical education and sports teachers according to gender, age, marital status, teaching work year, school type and branch variables.

Method: The sample of the study consisted of 186 volunteer teachers who were selected according to the simple random sampling method, working in the central schools of Gölbaşı District of Adıyaman. In the study, "The Views of Teachers from Different Branches Regarding the Competencies of Physical Education Teachers Scale" was used. Research data analysis, frequency and percentage analysis for descriptive statistics; Variance analysis (One-way Anova, independent sample t-test) was used to compare average scores in unrelated measurements, and Tukey test was used to determine between which groups the significant difference was.

Results: As a result of the research, it was determined that the opinions of teachers in different branches about the competencies of physical education teachers revealed significant differences according to the variables of age, marital status, school type. According to this, it has been observed that there are significant differences in the opinions of teachers with a high level of age on the competencies of physical education teachers compared to teachers who are married, teachers who are married compared to single teachers, and teachers working in high schools compared to teachers working in secondary schools.

Conclusion and Discussion: In terms of the age variable, it was observed in the study that the scores of teachers aged 51 and over were higher than teachers in the other age group. According to the result of this study, it can be said that as the age of the teachers' increases, their professional experience increases and thus they can better understand the qualifications and competencies of other teachers. Thus, it can be said that age is a factor affecting competence. In the study, it was observed that the scores of the married teachers on the scale were higher than the teachers who were single according to the marital status variable. This result obtained in this study can be interpreted as assuming that married teachers understand better what the physical, spiritual and social needs of individuals at school age may be in the family environment and social life, especially in school age, and that individuals grasp the effectiveness and importance of physical education lesson and physical education teachers during the upbringing. In the study, it was observed that the scores of the teachers working in high schools were higher than the teachers working in secondary schools according to the school type variable. This result shows that the high school teachers are at a sufficient level in terms of professional experience and knowledge and that they can evaluate the competencies of physical education teachers. Therefore, it can be said that high school teachers have stronger perceptions of understanding and evaluating physical education teachers' abilities. In addition, physical education teachers working in high schools can more easily establish social interaction with high school students in adolescence by using the advantages of physical education lessons and sports. So no need schools in both outside the school (classroom sporting events, in-class, between classes, between schools, regional and national sports competitions Turkey, recreational purposes contests and entertainment, national festivals and ceremonies, cooperation with the school administration) is more visible in their activities, it can be said that high school teachers have a positive effect on their perceptions of physical education teachers' competencies.

In the study, it was observed that there was no significant difference in the scores the teachers got from the scale in terms of gender variable. According to these

results, it can be said that the gender variable is not a determining factor in the assessment of physical education teachers' competencies of teachers in different branches. These results women and that male teachers are not much different from each other in terms of self-efficacy shows. Moreover, these results show that the value given to women was increased and that women are included in all levels of society. In other words, it can be stated that teachers of different gender perceive physical education teachers' professional competencies at a similar level.

The aim of education is to enable individuals to reveal their interests and abilities and to apply methods that will enable them to develop them. Teachers who are involved in the training of individuals who can direct society should be extremely conscious and develop themselves in every respect. Tekin and Ayas (2005) stated that a teacher who is an expert in his field has a strong ability to perform his profession and this increases the quality of education. Martin et al., (2008) found that, following a variety of professional development experiences and follow-up sessions, teachers showed increases in their efficacy in attaining motor skills objectives, physical activity and fitness knowledge objectives, and personal and social objectives. These results lend support to the value of professional development in enhancing teachers' perceptions of self-efficacy for teaching the curriculum. In addition in the State University of San Diego (2007) report on the importance of physical education it was stated that teachers' professional development and qualifications are important for quality physical education.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**2114-2137.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**2114-2137.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51391
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 12-05-2021
Kabul Tarihi: 26-06-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 12-05-2021
Accepted: 26-06-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Çetintaş, A., Ersoy, E., Kaya, Y. & Aksüt, Y. (2021). Çocuk Cinsel İstismarı ve Toplumsal Risk Faktörleri. *Journal of History School,* 52, 2114-2137.

ÇOCUK CİNSEL İSTİSMARI VE TOPLUMSAL RİSK FAKTÖRLERİ[1]

Ahmet ÇETİNTAŞ[2], Ersan ERSOY[3], Yaşar KAYA[4] & Yeliz AKSÜT[5]

Öz

Çocuk cinsel istismarı, bireysel mağduriyetlere ve travmalara yol açmasının yanında önemli toplumsal sorunlara da neden olan fakat açığa çıkarılmak istenmeyen bir konudur. Bu çalışmanın amacı, çocuk cinsel istismarına neden olan toplumsal risk faktörlerini analiz etmek ve istismar sonucu cinsel damgalanma ile yaşanan mağduriyet döngüsünün sonuçlarını tespit etmektir. Çalışmanın verilerine, 2015- 2019 yılları arasında Malatya'da adli kurumlar tarafından Çocuk İzlem Merkezi'ne yönlendirilen, cinsel istismara uğramış 18 yaş altındaki toplam 678 çocuğa ait adlî vaka dosyaları incelenerek ulaşılmıştır. Dosyalar, İçerik Analizi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, çocuk cinsel istismar vakalarında aile içerisindeki ihmalkâr ve ilgisiz ebeveyn davranışlarının, sevgi ve şefkat eksikliğinin, aile içi şiddetin, ekonomik sıkıntıların, ailedeki bireylerin alkol ve uyuşturucu kullanmalarının etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca cinsel istismar vakalarının

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1. Yazar: %25, 2. Yazar: %25, 3. Yazar: %25, 4. Yazar: %25. Bu Makalenin etik kurul onayı İnönü Üniversitesi'nde 2019/11-5 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İ.İ.B.F. Sosyal Hizmet Bölümü, ahmet.cetintas@erzincan.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8757-372X.
[3] Prof. Dr., İnönü Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, ersan.ersoy@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-1050-0602.
[4] Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, yasar.kaya@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8294-5432.
[5] Yüksek Lisans Öğrencisi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, yelizaksut20@gmail.com, Orcid: 0000-0001-7785-9647.

aile mahremiyetine zarar verilme endişesinden dolayı gizlendiği, burada mağdurların ve ailelerinin damgalanma endişelerinin rol oynadığı tespit edilmiştir. Yine cinsel istismarların saklı kalmasında toplumda kadını merkeze alan ve kadın üzerinden tanımlanan namus anlayışının, erkeğin önemli ve değerli olduğuna ve kadını potansiyel suçlu olarak kabul eden kalıp yargıların ve cinsiyet eşitsizliğinin etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Cinsel İstismarı, Cinsel İstismar, Çocuk, Aile, Sapma.

Child Sexual Abuse and Social Risk Factors

Abstract

Child sexual abuse is an issue that causes important social problems in addition to individual victimization and traumas, but is not wanted to be revealed. The main purpose of this study is to analyze the social risk factors that cause child sexual abuse and to determine the results of the victimization cycle experienced as a result of abuse. The data of the study were obtained by examining the forensic case files of a total of 678 children under the age of 18 who were sexually abused and referred to the Child Monitoring Center by forensic institutions in Malatya between 2015 and 2019. The files were analyzed using Content Analysis. As a result of the study, it was observed that negligent and indifferent parental behaviors, lack of love and affection, domestic violence, economic difficulties, and alcohol and drug use of family members were effective in child sexual abuse cases. In addition, it was determined that sexual abuse cases were concealed due to the concern of harming family privacy, and stigma concerns of the victims and their families played a role here. Again, it was determined that the understanding of honor that places women at the center of the society and is defined over women, stereotypes accepting that men are important and valuable, and women are potential criminals, and gender inequality are effective in keeping sexual abuses hidden.

Keywords: Child Sexual Abuse, Sexual Abuse, Child, Family, Deviation.

GİRİŞ

Bütün toplumlarda cinsel istismar bir sapma olarak kabul edilmekle birlikte, önemli bir bölümü gizlenmekte ve saklı kalmaktadır. Adli makamlara intikal ettirilmiş ve tespit edilmiş vakaların buz dağının sadece görünen kısmı olduğu söylenebilir. Bu durum, toplumsal bünyenin sağlığı açısından önemli bir sorunun karanlıkta kalmasına ve sürekli ötelendiğine işaret etmektedir.

Genel olarak çocuk istismarı ve daha özel bir alan olarak çocuğun cinsel istismarı konusunda da benzer bir durum görülmektedir. Bu bağlamda çocuk cinsel istismarları da toplum içerisinde çok fazla dillendirilmemekte, açığa

çıkarılamamakta ve bastırılmakta olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bireysel ve toplumsal travmalara yol açması ve sonuçları itibariyle çocuk cinsel istismarı, sosyal bilimciler tarafından özenle değerlendirilmesi gereken bir konudur. Cinsel istismarın ortaya çıkmasına neden olan faktörleri tespit etmenin yanında, mağdurun desteklenmesi, sağlığına kavuşturulma çabaları, adli süreçlerin izlenmesi ve varsa hukuki eksikliklerin giderilmesi gibi konular da dâhil edildiğinde, problemin multidisipliner bir yaklaşımla ele alınması gerektiği açıkça görülecektir. Bu çerçevede farklı disiplinler kendi alanlarında çeşitli önlem ve müdahale programları geliştirmektedirler. Başta tıp olmak üzere hukuk, sosyoloji, psikoloji, sosyal hizmet, kriminoloji, antropoloji ve diğer birçok disiplinin bu konuyu ele aldığı bilinmektedir. Çözüm önerileri sunan akademik çalışmalar, yetkili kurum ve merciiler tarafından hayata geçirilen projeler ve yasalar gün geçtikçe daha tatmin edici seviyelere ulaşmaktadır. Fakat bütün çabalara rağmen her geçen gün artan bir şekilde çocuk cinsel istismarı vakalarıyla da karşılaşılmaktadır. Bu noktada çocuk cinsel istismarının toplumsal dinamiklerini açığa çıkaracak araştırmalara şiddetle ihtiyaç duyulduğunu belirtmek zorundayız. Nitekim çocuk cinsel istismarı tıp ve fizyolojiden çok, sosyal ilişkiler alanına ait bir sorundur (Finkelhor, 1986:11). Travma yaratan cinsel sapmaları, şiddeti, istismarı ve bu gibi patolojik durumları toplumsal yapıdan bağımsız ele almak mümkün değildir.

Çocuk cinsel istismarı sorununun tespiti ve çözümü için yapılması gerekenlerden biri, öncelikle yüksek risk altında olan çocuk gruplarını analiz etmektir. Ayrıca cinsel istismar olayında etkisi bulunan, onu yeniden üreten toplumsal kalıp yargılar dikkate alınmalı ve incelenmelidir. Bu kapsamda çalışma içerisinde çocuk istismarına neden olan toplumsal risk faktörleri üzerinde durulmaktadır.

Çocuk İstismarı

Çocuklar için yaşanılabilecek en büyük tehlike onların istismar edilmesidir. Bu bağlamda çocuk istismarı, çocuğa zarar veren ve çocuğun normal büyüme ve gelişme fırsatlarını sınırlandıran ya da azaltan her türlü otorite ve gücün kötüye kullanımı olarak tanımlanabilir (Corsaro, 2005, s.244). Çocuk istismarı sorumluluk, güç ve güven ilişkileri bağlamında çocuğun sağlığına, duygusal, cinsel veya sosyal gelişimine zarar veren her türlü fiziksel, duygusal, cinsel sömürüyü ve ihmali içerir (Uslu ve Kapçı, 2014; Marshall, 2009, s.118). Bir eylemin istismar sayılabilmesi için kaza dışı ve önlenebilir olması yani istismarı önleyecek insan eylemlerinin varlığı önemli bir unsurdur (Polat, 2017,

s.27-30). Ayrıca çocuk belirli bir istismar türüne maruz kalabileceği gibi aynı anda birden fazla istismar türüne de maruz kalabilir.

Çocuk istismarının ortaya çıkışında etkili olan faktörleri bireysel ve toplumsal risk faktörleri olarak iki grupta toplayabilmek mümkündür. Çocuk istismarına neden olan bireysel risk faktörleri arasında ruh hastalıkları, stres, depresyon gibi kişisel ve gelişimsel sorunlar yer alırken, toplumsal risk faktörleri içerisinde ise tarihsel, siyasal, ekonomik ve demografik faktörlerin yanı sıra, kültürel yapı içerisindeki değer ve normlar, şiddet ve saldırganlıkla ilgili rol modeller, toplumsal statü ve toplumsallaşma deneyimleri gibi faktörler bulunmaktadır (Ayan, 2009, s.141; Tansel, 2017, s.58). Çocuk istismarı söz konusu olduğunda bireysel ve toplumsal risk faktörlerinin bir bileşimi ya da her iki faktör grubu içerisinde sayılanlardan her biri çocuğun istismara maruz kalmasına sebebiyet verebilir.

Çocuk istismarını, fiziksel, duygusal, cinsel ve toplumsal istismar olmak üzere dört başlıkta ele alınabilir. Bunlardan fiziksel istismar, çocuğun ebeveynleri ya da diğer yetişkinler tarafından bedensel olarak örselenmesidir. Fiziksel istismar, çocuğun kaza dışı yaralanması sonucunda çocuğa acı veren ve çocuğun gelişiminde sürekli zarara yol açabilen şiddet hareketleri olarak da izah edilebilir. Fiziksel istismar bulguların belirlenmesinin kolay olduğu en yaygın istismar türüdür (Bayraktar, 2015, s.45-46). Duygusal istismar ise çocuğun duygularını rencide eden bir davranış biçimdir. Çocuğun kendi bedeni ve kişiliğine karşı algısını olumsuz etkileyen her türlü olumsuz tutum ve davranış, çocuğu duygusal olarak istismarı kapsamına girer. Bu bağlamda çocuğu reddetme, aşağılama, yalnız bırakma, yalıtma, korkutma, yıldırma, tehdit etme, suça yöneltme, sık eleştirme, yaşının üstünde sorumluluklar bekleme, çocuk üzerinde aşırı baskı ve otorite kurma, önemsememe, lakap takma, alaylı konuşma gibi yetişkinin tutumu ve davranışları çocukta duygusal ezikliğe yol açan başlıca duygusal istismar türleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Kulaksızoğlu, 2011, s.196-197). Çocuk istismarının bir diğer türü olan toplumsal istismar ise ebeveyn iradesinin dışında, bir ülkede imkanların mevcudiyetine rağmen çocuğun beslenme, sağlık, eğitim, barınma gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmaması durumudur. Bunlara ilaveten bir toplumda çocuk yaşta çalıştırma, evlendirme, dilencilik ve fahişelik gibi durumlar da toplumsal istismar kapsamına girer (Polat, 2017, s.28-31). Çocuk istismarı türlerinden bir diğeri de çalışmamızda daha ayrıntılı olarak ele alınacak olan çocuğun cinsel istismarıdır.

Çocuk Cinsel İstismarı

Çocuk üzerinde kısa ve uzun dönemde önemli sorunlar doğuran istismar türlerinden birisi de çocuğa yönelik yapılan cinsel istismarlardır. Literatürde çocuk cinsel istismarı, reşit olmayan çocuğa yönelik rızası dışında yetişkinler tarafından yapılan cinsel eylemler şeklinde tanımlanmaktadır (Finkelhor, 1994, s.32; Bolen ve Gergely, 2014). Bir başka ifadeyle çocuk cinsel istismarı, 0-18 yaş aralığındaki çocuklarla cinsel temas kurulması ve kendisinden büyük bir yetişkin tarafından cinsel tatmin için kullanılmasıdır. Hile ve kandırmanın yanında tehdit ve şiddeti de içeren çocuk cinsel istismarında, yaş veya olgunluk farkının ne kadar büyük olması gerektiği konusunda ise evrensel bir anlaşma yoktur (Finkelhor, 1999, s.101). Aslında çocuğa yönelik herhangi bir cinsel eylemin istismar olarak tanımlanabilmesi için yaş ve rıza ölçütü aramak doğru değildir. Çünkü akranlar arasındaki bazı cinsel eylemler de yine bu istismar kapsamına girer. Ayrıca cinsel istismar, güç, tehdit veya aldatma ile gerçekleşirse mağdur ile istismarcı arasındaki yaş farkı önemsiz hale gelir. Tanımlamalarda kullanılan bir diğer ayırıcı kıstas ise razı olma ölçütüdür. Bazı durumlarda çocuğa zor ve tehdit kullanarak çocuğun razı olması istenebilir veya çocuk bazen ne için razı olduğunun bilincinde olmayabilir. Bu nedenle çocuğun rızasının olup olmadığına bakılmaksızın diğer insanların ve erişkinlerin cinsel tatmin için çocuğu kullanması, cinsel istismar kapsamına girer (Topçu, 1997, s.4-5).

Çocuğa yönelik cinsel istismar, temaslı veya temassız olmak şeklinde bir dizi eylemi içerir (Andrews vd., 2004, s.1853). Cinsel istismar, cinsel içerikli konuşma, teşhir, röntgencilik, pornografik görüntüler izlettirme gibi temas içermeyen davranışlar olarak cinsel sömürü şeklinde olabildiği gibi cinsel amaçlı dokunma, okşama, oral, anal veya vajinal ilişkiye girme, genital bölgeye veya vücudun herhangi bir bölgesine organ veya cisim sokma, fuhuş gibi cinsel içerikli davranışlar şeklinde de görülebilir. Dolayısıyla cinsel istismar, fiziksel, duygusal ve toplumsal istismardan farklı olarak; eylemin içeriği, çok yönlülüğü, çocuk ve ailesinin yaşamında yarattığı zorluklar gibi hususlar bakımından belki de çok daha zor ve karmaşık bir sürece karşılık gelir (Paslı, 2019, s.13).

Cinsel istismarın aile içinde, çocuğun kan bağı olan ya da ona bakmakla yükümlü birisi tarafından yapılan türüne ise *"ensest"* denir (Alpaslan, 2014; Topçu, 1997, s.21; Çavlin, Kardam ve Efendioğlu, 2018, s.16-17). Çocuk cinsel istismarının en ciddi ve ağır türü ensest şeklinde gerçekleşen istismarlardır. Çünkü bu tür cinsel istismarlar uzun süre devam etme eğilimindedir ve çocuk ile onun en önemli sosyal dayanağı ve desteği olan ailesi ile arasındaki ilişkiyi derinden tehdit eder. Bu cinsel istismar türü, çocukta çok şiddetli travmalar ve çatışmalar yaratarak çevresiyle olan ilişkilerini bozar, hatta bu durum kendisini

istismar etmeyen diğer aile üyeleriyle ilişkisini dahi zayıflatma eğilimindedir (Finkelhor, 1999, s.103-104). Zira sadakat çatışmaları içerisinde çocuğun diğerlerine olan güveni yerle bir olur. Böylelikle ensest sonuçları bakımından çocukta yaşam boyu izler bırakır ve ileriki yaşlarda ciddi sorunların oluşmasına zemin hazırlar.

Çocuğun sağlıklı gelişimini engelleyen ve kısıtlayan çocuk istismarı, onun fiziksel, ruhsal, cinsel ya da sosyal açıdan zarar görmesine neden olur (Taner ve Gökler, 2004). Cinsel istismar, çocukların dünyaya olan bilişsel ve duygusal yönelimlerini değiştirir ve çocukların benlik kavramını, dünya görüşünü ve duyuşsal kapasitelerini bozarak travma yaratır. Dolayısıyla cinsel istismar sonrası mağdur çocukta kısa ve uzun dönemli olmak üzere travmatik etkiler görülür. Bu travmatik etkilerin daha da uzun sürmesinde hem bireysel ön kabuller hem de toplumsal kalıp yargıların rol oynadığı söylenebilir.

Cinsel istismar sonucunda çocukta belirli yerler ve belirli kişilere yönelik yüksek düzeyde, korku ve kaygı görülür. Tezahürü ise sıkılıkla gece kâbusları şeklinde kendini gösterir. Ruhsal çöküntü ile birlikte çocukta utanç, saldırganlık, anksiyete, stres, yeme ve uyku bozuklukları, alkol ve uyuşturucu madde bağımlılığı, intihar ya da kendine zarar verme eğilimlerinden bir ya da birkaçı görülebileceği gibi okul çağındaki çocuklarda bu duruma genellikle okul ile ilgili problemler eşlik eder (Gökçe vd., 2015; Koçak ve Alpaslan, 2015, s.28; Türkmen vd., 2017; Aktepe vd., 2013, s.116). Çocukluk döneminde gerçekleşen cinsel istismarların kısa dönemde görülen bu olumsuz sonuçlarına ilaveten uzun dönemde ortaya çıkan problemleri de dikkate almak gerekir. Zira çocukluk döneminde cinsel istismara maruz kalmış veya hane içi işlev bozukluğunun yaşandığı ailelerde yetişmiş bireylerde uzun dönemde ortaya çıkan sağlık problemleri görülmüş ve meydana gelen ölümlerin birden fazla risk faktörü altında ortaya çıktığı tespit edilmiştir (Felitti, 1998). Örneğin çocukken istismar öyküsüne sahip olan yetişkin bireylerin, intihara teşebbüs etme olasılığının yaşamayanlara göre üç kat daha yüksek olduğu görülmüştür (Budhwani vd., 2017). Yine benzer bir şekilde çocuklukta cinsel istismar öyküsü olan kadınların, cinsel saldırıya uğramış ancak daha önce çocuk cinsel istismarı öyküsü olmayan diğer kadınlara kıyasla daha fazla psikolojik sıkıntı yaşadığı yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır. (Gibson ve Leitenberg, 2001).

YÖNTEM

Bu çalışmada, 2015- 2019 yılları arasında Malatya Eğitim ve Araştırma Hastanesine bağlı Çocuk İzlem Merkezi'ne yönlendirilen cinsel istismar mağduru

çocukların adlî vaka dosyaları analiz edilmiştir. Araştırmanın ana evreni, cinsel istismara uğrayan çocuklar olmakla birlikte, araştırma evrenini, Malatya'da adli birimlere aksetmiş çocuk cinsel istismar vakaları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Malatya Çocuk İzlem Merkezi'ne cinsel saldırı ve taciz iddialarıyla başvuran farklı sosyo- ekonomik düzeye sahip, 18 yaş altındaki toplam 678 mağdur çocuğun adlî vaka dosyaları teşkil etmektedir. İlgili kurumların ve Sağlık Bakanlığı'nın etik kurullarından izinlerin alınmasıyla gerçekleştirilen çalışmada, dosyalarda adı geçen kişilerin mahremiyetine dikkat edilmiş ve kimlik bilgileri saklı tutulmuştur. Dosyaların her birine tarafımızca rastgele numara verilmiş ve bu numaralar ile veriler yorumlanmıştır. Dosyalar içerisindeki vaka öyküleri, ebeveynleri ile yapılan görüşme kayıtları, sosyal inceleme raporları, tıbbî ve adli tutanaklar, İçerik analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. Bunun için 27 maddeden oluşan bir analiz formu oluşturulmuştur. Daha sonra dosyalardaki nitel veriler, SPSS 21 programı vasıtasıyla nicel verilere dönüştürülerek değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Dosyaların geriye dönük olarak incelenmesinin yanında toplumdaki cinsel istismar vakalarının tamamına ulaşılamaması, istismarcılar ve mağdurlarla yüz yüze görüşmelerin gerçekleştirilememesi, araştırmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Çalışma içerisinde kullanılan veriler, Yeliz Aksüt'ün "Çocuk Cinsel İstismarının Sosyolojik Analizi" isimli Yüksek Lisans tezinden alınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Çocuk cinsel istismarının toplumsal boyutlarını araştırmak amacıyla, Malatya Eğitim ve Araştırma Hastanesine bağlı Çocuk İzlem Merkezi'ne getirilen cinsel istismara uğramış çocukların dosyaları analiz edildiğinde, vakaların yıllara göre değiştiği görülmüştür. Tablo 1'de de yer alan cinsel istismar vaka sayılarının yıllara göre dağılımına bakıldığında, vakaların %1,2'si 2015 yılına, %12,5'i 2016 yılına, %25,2'si 2017 yılına, %31'3'ü 2018 yılına ve %29,8'i 2019 yılına ait olduğu görülmektedir.

Resmi kayıtlara geçen bu vakalar dışında, bireyin ve ailenin itibarı bağlamında aile içerisinde ya da bireyin kendi iç dünyasında saklı kalmış, açığa çıkarılmayan ya da adli birimlere aksettirilmeyen vakaların olabileceği hususu da göz önünde bulundurulursa gerçek vaka sayısının daha fazla olduğu söylenebilir. Çalışmanın bu bölümünde, bulgulardan yola çıkılarak cinsel istismar vakalarının ilişkili olduğu sosyal ve demografik değişkenler ele alınacaktır.

Tablo 1
Cinsel İstismar Vakalarının Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Sayı (n)	Yüzde (%)
2015	8	1,2
2016	85	12,5
2017	171	25,2
2018	212	31,3
2019	202	29,8
Toplam	678	100,0

Mağdurların ve İstismarcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

Bu bölümde, 678 dosya içerisindeki kayıtlı bilgilerden hareketle mağdura ve istismarcıya ait sosyal ve demografik özellikler sunulmuştur. Dosyalar üzerinden mağdurlara veya istismarcılara ait bazı bilgilere ise ulaşılamamıştır. Nitekim Çocuk İzlem Merkezi, cinsel istismara uğramış mağdur çocukların bundan sonraki süreçte rehabilitesi için oluşturulmuş bir yapılanmadır. Özellikle istismarcıların sorgulanması ve ceza alması işlemi, adli mercilerde gerçekleştiği için istismarcı ile ilgili kapsamlı bilgilere ulaşılamamış yalnızca cinsiyeti, yaşı, engelli olup olmadığı, eğitim düzeyi, medeni durumu gibi bilgilere ulaşılabilmiştir. Ulaşılan bilgiler aşağıdaki Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2
Mağdura ve İstismarcıya ve ait sosyo-demografik özellikler

		Mağdur		İstismarcı	
		n	%	n	%
Cinsiyet					
	Erkek	113	16.7	637	98.2
	Kadın	564	83.3	12	1.8
Yaş					
	2- 7 yaş arası	70	10.3		
	8- 11 yaş arası	141	20.8		
	12- 18 yaş arası	467	68.9	119	24.5
	19- 30 yaş arası			215	44.3
	30- 45 yaş arası			60	12.4
	45- 75 yaş arası			91	18.8
Eğitim durumu					
	Okula gitmiyor	46	8.1	4	3.2
	Okul terk	91	16	9	7.3
	Okul öncesi	12	2.1		

İlköğretim	258	45.3	33	26.6
Lise	163	28.6	40	32.3
Üniversite			38	30.6
Ailenin gelir düzeyi				
Düşük	180	58.4		
Orta	99	32.1		
Yüksek	29	9.4		
Aile tipi				
Geniş aile	31	5.3		
Çekirdek aile	392	66.4		
Parçalanmış aile	167	28.3		
Engelli olma durumu				
Engelli değil	626	93.7	536	98.3
Engelli	42	6.3	9	1.7
Yaşadığı yerleşim birimi				
Kırsal/köy	218	34.4		
Kent merkezi	140	22.1		
Kent- çevre	275	43.4		
Medeni durum				
Evli			200	45.9
Bekâr			236	54.1
Madde kullanımı				
Var			62	73.8
Yok			22	26.2

Çocuk İzlem Merkezi'nde gerçekleştirilen araştırma sonucu kız çocuklarının daha sık cinsel istismara uğradığı tespit edilmiştir. Toplam 678 vaka içerisinde %83,3'ünde kız, %16,7'sinde ise erkek çocukları mağduriyet yaşadığı görülmüştür. Benzer şekilde Türkiye'de ve dünyada yapılan bütün çalışmalarda kız çocuklarının erkeklere göre daha fazla istismara uğradıkları belirtilmektedir (Finkelhor, 1986:61-62; Topçu, 1997, s.28). Ayrıca dosya analizlerinde istismarcıların büyük çoğunluğu erkek olmakla birlikte (%98,2), vakalarda 12 kadının (%1,8) istismarcı olduğu da tespit edilmiştir. Bunların 6'sı ensest vakalardır.

İstismara uğrayan mağdur çocukların yaş aralığına bakıldığında önemli bir bölümünün ergenlik döneminde olduğu görülmektedir. Mağdur çocukların %68,9'u 12-18 yaş, %20,8'i 8-11 yaş, %10,3'ü ise ilk çocukluk dönemi olan 2-7 yaş aralığında bulunmaktadır. İncelediğimiz dosyaların içeriğinde, cinsel istismar mağdurlarının en alt yaş sınırının 4 yaşında bir kız çocuğunun olduğu ve vakanın aile içi cinsel istismar şeklinde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Vakalardaki cinsel istismar mağdurlarının en üst yaş sınırı ise 17'dir. Yaş aralığına bakıldığında

bebeklik dönemi hariç bütün çocukluk dönemlerinde, çocukların cinsel istismara maruz kaldığı görülmektedir.

Yaş konusu istismarcılar açısından incelendiğinde, en alt yaş sınırının 11, üst yaş sınırının ise 70 olduğu tespit edilmiştir. İstismarcılar genellikle 19 ile 30 yaşları arasında olmakla birlikte akran gruplarında da istismarcılar olduğu görülmektedir. Zira 19-30 yaş grubunda olan istismarcılar %44,3, 11- 18 yaş arası istismarcılar %24,5, 30- 45 yaş arası istismarcılar %12,4, 45- 75 yaş arası istismarcılar %18,8'lik kesimi oluşturmaktadır.

Eğitim durumu açısından dosyalar incelendiğinde, mağdur çocukların daha çok 8 yıllık eğitim süreci içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Cinsel istismar mağdurlarının %45,3'ü, 7 ile 14 yaş arasında ilköğretim çağındaki çocuklardır. %28,6'i ise 14 ile 18 yaş aralığındaki liselilerdir. Vakalarda ilköğretim veya lise çağında olup da ekonomik, ailesel, kültürel, dinî veya bireysel nedenlerden dolayı okulunu yarım bırakan (%16) ya da hiç okula gönderilmemiş (%8,1) çocuklar da bulunmaktadır. Cinsel istismarcıların ise %32,3 lise, %26,6'sı ilköğretim mezunudur. Ayrıca istismarcılar içerisinde üniversiteye devam eden veya üniversiteden mezun olup mesleğini yapan kamu görevlileri de (%30,6) bulunmaktadır.

Yine dosyalardan elde edilen bilgilerde, medeni durum açısından istismarcıların %45,9'unun evli, %54,1'inin ise bekâr olduğu görülmüştür. Bekâr olan istismarcıların 105'i mağdurun akran grubundandır. Bununla birlikte istismarcının evli olduğu vakaların 91'i ensest vakadır. Ayrıca çalışmada mağdur çocukların %93,7'sinin herhangi bir engeli bulunmadığı ve mağdur çocukların %6,3'ünün zihinsel engeli olduğu tespit edilmiştir. İstismarcıların ise %98,3'ünün herhangi bir zihinsel veya fiziksel engeli bulunmamaktadır. İstismarcıların çoğunluğunun sağlıklı, normal zekâ düzeyine sahip, doğru ve yanlışı ayırt edebilecek kişiler olduğu tespit edilmiştir. İstismarcılar içerisinde yalnızca %1,7'lik bir kesimin fiziksel veya zihinsel engeli mevcut olduğu görülmüştür.

Yakınlık derecesi açısından cinsel istismarı değerlendirmek çocukların karşılaştığı tehlikenin kaynağı açısından önemlidir. Bulgulara göre cinsel istismar vakalarının çok önemli bir kısmında istismarcı mağdurun tanıdığı bazen de en güvendiği ve sevdiği kişiler olmaktadır. Nitekim mağdurların %72,2'si ailesi, yakın akrabası, komşusu ve tanıdıkları tarafından cinsel istismara uğramışlardır. Mağdurların %15,7'si aile içinde, %14,3'ü yakın akraba, %42,2'si tanıdıkları kişilerce istismara maruz bırakılmışlardır. Arkadaş grupları, flört edilen kişiler, komşular, ailelerinin arkadaş çevresi, çocukların zamanının yarısından fazlasını geçirdiği okul içerisinde ve çevresinde iletişim içerisinde olunan kişiler de

tanıdıklar kategorisinde yer almaktadırlar. Ayrıca mağdurların %10,7'si çocuk yaşta evlendirilen ve imam nikâhlı eşi tarafından istismara uğrayan kişilerdir. İstismarcıların %7,3'ü sosyal medya üzerinden mağdurun tanıştığı kişiler olurken, %9,8'i ise yabancı kişilerden oluşmaktadır.

Dosyalardaki bulgulara göre cinsel istismar vakaları bütün yerleşim birimlerinde görülmektedir. İstismarların %43,4'ü kent merkezinden uzak, genellikle çevre olarak belirtilen kenar mahallelerde ve gecekondu bölgelerinde, %34,4'ü şehrin dışında kırsal bölgelerde, %22,1'i ise kent merkezinde gerçekleşmiştir.

Aile ve Cinsel İstismar

Çocuk cinsel istismarına yol açabilecek risk grubunda yer alan bazı sosyo-demografik faktörler bulunmuştur. Bunlar içerisinde en önemli faktör aile yapısı ve özellikleridir. Örneğin sosyo ekonomik açıdan problemli, anne ve baba kavgalarının süreklilik arz ettiği, iletişimlerinin kopuk olduğu, boşanmış ve parçalanmış aile yapıları cinsel istismar riskini arttırır. Yine ailede ihmalkâr ebeveyn tutumlarının görülmesi, aile üyelerinde ve ebeveynlerde ruhsal bozuklukların bulunması, ebeveynlerin de yaşam hikâyelerinde fiziksel, duygusal, cinsel istismar durumlarının olması cinsel istismar gerçekleşme riskini desteklemektedir. Ayrıca anne ve babanın eğitim seviyesinin düşük olmasının yanında aile içerisinde alkol ve madde kullanımı cinsel istismar açısından riskli durumlardır (Koçak ve Alpaslan, 2015, s.28; Aktepe vd., 2013)

Aile Yapısı ve Cinsel İstismar

Çocuk İzlem Merkezi'ndeki dosyalarda yer alan bulgulara göre, mağdur çocukların %66,4'ü çekirdek ailede, %28,3'ü parçalanmış ailede, %5,3'ü de geniş aile içerisinde yaşamaktadır. Genellikle parçalanmış aile yapılarındaki çocukların cinsel istismar için daha çok risk faktörü olduğu söylenir. Mağdur çocukların ebeveynlerinin boşanması ya da ebeveynlerinden birinin vefat etmesi, o çocukların cinsel istismara uğrayacağı anlamına gelmez. Bulgulara göre anne babası ile birlikte yaşayan çocukların da risk altında olduğu görülmektedir. Burada çocuğu cinsel istismar için riskli duruma getiren önemli husus ebeveynlerin ihmâli ve aile ortamıdır. Çocuğun ihmâli, bütün aile tiplerinde görülebilmektedir. Ailedeki bireylerinin eğitim seviyesi, çocuğa karşı olan – özellikle kız çocuklarına karşı- kültürel bakış açıları ihmale yol açmakta ve ailesinden ilgi ve sevgi göremeyen çocuklar dışarıdaki istismarcıların hedefi olabilmektedir.

Bu noktada vurgulanması gereken husus, ihmalkâr ebeveynlerin çocuk cinsel istismarı için bir risk oluşturduğudur. Örneğin Dosya. 49'da ki vakada sürekli evden kaçan mağdur kız çocuğu, arkadaşı tarafından cinsel istismara uğradıktan sonra ailesinden korktuğu için yine evine gitmemiştir. Günlerce sokakta yaşadıktan sonra ailesinin ihbarı sonucu bulunmuştur. İfade veren mağdur babası, kızının sürekli evden kaçmasına rağmen herhangi bir önlem almadığını belirtmiş ve bu olayı normal bir durummuş gibi anlatmıştır:

"O gün evden dışarıya gezmek için çıktı. Ama bu tarihe kadar eve gelmedi. Kızım devamlı olarak evden kaçtığı için eve gelir diye müracaatta bulunmadık." (Dosya 49, Mağdur kız çocuğu, Yaş 15, İstismarcı erkek arkadaşı, Çocuk Şube ifade tutanağı). Bu vaka ebeveynlerin ihmalkâr davranışlarının çocuğun başkaları tarafından cinsel istismara uğrama riskini arttırdığını göstermektedir.

Aynı doğrultuda benzer bir vakaya Dosya 177'de rastlanmıştır. Anne, baba ve kardeşleri ile birlikte yaşayan, alt sosyo- ekonomik düzeydeki çekirdek aile mensubu mağdur bir kız çocuğu, ailesinin ihmaline ve kötü muamelesine, fiziksel ve sözlü istismarına maruz kaldığını dile getirmiştir. Ailesi ile olan ilişkisi gün geçtikçe daha kötüye gitmiştir ve ailesinin ilgisini çekebilmek için intihara kalkışmıştır. Bu süreçte mağdur, sosyal çevresinden ve sosyal medyadan tanıştığı kişiler tarafından gösterilen ilgi ve sevgiye inanmış fakat cinsel istismara uğramıştır. Mağdur yaşadıklarını şöyle anlatmıştır:

"Okulu bıraktım. Okuldan soğuduğum ve ailem okula gitmemi istemediği için okula gitmek istemedim. Evde bir sorun yaşadığım zaman kimseye anlatmam. Sürekli ailem bana intihar et öl dediği için kendimi kestim, buraya geldim, ailemin bana neden böyle dediklerinin bilmiyorum. Dışarıda gezdiğim için bana böyle söylediklerini düşünüyorum. Ayrıca bana kızdıkları için annem ve babam da birkaç kez tokat atmıştı. Ben ailemin benimle ilgilenmesini istediğim için kollarımı jiletle kesiyordum. Beni biraz sevmelerini ve ilgilenmelerini istiyordum." (Dosya 177, Mağdur kız çocuğu, Yaş 15, İstismarcı erkek arkadaşı, Mağdur ifade tutanağı).

Aileleri ile sınırlı ilişkileri olan özellikle de anneleri ile daha soğuk ilişkileri bulunan çocukların cinsel istismara uğrama oranı daha yüksektir. Anne ya da baba yani her iki ebeveyn ile zayıf ilişkiler, istismar ile olan bağı kuvvetlendiren bir nedendir. Aile içinde çocuğun ihmali, onu daha az denetleme, çocuğu istismara karşı korunmasız bırakmaktadır. Ayrıca cinsel istismara uğrayan kız çocuklarının annelerinden cinsel eğitim almadığı ya da az aldığı belirtilmektedir (Finkelhor, 1986, s.74-77).

İhmalkâr çekirdek aile yapılarında cinsel istismar gerçekleşebildiği gibi parçalanmış aileler içerisinde de cinsel istismar vakaların yaşandığı görülmektedir. Dosya 33'te parçalanmış bir ailede büyüyen ve aynı evde yaşadığı üvey dayısının beş sene boyunca cinsel istismarına maruz kalan mağdur kız çocuğu, ilk cinsel istismara uğradıktan sonra olayı annesine anlatmıştır. Mağdurun annesi, dayısının böyle bir hastalığı olduğunu, bir şey yapamayacağını ve kızından susmasını istemiştir. Mağdur kız çocuğu yaşadıklarını şöyle anlatmıştır:

"Bana ne yaptığını anlatamıyorum. Bana bunları yaparken canım yanıyordu, ağlıyordum. Çok detayını anlatamıyorum. Ben babamın yanına kaçtım. Annem gelip beni babamın yanından aldı. Dayımın bana bunu yaptığını annem biliyordu. Kardeşlerim ve kuzenim de biliyordu. Ben bunları anneme söylediğimde annem bana bu bir hastalık, dayının böyle bir hastalığı var. 6- 7 yıldır bu şekilde diye cevap veriyordu." (Dosya 33, Mağdur kız çocuğu, Yaş 14, İstismarcı üvey dayı, Mağdur ifade tutanağı).

Ailenin Gelir Düzeyi ve Cinsel İstismar

Gelir ile cinsel istismar arasında bir ilişki olduğu ve genellikle alt sosyo-ekonomik sınıflarda çocuk cinsel istismarının daha fazla gerçekleştiği kabul edilir (Corsaro, 2005: 246). Çalışmanın bulgularında da cinsel istismar mağdurlarının ailelerinin gelir düzeylerinin çoğunlukla düşük seviyede %58,4 olduğu gözlenmiştir. Orta gelir düzeyinde olanların oranı %32,1 iken yüksek gelir düzeyine sahip olanların oranı ise %9,4'tür.

Çocuk cinsel istismarı aslında bütün sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde görülmekle birlikte, geçim sıkıntısı yaşayan dar gelirli ailelerde daha yüksek oranda gerçekleştiği dikkati çekmektedir. Özellikle temel ihtiyaçların yeterli düzeyde karşılanamadığı ailelerdeki ensest vakalarda, istismarcının ailenin geçimini sağlayan bir konumda olması, mağdur ve diğer aile üyeleri tarafından olay gizlenmekte ve açığa çıktığı durumlarda ise inkâr edilebilmektedir. Bu doğrultuda bir olaya Dosya 63'te rastlanılmıştır. Mağdur ifadesinde:

"Abimin bu davranışını ilk başta ablama bahsettim, o da anneme söylemiş, annem de odaya bir anahtar alalım dedi, abim bizim evin geçimini sağlamaktadır. Abimin yaptığı davranışından dolayı şikâyetçi değilim." (Dosya 63, Mağdur kız çocuğu, Yaş 16, İstismarcı öz abi, Mağdur ifade tutanağı).

Benzer doğrultuda böyle bir vakaya yine Dosya 140'ta rastlanılmıştır. Öz babası tarafından 5 yıl boyunca istismar edilen 14 yaşındaki kız çocuğu, ilk ifadesinden sonra ertesi gün Çocuk İzlem Merkezi'ne tekrar gidip ifadesini

değiştirmiş, babasının hapse girmemesi, ailenin ekonomik sıkıntılar yaşamaması ve aile içi huzursuzluğun ortaya çıkmaması için istismarı gizleme çabası içerisinde olduğunu şöyle ifade etmiştir:

"Bana yönelik bu davranışlarından dolayı şikâyetçi değilim. Annemin duymasını istemiyorum. Annem ile babamın arasının bozulmasını istemediğim için bu olayın annem tarafından duyulmasını istemiyorum. Annem bu olayı duyarsa çok üzülür. Annem çok kötü olur şöyle ki, ailevi durumlarımız, maddi durumlarımız kötüye gider, annemle babamın arası bozulur, söyleyeceklerim bundan ibarettir." (Dosya 140, Mağdur kız çocuğu, Yaş 14, İstismarcı öz baba, Mağdur ifade tutanağı).

Çalışmamızda elde edilen bulgular çocuk istismarı üzerine yapılmış diğer çalışmalarla benzer bir şekilde düşük sosyo-ekonomik durum ile istismar arasında bir ilişkinin varlığını teyit etmektedir. Ancak tüm verilere rağmen, yüksek gelir grubundaki ailelerin veya çevrelerin bu türden vakaların görünür hale gelme ihtimalini ortadan kaldıracak imkânlara sahip olabileceği unutulmamalıdır. Vakaların özel yollarla ört bas edilmesi ya da mağdur açısından profesyonel desteklerle çözümlenme ihtimali yüksek gelir grubunda söz konusu olabilir. Dolayısıyla çocuk istismarı ve ihmali sorunu sadece belli bir sosyal düzeyde bulunan gruplara özgü problem olarak değerlendirilmemelidir (Polat, 2007, s.78).

Ailenin Mahremiyeti ve Ensest Vakalar

Cinsel istismar vakaları sadece mağduru ilgilendirmemekte aynı zamanda onunla ilişkili olan kişileri ve ailesini de etkilemektedir. Zira cinsel istismar ile birlikte sadece çocuk damgalanmamakta, mağdurla birlikte çoğun ailesi de damgalanmakta ve itibarı zedelenmektedir. Bu kapsamda ailenin toplumsal itibarını korumak ve aile mahremiyetine "halel getirmemek" amacıyla çoğu zaman cinsel istismar vakalarının üstü örtülmekte ve istismarlar gizlenmektedir. Ancak bu durum istismarın devam etmesine istismarcının korunmasına ve mağduriyetin yeniden üretilmesine neden olmaktadır. Genel olarak bütün cinsel istismar vakaları için geçerli olmakla birlikte bu duruma daha çok cinsel istismarın en vahim boyutu olan ve aile içinde gerçekleşen ensest vakalarında rastlanılmaktadır.

Türkçe'de karşılığı "fücur" olarak tanımlanan ensest, aile bireylerinden birinin eşler dışında cinsel doyum amacıyla ailenin diğer bir üyesi ile cinsel temasa kadar giden ilişkilerde bulunmasıdır (Topçu, 1997, s.21). Aralarındaki cinsel ilişki hukukî, dinî ve kültürel açılardan yasaklanmış akrabaların

birbirleriyle şiddet içermeyen ve karşılıklı rızaya dayanan cinsel ilişkiler de ensest tanımına girer (Çavlin ve Aliefendioğlu, 2018, s.16-17). Yapılan araştırmalarda dünyada ensest vakaların tüm cinsel istismarların %10 ile %32 arasında olduğu tespit edilmiştir. Kadın nüfusunun %16'sı, 18 yaşından önce enseste maruz kalmıştır (Ayan, 2010, s.266).

Çalışmamızda elde edilen bulgulara göre mağdurların %15,7'si aile içindeki kişiler tarafından cinsel istismara uğramıştır. Dosya içeriklerinde birinci dereceden kan bağı bulunan baba- kız, anne- oğul, baba- oğul, erkek kardeş- kız kardeş arasında yaşanan cinsel istismar sayısı 101 olarak tespit edilmiştir. Yakın akrabaları tarafından (amca, dayı, dede, üvey baba, kuzenler, ablasının kocası ve çocuğun bakımından sorumlu diğer ebeveynler) cinsel istismara uğrama durumu %14,3 olarak hesaplanmıştır. Aile içerisindeki cinsel istismar vakalarına yakın akrabalar tarafından gerçekleştirilen cinsel istismar vakaları da dahil edildiğinde örneklem grubundaki toplam ensest vaka oranı %30 gibi çok yüksek bir seviyeye çıkmaktadır. Diğer taraftan komşu, aile dostu, arkadaş gibi tanıdık kişilerin istismarcı olduğu vakaların oranı %42,2, yabancı kişilerin olduğu vakaların oranı ise %9,8'dir.

Çocuğun en güvendiği ve sevdiği kişiler tarafından cinsel istismara maruz kalması uzun dönemli travmatik sonuçlara yol açmaktadır. Ensest saldırı, cinsel istismarın en ağır, en örseleyici ve sonuçları bakımından çocukta yaşam boyu izler bırakan bir cinsel istismar türüdür. Ensest saldırı çocuğun güven duygusunu zedelemekte ve onun yerine yaşamı boyunca güvensizlik, nefret etme, korku, endişe, panik gibi olumsuz duygular edinmesine neden olmaktadır.

Aynı zamanda cinsel istismarcının mağdur ile olan yakınlık derecesi arttıkça yaşanan cinsel istismarın bildirim süresi daha da uzamaktadır. Burada iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Aile içi cinsel istismar vakalarının %74,7'si yakın akrabaların istismarcı olduğu vakaların %64,4'ü bir yıldan uzun bir süre sonra açığa çıkmıştır. Tanıdık kişilerin istismarcı olduğu vakalar, çoğunlukla aynı yıl içerisinde (%48,4) bildirilmiştir. Cinsel istismarın yaşandığı gün bildirimler en çok yabancı kişilerin (%63,2) istismarcı olduğu vakalardır. Görüldüğü üzere çocuğun cinsel istismarcı ile olan yakınlığı arttıkça olay daha uzun süre saklı kalabilmekte ve bu süre içerisinde çocuk defalarca mağduriyet yaşayabilmektedir. Örneğin Dosya 127'deki bir vakada mağdur kız çocuğu, altı sene boyunca öz abisinin cinsel istismarına uğramış ve abisinin tehditlerinden dolayı susmak zorunda kalmıştır. Adli görüşmeci raporunda ev halkının olayı bildiği ve çevre baskısından dolayı sustuklarını, duyulduğu takdirde ailenin itibarsızlaşmaktan korktuğu için cinsel istismarı gizlediklerini belirtmiştir:

Ben bu durumun yanlış olduğuna şimdi karar verdim. Utandığımdan ve korktuğumdan bu olayları kimseye anlatmadım. Ben bu olaylardan sonra kendimi öldürmek istedim. Boğmaya çalıştım. İlaç içip intihar etmeyi bile düşündüm." (Dosya 127, Mağdur kız çocuğu, Yaş 15, Sanık öz abisi, Mağdur ifade tutanağı).

Aile içi cinsel istismar vakalarının saklı kalmasının en önemli nedeni, ailenin toplumsal itibarının zedelenmesinin önüne geçmektir. Bu doğrultudaki örnek bir olaya Dosya 46 da rastlanılmıştır. Dosya 46'daki ensest vakada, cinsel istismarcı, olayın duyulduğu takdirde ailenin sosyal çevre tarafından ayıplanacağını ve ailenin zarar göreceğini öne sürerek, mağdur kız çocuğunu susması için tehdit etmiştir:

"Abim bana bu olayı kimseye söyleme, benim sonum cezaevi olur, rezil oluruz dedi." (Dosya 46, Mağdur kız çocuğu, Yaş 14, Sanık öz abisi, Mağdur ifade tutanağı).

Aileye yüklenen kolektif sosyal anlam, ailenin müdahale edilmemesi gereken bir alan olduğu anlayışı ve çocuğun aile içinde tabi bir eşyadan öte bir anlam taşımaması gibi durumlar, cinsel istismar mağdurlarına zarar veren ve cinsel istismarın açığa çıkmasını engelleyen sosyal bağlamdaki tutum ve davranışlardır (Keser, 2016, s.52-53). Çoğu toplumda çocukların ailenin mülkü olduğu anlayışı, yaşanan çocuk istismarlarının yaygınlığının saptanmasını zorlaştırır. Bu noktada ailenin mahremiyetine ters düşeceği kaygısı ile aile içinde yaşanan istismarlara toplumun müdahale girişimi engellenir. Üstelik, ailelerin, devlet müdahalesi ve düzenlemesi olmaksızın çocuklarını yetiştirme hakkına sahip oldukları inancı, çocukları daha da korunmasız ve çaresiz bırakan bir durumdur (Corsaro, 2005, s.244). Cinsel istismarın aile içi bir vaka olduğu durumlarda çocuğun çevresinden destek alabileceği kişiler daha azalmaktadır. Toplum tarafından aile içinde yaşananlara müdahale girişimi kültürel bir tehdit olarak görülmektedir. Cinsel istismarın açığa çıktığı durumlarda bile aile kurumuna zarar vereceği endişesi ile şüphe ile karşılanmakta, inkâr edilmektedir. Araştırma sürecinde böyle bir vakaya Dosya 156'da rastlanılmıştır:

"Bu durumu annem ile bu yazın sonlarına doğru paylaştım, bir de okuldaki hocam ile paylaştım. Annem de nasıl olabilir, bayağı bir üzüldü, elinden bir şeyler gelmiyordu. Babamı öldürmeye çalıştı, Annem Allah görüyor dedi. Öğretmenim ile görüştüm, o da beni aşıyor dedi." (Dosya 156, Mağdur kız çocuğu, Yaş 15, Sanık öz baba, Mağdur ifade tutanağı).

Yine bir başka dosyada ifade tutanağında yer alan beyana göre, bir öz babanın, kız çocuğuna namusunu koruması ve namusuna söz edilmemesi için tembihlediği fakat kendisinin istismarda bulunduğu ortaya çıkmıştır:

"Ergenliğe girdiğimizde 11- 12 yaşında başladı. Babam benle kız kardeşime beni kendinizden korumayın dışarıdaki erkeklerden koruyun diyordu. Ben de dedem de mi sana ve kardeşlerine böyle yapıyordu, diyordum. Kendisinden tiksiniyorum." (Mağdur kız çocuğu, Yaş 17, Sanık öz babası, Mağdur ifade tutanağı, Dosya no. 190).

Ensest vakaların ortaya çıkmasında aile içinde alkol ve uyuşturucu madde kullanımının da önemli bir etkisi bulunmaktadır. Örneğin cinsel istismarcının uzun yıllar boyunca alkol bağımlısı olduğunu tespit edebildiğimiz ensest bir vakada mağdur kız çocuğu öz babasının alkol kullandığı zaman istismar ettiğini ve daha sonra hatırlamıyormuş gibi davrandığını ifade tutanağında beyan etmiştir:

"Leş gibi içki kokuyorsun baba git dedim. Bu olay benim kaldığım odada oldu. Daha sonra ben yüzüne bakamadan anneanneme gideceğim dedim. Bana kimseye bir şey anlatma dedi. Kendisi hatırlıyor ki böyle bir şey söyledi." (Dosya 78, Mağdur kız çocuğu, Yaş 17, Sanık öz baba, Mağdur ifade tutanağı).

Ayrıca dosyalardan tespit edebildiğimiz madde bağımlısı olan 62 kişiden 30'u ensest vakalara neden olan istismarcılardır. Yapılan klinik gözlemlerde yoksulluğun olduğu ailelerde, aile üyelerinde alkol ya da madde bağımlılığının olması, aile içinde fiziksel şiddetin yaşanması gibi unsurlar ensest saldırıyı tetikleyen unsurlar olduğu saptanmıştır (Çavlin vd., 2018, s.36).

Toplumsal Cinsiyet ve Toplumsal Kalıp Yargılar

Cinsel istismara yol açan ve gizlilik içerisinde sürdürülmesine neden olan faktörler arasında ataerkil ilişkiler ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğini göz ardı etmemek gerekir**.** Çoğu durumda, ataerkil ilişkiler içerisinde kadınlar, itaat etmesi gereken bir varlık olarak kabul edilmektedir. "Namus" ya da "iffetin" yalnızca kadınlarla ilişkilendirildiği bu değerler dünyasında, kadının cinsel istismara uğramış olması yine kadının suçu olarak görülebilmektedir.

Cinsiyete özgü farklılıklara dayanan rol ve beklentiler ile ilgili duygu, düşünce ve deneyimler, toplum tarafından insan zihnine çocukluktan itibaren yerleştirilir. Öyle ki, cinsiyetler arasındaki farklılık, bireylerin biyolojik, fizyolojik ve psikolojik özelliklerinden ziyade kültürel kalıplarla inşa edilen sosyolojik bir durumdur. Kadın veya erkek olmak, kültürün her iki cins için tanımladığı ve öngördüğü kalıp yargıların ve rollerin öğrenilmesi sonucudur (Ersoy, 2009, s.213).

Kadınlık ve erkeklik ile ilgili toplumsal kalıpların öğretildiği bu süreçte çocuğun zihnine, birtakım ön kabuller de yerleştirilir. Kadın ve erkeğin zihnine çocukluktan itibaren yerleştirilen öyle bir ön kabul var ki; yaşanan cinsel istismarların, cinayetlerin bile üstünü örtecek kadar güçlüdür. "Namus" kavramı bu türden bir ön kabuldür. Namus denilince akla hep kadın gelmektedir. Erkeğin "o benim namusum", ailenin "namusumuza halel getirme" dediği kişi hep kadındır. Bu noktada cinsel istismarların mağdur ve mağdurun ailesi tarafından gizlenmesinin en büyük nedenlerinden biri, bireylerin zihninde içselleştirdiği "kirleten ve kirletilen" algısıdır.

Çocuk İzlem Merkezi'nde incelenen dosyalarda bu türden vakalara sıklıkla rastlanmıştır. Örneğin Dosya 159'da böyle bir vaka görülmüştür. Mağdur kız çocuğu toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin olduğu ve namus kavramının yalnızca kadınlara ait olduğunu düşünen aile koşullarında, ensest saldırıya uğramış ve susmak zorunda kalmıştır:

"Anneme de bu durumu anlatmadım. Çünkü annem tecavüz haberleri izlediğimizde hep erkekleri haklı buluyor. Kadınların bir şekilde bu eylemi kendi kabahatinden dolayı maruz kaldığını söylüyordu. O yüzden anneme de anlatmadım. Babamın duyması hâlinde sıkıntı olacağını düşünüyorum. O yüzden ben olayla ilgili şikâyetçi değilim." (Dosya 159, Mağdur kız çocuğu, Yaş 13, Sanık kuzeni, Mağdur ifade tutanağı,).

Yine aynı doğrultuda benzer bir örneğe Dosya 1'de ki vakada rastlanılmıştır. Bu dosyada öz amcası tarafından istismara uğrayan kız çocuğu, ataerkil ilişkilerin hâkim olduğu bir aile yapısında baskı altında olayı gizlediğini anlatmıştır:

"İşin ciddiyetinin farkındaydım ama korktum annemden, babamdan. Bizim aile kültürü çok farklı. Mantık şöyle kızlar şu kızlar evden dışarı çıkmaz, kız dediğin gülmez. Bu yüzden korktum, ben sustum ama korkumdan. O benim amcam normalde sesimi yükseltemem nasıl olur da şimdi yükselteyim." (Dosya 1, Mağdur kız çocuğu, Yaş 15, Sanık öz amca, Mağdur ifade tutanağı).

Genel olarak toplumların cinsellik ve namus anlayışında, cinsel istismara uğrayanın kirlendiği algısı yatar. Üstelik, mağdurun sebep olduğu koşullar yüzünden cinsel istismarın yaşandığı fikri de toplum içinde yaygın olarak görülebilmektedir. Mağdurun ahlâkındaki bozulmaların cinsel istismara neden olduğu ve bu bozulmanın cinsel istismar sonrası daha da artacağı gibi ön kabuller, mağdurun değer kaybına uğramasına yol açacak damgaları da beraberinde getirir. Dosyalar içerisindeki bir vakada damgalanma korkusundan dolayı cinsel istismarın uzun süre gizlendiği görülmüştür:

"Ben bu durumu savcılığa intikal ettireceğimi beyan ettiğimde ise bana "senin de ayıbın olur, köy gibi bir yerde duramazsın" şeklinde sözler söyleyerek benim savcılığa bu durumu anlatmamı engellediler. Bende korktuğum için ve çekindiğim için bu olayları şimdiye kadar hiçbir kolluk kuvvetine bildirmedim. Ben bu durumu eşime bildirdiğimde de bana benim kendi abisine iftira attığımı iddia etti ve bana "sen ahlâksız bir kadınsın, böyle şeyler söylenir mi" şeklinde hakaret ederek, bu konuyu hiçbir yerde bahsetmememi söyledi ve konuyu kapattı. Eşim benim arkamda durmadı. Bende köy yerinde kızımın adı lekelenmesin diye sustum." (Dosya 105, Mağdur kız çocuğu, Yaş 9, Sanık öz amca, Savcı ifade tutanağı).

Dosya 99'daki vakada ise mağdur kız çocuğu, erkek arkadaşı tarafından cinsel istismara uğramıştır. Otoriter bir babaya sahip ve baskıcı bir sosyo- kültürel çevrede yetişmiş olan bu kız çocuğunun cinsel istismara uğradığı çevresinde duyulmuştur. Ailesinin namusuna leke sürdürdüğü gerekçesiyle aile üyeleri mağduru öldürmekle tehdit etmişlerdir. İfade tutanağında mağdur, korunma altına alınmak istemiştir. Çocuk İzleme Merkezi'ndeki uzman adli görüşmeci mağdurun bu talebinin gerçekleştirilmesi için raporuna şu ifadeleri eklemiştir:

"Yaşadığı yörenin sosyolojik özellikleri ile utanma duygusunun sonucu olarak mağdur töre cinayetine kurban gidebileceği korkusu taşımaktadır." (Dosya 99, Mağdur kız çocuğu, Yaş 17, Sanık erkek arkadaşı, Adli görüşme değerlendirme raporu).

Mağdurun erkek çocuğu olduğu durumlarda ise mağdurun artık erkek olma vasıflarını yitireceği ve hatta eşcinsel olabileceği önyargısı ile cinsel istismar mağdur ve aileleri tarafından gizlenebilmektedir. Örneğin Dosya 23'te erkek cinsiyet kimliği ile ilgili var olan bu zihniyet yapısından dolayı cinsel istismar, mağdurun ailesi tarafından gizlenmiştir ve istismarcı da bu durumu fırsat bilip erkek çocuğunu defalarca istismar etmiştir. Olaya tanık olan akrabalarının bildirimi ile cinsel istismar açığa çıkmıştır:

"Bu olay bizim orada duyulursa oğlan millete malzeme olurdu, rahat bırakmazlardı oğlanı, o yüzden sustuk. Hanım da istemedi duyulmasını." (Dosya 23, Mağdur erkek çocuğu, Yaş 15, Sanık komşusu, Savcı ifade Tutanağı,).

Cinsel istismar mağdurlarının çoğunlukla kadın olmasında ve kadınların susturulmasında kadınlık ile ilgili kalıp yargıların etkili olduğu gibi erkek mağdurların cinsel istismarı gizlemesinde, erkeklik ile ilgili birtakım kalıp yargılar etkilidir. Erkek çocuklarının erkeklik beklentileriyle çatıştığı için mağduriyetlerinin itiraf etmekte zorlandığı tahmin edilmektedir. Yapılan çalışmalarda genellikle kız çocuklarının cinsel istismar için risk faktörü olduğu

söylenir. Bu durum erkek çocuklarının istismarına ilişkin önemli ölçüde daha az veri toplanmasına yol açmıştır (Finkelhor, 1986, s.62-63).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Cinsel istismarlar toplumda her geçen gün artmakta ve sosyal bir hastalık olarak varlığını devam ettirmektedir. Adli makamlara intikal eden ve aynı zamanda açığa çıkan vakalar, buzdağının sadece görünen kısmıdır. Cinsel istismar vakalarının çoğu gizli kalmakta ve toplumun bünyesinde sinsi bir ur misali varlığını devam ettirmektedir.

Bu çalışmada, çocuk cinsel istismarlarının ortaya çıkmasında etkili olan toplumsal risk faktörleri analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, parçalanmış aile yapıları cinsel istismar açısından bir risk faktörü olmakla birlikte, özellikle çocuk cinsel istismar vakalarında ihmalkâr ve ilgisiz ebeveyn davranışlarının, ailede sevgi ve şefkat eksikliğinin, iletişimsizliğin ve aile içi şiddetin, ailedeki bireylerin alkol ve uyuşturucu kullanmalarının etkili olduğu görülmüştür. Diğer taraftan ailenin ekonomik gelirinin düşük olması da özellikle ensest ilişkilerde istismarın gizli kalmasında önemli bir faktör olarak öne çıkmıştır. Ayrıca cinsel istismar vakalarının gizli kalmasında mağdurların ve ailelerinin damgalanma endişelerinin rol oynadığı, aile mahremiyetine zarar gelme endişesinden dolayı cinsel istismarların gizlendiği tespit edilmiştir. Burada cinsel damgalanma endişesi ile olayların gizlenmesinin çocuklar açısından tekrarlanan mağduriyet ve istismar döngüsü oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine cinsel istismarların saklı kalmasında toplumda kadını merkeze alan ve kadın üzerinden tanımlanan namus anlayışı, erkeğin önemli ve değerli olduğuna ve kadını potansiyel suçlu olarak kabul eden kalıp yargıların ve cinsiyet eşitsizliğinin etkili olduğu belirlenmiştir.

Cinsel istismara uğrayan çocukların kısa ve uzun dönemde yaşayacakları travmalar hem çocuk hem de toplum açısından önemli sonuçlar doğurmaktadır. Bu açıdan çocuk cinsel istismarı önleyici tedbirlerin alınması ve duyarlılık gösterilmesi gereken bir konudur. Özellikle cinsel istismar mağduru çocukları damgalayıcı ve suçlayıcı tavırlar yerine onlara yönelik güven tesis edecek kurumsal destek mekanizmaları kurulmalıdır. Ayrıca toplumsal ilişkilerde cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve bu bağlamda kadının potansiyel suçlu olarak kabul edilmesine ilişkin olumsuz kalıp yargıların değiştirilmesi için geniş nüfus kitlelerini hedef alan kamu destekli programlara ihtiyaç bulunmaktadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Aktepe, E., Işık A., Kocaman O. & Eroğlu F. O. (2013). Demographic and clinical characteristics of children and adolescents examined in a university hospital who are victims of sexual abuse. *New Symposium Journal,* 51(2), 115-120.

Alpaslan, A. H. (2014). Çocukluk döneminde cinsel istismar. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 15(2), 194-201.

Andrews G., Corry, J., Slade, Tim., Issakidis, C. & Swanston, H. (2004). Child sexual abuse. (M. Ezzati, A. D. Lopez Edt.). İn: *Comparative Quantification of Health Risks Global and Regional Burden of Disease Attributable to Selected Major Risk Factors*, Anthony Rodgers and Christopher J.L. Murray, World Health Organization, pp. 1851-1940.

Ayan, S. (2010). *Aile ve Şiddet.* Ütopya Yayınları.

Bayraktar, S. (2015). *İnsanlığın Kanayan Yarası Çocuk İstismarı ve İhmali.* Nobel Tıp Yayınları.

Bolen R. M. & Gergely K.B. (2014). Child sexual abuse. J.R. Conte (Edt.), İn: *Child Abuse and Neglect Worldwide* (pp. 59-94), Praeger.

Budhwani, H. & Hearld, K. R. (2017). Muslim women's experiences with stigma, abuse, and depression: results of a sample study conducted in the United States. *Journal of Women's Health*, 26(5), 1-7.

Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood* (2nd Edition). Pine Forge Press.

Çavlin, A., Kardam, F. & Efendioğlu, H. (2018). Ailenin karanlık yüzü ensest. A. Çavlin, F. Kardam, ve H. Efendioğlu (Ed.)*, Ailenin Karanlık Yüzü Ensest içinde* (s. 11-44). Metis Yayınları.

Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(2), 209- 230.

Felitti, Vincent J. Vd. (1998). Research article relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 244-258.

Finkelhor, D. (1986). *A Sourcebook on Child Sexual Abuse* (2nd Edition b.). Sage Publications.

Finkelhor, D. (1994). Current Information on the scope and nature of child sexual abuse. *The Future of Children*, 4(2), 31-53.

Finkelhor, D. (1999). Child: Sexual abuse: Challenges facing child protection and mental health, professionals. In: Ullmann E, Hilweg W (Ed.*), Childhood and Trauma: Separation, Abuse, War,* Ashgate Publishing.

Gibson, L. E. & Leitenberg, H. (2001). The impact of child sexual abuse and stigma on methods of coping with sexual assault among undergraduate women. *Child Abuse & Neglect*, 25(10), 1343–1361.

Gökçe S., Ayaz, A., Yusufoğlu, C., & Arman, A.R., (2015). Cinsel istismara uğrayan çocuk ve ergenlerde klinik özellikler ve intihar girişimi ile ilişkili risk etmenleri. *Marmara Medical Journal*, 26(1), 11-16.

Kendall-Tackett, K. A., Williams, L. M. & Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin, 113(1), 164–180.*

Keser, İ. (2016). *Çocuk Cinsel İstismarı* (2. b.). Karahan yayınları.

Koçak, U. & Alpaslan, A. H. (2015). Cinsel istismara uğrayan çocuk ve ergenlerin sosyodemografik özellikleri ve ruhsal değerlendirmesi. *Adli Tıp Bülteni*, 20(1), 27-33.

Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik Psikolojisi* (13. b.). Remzi Kitabevi Yayınları.

Marshall, G. (2009). *Sosyoloji Sözlüğü.* (O. Akınhay ve D. Kömürcü, Çev.) Bilim ve Sanat Yayınları.

Paslı, F. (2019). *Söylemeye Korkmak Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Vakaları.* Nika Yayınları.

Polat, O. (2007). Çocuk istismarı Araştırmaları. O. Polat (Ed.), *Tüm boyutlarıyla Çocuk İstismarı 2 içinde* (ss. 207- 222). Seçkin Yayınları.

Polat, O. (2017). *Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı 1* (2. b.). Seçkin Yayınları.

Taner, Y. & Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: psikiyatrik yönleri. *Acta Medica*, 35(2), 82-86.

Tansel, B. (2017). *Çocuk Cinsel İstismarı.* Karahan Yayınları.

Topçu, S. (1997). *Çocuk ve Gençlerin Cinsel İstismarı.* Doruk Yayınları.

Türkmen, S.N., Sevinç, İ. Kırlı, Ö., Erkul, I. & Kandemir, T. (2017). Cinsel istismara uğrayan kız çocuklarının profilleri. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 7(3), 197-202.

Uslu, R. İ., & Kapçı, E. G. (2014). *Karanlığa Işık Tutmak Türkiye'de Çocukların Cinsel Sömürü Ve Cinsel İstismarı. Son 12 Yılda Yayınlanan Araştırmaların Sistematik Değerlendirilmesi*. Alp Ofset.

EXTENDED ABSTRACT

Background: Child abuse includes all kinds of physical, emotional, sexual exploitation and neglect that harm the child's health, emotional, sexual or social development in the context of relationships of responsibility, power and trust (Uslu & Kapçı, 2014; Marshall, 2009, p.118). One of the types of abuse that creates important problems on the child in the short and long term is the sexual abuse against the child. In the literature, child sexual abuse is defined as sexual acts performed by adults against the underage child without her/his consent (Finkelhor, 1994, p.32; Bolen & Gergely, 2014). The type of sexual abuse that is done within the family by someone who has a blood relationship or is responsible for the child is called "incest" (Alpaslan, 2014; Topçu, 1997, p.21; Çavlin, Kardam, & Efendioğlu, 2018, p.16-17). The most serious and severe type of child sexual abuse is the one that takes place in the form of incest. Because these kinds of sexual abuse tend to continue for a long time and deeply threaten the relationship between the child and her/his family, which is her/his most important social pillar and support. This type of sexual abuse creates very severe traumas and conflicts in the child and destroys her/his relations with her/his environment, and even this situation tends to weaken her/his relationship with other family members who do not abuse her/him (Finkelhor, 1999, p.103-104) because in loyalty conflicts, the child's trust in others is destroyed. In this way, incest leaves a life-long mark on the child in terms of its consequences and prepares the ground for serious problems in later ages. Child sexual abuse is an issue that has important consequences for the individual and society, but is not mentioned and hidden. This situation indicates that an important problem in terms of the health of the social structure is kept in the dark and is constantly set back. However, child sexual abuse is an issue that should be evaluated carefully by social scientists, as it causes individual and social traumas and dire consequences. In addition to determining the factors that lead to the occurrence of sexual abuse, it will be clear that the problem should be addressed with a multidisciplinary approach when issues such as supporting the victim, efforts to rehabilitate them, monitoring judicial processes and eliminating legal deficiencies, if any, are included.

Objective: One of the things that need to be done to identify and solve the problem of child sexual abuse is, first of all, to analyze the groups of children

under high risk. In addition, social stereotypes that have an effect on sexual abuse and reproduce it should be taken into consideration and examined. In this context, social risk factors that cause child abuse are discussed in this study.

Methods: In this study, the findings obtained as a result of examining the forensic case files of children victims of sexual abuse who applied to the Child Monitoring Center of Malatya Training and Research Hospital in Malatya province between 2015 and 2019 were included. Although the main universe of the study is children who were sexually abused, the research universe is composed of child sexual abuse cases reflected in forensic units in Malatya. The sample of the study, on the other hand, consists of the forensic case files of 678 victims of different socio-economic status who applied to Malatya Child Monitoring Center with allegations of sexual assault and harassment. In the study, which was carried out by obtaining the permissions from the ethics committees of the relevant institutions and the Ministry of Health, the privacy of the persons mentioned in the files was taken into consideration and their identity information was kept confidential. Each of the files was given a random number and interpreted with these numbers in the study. The case histories in the files, the records of the interviews with their parents, social examination reports, medical and forensic minutes were analyzed using the content analysis technique. For this, an analysis form consisting of 27 items was created. Then, the qualitative data in the files were evaluated by converting them into quantitative data through the SPSS 21 program. This study has some limitations.

Results: As a result of the research, it was observed that, although fragmented family structures are a risk factor for sexual abuse, negligent and indifferent parental behaviors, lack of love and affection in the family, lack of communication and domestic violence, and alcohol and drug use of family members are effective especially in child sexual abuse cases. On the other hand, low economic income of the family came to the fore as an important factor in keeping abuse hidden, especially in incestuous relationships. In addition, it was determined that stigmatization concerns of the victims and their families played a role in keeping sexual abuse cases secret, and sexual abuse was concealed so that the privacy of the family would not be harmed. Here, it was concluded that the anxiety of sexual stigma and the concealment of the events create a cycle of repeated victimization and abuse for children. it was determined that the understanding of honor that places women at the center of the society and is defined over women, stereotypes accepting that men are important and valuable, and that women are potential criminals, and gender inequality are effective in keeping sexual abuses hidden.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**2138-2164.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**2138-2164.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49436
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 15-02-2021
Kabul Tarihi: 02-04-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 15-02-2021
Accepted: 02-04-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Yücel, E. (2021). Buhârî'nin Hadisteki Garîb Kelimeleri Âyetle Açıklaması (el-Câmiu's-Sahîh Özelinde). *Journal of History School,* 52, 2138-2164.

BUHÂRÎ'NİN HADİSTEKİ GARÎB KELİMELERİ ÂYETLE AÇIKLAMASI (el-Câmiu's-Sahîh Özelinde)

Ekrem YÜCEL[*]

Öz

Hadis literatüründe en güvenilir eser olarak kabul gören *el-Câmiu's-Sahîh*'in bu payeyi kazanmasında Buhârî'nin ilmî yetkinliği, tasnif ve tanzimindeki başarısı etkili olmuştur. Eser temelde bir hadis kitabı olmakla birlikte, âyet ve hadislere dair bazı açıklamaları da ihtiva etmektedir. Çünkü Buhârî, yer verdiği âyet ve hadisleri birlikte değerlendirerek bir hükme ulaşmak istemektedir. Bu bağlamda hadisteki garîb kelimeleri âyetlerle şerh etmesi, gerektiğinde bunun için nakillerden yararlanması müracaat ettiği yöntemlerden biridir. Bu metotta ana gaye hadisle âyet arasındaki müşterek lafızlar tespit edilerek hadisin Kur'an'daki asılları veya benzerleriyle şerh edilmesidir. Bununla birlikte, metindeki kelime yerine eşanlamlı başka bir sözcüğün açıklandığı veya kelimelerin birbirleriyle olan farklılığına dikkat çekmek için kullanıldığı da müşahede edilmektedir. Buhârî, genelde hadisleri sevk ettikten sonra yaptığı bu tür izahları, bazen bâb başlıklarında hadisi nakletmeden önce de yapmaktadır. Hadis metinlerindeki garîb kelimelerin âyetle açıklanmasının, hadisin Kur'an ışığında anlaşılması ve yorumlanmasına katkı sağlayacağı izahtan vârestedir. Ancak bunun anlama ve yorumlamaya dair yegâne yöntem olduğunu iddia etmek mümkün olmadığı gibi tüm hadislere tatbik edilmesi de oldukça güçtür.

Anahtar Kelimler: Buhârî, Garîb Kelime, Hadis, Âyet, *el-Câmiu's-Sahîh*.

[*]Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Hadis Anabilim Dalı, ekremyucel@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2548-6743

Bukhari's Explanation the Rare Words in the Hadith Texts by the Qur'anic Verses (The Case of al-Jami al-Sahih)

Abstract

Bukhari's scientific competence and his success in classification and arrangement have an effect in the reputation of *al-Jami al-Sahih*, which is accepted as the most reliable book in hadith literature. Although *al-Jami al-Sahih* is a hadith book actually, it also contains some explanations about verses and hadiths because Bukhari wants to reach a judgment by evaluating the verses and hadiths that he transmitted together. In this context, it is one of the methods that he uses to explain the rare words in the hadith by verses and when necessary to benefit from narratives for this purpose. The main purpose of this method is to determine the common words between the hadith and the verse and to explain the hadith by the original word or similar ones in the Qur'an. However, it is also seen that instead of the word in the hadith text, another synonymous word is explained or used to take attention to the fact that words are different from each other. Generally, Bukhari makes these kinds of explanations after transmitting hadiths, but sometimes does at the beginning of heading of the sub-chapters (abwāb). It is clear that explanation of the rare words in the hadith texts by verse will contribute to the understanding and interpretation of the hadith under the supervision of the Qur'an. However, it is not possible to claim that it is the only method of understanding and interpretation, and it is also too difficult to apply it to all hadith texts.

Keywords: Bukhari, Rare Words in the Hadith, Hadith, Qur'anic Verse, *al-Jami al-Sahih*.

GİRİŞ

Sahih hadisleri bir araya getirmek gayesiyle tasnif edilen ilk eser olan Buhârî'nin *Sahîh*'i,[1] hadis edebiyatında en güvenilir kitap olarak kabul edilmektedir. Tarihî süreçte farklı eleştirilere konu edilse de,[2] sahih olduğu düşüncesi zamanla İslam dünyasında kabul görerek yerleşik bir teamül haline gelmiştir. Nitekim tasnifinden birkaç asır sonra, sıhhati konusunda âlimlerin

[1] Celâleddin es-Suyûtî (v. 911/1505), *Tedrîbu'r-Râvî fî Şerhi Takrîbi'n-Nevevî*, thk. Bedî' es-Seyyid el-Lahhâm, Dâru'l-Kelimi't-Tayyib, Dımeşk, 2010, C. 1, s. 83. Bu görüşe eleştirel bir yaklaşım için bkz. H. Musa Bağcı, "Hadis Metodolojisinde Sahihu'l-Buhârî'nin Sıhhat Bakımından Tasnif Edilen İlk Eser Olduğu Fikrinin Eleştirel Analizi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2004, C. XLV, S. 1, (ss. 39-56).

[2] Dârekutnî, Ebu'l-Hasan Ali b. Ömer b. Ahmed (v. 385/995), *el-İlzâmât ve't-Tetebbu'*, thk. Ebû Abdurrahman Mukbil b. Hâdî el-Vâdi'î, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, 1985, s. 121 vd.; Mehmed Said Hatiboğlu, "Müslüman Âlimlerin Buhârî ve Müslim'e Yönelik Eleştirileri", *İslâmî Araştırmalar*, 1997, C. X, S. 1-2-3, (ss. 1-14).

icmaı olduğu düşüncesi dile getirilmiştir. İlk defa Kâdî İyâz'ın (v. 544/1149) gündeme getirdiği bu fikir, İbnü's-Salâh (v. 643/1245) tarafından iyice pekiştirilmiştir.[3] Bu anlayış sonraki dönemlerde de değişmemiş ve Kur'an'dan sonra en güvenilir kitap olarak tavsif edilmeye devam etmiştir.[4]

Musannifinin ilmi yetkinliği ve sahih hadisleri seçkideki başarısına ilaveten söz konusu eserin tasnifinde kendine has bazı hususiyetlerinin bulunması, hem dikkatleri üzerine çekmesine hem de İslam dünyasında hüsn-i kabulle karşılanmasına sebep olmuştur. Nitekim tasnif dönemi hadis musannefatında pek görülmeyen muallak hadislerin çokça kullanılması, bâb başlıkları (tercemeler) ile hadisler arasında kurulan ilgi bu bağlamda zikredilebilir.[5] Bu çalışmada ise eserin bir diğer özelliği yani Buhârî'nin hadislerdeki garîb kelimeleri âyetle açıklamasını örnekleriyle birlikte incelemek amaçlanmaktadır.

Konularına göre tertip edilmiş eserlerin hemen hepsinde gördüğümüz şekliyle; hadislerdeki, "merfû' mânânın tesebbütü" şeklinde terimleştirebileceğimiz, hadisin doğru anlamının Resûlullah'a âidiyetinin âyetlerle ısbatı yöntemi, ciddiyetle ele alınması gereken bir "Tasnif Yöntemi"dir kanaatindeyiz. Bu yöntemin en belirgin uygulayıcısı olan Buhârî'den vereceğimiz örnekler, hadislerin yorumunda âyetlerden istidlâl veya ihticâc metodunu gözler önüne sermektedir. Nitekim eserin muhtelif yerlerinde âyetlere veya hadislerin sened ve metnine dair yapılan açıklama bol miktarda bulunmaktadır. Söz konusu izahlardan bir kısmı Buhârî'ye, diğer bir kısmı ise kendinden önceki nesillere aittir. Kendine ait izahlar daha çok قَالَ / *kâle* "dedi" ve قَالَ أَبُو عَبْدِ اللهِ / *kâle Ebû Abdillah* "Ebû Abdullah şöyle dedi." lafızlarıyla ifade edilmekle birlikte bunlardan hiçbirinin kullanılmadığı durumlar da bulunmaktadır. *el-Câmiu's-Sahîh* mahiyet itibariyle rivayet türü bir eser olduğundan, âyet ve hadis metinleriyle ilgili açıklamalar garîbu'l-hadis veya şerh kitaplarındaki gibi çok uzun olmayıp daha ziyade kelimelerin şerhi niteliğindedir. Bununla birlikte naklettiği veya bizzat kendisinin yaptığı bu kısa izahlar, metinlerin doğru anlam ve yorumunu tespitte önemli olduğu gibi, onun düşünce

[3] Kamil Çakın, "Buhârî'nin Otoritesini Kazanma Süreci", *İslâmî Araştırmalar*, 1997, C. X, S. 1-2-3, ss. 100-109, s. 107.

[4] İsmail Lütfi Çakan, *Hadis Edebiyatı*, İFAV Yayınları, İstanbul, 2012, s. 95.

[5] Nitekim Buhârî üzerine yapılan araştırmalarda bu durum belirgin olarak görülmektedir. Örnek olması için bkz. İbn Hacer, Ahmed b. Ali Ebu'l-Fadl el-Askalânî (v. 852/1449), *Hedyü's-Sârî Mukaddimetü Fethi'l-Bârî,* thk. Abdulazîz b. Abdillah b. Bâz - Muhammed Fuâd Abdulbâkî, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, 2012, C. I, s. 16 vd.; Fuad Sezgin (v. 2018), *Buhârî'nin Kaynakları Hakkında Araştırmalar*, Kitâbiyât Yayınları, Ankara 2000, s. 105-138; Mehmet Bilen, *İbn Hacer'in Buhârî Savunusu*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2013, s. 45-185.

dünyasını ve hadisten çıkardığı hükümleri göstermesi bakımından da son derece mühimdir. Bundan dolayı öncelikle Buhârî'nin açıklamalarının mahiyeti üzerinde durulacak, daha sonra garîbu'l-hadisleri âyetle şerh etmesi mufassal olarak ele alınacaktır.

1. Buhârî'ye Ait Açıklamaların Mahiyeti

Buhârî, söz konusu eserinde yer verdiği âyetler ve tahriç ettiği hadisleri kendi iç bütünlüğü içerisinde değerlendirerek tüm merviyyâtı mezcetmeye gayret göstermiştir. Bu ameliyenin neticesinde metinler arasında anlam bağı kurarak belli hükümlere ulaşmayı amaçlamıştır. Bundan dolayı sadece nakille yetinmemiş, gerek gördüğü durumlarda âyet ve hadisleri ya kendinden önceki kuşaklardan yaptığı nakillerle ya da bizzat kendisi açıklamış, böylece metinler arası anlam örgüsü oluşturmayı hedeflemiştir. Buhârî'nin kendinden önceki tabakalardan yaptığı nakiller, azımsanmayacak miktarda olmakla birlikte, burada onun açıklamalarına yoğunlaşmak amaçlandığından sadece bir örnekle iktifa edilecektir. Hz. Peygamber'in rüyasında kendisini bir kuyudan su çekerken gördüğü, yanına önce Hz. Ebû Bekir'in, ardından Hz. Ömer'in gelip su çektiğini anlatan hadiste, Hz. Ömer'in yaptığı bu işi anlatmak için فَلَمْ أَرَ عَبْقَرِيًّا / *fe lem era abkariyyen* lafzı kullanılmıştır. Buhârî, İbn Cübeyr'in العَبْقَرِيُّ / *el-abkarî* kelimesini "antika (muhteşem)", Yahyâ (b. Ziyâd el-Ferrâ)'nın da الزَّرَابِيّ / *ez-zerâbî* sözcüğünü, "ince işlemeli halı" olarak tanımladığını nakletmiştir.[6] İbn Cüreyc ve Yahyâ'dan yaptığı aktarımlarla, Hz. Ömer'in yaptığı işin mükemmeliyetini; çok kıymetli, ince işlemeli bir halı değerinde tavsif etmiş ve hadisteki ifadenin anlamını iki farklı şahıstan yaptığı nakille tespit etmiştir.

*el-Câmiu's-Sahîh'*te, tercemelerdeki âyetlerin kısa tefsiri, isnaddaki râvilerin tasrihi, mütâbilerin zikredilmesi ve hadis metinlerindeki garîb kelimelerin açıklamasının yapıldığı görülmektedir. Hatta Fuad Sezgin (v. 2018), onu kendinden önceki ve sonraki musannefattan ayıran temel vasıflarından birinin, bir hadis eseri hüviyetini kaybedecek oranda filolojik bilgiler içermesi olduğunu belirtmiştir.[7] O, bu ifadelerini her ne kadar eleştiri maksadıyla dile getirmiş olsa da, kanaatimizce eserin bu özelliği tenkitten ziyade takdir edilecek bir meziyettir. Örnek olması hasebiyle âyetler hakkında yaptığı açıklamaların birkaçını zikretmek dahi bu izahların kıymetini göstermesi açısından son derece önemlidir. Çünkü Buhârî, -biraz önce de ifade edildiği gibi- nakledilen

[6] Buhârî, Ebû Abdillah Muhammed b. İsmaîl el-Cu'fî (v. 256/870*), el-Câmiu's-Sahîh*, Dâru's-Selâm, Riyad 1999, Fedâilu Ashâbi'n-Nebi, 6, (H. No: 3682).
[7] Sezgin, *Buhârî'nin Kaynakları,* s. 145.

malzemeyi mezcederek eserin iç bütünlüğünü sağlamayı, okuyucunun zihin dünyasına hitap etmeyi ve bunun sonucunda bir hükme varmayı hedeflemektedir. Nitekim o, bazen tercemelerde sevk ettiği âyetlerdeki garîb kelimeyi veya bir bütün olarak âyetin anlamını açıklamaktadır. Örneğin "Kitâbu'l-Îmân"ın ikinci bâbında "De ki! Duanız olmasa Rabbim size ne diye değer versin"[8] âyetinden sonra, duanın sözlük anlamının "îmân" olduğunu belirtmekte[9] ve âyeti "Îmânınız olmasa Rabbim size ne diye değer versin" şeklinde yorumlamaktadır. Âyetteki "dua" kelimesinin "îmân" manasında olduğu vurgulanmadan, "Îmân" ana konusunda zikredilmesi, âyetin ilgisiz yerde sevk edildiği intibaını uyandıracaktır. Ancak yapılan dilsel izah, olası yanlış anlamanın önüne geçtiği gibi, tercemede zikredilen âyetle o bâb altında verilen hadisin anlam bütünlüğünü de sağlamaktadır.

"Kitâbu'l-Îmân"ın otuzuncu bâbında ise önce "Allah îmânınızı zayi etmez" âyetini[10] vermiş, sonra يَعْنِي / *yani* diyerek kastedilen mananın "Beyt-i Makdis'e yönelerek kılınan namaz" olduğunu belirtmiştir.[11] Böylece âyetin anlamını, kıblenin tahvilinden önce Mescid-i Aksâ'ya yönelerek kılınan namazları, Allah'ın boşa çıkarmayacağı şeklinde belirlerken aynı zamanda tercemede belirttiği, namazın îmândan olması fikrini desteklemiştir. Aynı bâbın altında, kıblenin Mescid-i Aksâ'dan Mescid-i Harâm'a tahvil edilmesini anlatan hadisi naklettikten sonra, hadisin râvilerinden Züheyr ← Ebû İshak tarikiyle Berâ'nın şöyle dediğini rivayet etmiştir: Kıble, Kâbe'ye tahvil edilmeden önce ölen ve öldürülenler bulunmaktaydı. Biz onlar hakkında ne diyeceğimizi bilmiyorduk. Bunun üzerine "Allah sizin îmânınızı zayi edecek değildir" âyeti nazil oldu.[12] Bu şekilde o, tercemede yer verdiği âyet, âyet hakkında yaptığı açıklama ve bâb içerisinde tahriç ettiği hadisin birbiriyle uyumunu sağlayarak, bâb başlığında belirttiği namazın îmândan olduğu hükmüne ulaşmıştır.

Hadisler hakkında yaptığı açıklamaların bir kısmı metne yönelik olduğu halde diğer bir kısmı senedle alakalıdır. Senedle ilgili izahlardan bazıları râvinin kimliğini tasrihe yöneliktir. Mesela Muhammed b. Abdürrahim ← Ebû Seleme el-Huzâî Mansûr b. Seleme ← **İbn Bilâl** ← Zeyd b. Eslem ← Atâ b. Yesâr ← İbn Abbas tarikinde, İbn Bilâl'i zikrettikten sonra, يَعْنِي سليمان / *yani Süleyman* diyerek râvinin kimliğini açıklamıştır.[13] Konuyla ilgili bir başka örnekte ise Ebu'n-Nu'mân ← **Hammâd** ← Amr b. Dînâr ← Tâvus ← İbn Abbas senedinde,

[8] 25/Furkân, 77.
[9] Buhârî, Îmân, 2.
[10] 2/Bakara, 143.
[11] Buhârî, Îmân, 30.
[12] Buhârî, Îmân, 30, (H. No: 40).
[13] Buhârî, Vudû', 7, (H. No: 140).

Hammâd'dan sonra وَهُوَ / *ve hüve* lafzıyla onun İbn Zeyd olduğunu beyan etmiştir.[14]

Senedle ilgili açıklamaların büyük çoğunluğunu ise mütâbi'ler oluşturmaktadır. Hadisi önce bir isnadla nakleden Buhârî, metnin sonunda mütâbi' veya şahitlere yer vermektedir. "Kitâbu'l-İlim"de hadis metnini Ali b. Abdullah ← Süfyân ← Amr ← Vehb b. Münebbih ← Kardeşi ← Ebû Hüreyre kanalıyla verdikten sonra Ma'mer ← Hemmâm ← Ebû Hüreyre isnadını naklederek Ma'mer'in mütâbaat ettiğini söylemiştir.[15] Bir başka örnekte Abdullah b. Yûsuf ← el-Leys ← Saîd (o el-Makbûrî'dir) ← Şerik b. Abdullah b. Ebî Nemir ← Enes b. Mâlik ← Hz. Peygamber isnadıyla naklettikten sonra aynı hadisi Mûsâ ve Ali b. Abdulhamid'in, Süleyman ← Sâbit ← Enes b. Mâlik ← Hz. Peygamber tarikiyle rivayet ettiklerini belirtmiştir.[16]

Sened hakkındaki açıklamalarını râvi ismini tasrih, mütâbi' ve şahit zikretmek suretinde yaptığı gibi bazen başka tariklerdeki lafız farklılıklarına da temas etmiştir. Örneğin "Kur'an'ı okurken teganni yapmayan bizden değildir" hadisini İshak ← Ebû Âsım ← İbn Cüreyc ← İbn Şihâb ← Ebû Seleme ← Ebû Hüreyre ← Hz. Peygamber isnadıyla naklettikten sonra وَزَادَ غَيْرُهُ: يَجْهَرُ بِهِ / *ve zâde ğayruhû: yecheru bih* diyerek Ebû Hüreyre dışındaki râvilerin "Kur'an'ı açıktan okuduğunda" kısmını ziyade ettiklerini belirtmiştir.[17] Bazen de farklı râvilerin muhtelif lafızlar kullandığına işaret etmiştir. "Kitâbu'l-Îmân"ın on beşinci bâbında, cennetliklerin cennete, cehennemliklerin cehenneme girdikten sonra Allah Teâlâ'nın, kalbinde hardal tanesi kadar îmân olanların cehennemden çıkarılmalarını emredeceği, bunun üzerine cehennemden çıkarılarak hayat veya hayâ nehrine gireceklerini bildiren hadisi, İsmâil ← Mâlik ← Amr b. Yahyâ el-Mâzinî ← Babası ← Ebû Saîd el-Hudrî ← Hz. Peygamber tarikiyle nakletmiştir. Akabinde ise قَالَ أَبُو عَبْدِ اللهِ / *kâle Ebû Abdillah* diyerek Vüheyb'in Amr'dan naklinde مِنْ إِيمَانٍ / *min imânin* yerine مِنْ خَيْرٍ / *min hayrin* lafzını, فِي نَهَرِ الحَيَا / *fî nehri'l-hayâ* yerine ise فِي نَهَرِ الحَيَاةِ / *fî nehri'l-hayât* kelimesini kullandığını belirtmiştir.[18] Buhârî'nin hadisi, aldığı râvilerin lafzına bağlı kalarak tahriç etmesi, diğer râvilerin naklettiği muhtelif lafızları sonradan zikretmesi, onun bazen lafzen rivayete bağlı kaldığını göstermesi açısından son derece önemlidir ve tarafımızdan müstakil bir çalışmaya konu edilecektir.

---

14 Buhârî, Ezân, 137, (H. No: 815).
15 Buhârî, İlim, 39, (H. No: 113).
16 Buhârî, İlim, 6, (H. No: 63).
17 Buhârî, Tevhîd, 44, (H. No: 7527).
18 Buhârî, Îmân, 15, (H. No: 22).

Hadisteki garîb kelimelerin anlamını farklı şekillerde açıklayan Buhârî, dilsel argümanlara sıkça müracaat etmiştir. Örneğin Ebû Hüreyre'nin naklettiği bir hadiste Hz. Peygamber, تَعِسَ عَبْدُ الدِّينَارِ / *te'ıse 'abdu'd-dînâr* "Dinara kul olan sürünsün", aynı hadisin devamında ise طُوبَى لِعَبْدٍ آخِذٍ بِعِنَانِ فَرَسِهِ فِي سَبِيلِ اللهِ / *tûbâ li-'abdin âhizin bi-'inâni ferasihî fî sebîlillah* "Allah yolunda cihat etmek için atının yularını tutana müjdeler olsun" buyurmuştur. Buhârî hadisi naklettikten sonra metinde yer alan تَعِسَ / *te'ıse* "yüz üstü düşmek, helak olmak" anlamındaki kelimeyi Hz. Peygamber'in sanki "Allah onları yüz üstü düşürsün", demek istemesi şeklinde açıklamıştır. Aynı metindeki طُوبَى / *tûbâ* kelimesinin فُعْلَى / *fu'lâ* vezninde olup "güzel olan her şey" anlamına geldiğini, aslında ya harfi olmakla birlikte vav harfine kalb edildiğini ve يَطِيبُ / *yetîbu*'dan türetildiğini belirtmiştir.[19] Bazen de hangi kökten geldiğini izah ettikten sonra kelimenin anlamını vermiştir. Örneğin Abdullah b. Ömer'e ait olan atın kaçarak Rumlara katılmasını ve Hâlid b. Velîd'in onu sahibine iade ettiğini bildiren hadiste عَارَ / *'âra* lafzı yer almaktadır. O, bu sözcüğün vahşi eşek anlamındaki العَيْرُ / *el-'ayr* kelimesinden müştak olduğunu ve "kaçtı" anlamına geldiğini belirtmiştir.[20]

Hadis metnindeki bir kelimeyi açıkladıktan sonra, bazen metinde bulunmadığı halde, sırf söz konusu sözcükle ilgisinden dolayı başka bir lafzı da izah etmiştir. Mesela önce îmân ve hikmetin Yemenli olduğunu bildiren hadisi nakletmiş, sonra metinde geçen Yemen'in bu şekilde isimlendirilme sebebini, Kâbe'nin *yemîn*inde yani sağ tarafında bulunması olarak açıklamıştır. Şam'ın ise Kâbe'nin solunda kalmasından dolayı bu ismi aldığını belirtmiştir.[21] Ancak Şam, naklettiği hadis metninde mevcut değildir. Anlaşılan, Yemen'in Kâbe'nin sağında olması hasebiyle bu adı aldığını açıklayınca, her ne kadar metinde olmasa da Kâbe'nin solunda kalan Şam'ın ismini de belirtme gereği duymuştur.

Müslim'in eserindeki kadar yoğun olmamakla birlikte Buhârî'nin de metnin yerine نَحْوَهُ / *nahvehû* veya مِثْلَهُ / *mislehû* "bir benzeri" tabirlerini kullandığı görülmektedir. Örneğin, "Müslüman birinin cenazesine katılan, cenaze namazını kılan ve defin işlemlerinden sonra dönen kişiye iki kîrât, namazını kılıp definden önce dönenlere ise bir kîrât sevap vardır" hadisini önce Ahmed b. Abdullah b. Ali el-Mencûfî ← Ravh ← Avf ← el-Hasan ve Muhammed ← Ebû Hüreyre ← Hz. Peygamber tarikiyle merfu olarak nakletmiştir. Sonra Osman el-Müezzin ← Avf ← Muhammed ← Ebû Hüreyre ← Hz. Peygamber kanalıyla نَحْوَهُ / *nahvehû* ifadesiyle bir benzerinin rivayet edildiğini söylemiştir.[22] Bunlara ilave olarak

19 Buhârî, Cihâd ve's-Siyer, 70, (H. No: 2887).
20 Buhârî, Cihâd ve's-Siyer, 187, (H. No: 3068).
21 Buhârî, Menâkıb, 1, (H. No: 3499).
22 Buhârî, Îmân, 35, (H. No: 47).

Buhârî, bazen naklettiği hadisin akabinde, farklı fıkhî hükümlerden birini tercih ederek kendi görüşünü de belirtmektedir.[23]

2. Buhârî'nin Hadisteki Garîb Kelimeleri Âyetle Açıklaması

Hadislerin anlaşılması ve yorumlanmasında âyetlerin kullanılması meselesi tarafımızdan müstakil başka bir makaleye konu edilmiş[24] ve metodoloji bahsi orada ele alınmıştır. Bundan dolayı burada -tekrara düşmemek adına- konuyla ilgili teorik açıklamalardan sarf-ı nazar edilerek sadece Buhârî'nin hadislerdeki garîb kelimeyi âyetle şerh etmesi, diğer bir ifadeyle hadisleri anlama ve yorumlamada Kur'an'dan faydalanması üzerinde durulacaktır.

Hadis metninde bulunan ve az kullanılmasından dolayı anlaşılması zor ve kapalı bir lafız olan[25] garîbu'l-hadisin izahında âyetlerdeki kelimelerden faydalanmak, Buhârî'den önceki muhaddislerde pek görülmeyen yeni sayılabilecek bir yöntemdir. Garîbu'l-hadis, fıkhu'l-hadisle ilgili bir alan olduğu için Buhârî, kitabının konusuna ve maksadına uygun olarak garîb kelimenin izahına özen göstermiş ve hakkında fikir beyan etmiştir. Ancak Müslim, kitabında fıkhî hüküm çıkarmayı amaçlamadığından garîb kelimeleri açıklama cihetine gitmemiş ve bütün ilgisini isnada teksif etmiştir.[26]

Buhârî *el-Câmiu's-Sahîh*'te, hadis metninde yer alan garîb kelimeyi, aynı sözcüğün veya benzerinin bulunduğu bir âyetle şerh etmiştir. Böylece o, Kur'an'ın ve hadisin tefsirini birlikte yapmayı amaçlamıştır.[27] Bunun sebebi hem faydayı artırmak hem de aynı lafzın Kur'an'da da olduğuna dikkat çekmek istemesidir.[28] Son dönem Buhârî şârihlerinden olan Reşîd Ahmed Gangohî, bu âdetin eserin birçok yerinde devam ettiğini, Kur'an hafızı olmayanların bu tarz ifadeleri anlamada sorun yaşayabileceğini, ancak hafız olanların zihninin hızlı bir şekilde Buhârî'nin işaret ettiği âyete intikal edeceğini söylemektedir.[29]

---

[23] Buhârî, Gusl, 29, (H. No: 293).

[24] Bu çalışma, "Hadislerin Anlaşılmasında Ayetlerin Rolü" ismiyle müstakil olarak yayımlanacaktır.

[25] Suyûtî, *Tedrîbu'r-Râvî,* C. 2, s. 85.

[26] Nureddin Itr, *el-İmâmu't-Tirmizî ve'l-Muvâzenetü Beyne Câmiihi ve Beyne's-Sahîhayn,* Matbaatu'l-Cennet, yrs., 1970, s. 222.

[27] İbn Hacer, Ahmed b. Ali Ebu'l-Fadl el-Askalânî (v. 852/1449), *Fethu'l-Bârî bi Şerhi Sahîhi'l-Buhârî*, Dâru'l-Ma'rife, (I-XIII), Beyrut, trs, C. 6, s. 366. Buna dair açıklamalar Buhârî şerhlerinde çokça zikredilmektedir. Örnekler için ayrıca bkz. *Fethu'l-Bârî,* C. 3, s. 324; C. 6, s. 83, 204; Aynî, Ebû Muhammed Bedrüddîn Mahmud b. Ahmed (v. 855/1451), *Umdetu'l-Kârî Şerhu Sahîhi'l-Buhârî*, Dâru'l-Fikr, (I-XXV), yrs., trs, C. 14, s. 172.

[28] Aynî, *Umdetu'l-Kârî,* C. 9, s. 26.

[29] Itr, *el-İmâmu't-Tirmizî,* s. 223.

Kur'an'a hâkim olmak kaydıyla bir hadisin işlenişinde, âyetlerin dikkate alınması sahih anlam ve yorum açısından son derece önemlidir. Buhârî, dinin iki temel kaynağı Kur'an ve sünnete/hadise vâkıf olduğundan, meselelerin izahında sadece hadisle yetinmeyerek Kur'an'a da müracaat etmiştir. Böylece konuların anlaşılması ve çözümlenmesinde âyet-hadis/Kitab-sünnet bütünlüğünü dikkate almıştır.[30] Bu durum *el-Câmiu's-Sahîh*'in ana konu isimlerinde dahi sarih bir şekilde görülmektedir. Nitekim o, sünnete bağlılığı ele aldığı bölüme "Kitâbu'l-İ'tisâm bi'l-Kitâb ve's-Sünne" ismini vermek suretiyle Kitab-sünnet bütünlüğüne vurgu yapmıştır.[31]

Hadisteki garîb kelimeyi âyetle izah ederken kelimenin aslından veya benzerinden istifade eden Buhârî, bu ameliyeyi bazen kendisi yapmış bazen de nakillerden faydalanmıştır. Buna dair örnekler eserinde oldukça fazla olup çalışmamızın asıl konusunu teşkil etmektedir.

2.1. Kendi Açıklamaları

Buhârî, sıklıkla müracaat ettiği ve bu çalışmanın asıl konusunu oluşturan, hadisteki garîb kelimeleri âyetteki bir sözcükle veya benzeriyle açıklama konusunda, hadisle âyet arasındaki müşterek lafızları tespit ederek kelimenin âyetteki anlamından istifade etme eğilimindedir. Örneğin bir hadiste Hz. Peygamber, Allah Yahudilere iç yağını haram kıldığı halde onların hala onu satmaları ve elde ettikleri ücretleri yemelerinden dolayı "Allah onlara lanet etsin" buyurmuştur. Bu metindeki "Allah onlara lanet etsin" şeklinde tercüme edilen kısmın orijinal lafzı قَاتَلَ اللهُ يَهُودًا / *kâtelallâhu yehûden* şeklindedir. Metindeki قَاتَلَ / *kâtele* fiilinin sözlük anlamı "savaş açmak/savaşmak"tır. Böyle olunca metnin harfî tercümesi "Allah Yahudilere savaş açtı/açsın" şeklinde olmaktadır. Ancak Buhârî, Tevbe sûresi otuzuncu âyette geçen قَاتَلَهُمُ اللهُ / *kâtelehumullâhu* kelimesinin anlamını, لَعَنَهُمْ / *le'anehum* "Allah onlara lanet etsin" olarak belirtmekte ve aynı düşüncesini Zâriyât sûresi onuncu âyetle de desteklemektedir. Zira oradaki قُتِلَ / *kutile*'nin anlamını لُعِنَ / *lu'ine* "lanetlendi" ve الخَرَّاصُونَ / *el-harrâsûn* kelimesinin anlamını da الكَذَّابُونَ / *el-kezzâbûn* "yalancılar" olarak tayin etmiştir.[32] Buhârî, hadis metnindeki قَاتَلَ / *kâtele* lafzını garîbu'l-hadis çerçevesinde

[30] Saffet Sancaklı, "Ayet Hadis Bütünlüğü Açısından Buhârî'nin el-Câmi'u's-sahîh'inin Bâb Başlıklarının Analizi", ss. 19-39, *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 7/2, Aralık 2019, s. 23.

[31] Buhârî'nin bu konudaki yaklaşımı için bkz. İsmail Lütfi Çakan, *Müslüman Kimliği Buhârî'nin Kitap ve Sünnete Bağlılık Bölümü Çerçevesinde,* İFAV Yayınları, İstanbul 2014, s. 23-33.

[32] Buhârî, Buyû', 103, (H. No: 2224).

değerlendirmiş, bundan dolayı aynı sözcüğün âyetlerdeki aslını ve anlamını tespit ederek hadise tatbik etmiştir.

Hadisteki garîb kelimenin âyetle şerh edilmesinin diğer bir örneği de يُقَارف / *yukârifu* lafzının yer aldığı şu hadistir. Rasûlullah (s.a.v) kızı (Ümmü Gülsüm'ün) cenazesinde kabrin bir tarafına oturmuş ve gözünden yaş dökülürken: "İçinizde bu gece günah işlemeyen biri var mı?" diye sormuş, Ebû Talha kendisinin olduğunu söylemiştir. Bunun üzerine Rasûlullah (s.a.v) kabre girmesini emredince o, kabre girip Hz. Peygamber'in kızını defnetmiştir. Buhârî, hadisi naklettikten sonra, metinde geçen هَلْ فِيكُمْ مِنْ أَحَدٍ لَمْ يُقَارِفِ اللَّيْلَةَ؟ / *hel fîkum min ahadin lem yukârifi'l-leylete* "İçinizde bu gece (günah) işlemeyen var mı?" kısmındaki يُقَارِف / *yukârifu* kelimesiyle alakalı önce Füleyh'ten naklen İbnü'l-Mübârek'in الذَّنْب / *ez-zenb* yani "günah (işlemeyen)" dediğini nakletmiştir. Daha sonra ise kendisi En'âm sûresi yüz on üçüncü âyetteki لِيَقْتَرِفُوا / *li-yekterifû* kelimesiyle şerh ederek anlamının لِيَكْتَسِبُوا / *li-yektesibû* "kazanmaları için" olduğunu söylemiştir. Böylece hadisin anlamı "İçinizden bu gece günah kesb etmeyen/işlemeyen var mı?" şeklinde ve âyetteki anlama uygun olarak belirlenmiştir.[33]

Hadis metninde yer alan يُكَبّ / y*ukebbu* lafzı da aynı yöntemle açıklanmıştır. İlgili hadise göre Rasûlullah, bazı insanlara mal dağıtırken Sa'd b. Ebî Vakkâs'ın çok sevdiği birine vermemesi Sa'd'ın dikkatini çekmiştir. Bunun üzerine Sa'd, Rasûlullah'ın (s.a.v) yanına gelerek gizlice ona kendisini mümin olarak bildiği bu kimseye neden bu maldan vermediğini sormuştur. Rasûlullah da, Sa'd'a "mü'min" değil "müslim" demesini söylemiş ve bu olay üç defa tekrarlanmıştır. Sonra Hz. Peygamber, bazen bir kişi kendisine başkasından daha sevimli olduğu halde, yüz üstü ateşe atılmaması için ona mal vermediğini bildirmiştir.

Buhârî bu hadisi naklettikten sonra, خَشْيَةَ أَنْ يُكَبَّ فِي النَّارِ عَلَى وَجْهِهِ / *haşyete en-yukebbe fi'n-nâri alâ vechihî* "Yüz üstü ateşe atılma korkusu" ibaresinde yer alan أَنْ يُكَبَّ / *en-yukebbe* kelimesini Şu'arâ sûresi doksan dördüncü âyetteki فَكُبْكِبُوا / *fe-kubkibû* sözcüğüyle açıklamış ve anlamının قُلِبُوا / *kulibû* "Yüz üstü çevrildiler" olduğunu söylemiştir. Ayrıca Mülk sûresine atıfla مُكِبًّا / *mukibben* yani "Tepetaklak cehenneme atılırlar" şeklinde ifade etmiştir. Hadis metninde geçen *yukebbu* kelimesini âyetteki aslıyla şerh ettikten sonra, aynı kelimenin dilsel izahını şöyle yapmıştır. أَكَبَّ / *Ekebbe* fiili lazımî (geçişsiz) olduğunda, bir kişinin kendi kendine yüz üstü düşmesini ifade eder. Nitekim "Bir adam yüz üstü düştü" cümlesi buna örnek olarak zikredilebilir. Ancak كَبَّ / *kebbe* şeklinde müteaddî (geçişli) olduğunda ise bir başkasının tesiriyle yüz üstü düşmesidir.

[33] Buhârî, Cenâiz, 71, (H. No: 1342).

"Allah onu yüz üstü düşürdü" veya ""Ben onu yüz üstü düşürdüm" denildiğinde bu manada kullanılmıştır.[34]

Konumuza misal teşkil edenlerden biri de Câbir b. Abdullah'ın anlattığı şu hadistir. O, babası Uhud'da şehit düşünce, geriye altı kız kardeşiyle birlikte bir miktar borç kaldığını, hurma hasadı zamanında Rasûlullah'ın (s.a.v) yanına vararak durumu anlattığını ve alacaklıların Hz. Peygamber'i görmesini arzu ettiğini bildirmiştir. Bunun üzerine Hz. Peygamber, Câbir'e hurmaları toplamasını, cinslerine göre ayırarak yığmasını, işi bitince de yanına gelmesini söylemiştir. Câbir, işini bitirince Rasûlullah'ı (s.a.v) davet etmiştir. Alacaklılar O'nu harmanda görünce Câbir'i sıkıştırmışlardır. Hz. Peygamber onların yaptıklarını görünce, hurma yığınlarının en büyüğü etrafında üç defa dolaşmış, yanına oturmuş ve Câbir'e alacaklıları çağırmasını söylemiştir. Onlar geldiğinde Hz. Peygamber hurmaları ölçerek ödemeye başlamış ve babasının tüm borçlarını bitirmiştir. Câbir, kız kardeşlerine tek bir hurma dahi kalacağını ummazken yığınlarının birçoğu sanki hiçbir şey eksilmemişçesine öylece kalmıştır. Buhârî, hadisi sevk ettikten sonra metinde geçen أَغْرُوا بِي / *uğrû bî* lafzını, هِيجُوا بِي / *hîcû bî* "Beni sıkıştırdılar" olarak açıklamış, delil olarak da Mâide sûresinin on dördüncü âyetindeki فَأَغْرَيْنَا بَيْنَهُمُ الْعَدَاوَةَ وَالبَغْضَاءَ / *fe-eğraynâ beynehumu'l-'adâvete ve'l-bağdâ'* "Onların arasına düşmanlık ve kin saldık" ifadesini kullanmıştır.[35]

Hz. Peygamber, eğitilmemiş atlar arasında yarış düzenlemiş, râvi Abdullah b. Ömer de bu yarışa katılmıştır. Yarışın varış noktası/hedefi Seniyye'den Benî Zurayk Mescidi'ne kadardır. Buhârî hadisi naklettikten sonra metinde yer alan أَمَدًا / *emeden* kelimesinin anlamını غَايَةً / *ğâyeten* olarak vermiş delil olarak da Hadîd sûresi on altıncı âyetteki فَطَالَ عَلَيْهِمُ الأَمَدُ / *fe-tâle aleyhimu'l-emedu* "Varış noktasının zamanı onlara uzadı" kısmını kullanmıştır.[36] Bizim âyeti bu şekilde tercüme etme sebebimiz hem Buhârî'nin أَمَدًا / *emeden* kelimesini غَايَةً / *ğâyeten* şeklinde izah etmesi hem de Ebû Hayyân'ın *emed* sözcüğünü الامد: الغاية من الزمان / *el-ğâyetü mine'z-zamân* "zamansal gaye" olarak tanımlamasıdır.[37]

Misver b. Mahrame ile Abdurrahmân b. el-Esved, Ubeydullah b. Adî'e, dayısı Hz. Osman'la Velîd b. Ukbe hakkında niçin konuşmadığını sormuşlardır. Bunun üzerine Ubeydullah, Hz. Osman'ın karşısına çıkarak, kendisiyle konuşmak istediğini söylemiştir. Hz. Osman ise "Senden Allah'a sığınırım" diyerek görüşme isteğini reddetmiştir. Ubeydullah, iki arkadaşının yanına tekrar

[34] Buhârî, Zekât, 53, (H. No: 1478).
[35] Buhârî, Vesâyâ, 36, (H. No: 2781).
[36] Buhârî, Cihâd ve's-Siyer, 57, (H. No: 2869).
[37] Ebû Hayyân, Muhammed b. Yusuf el-Endelusî (v. 745/1344), *el-Bahru'l-Muhît*, thk. Âdil Ahmed vd., Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, 1993, C. 8, s. 222.

gelip yaşananları ve Hz. Osman'ın kendisine söylediği sözü anlattığı esnada Hz. Osman'ın elçisi gelmiştir. Bunun üzerine arkadaşları Ubeydullah'a قَدِ ابْتَلَاكَ اللهُ / *kad ibtelâkellâhu* "Allah seni belaya duçar kıldı" demişlerdir. Ubeydullah'ın Hz. Osman'ın yanına tekrar gidip aralarındaki uzunca bir konuşmanın geçtiği hadisten sonra Buhârî, metinde yer alan قَدِ ابْتَلَاكَ اللهُ / *kad ibtelâkellâhu* sözünden hareketle bela ve ibtila kelimelerini açıklamıştır. Buna göre Bakara sûresi kırk dokuzuncu âyetteki بَلَاءٌ مِنْ رَبِّكُمْ / *belâun min rabbikum* lafzının anlamı "İnsanların imtihan edildiği zor durumdur." Başka bir anlamıyla bela, ibtila ve temhîs kelimeleri, بَلَوْتُهُ وَمَحَّصْتُهُ / *belevtuhû ve mahhastuhû* lafzından gelmekte olup "saflaştırmak (yanındakini çekip almak)" manasındadır. يَبْلُو / *Yeblû* ise "İmtihan etmek" demektir. Bakara sûresi iki yüz kırk dokuzuncu âyetteki مُبْتَلِيكُمْ / *mübtelîkum* lafzı, اِبْتَلَيْتُهُ / *ibteleytuhû*dan müştak olup "Sizi imtihan ederiz." anlamındadır. بَلَاءٌ عَظِيمٌ/ *Belâun azîm* sözüne gelince bu, أَبْلَيْتُهُ / *ebleytuhû* lafzından müştak olup "nimetler" anlamındadır.[38] Buhârî'nin بَلَاءٌ عَظِيمٌ / *belâun azîm* terkibini "nimetler" olarak açıklaması muhtemelen, İbrâhim sûresinde Mûsâ'nın (a.s) kavmine Allah'ın nimetlerini hatırlamalarını zira onları Firavun ailesinden kurtardığını bildiren âyetin sonunda Allah'ın büyük bir nimeti (bela) olarak tavsif edilmesinden[39] kaynaklanmıştır.

Edeb kitâbının doksan yedinci bâbını بَابُ قَوْلِ الرَّجُلِ لِلرَّجُلِ اخْسَأْ / *bâbu kavli'r-raculi li'r-raculi ıhse'* "Bir kişinin diğerine uzaklaş demesi" şeklinde isimlendirmiştir. Bâbın ilk hadisinde Hz. Peygamber, İbn Sâid'e[40] kendisi için bir şey gizlediğini söyledikten sonra, bunun ne olabileceğini sormuştur. İbn Sâid, *duhh* "duman" diye cevap verince, Rasûlullah da (s.a.v) ona اخْسَأْ / *ıhse'* "uzaklaş" buyurmuştur.[41] Buhârî, tercemede ve bâbın ilk hadisinde zikrettiği اخْسَأْ / *ıhse'* kelimesini, ilgili bâbın son hadisini verdikten sonra açıklamıştır. Buna göre خَسَأْتُ الكَلْبَ / *hase'tü'l-kelbe* dendiğinde "köpeği uzaklaştırdım" anlamına gelmektedir. Nitekim Bakara sûresi altmış beşinci âyetteki خَاسِئِينَ / *hâsiîn* kelimesinin anlamı da "uzaklaştırılanlar"dır.[42] Buhârî, metindeki garîb kelimenin, âyetteki aslını ve manasını tespit ederek hadisi buna uygun olarak şerh etmiştir.

Hz. Ali'den nakledildiğine göre Rasûlullah (s.a.v) bir gece kendisine ve kızı Fâtıma'ya gelerek onlara "Namaz kılmaz mısınız?" buyurmuştur. Hz. Ali de canlarının Allah'ın elinde olduğunu, dilerse uyandıracağını söylemiştir. Bunun üzerine Hz. Peygamber geri dönüp giderken dizine vurarak "İnsan

[38] Buhârî, Menâkibu'l-Ensâr, 37, (H. No: 3872).
[39] 14/İbrâhim, 6.
[40] Şahsın adı bu tarikte İbn Sâid olarak kaydedilmekle birlikte bazı rivayetlerde İbn Sayyâd olduğu belirtilmektedir. Örnek olarak bkz. Buhârî, Edeb, 97, (H. No: 6173); Cenâiz, 79, (H. No: 1354).
[41] Buhârî, Edeb, 97, (H. No: 6172).
[42] Buhârî, Edeb, 97. (H. No: 6175).

cidali/tartışmayı ne kadar da seviyor"[43] âyetini okumuştur. Buhârî, hadisi naklettikten sonra, metinde yer alan طَرَقَهُ / *tarakahû* fiilini izah sadedinde, gece gelene *târık* denildiğini belirtmiştir. Nitekim Necm sûresi ikinci âyetteki الطَّارِقُ / *et-târık* kelimesini, النَّجْمُ / *en-necm* "yıldız", aynı sûredeki الثَّاقِبُ / *es-sâkıb* sözcüğünü ise المُضِيءُ / *el-mudî'* yani "aydınlatan" olarak açıklamıştır. Ayrıca ateş yakacak kimseye أَثْقِبْ نَارَكَ / *eskib nârake* "Ateşini parlat." denildiğini nakletmiştir.[44] Buhârî, Hz. Peygamber'in Hz. Ali ile Fâtıma'nın yanına geldiği vakti tayin için metindeki طَرَقَهُ / *tarakahû* fiilinin anlamını âyetteki lafızlar yardımıyla tespit etmiş ve geceleyin geldiğini belirtmiştir.

Berâ b. Âzib, Hz. Peygamberin yatağına girdiğinde sağ tarafına yatarak اللَّهُمَّ أَسْلَمْتُ نَفْسِي إِلَيْكَ / *Allâhümme eslemtü nefsî ileyke* "Allah'ım nefsimi sana teslim ettim" şeklinde dua ettiğini rivayet etmektedir. Hadis metnindeki duanın devamında رَغْبَةً وَرَهْبَةً إِلَيْكَ / *rağbeten ve rahbeten ileyke* "Sana rağbet ederek ve senden korkarak" ibaresi yer almaktadır. Buhârî hadisteki رَهْبَةً / *rahbeten* "korkarak" kelimesini açıklama sadedinde A'râf sûresi yüz on altıncı âyetteki اسْتَرْهَبُوهُمْ / *isterhebûhum* kelimesinin *rahbet* mastarından türediğini belirtmiş ve benzerinin مَلَكُوتٌ / *melekût* kelimesinin, مُلْكٌ / *mülk* mastarından türemesi olduğunu beyan etmiştir.[45] Ancak metnin sonundaki bu açıklama, bazı Buhârî nüshalarında mevcut değildir.[46]

Buhârî sadece bir kelimeyi açıkladığı gibi hadisin bir kısmında kastedilen anlamı da, âyetlerdeki asıllarıyla veya benzeriyle şerh etmiştir. *el-Câmiu's-Sahîh*'te bununla ilgili örnekler mevcuttur. Nitekim şu iki hadis bu minvalde değerlendirilebilir. Şefaatin konu edildiği uzunca bir hadiste Hz. Peygamber şöyle buyurmaktadır: Kıyamet günü müminler bir araya gelerek birinin kendileri için Allah katında şefaatçi olmasını isterler. Bu isteklerini önce Hz. Âdem'e iletirler, ancak o yaptığı hatadan dolayı Rabbinden hayâ ettiğini söyleyerek Nûh'a (a.s) gitmelerini ister. Nûh (a.s) ise İbrâhim'e (a.s), o Mûsâ'ya (a.s), o da Îsâ'ya (a.s) gönderir. Îsâ (a.s.) da bu isteği geri çevirerek onları Hz. Peygamber'e yönlendirir. Rasûlullah (s.a.v), Allah'ın huzuruna vararak şefaat için izin ister. Kendisine bu izin verildiğinde, Allah'ı görünce secdeye kapanır. Bir süre bu şekilde bekletildikten sonra, O'na başını kaldırması, istediğinin verileceği, sözünün kabul edileceği ve şefaatinin geçerli olacağı söylenir. Başını kaldırıp Allah'a hamd ettikten sonra bir grup insan için şefaat eder ve onlar cennete alınır. Sonra aynı işlem tekrarlanarak bir grup insan daha cennete girer. Dördüncü seferde ise cehennemde Kur'an'ın hapsettikleri ve ebedi kalacaklar hariç

[43] 18/Kehf, 54.
[44] Buhârî, İ'tisâm, 18, (H. No: 7347).
[45] Buhârî, De'avât, 9, (H. No: 6315).
[46] Aynî, *Umdetu'l-Kârî*, C. 22, s. 285.

kimsenin kalmadığı ifade edilir. Buhârî hadisi naklettikten sonra, إِلَّا مَنْ حَبَسَهُ الْقُرْآنُ / *illâ men habesehu'l-Kur'ân* "Sadece Kur'an'ın hapsettikleri kalır" sözünü, yani diyerek Allah Teâlâ'nın خَالِدِينَ فِيهَا / *hâlidîne fîhâ* "Orada ebedi kalırlar" âyetiyle şerh etmiştir.[47] Bu açıklamaya göre hadiste ifade edilen "Kur'an'ın hapsettikleri" terkibinin manası, inanmayanların (kâfirlerin) cehennemde ebedi kalacağını bildiren âyetin delaletiyle aynıdır. Mezkûr hadiste, sadece bir kelime değil, anlamı kapalı bir ibare âyetteki lafzın yardımıyla izah edilmiştir.

Konuyla ilgili başka bir örnek ise Ebû Hüreyre'den nakledilen şu hadistir. Hz. Peygamber, üç çocuğu ölen bir Müslümanın, Allah'ın yemininin yerine gelmesi hariç, cehenneme girmeyeceğini haber vermiştir. Buhârî, mezkûr hadisin son kısmı olan إِلَّا تَحِلَّةَ الْقَسَمِ / *illâ tahillete'l-kasem* "Allah'ın yemininin yerine gelmesi hariç" ifadesini Meryem sûresi yetmiş birinci âyetteki وَإِنْ مِنْكُمْ إِلَّا وَارِدُهَا / *ve in minkum illâ vâriduhâ* "Sizden oraya (cehenneme) varmayacak hiç kimse yoktur" ibaresiyle açıklamıştır. Böylece hadisteki Allah'ın yemininin yerine gelmesinden kastın âyette ifade edilen herkesin az bir süreliğine dahi olsa cehenneme uğramaları olduğunu ifade etmiştir.[48]

Hadis metinlerinde bazen âyetlere atıfta bulunulduğu bilinen bir durumdur. Bu hususiyetten dolayı Buhârî'nin yaptığı açıklamalardan birinde, hadise konu olan âyetteki bir kelimenin, başka bir âyetteki aslıyla tefsir edildiği müşahede edilmektedir. Mesela *el-Câmiu's-Sahîh*'te Urve'nin, Hz. Âişe'ye Yûsuf sûresinin yüz onuncu âyeti hakkındaki düşüncesini sorduğu bir hadis kaydedilmektedir. Buhârî hadisi sevk ettikten sonra, Yûsuf sûresi sekseninci âyetteki اسْتَيْأَسُوا / *istey'esû* fiilinin, اسْتَفْعَلُوا / *istef'alû* vezninde, يَئِسْتُ مِنْهُ مِنْ يُوسُفَ / *ye'istu minhu min Yûsuf* "Yûsuf'tan ümidimi kestim" cümlesindeki يَئِسْتُ / *ye'istu* fiilinden türediğini belirtmiştir. Sonra aynı sûrenin seksen yedinci âyetindeki لاَ تَيْأَسُوا مِنْ رَوْحِ اللهِ / *lâ tey'esû min ravhillâh* "Allah'ın rahmetinden ümit kesmeyin" ibaresinden hareketle anlamını belirlemiştir. Buna göre لاَ تَيْأَسُوا / *lâ tey'esû* fiilinin anlamı الرَّجَاءُ / *er-racâ* yani "ümitvar" olmaktır.[49] Buhârî'nin anlamını açıkladığı kelime hadis metninin değil, Kur'an'ın lafzı olmakla birlikte, Hz. Âişe'nin âyet tefsirine dair görüşüne konu olması hasebiyle burada zikredilmesi uygun görülmüştür.

Hadis metinlerinin manen rivayet edilmesinden dolayı anlamı değiştirmeyecek farklı lafızlarla nakledildiği izahtan varestedir. Konunun araştırmamızla ilgisi, Buhârî'nin yatsı namazının isimlendirilmesinde *'ışâ* ve *'ateme* olarak iki faklı lafızla hadis naklettikten sonra tercihini âyetteki kelimeyle

47 Buhârî, Tefsir, 2, 1, (H. No: 4476).
48 Buhârî, Cenâiz, 6, (H. No: 1251).
49 Buhârî, Ehâdîsu'l-Enbiyâ, 19, (H. No: 3389).

belirlemesidir. Nitekim o "Mevâkîtu's-Salât"ın yirminci bâbını "Işâ ve 'atemenin zikredilmesi ve 'ışâyı daha şümullü gören kimse" şeklinde isimlendirmiştir. Mezkûr tercemede, Ebû Hüreyre kanalıyla Hz. Peygamber'den 'ışâ ve fecr namazlarının münafıklara en ağır gelen namaz olduğunu nakletmiştir. Ebû Hüreyre'den naklettiği başka bir hadiste ise Hz. Peygamber, 'ateme ve fecr namazlarındaki faziletin farkında olanların emekleyerek dahi olsa geleceklerini bildirmiştir. Yatsı namazına hem 'ışâ hem de 'ateme denildiğine dair iki farklı rivayeti aktardıktan sonra, tercih edilmesi gereken görüşün 'ışâ olduğunu çünkü Nûr sûresi elli sekizinci âyette وَمِنْ بَعْدِ صَلَاةِ الْعِشَاءِ / *ve min ba'di salâti'l-'ışâ* ibaresinde böyle isimlendirildiğini belirtmiştir. Akabinde Ebû Mûsâ, İbn Abbas, Hz. Âişe, Câbir b. Abdullah, Ebû Berze, Enes b. Mâlik, İbn Ömer, Ebû Eyyûb ve İbn Abbas'tan 'ışâ namazı şeklinde gelen rivayetleri tahriç etmiştir.[50] Böylece Buhârî, hadislerin manen rivayetinden dolayı farklılaşan lafızların tercihini Kur'an lafzının delaletiyle belirlemiştir.

Buhârî'nin hadisteki bir kelimeyle âyetteki lafız arasında kurduğu anlam ilişkisi, her metinde aynı düzeyde ve aynı amaca matuf değildir. Genellikle hadisteki kelimeyi âyetteki aslıyla veya benzeriyle açıklarken nadiren de olsa kelimelerin farklı olduğunu göstermek için aynı metodu kullandığı müşahede edilmektedir. Örneğin Üsâme'ye, Hz. Peygamber'in Veda Haccı'nda nasıl yürüdüğü sorulunca o, Hz. Peygamber'in insanı zorlamayacak derecede hızlı bir şekilde (العَنَقَ / *el-'anak)*, geniş bir alan bulduğunda ise hızını artırarak en hızlı yürüyüş (النَّصُّ / *en-nass*) tarzında yürüdüğünü söylemiştir. Buhârî, naklettiği bu hadisle ilgili olarak önce Hişâm'dan, iki yürüyüş tarzıyla ilgili bir nakilde bulunmuştur. Buna göre النَّصُّ / *en-nass*, العَنَقَ / *el-'anak*'tan daha hızlı bir yürüyüş türüdür. Daha sonra kendisi, hadis metninde yer alan فَإِذَا وَجَدَ فَجْوَةً نَصَّ / *fe izâ vecede fecveten nassa* "Geniş alan bulduğunda en hızlı yürüyüş tarzında yürüdü" ibaresindeki iki kelimeyi açıklamıştır. Bunlardan فَجْوَةٌ / *fecvetün* kelimesinin anlamı مُتَّسَعٌ / *müttese'un* yani "geniş alan" demektir. Çoğulu ise فَجَوَاتٌ وَفِجَاءٌ / *fecevâtun* ve *ficâun* şeklinde olup رَكْوَةٌ وَرِكَاءٌ / *rakvetün* ve *rikâun* veznindedir. İkinci açıklaması ise نَصَّ / *nassa* kelimesiyle ilgilidir. Bu sözcükle bağlantılı gördüğü Sâd sûresi üçüncü âyetteki مَنَاصٌ / *menâs* lafzını zikrettikten sonra *zaman kaçış zamanı değildir* açıklamasında bulunmuştur.[51]

Buhârî'nin hadisteki نَصَّ / *nassa* kelimesiyle âyetteki مَنَاصٌ / *menâs* sözcükleri arasında kurduğu bağ, bunların aynı kökten olduğu düşüncesini bertaraf etmeye yöneliktir.[52] Çünkü نَصَّ / *nassa* muzâ'af iken مَنَاصٌ / *menâs*

50 Buhârî, Mevâkîtu's-Salât, 20.
51 Buhârî, Hac, 92, (H. No: 1666).
52 İbn Hacer, *Fethu'l-Bârî,* C. 3, s. 519.

kelimesi mu'tellü'l-ayn (orta harfi illetli) olup aslında vav harfi vardır. Dolayısıyla Buhârî bu iki kelimeyi, aynı anlamda olmadığına işaret etmek için zikretmiştir.[53]

2.2. Nakillerden Faydalanması

Buhârî'nin, hadis metnindeki garîb kelimenin sahih anlam ve yorumunu tespit için o kelimenin âyetteki aslından veya benzerinden istifade ettiği daha önce belirtilmişti. Bunu kimi zaman bizzat kendisi uygularken bazen de sahâbe ve tabiûn neslinin önde gelen simalarından veya seleflerinden naklederek yapmıştır. Bu başlık altında, Buhârî'nin hadis metinlerindeki garîb kelimeleri âyetle açıklarken kendinden önceki kuşakların görüşlerinden nasıl faydalandığı örnekleriyle birlikte ele alınacaktır.

Hadis metninde geçen *'arîş* kelimesinin anlamını tespitte, İbn Abbas'tan yaptığı nakilden yararlanması bunun örneklerinden biridir. Buna göre Câbir b. Abdullah, Medine'de bir Yahudi'den borç almış ancak Rûme yolunda bulunan arazisinden bir yıl ürün alamamıştır. Alacaklı olan Yahudi hasat zamanı onun yanına gelmiş, ancak o verecek bir şey bulamadığı için borcunu ertelemek istemiştir. Yahudi bu teklifi kabul etmeyince Câbir, yaşananları Hz. Peygamber'e anlatmıştır. Hz. Nebî: "Haydi o Yahudi'den Câbir'in borcunu ertelemesini isteyelim" diyerek hurma bahçesine gelmiştir. Bahçeyi dolaştıktan sonra Hz. Peygamber'le konuşan Yahudi borcun ertelenmesini kabul etmemiştir. Câbir, kalkıp biraz yaş hurma getirerek Rasûlullah'a (s.a.v) ikram etmiş, hurmadan biraz yedikten sonra أَيْنَ عَرِيشُكَ يَا جَابِرُ؟ / *eyne 'arîşuke yâ Câbir* "Senin binan/çardağın nerede ey Câbir!" diye sormuştur. O, binasını/çardağını gösterince, Hz. Peygamber içine bir şey serilmesini buyurmuş, akabinde içeri girip bir müddet yattıktan sonra uyanmıştır. Câbir tekrar hurma getirmiş, Hz. Peygamber yedikten sonra Yahudi'yle tekrar konuşmuş, Yahudi teklifi yine reddetmiştir. Rasûlullah (s.a.v), bahçeyi ikinci kere dolaşarak "Ey Câbir! Ürününü topla ve borcunu öde." buyurmuş ve kendisi harman yerinde beklemiştir. Câbir, borcunu ödeyecek ve artacak kadar ürün toplamış ve bunu Rasûlullah'a müjdelemiştir. Hz. Nebî de kendisinin Allah'ın Rasûlü olduğuna şahitlik etmiştir.

Buhârî yukarıdaki hadisi naklettikten sonra, *'urûş* ve *'arîş* kelimelerinin "bina/çardak" anlamına geldiğini söylemiş ve görüşünü İbn Abbas'ın âyetlerde geçen aynı kelimeye verdiği anlamı naklederek desteklemiştir. Zira İbn Abbas En'âm sûresi yüz kırk birinci âyetteki مَعْرُوشَاتٍ / *ma'rûşât* kelimesinin "üzüm ve diğer ağaçlardan yapılan bina/çardak", Bakara sûresi iki yüz elli dokuzuncu

[53] Aynî, *Umdetu'l-Kârî*, C. 10, s. 7.

âyetteki عُرُوشُهَا / *'urûşuhâ* sözcüğünün de "binaları" anlamına geldiğini söylemiştir.[54] İbn Abbas'ın âyet hakkındaki tefsirini nakleden Buhârî, bu yolla hadisteki garîb kelimeyi âyete muvafık olarak şerh etmiştir.

Nakil yoluyla hadisteki kelimenin âyetle açıklandığının bir başka örneği ise *âsâr* sözcüğünün geçtiği şu hadistir. Selimeoğulları kendi yurtlarını bırakıp Hz. Peygamber'e yakın bir yerde konaklamak istediklerinde O, Medine'yi ıssız bırakmalarına yol açacak bu davranışlarını hoş karşılamamış ve onlara hitaben أَلاَ تَحْتَسِبُونَ آثَارَكُمْ / *elâ tahtesibûne âsârakum* Mescid-i Nebi'ye gelmek için attığınız "Adımlarınızın (sevabını) hesap etmez misiniz?" buyurmuştur.

Buhârî, metindeki آثَارَكُمْ *âsârakum* kelimesini, tabiîn neslinin önde gelen simalarından biri olan Mücâhid'den yaptığı nakille tayin etmiştir. Nitekim o, Yâsîn sûresindeki وَنَكْتُبُ مَا قَدَّمُوا وَآثَارَهُمْ / *ve nektubu mâ kaddemû ve âsârahum* "Önden gönderdikleri (amellerini) ve adımlarını kaydederiz" âyetindeki *âsâr* sözcüğünü "adımlar" olarak tefsir etmiştir. Buhârî de yaptığı bu nakille hadisteki *âsâr* lafzının anlamını "adımlar" olarak belirlemiştir. Nitekim Mücâhid, ayakların toprakta bıraktığı iz sebebiyle bu şekilde isimlendirildiğini ifade etmiştir.[55]

Metinde yer alan *feze'attuhû* lafzı Buhârî'nin nakille açıkladığı bir başka kelimedir. Buna göre, Hz. Peygamber bir namaz kıldıktan sonra şöyle demiştir: "Şeytân namazımı bozmak için karşıma geldi ve bana saldırdı. Allah bana, ona galip gelme imkânı verdi. Ben de onun boğazını sıktım. Hatta sabah olunca hepinizin ona bakması için bir direğe bağlamaya niyet ettim. Süleyman Peygamber'in Sâd sûresi otuz beşinci âyetteki duasını hatırladım ve Allah onu hüsrana uğramış olarak geri çevirdi."[56]

Buhârî hadisi sevk ettikten sonra metinde yer alan فَذَعَتُّهُ / *feze'attuhû* kelimesi hakkında Nadr b. Şumeyl'den şu bilgiyi nakleder. فَذَعَتُّهُ / *feze'attuhû* sözcüğü, خَنَقْتُهُ / *hanaktuhû* "boğazını sıktım" demektir. فَدَعَتُّهُ / *fede'attuhû* kelimesi ise Allah Teâlâ'nın يَوْمَ يُدَعُّونَ / *yevme yuda'ûn* sözüyle aynı köktendir ve يُدْفَعُونَ / *yudfe'ûn* "onlar iteklenirler" anlamındadır. Doğrusu ise فَدَعَتُّهُ / *fede'attuhû* "onu itekledim" demektir.[57] Ancak hadisin râvilerinden Şu'be ع / *'ayn* ve ت / *ta* harflerinin şeddesiyle فَدَعَّتُّهُ / *fede'attuhû* şeklinde rivayet etmiştir.[58]

el-Câmiu's-Sahîh'te Buhârî, nakilde bulunduğu kelime izahlarının âyetle irtibatını her zaman sarahaten ifade etmese de, bazı açıklamaların âyetle

---

54 Buhârî, Et'ime, 41, (H. No: 5443).
55 Buhârî, Ezân, 33, (H. No: 655-656).
56 Buhârî, Amel fi's-Salât, 10, (H. No: 1210).
57 Buhârî, Amel fi's-Salât, 10, (H. No: 1210).
58 İbn Hacer, *Fethu'l-Bârî,* C. 3, s. 81.

münasebeti olduğu anlaşılmaktadır. Muğîre b. Şu'be'nin Muâviye'ye göndermek için kâtibi Verrâd'a yazdırdığı mektubu konu edinen hadisten sonra Hasan'dan yapılan nakil bu cümleden olarak zikredilebilir. Söz konusu mektupta Hz. Peygamberin her namazdan sonra okuduğu tesbihat da bulunmaktadır. Tesbihatın son kısmında "Zenginlik, sahibine fayda vermez. Zenginlik sendendir" kısmı yer almaktadır. Buhârî bu metni naklettikten sonra Hasan'ın hadis metninde yer alan الجَدُّ / *el-cedd* kelimesini, غِنًى / *gınâ* "zenginlik" olarak açıkladığını nakletmekle iktifa etmiş ve herhangi bir âyete referansta bulunmamıştır.[59] Bununla birlikte Hasan'ın hadisteki kelimeyi bu şekilde açıklaması, Cin sûresi üçüncü âyetteki تَعَالٰى جَدُّ رَبِّنَا / *te'âlâ ceddü rabbinâ* "Rabbimizin şanı çok uludur/zengindir" âyetindeki جَدُّ / *cedd* lafzından neşet etmektedir.[60] Çünkü Hasan, âyetteki جد رَبنَا / *ceddü rabbinâ* kısmını, غِنَى رَبِّنَا / *gınâ rabbinâ* olarak tefsir etmiştir. Zira hadiste garîb bir kelime geçer ve sözcüğün benzeri Kur'an'da bulunursa, Buhârî bu durumda tefsircilerin sözünü nakleder. Nitekim sadedinde olduğumuz örnek de bu kabildendir.[61] Çünkü *cedd* kelimesi sözlükte, "çalışma, gayret, yenilik, dede, şan, zenginlik" gibi farklı manalara gelmekle birlikte, "zenginlik" anlamının tercihi âyetle ilgili bir husustur.

Âyete herhangi bir atıfta bulunmamakla birlikte, açıklamaların mahiyetinden Kur'an'dan hareketle şerh edildiğini gösteren başka bir örnek ise *kî'ân* sözcüğünün izahından sonra *safsaf* kelimesinin açıklandığı şu hadistir: Hz. Peygamber kendisine ve kendisine gönderilen dine inanan ile inanmayanların durumunu toprak çeşitlerine benzeterek anlatmıştır. Söz konusu hadiste, ilminden ne kendisinin ne de insanların istifade ettikleri kimseyi tavsif ederken, انَّمَا هِيَ قِيعَانٌ لاَ تُمْسِكُ مَاءً وَلاَ تُنْبِتُ كَلَأً / *innema hiye kî'ânun lâ tumsiku mâen ve lâ tunbitu keleen* "O, ne su tutan ne de bitki bitiren toprak gibidir (kî'ân)" ibaresi yer almaktadır. Buhârî hadisin izahı sadedinde İshak'tan naklen / قِيعَانٌ *kî'ân* kelimesinin tekili olan قَاعٌ / *kâ'un* sözcüğünü, "su tutmayan toprak çeşidi" olarak açıklamıştır. Akabinde hadis metninde yer almayan الصَّفْصَف / *es-safsaf* kelimesini, "düz arazi" olarak şerh etmiştir.[62] Onun hadis metninde yer almayan bir kelimeyi izah etmesi, bu açıklamada âyetten faydalandığı izlenimi vermektedir. Çünkü قَاعٌ / *kâ'un* ve صَفْصَف / *safsafun* sözcükleri Tâhâ sûresi yüz altıncı âyette قَاعًا صَفْصَفًا / *kâ'an safsafen* şeklinde birlikte kullanılmaktadır. Bu durumda hadiste yer alan bir kelimeyi, âyetteki aslına dayanarak Kur'an'daki anlamıyla şerh ettiği, akabinde metinde bulunmayan ama âyette mevcut olan başka bir kelimenin anlamını verdiği ifade edilebilir.

---

59 Buhârî, Ezân, 155, (H. No: 844).
60 Itr, *el-İmâmu't-Tirmizî*, s. 223.
61 İbn Hacer, *Fethu'l-Bârî,* C. 2, s. 333.
62 Buhârî, İlim, 20, (H. No: 79).

Hadisin anlamının âyetle tayin edildiği başka bir yer de tercemelerdir. O, kullandığı bu yöntemle bir yandan âyeti hadisle tefsir ederken diğer yandan hadisin anlamını âyetle ilişkilendirmiş, zaman zaman da hadisin tahricinden sonra yaptığı açıklamaları öne alarak bâb başlığında vermiştir.

3. Garîb Kelimeleri Bâb Başlıklarında Açıklaması

el-Câmiu's-Sahîh'in bâb başlıkları, eserin önemli hususiyetlerinden biridir ve Buhârî'nin, bâb başlıklarında hadislerin anlam ve yorumunu tespite gayret ettiği görülmektedir. Burada da hadislerin ayetle açıklanması cihetiyle tercemelere temas edilecektir. Buhârî'nin bu bağlamda iki farklı yol izlediği söylenebilir. Bunlardan ilki, bâb başlığında kullandığı âyetle, o bâbın altında sevk ettiği hadislerin anlam ve yorumunu tespit etmesidir. Ancak bu tür örneklerde anlam ilişkisi daha ziyade çift yönlüdür. Daha açık bir ifade ile tahriç ettiği hadislerin doğru anlamını tercemedeki âyetle belirlerken bâb başlığında zikrettiği âyetin tefsirini, bâb içerisinde naklettiği hadislerle yapmaktadır. Örneğin "Kitâbu't-Tefsir"deki tercemelerden birinin adı, "Altın ve gümüşü biriktirip Allah yolunda harcamayanların acıklı bir azapla müjdelenmesini" bildiren âyetle[63] belirlenmiştir. Aynı bâbın altında ise kıyamet günü zekât vermeyenlerin hazinesinin, çok zehirli erkek bir yılan suretine bürüneceğini ifade eden hadisi[64] tahriç etmiştir. Bâb başlığı ile nakledilen hadis arasındaki uyum açık olmakla birlikte, bu örnek hadisin anlamının âyetle belirlenmesi şeklinde kabul edilebileceği gibi âyetin hadisle tefsiri olarak da yorumlanabilir.

Aynı konuyla ilgili olmak üzere "Kitâbu't-Tefsir"in bir başka bâb başlığı "O iki cennetten başka iki cennet daha vardır"[65] âyetidir. İlgili bâbda, Rasûlullah'tan (s.a.v) naklen, kapları ve içindeki eşyaları gümüşten olan iki cennet ile kapları ve içindeki eşyaları altından olan iki cennet olduğunu ifade eden hadis tahriç edilmiştir.[66] Tercemede zikredilen âyetle, bu bâbda nakledilen hadis arasındaki anlam bütünlüğü yine sarih olarak müşahede edilmektedir. Ancak bir önceki örnekte olduğu gibi, burada da metinler arasındaki anlam bağı çift yönlüdür. Yani bir yönüyle âyet hadisi açıklarken diğer yönüyle hadis âyetin tefsirini yapmaktadır. Bu tür kullanımlar *el-Câmiu's-Sahîh*'te çok fazla olmakla birlikte, çalışmanın amacı hadislerdeki garîb kelimelerin âyetle izahı olduğundan, iki farklı yoruma müsait bu tür örnekler üzerinde daha fazla durulmayacaktır.

---

63 9/Tevbe, 34.
64 Buhârî, Tefsir, 9/6, (H. No: 4659).
65 55/Rahmân, 62.
66 Buhârî, Tefsir, 55/1, (H. No: 4878).

Buhârî'nin, bâb başlıklarında hadislerin anlam ve yorumunu tespite gayret ettiği ikinci yöntem ise hadis metinleri veya kendi düşüncesiyle oluşturduğu tercemelerden sonra, ilgili hadisleri sevk etmeden önce, hadisteki garîb kelimeleri âyetteki aslıyla veya nezâiri ile açıklamasıdır. Buhârî'nin tercih ettiği bu ikinci yöntem, çalışmanın amacı açısından son derece kıymetli görüldüğünden müstakil bir başlıkta ele alınmıştır. Örneğin "Kitâbu'l-İstiskâ"nın, "Yağmur yağdığında söylenecek şey" bâbında, bâb isminin hemen akabinde İbn Abbas'tan, Bakara sûresi on dokuzuncu âyetteki كَصَيِّبٍ / *ke-sayyibin* kelimesinin "yağmur" manasında olduğunu nakletmiştir. Daha sonra konuyla ilgili hadise yer vererek Hz. Âişe'den, Rasûlullah'ın (s.a.v) yağmuru gördüğünde اللَّهُمَّ صَيِّبًا نَافِعًا / *Allâhümme sayyiben nâfi'an* "Allah'ım faydalı yağmur ver" şeklinde dua ettiğini rivayet etmiştir.[67] Buhârî, daha önceki örneklerde görüldüğü üzere, garîb kelimeleri genellikle hadisi sevk ettikten sonra açıklama eğiliminde olmakla birlikte, bazen bunu tercemede yapmaktadır. Kanaatimizce o kullandığı bu yöntemle, muhatabı zikredeceği hadis metnine hazırlamak istemektedir.

"Kitâbu'l-İsti'zân"daki gizli konuşmayı uzatmakla ilgili tercemede de aynı metodun uygulandığı görülmektedir. Buhârî öncelikle İsrâ sûresi kırk yedinci âyetteki نَجْوَى / *necvâ* kelimesinin نَاجَيْتُ / *nâceytü* lafzından mastar olduğunu ve "Onlar gizlice konuşurken" anlamına geldiğini belirtmiştir. Akabinde bir adamın, namazdan sonra Rasûlullah'a (s.a.v) gizlice bir şey anlatmaya başladığını ve ashab uyuyuncaya kadar devam ettiğini bildiren hadisi nakletmiştir.[68] Tercemede, *necvâ* kelimesini âyete istinaden tasrih etmesi, hadis metninde gizlice konuşmayı ifade eden يُنَاجِي / *yunâcî* ve يُنَاجِيهِ / *yunâcîhi* sözcüklerini, Kur'an'a atıfla açıkladığını göstermektedir.

Buhârî'nin bâb başlığında, âyete istinaden açıkladığı garîb kelimelerden biri de *'umrâ* sözcüğüdür. Nitekim o, "Umrâ ve rukbâ hakkında söylenenler" şeklinde isimlendirdiği tercemede, bir şahsın "Ona ev yaptım" dediğinde bunun *'umrâ* olduğunu ve evi onun için yaptığı anlamına geldiğini belirmiştir. Hûd sûresi altmış birinci âyetteki اسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا / *ista'merakum fîhâ* lafzını ise "Sizi imar ediciler olarak kıldı" şeklinde yorumlamıştır. Daha sonra Câbir'den, قَضَى النَّبِيُّ بِالعُمْرَى / *kadâ'n-Nebiyyu bi'l-'umrâ* "Nebi (s.a.v) 'umrâya hükmetti" sözünü nakletmiştir.[69]

Tercemede izahı yapılan bir başka sözcük ise *bevâik*tir. Buhârî, "Komşusu, şerrinden (helakinden) emin olmayan kimsenin günahı" adında bir bâb başlığı tanzim ettikten sonra, Şûrâ sûresi otuz dördüncü âyetteki يُوبِقْهُنَّ / *yûbikhünne*

67 Buhârî, İstiskâ, 23 ve 1032 nolu hadis.
68 Buhârî, İsti'zân, 48, (H. No: 6292).
69 Buhârî, Hibe, 32 ve 2625 nolu hadis.

kelimesini يُهْلِكْهُنَّ / *yühlikhünne* yani "Onları helak eder" şeklinde; Kehf sûresi elli ikinci âyetteki مَوْبِقًا / *mevbikan* sözcüğünü de مَهْلِكًا / *mehliken* yani "helak yeri" olarak açıklamıştır. Daha sonra ise Rasûlullah'tan (s.a.v), komşusunun helaklerinden (musibetlerinden) emin olmadığı kimsenin gerçek anlamda îmân etmiş olmayacaklarını bildiren hadisi tahriç etmiştir.[70] Bu şekilde hadisteki بَوَائِقَهُ / *bevâik* sözcüğünü âyetteki anlamıyla şerh etmiştir.

"Kitâbu'l-Libas"taki "Sakalın uzatılması" bâbında da benzeri bir durum müşahede edilmektedir. Zira tercemenin hemen akabinde A'râf sûresi doksan beşinci âyetteki عَفَوْا / *'afev* kelimesine "Çoğaldılar veya malları çoğaldı" anlamını vermiştir. Aynı bâbın altında ise Hz. Peygamberin sakalın uzatılmasını tavsiye eden hadisini أَعْفُوا / *a'fû* "çoğaltın/uzatın" lafzıyla tahriç etmiştir.[71] "Kitâbu'l-Eymân ve'n-Nuzûr"un "Bir kişinin le-'amrullâh demesi" bâbında ise İbn Abbas'tan naklen Hicr sûresi yetmiş ikinci âyetteki لَعَمْرُكَ / *le-'amruke* lafzını لَعَيْشُكَ / *le-'ayşuke* yani "yaşamına/hayatına andolsun ki" şeklinde tefsir etmiştir. Daha sonra içerisinde لَعَمْرُ اللهِ / *le-'amrullâhi* "Allah'ın bekasına andolsun ki" lafzının bulunduğu hadisi tahriç etmiştir.[72]

Hadisleri açıklarken garîb kelimenin âyetteki aslından faydalanan Buhârî, aynı zamanda nezâirinden de istifade etmiştir.[73] Nitekim es-Sa'b b. Cessâme, Rasûlullah'ın (s.a.v) ebvâ veya veddân denilen yerde kendisine uğradığını ve bu esnada, gece yapılan baskında hanımlarına ve zürriyetlerine zarar isabet eden müşriklerin durumunun sorulduğunu nakletmiştir. Buhârî hadis metninde yer alan ve gece yapılan baskın olarak tercüme ettiğimiz يُبَيِّتُونَ / *yubeyyetûne* kelimesini, hadisin bâb başlığında kullanmış, akabinde A'râf sûresi doksan yedinci âyetle Yûnus sûresi ellinci âyette zikredilen بَيَاتًا / *beyâten* lafzını لَيْلًا / *leylen* "geceleyin" olarak açıklamıştır.[74] O, hadis metnindeki garîb kelimeyi Kur'an'daki benzeriyle izah etmiştir ve kastedilen manaya delaleti açısından bu daha sarihtir.[75]

Buhârî bazen hadis metnindeki lafzı değil, onun eşanlamlısını hem tercemede zikretmiş hem de Kur'an'daki bir kelimeyle açıklamıştır. Örneğin "Kitâbu'd-De'avât"ta "Erzel-i ömürden Allah'a sığınmak" adında bir bâb başlığı

[70] Buhârî, Edeb, 29, (H. No: 6016).
[71] Buhârî, Libâs, 65, (H. No: 5893).
[72] Buhârî, Eymân ve'n-Nüzûr, 13, (H. No: 6662).
[73] Cemâl Estîrî, "Fehmu'l-Hadîs fî Dav'i'l-Kur'ân inde'l-İmâmi'l-Buhârî min Hılâli Câmi'ihi's-Sahîh", *es-Sünnetü'n-Nebeviyye Beyne Davâbiti'l-Fehmi's-Sedîd ve Mutetallebâti't-Tecdîd Nedve Duveliyye İlmiyye Râbia*, 20-22/04/2009, Külliyyetu'd-Dirâsâti'l-İslâmiyye ve'l-Arabiyye, Dubai, 2009, (ss. 553-598), s. 570.
[74] Buhârî, Cihâd ve's-Siyer, 146, (H. No: 3012).
[75] Estîrî, "Fehmu'l-Hadis", s. 571.

açmış ve Hûd sûresi yirmi yedinci âyetteki أَرَاذِلُنَا / *erâzilunâ* lafzını أَسْقَاطُنَا / *eskâtunâ* yani "düşük olanlarımız/ayak takımımız" olarak tefsir etmiştir. Konuyla ilgili naklettiği hadiste ise erzel-i ömür yerine *herem* "ihtiyarlık" kelimesi bulunmaktadır.[76]

Metindeki kelimenin eş anlamlısını açıkladığı gibi kimi zaman benzer kelimelerin aynı kökten olmadığını dolayısıyla farklı manalara geldiklerini beyan için bazı kelimeleri açıkladığı müşahede edilmektedir. Nitekim "Menâkibu'l-Ensâr" ana konusunda Yahudilerin, Hz. Peygamber'in Medine'ye gelmesi münasebetiyle O'nun yanına gelmelerini konu edinen terceme isminden sonra هَادُوا / *hâdû* kelimesini, "Yahudi oldular" şeklinde açıklamıştır. Daha sonra ise bu kelimeyle karışma ihtimalinden olsa gerek A'râf sûresi yüz elli altıncı âyetteki هُدْنَا / *hudnâ* kelimesinin "tevbe ettik", هَائِدٌ / *hâid* kelimesinin ise "tevbekâr" manasında olduğunu vurgulamıştır. Ancak bâbda rivayet edilen hadislerde *hudnâ* veya *hâid* lafızları bulunmamaktadır.[77] Buhârî'nin metinde olmayan bir kelimeyi şerh ettiği bu örnekten hareketle, benzer kelimelerin arasını tefrik ederek olası yanlış anlamanın önüne geçmek istediği ifade edilebilir.

Tercemelerdeki yaptığı açıklamalardan birinde hadisin anlam ve yorumunu belirlerken lafzı değil, illet ve kastı esas aldığı söylenebilir. Bu tür örnekler Buhârî'nin hadisleri anlama ve yorumlamadaki eğilimini belirlemenin yanında, söz konusu tavrını âyetlerle nasıl irtibatlandırdığını göstermesi bakımından da önemlidir. Nitekim "Kitâbu's-Salât"ta "Mescide hizmet etmek" şeklinde bir bâb başlığı açmış, sonra İbn Abbas'tan naklen Âl-i İmrân sûresi otuz beşinci âyetteki İmrân'ın karısının söylediği "Karnımdakini sana hizmet için adadım" âyetindeki مُحَرَّرًا / *muharraran* lafzını "Mescide hizmet etmek için" şeklinde tefsir etmiştir. İlgili bâbda ise bir kadının veya erkeğin mescidi süpürdüğünü ve Hz. Peygamber'in onun kabrinde namaz kıldığını bildiren hadisi rivayet etmiştir.[78] Nakledilen metinde her ne kadar hizmet etmek lafzı yer almasa da, mescidi süpürmenin bu kabilden bir davranış olduğu düşünülünce, Buhârî'nin hadisi lafzi ve literal değil illet eksenli anladığı için ilgili âyetle ilişkilendirdiği söylenebilir. Çünkü Buhârî'nin açıkladığı mescide hizmet etmek, metinde yer alan mescidi süpürmek lafzından daha umumidir.

76 Buhârî, Deavât, 42, (H. No: 6371).
77 Buhârî, Menâkibu'l-Ensâr, 52.
78 Buhârî, Salât, 74 ve 460 nolu hadis.

SONUÇ

Hadis edebiyatı içerisinde mümtaz bir mevki ihraz eden Buhârî'nin *el-Câmiu's-Sahîh* adlı eseri, bir rivayet kitabı olmakla birlikte önemli bazı açıklamaları ihtiva etmektedir. Bu bağlamda musannifin kalem oynatacağı alan, hadislerin anlaşılması ve yorumlanmasına hasredilmiş diğer kitaplara nispetle oldukça sınırlıdır. Çünkü hadis rivayet kitabında, ana konu isimleri ve bâb başlıklarının belirlenmesi ile hadis metinlerinden sonra yapılan birkaç kelimelik izahlar dışında bu imkân bulunmamaktadır. Aksi takdirde, bu eserlerin kendi hüviyetini kaybetme durumuyla karşılaşması mümkündür. Bununla birlikte Buhârî'nin eserinde uyguladığı tasnif metodu, bu sınırlı alanda kendi anlayış ve fikriyatını ortaya koymasını sağlamıştır.

Buhârî'nin temel gayesi, kendi şartlarına uyan sahih hadislerden bir kısmını tahriç edip sonraki nesillere aktarmak olduğu için, eserinin omurgasını hadisler oluşturmaktadır. Bunun yanında tercemelerde kullandığı çok sayıdaki âyet, kendi kanaatlerini yansıtan başlıklar ve hadisi sevk ettikten sonra sened ve metne dair yaptığı kısa açıklamalar bulunmaktadır. O, eserinde yer verdiği âyet, hadis ve kısa izahların tümünü bir arada değerlendirerek metinler arasındaki anlam bütünlüğünü sağlamayı ve neticede bir hükme varmayı hedeflemiştir. Bundan dolayı *el-Câmiu's-Sahîh*'te tahriç edilen hadisler ve kullanılan âyetler hakkında hem Buhârî'nin kendi açıklamaları hem de sahâbe ve tabiûn başta olmak üzere önceki kuşaklardan yapılan nakiller mevcuttur.

Kendisine ait olan izahlar, eserde yer verilen merviyyâtın tümüne yöneliktir. Bâb başlığındaki âyetleri tefsiri, tahriç ettiği hadislerin senedine veya metnine dair açıklamaları bu cümleden olarak zikredilebilir. Açıklamaya ihtiyaç duyduğu âyet ve hadislerin izahında farklı argümanlardan istifade etmekle birlikte, eserin hadis rivayet kitabı olması hasebiyle bu açıklamaları oldukça kısa ve muhtasar tutmuştur.

Buhârî'nin fıkhu'l-hadise ayrı bir önem atfetmesi, bununla yakından ilgili olan garîbu'l-hadise yönelmesine zemin hazırlamış ve âyetler ile hadis metinlerindeki garîb kelimeleri şerh etme cihetine gitmiştir. Kelime izahlarını büyük oranda dilsel açıklamalardan istifade ederek yapmıştır. Bu anlamda farklı kaynaklardan yararlanmakla birlikte hadis metnindeki garîb kelimeyi, öncelikle Kur'an'da aslının bulunması halinde aynı lafızla, mümkün olmadığı takdirde nezâiri ile şerh etmiştir. *el-Câmiu's-Sahîh'*te bunun örnekleri oldukça fazla olup bazen kendisi izah ederken bazen de nakillerden faydalanmıştır. Böylece "merfû' mânânın tesebbütü" şeklinde isimlendirebileceğimiz bir yöntemle, hadisin doğru ve sahih anlamını Kur'an ayetlerinin yardımıyla belirlemiştir. Nitekim hadisteki *kâtelehumullâh* ibaresini "Allah onlara lanet etsin", *ıhse'* sözcüğünü "uzaklaş",

'urûş ve *'arîş* kelimelerini "bina/çardak" ve *âsâr*ı "adımlar" şeklinde şerh ederken âyetleri delil olarak kullanmıştır. Bazen âyetlere doğrudan atıfta bulunmadığı halde sözcüklerin âyetlerdeki durumu Kur'an'dan faydalandığına işaret etmektedir. Bu bağlamda dikkat çeken bir başka özellik ise hadisteki kelimeyi âyetteki anlamıyla karıştırılmasını engellemek için açıklamasıdır. Nitekim hadisteki نَصَّ / *nassa* kelimesini gündeme getirmesi âyetteki مَنَاصٌ / *menâs* sözcüğüyle aynı kökten olduğu düşüncesini bertaraf etmeye yöneliktir.

Garîb kelimeleri genellikle hadisleri sevk ettikten sonra şerh eden Buhârî, tercemelerde bunun aksine bir yöntem benimsemiştir. Önce bâb başlığını vermiş, akabinde hadisteki garîb kelimeyi âyetle açıklamış, en son da hadisi nakletmiştir. Kanaatimizce böyle bir yöntem benimsemesi, muhatabı gelecek hadis metnine zihnen hazırlama amacına matuftur.

Sonuç olarak Buhârî, hadislerin doğru anlam ve yorumunu tespit için garîb kelimeleri âyetteki asıllarıyla veya benzerleriyle açıklamıştır. Böylece hem sahih anlamı temin etmeyi hem de Kur'an-sünnet bütünlüğüne vurgu yapmayı amaçlamıştır. Ancak bu, doğru anlama ve yorumlama için benimsediği yegâne yol olmayıp sadece uygun hadislere tatbik ettiği bir yöntemdir. Nitekim bu yöntemin, hadisleri doğru anlamak ve yorumlamak için önemli olduğunu kabul etmekle birlikte, bütün hadislere uygulanabileceğini iddia etmek ve aynı amaçla ortaya konan diğer yöntemleri devre dışı bırakmak mümkün görünmemektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Aynî, B. (trs.). *Umdetu'l-Kârî Şerhu Sahîhi'l-Buhârî* (Cilt 1-25). Dâru'l-Fikr.

Bağcı, H. M. (2004). Hadis Metodolojisinde Sahihu'l-Buhârî'nin Sıhhat Bakımından Tasnif Edilen İlk Eser Olduğu Fikrinin Eleştirel Analizi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XLV(1), 39-56.

Bilen, M. (2013). *İbn Hacer'in Buhârî Savunusu*. Ankara Okulu Yayınları.

Buhârî, M. (1999). *el-Câmiu's-Sahîh*. Dâru's-Selâm.

Çakan, İ. L. (2012). *Hadis Edebiyatı.* İFAV Yayınları.

Çakan, İ. L. (2014). *Müslüman Kimliği Buhârî'nin Kitap ve Sünnete Bağlılık Bölümü Çerçevesinde.* İFAV Yayınları.

Çakın, K. (1997). Buhârî'nin Otoritesini Kazanma Süreci. *İslâmî Araştırmalar*, X(1-2-3), 100-109.

Dârekutnî, A. (1985). *el-İlzâmât ve't-Tetebbu',* thk. Ebû Abdurrahman Mukbil b. Hâdî el-Vâdi'î. Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.

Ebû Hayyân, M. (1993). *el-Bahru'l-Muhît*, thk. Âdil Ahmed vd. Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.

Estîrî, C. (2009). Fehmu'l-Hadîs fî Dav'i'l-Kur'ân inde'l-İmâmi'l-Buhârî min Hılâli Câmi'ihi's-Sahîh. *es-Sünnetü'n-Nebeviyye Beyne Davâbiti'l-Fehmi's-Sedîd ve Mutetallebâti't-Tecdîd Nedve Duveliyye İlmiyye Râbia.* 4/20-22/2009, Külliyyetu'd-Dirâsâti'l-İslâmiyye ve'l-Arabiyye, Dubai, 553-598.

Hatiboğlu, M. S. (1997). "Müslüman Âlimlerin Buhârî ve Müslim'e Yönelik Eleştirileri". *İslâmî Araştırmalar*, X(1-2-3).

Itr, N. (1970). *el-İmâmu't-Tirmizî ve'l-Muvâzenetü Beyne Câmiihi ve Beyne's-Sahîhayn*. Matbaatu'l-Cennet.

İbn Hacer, A. (trs.). *Fethu'l-Bârî bi Şerhi Sahîhi'l-Buhârî* (Cilt 1-13). Dâru'l-Ma'rife.

İbn Hacer, A. (2012). *Hedyü's-Sârî Mukaddimetü Fethu'l-Bârî,* thk. Abdulazîz b. Abdullah b. Bâz - Muhammed Fuâd Abdulbâkî. Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.

Sancaklı, S. (2019). Ayet Hadis bütünlüğü açısından Buhârî'nin el-Câmi'u's-sahîh'inin Bâb başlıklarının analizi. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 7/2, 19-39.

Sezgin, F. (2000). *Buhârî'nin Kaynakları Hakkında Araştırmalar.* Kitâbiyât Yayınları.

Suyûtî, C. (2010). *Tedrîbu'r-Râvî fî Şerhi Takrîbi'n-Nevevî,* thk. Bedî' es-Seyyid el-Lahhâm. Dâru'l-Kelimi't-Tayyib.

EXTENDED ABSTRACT

al-Jami al-Sahih is the first work to be classified only to collect sound hadiths and is accepted the most reliable book after the Quran. Features such as Bukhari's scientific competence, and his success in selection of sound hadiths, and the method of classification of the work have been effective in making this acceptance a convention. Although *al-Jami al-Sahih* is a book of hadith narration, it contains abundant explanations about verses or chains of transmitter and texts of hadiths. These explanations are not as long as in the books of science of strange hadith or commentary on hadith collections, but rather are explanation in the form of a single word. These short explanations that is some of which belong to Bukhari and the other to the previous generations, are highly important in determining the correct meaning and interpretation of the hadith texts, as well as in terms of showing the collector's thought world, and his judgments that he obtained from the hadith texts. Because he has tried to evaluate together all the narrated material such as the verses he mention and hadiths he narrative in his book in its internal integrity. As a result of this, he has aimed to reach certain judgement by establishing a meaning link between texts.

Bukhari as well as has made a brief interpretation of the verses he mentioned at the beginning of heading of the sub-chapters (abwāb) he has made some explanations about the hadiths he narrated. Some of these explanations are about the hadith texts and some are related to the chain of transmitter. In the explanations that are related to the chain of transmission, it is seen that he explains the identity of transmitter, and he mentions text-related appendages, and draws attention to the differences words in other chain of transmitters. The explanations that are related to the hadith texts are rather in the quality of the commentary of rare words in hadith. Bukhari, who explain such words in different ways, frequently apply to the linguistic arguments. However, in this study, it will be discussed that Bukhari interprets the rare words in the hadith texts with a verse, in other words, makes use of the Quran in understanding and interpreting hadiths.

While Bukhari explains a rare word in hadith texts with a verse, he tends to make use of the meaning of that word in the verse by first determining the common word between the hadith and the Quran. If this is not possible, he prefers to method of explanation with the other verse that contains similar words, thus aiming to interpret the Quran and the hadith together. The reason for this is that he wants to benefit a lot, and draw attention to the fact that the same word is also in the Quran. The process of understanding the hadith texts, it is extremely important to consider the verses, in determining correct meaning and interpreting. Thus, he has determined the meaning area of the hadith by referring to the Quran,

with by method that used, and pay attention to the integrity of verse-hadith / Quran-Sunnah. With the method that he used, both he interpreted the verse with the hadith and explained the meaning of the hadith with the verse by associating it. Although Bukhari does not always clearly express the connection between his explanations of rare words in hadith that are in the hadith texts with the verses, it is understood from the nature of some explanations that they are also inspired by the Quran. Generally, although he explains the rare words in hadith after the hadith, he sometimes does it at the beginning of heading of the sub-chapters (abwāb) before it. In our opinion, with this method he uses, he wants to prepare the interlocutor for the hadith text that he will transmit.

The meaning relationship that Bukhari has established between a gharib word in the hadith and the word in the verse is not at the same level and for the same purpose in every text. Generally, while he explains a word in hadith text with its original or similar in the verse, it is also seen that he rarely uses the same method to show that the words are different.

Making use of the words in the verses in the explanation of rare words in hadith is a new method that is not seen much in relater before Bukhari. Since science of strange hadith is related to fiqh al-hadith, Bukhari further take care to the explanation of the rare word in hadith, properly the subject and purpose of his book. The explanations that found in his book are important in terms of reflecting his own understanding, the world of thought and his understanding of the hadith text. It is remarkable that in addition to Bukhari's identity as a relater, the verses he mentioned in various parts of his book and the short commentaries he made about them show his commentator direction, and his explanation of words in hadith texts shows his attribute of hadith explanator, and his desire to reach a judgment based on all the narrated material he transmitted shows the feature of legal scholar.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**2165-2188.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.** 2165-2188.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.48861
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 12-01-2021
Kabul Tarihi: 03-05-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 12-01-2021
Accepted: 03-05-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Tenikler, G. & Şahnagil, S. (2021). Bir Kültür Olarak Katılımın Yerel Düzeyde Yönetime Yansıması: Eskişehir Büyükşehir Belediyesi Örneği. *Journal of History School*, 52, 2165-2188.

BİR KÜLTÜR OLARAK KATILIMIN YEREL DÜZEYDE YÖNETİME YANSIMASI: ESKİŞEHİR BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ ÖRNEĞİ[1]

Gökhan TENİKLER[2] & Sinem ŞAHNAGİL[3]

Öz

Demokrasi anlayış ve değerlerinin gelişmeye ve yaygınlaşmaya başlaması, katılım olgusunun yönetsel boyutunu ön plana çıkarmış, halkın olabildiğince yönetim mekanizmasına dâhil olduğu bir yapı ortaya koyma çabasını beraberinde getirmiştir. Kamu hizmetinden yararlanan ve hizmet sunan kesim arasındaki ilişkinin niteliği değişmiş, hem halkın hem de uygulayıcıların yönetsel kararların alınması ve politikaların oluşturulması sürecine aktif olarak katılımını öngören bir dönem başlamıştır. Katılımcılığın teşviki temel amaçlar arasında yerini almış, katılım kültürünün oluşturulması ve sürekliliğinin sağlanması açısından yerel yönetimler, en uygun ortamlar olarak kabul edilmişlerdir. Çalışmanın amacı, katılım kültürü kavramını yönetsel, diğer bir deyişle bürokratik ve örgütsel boyutu ile ele alarak, yerel düzeyde belediye çatısı altında hizmet sunan çalışanların hem katılıma dair bakış açılarını hem de örgüt içi katılım kültürünün ne derece yeni yönetsel yaklaşımlarla paralel olarak dayanışma, iş birliği ve

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Makale Doç. Dr. Gökhan Tenikler danışmanlığında Sinem Şahnagil tarafından tamamlanan "Yerel Hizmet Sunumunda Katılım Kültürünün Yerel Demokrasi Açısından Değerlendirilmesi: Balıkesir ve Eskişehir İlleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir. Çalışmanın doktora tezinden üretilmesi nedeniyle etik kurul izni gerekmemektedir.

[2]Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, İİBF, Kamu Yönetimi Bölümü, gokhan.tenikler@deu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7320-7086

[3] Arş. Gör. Dr., Balıkesir Üniversitesi, İİBF, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, sinem.sahnagil@balikesir.edu.tr, Orcid: 0000-0003-0920-6948

katılım temelinde şekillendirildiğini analiz etmektir. Bu çalışma bir alan araştırmasıdır. Eskişehir Büyükşehir Belediyesi uygulama alanı olarak tercih edilmiş, belediye çatısı altında çalışan 260 personele, 5 demografik soru ve 20 önermeden oluşan bir anket çalışması uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çalışanların katılım süreçlerine istekli ve açık bir profil çizdikleri fakat karar alma ve politika oluşumu sürecine tam anlamıyla aktif ve etkin şekilde katılamadıkları görülmüştür. Bu durumun öncelikli sebepleri arasında yönetim kanalının sahip olduğu işleyiş alışkanlıklarına bağlı olarak, kurum içerisinde ast-üst ilişkilerinde daha bürokratik özellikler taşıyan bir ilişkiler ağı modeli izlenmesi yer almaktadır. Buna bağlı olarak çalışmada, örgüt içi işleyişe yönelik olası eksikliklere dikkat çekilerek sorunların çözülmesi noktasında neler yapılabileceğinin tespiti gerçekleştirilmiş, daha etkin ve demokratik bir büyükşehir geleneğinin yerleştirilebilmesi için öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Katılım**,** Katılım Kültürü, Yerel Yönetimler, Eskişehir Büyükşehir Belediyesi.

Reflection of Participation As a Culture on Local Level Administration: The Case of Eskişehir Metropolitan Municipality

Abstract

The development and spread of understanding and values of democracy featured the administrative dimension of participation and brought about an effort to put forward a structure in which the people are included in the management mechanism as much as possible. This has changed the nature of the relationship between the public service beneficiary and the service provider. With this case has passed to a period that predicting for both the public and practitioners to actively participate in the process of making administrative decisions and policy-making. Encouraging participation has taken its place among the main goals. Local governments have been accepted as the most suitable environments in terms of creating and maintaining a culture of participation. The aim of the study is to tackle the concept of participation culture with its administrative, in other words, bureaucratic and organizational dimensions and to analyze both the perspectives on the participation of the employees, who providing services work under the umbrella of the municipality at the local level and how the culture of intra-organizational participation is shaped on the basis of solidarity, cooperation and participation in parallel with the new administrative approaches. This study is a field research. Eskişehir Metropolitan Municipality was preferred as a field of application and a questionnaire consisting of 5 demographic questions and 20 proposals was applied to 260 employees working under the umbrella of the municipality. As a result of the research, it was observed that the employees had a willing and positive profile in the participation processes, but they could not fully actively and effectively participate in the decision-making and policy-making process. Among the primary reasons for this situation, depending on the operating habits of the management channel, there is a relationship network model that has more bureaucratic features in subordinate-superior relations

within the institution. Accordingly, in the study, it was determined what could be done to solve the problems by drawing attention to possible deficiencies regarding the internal functioning of the organization, and suggestions were developed in order to establish a more effective and democratic metropolitan tradition.

Keywords: Participation, Culture of Participation, Local Governments, Eskişehir Metropolitan Municipality.

GİRİŞ

Katılım kültürü toplumsal, siyasal ve yönetsel kültürün kesişim noktasında yer almaktadır. Toplumun üyeleri tarafından belirli bir toplumsallaşma süreci sonucunda oluşturulan ve paylaşılan katılım kültürü, gelecek kuşaklara aktarılan ve katılıma ait her türlü maddi-manevi değer, davranış ve inançların tümünü oluşturmaktadır (Kocaoğlu, 2015). Diğer bir deyişle toplumsal, siyasal ve yönetsel kültüre ait olan norm, değer, tutum gibi öğeler katılım kültürünün içeriğini oluşturmakta, kültürün edinilme süreci olarak toplumsallaşma olgusu katılım kültürünün temel belirleyicisini oluşturmaktadır.

Genel anlamda toplumsal kültür, tarihsel bir birikim sonucu oluşmakta ve yaygın bir şekilde kabul görmüş davranışsal normları içermektedir. İçinde yaşanılan toplumun kültürel mirasını oluşturan toplumsal kültür, söz konusu toplumu diğerlerinden ayırmakta ve özgün kılmaktadır (Nişancı, 2012). Saran'a göre (2004), toplum içinde kazanılan değerler genelde yönetsel sistemleri özelde ise örgütsel davranışları etkilemektedir. Yönetsel birimlerin toplumsal sistemin bir alt sistemi olduğu, çevreye açık olması gerekliliği ve toplumsal çevrenin özellikleri göz önüne alınmadan değerlendirilemeyeceği kabul edildiğinde toplumsal kültür değerlerinin yönetsel davranışlar üzerindeki etkisi daha net ortaya çıkacaktır (Kocaoğlu, 2015). Örgüt içi grupların katılım davranışlarını yönlendirebilen toplumsal kültür, aynı zamanda içinde var olduğu toplumun özelliklerine bağlı olarak farklı yönetsel katılma uygulamalarına kaynaklık etmektedir (Çağlar, 2001). Zira otoriter ve teslimiyetçi değerlerin hâkim olduğu bir toplumsal kültürde hemşehrilerin aktif şekilde katılım faaliyetinde bulunmaları zorlaşmaktadır. Emre'ye göre (2003), böyle bir toplumsal yapı içerisinde oluşan örgütsel yapılar merkeziyetçi bir özellik taşıyacak dolayısıyla demokrasi ve katılım için en uygun mekânlar olan yerel yönetimlerde bu durumdan olumsuz etkilenecektir.

Siyasal kültür ise, siyasal sistem içerisinde oluşan ve yerleşik bir özellik kazanan değerler, semboller ve inançlar bütünü olarak ortaya çıkmakta (Demir ve Acar, 2005), bir toplumun devlet, hükümet, kamu yönetimi, siyasi parti, demokrasi, sivil toplum örgütü gibi siyasal oluşumlara yönelik alışkanlıkları,

yaklaşımları ve davranışları bütününü oluşturmaktadır (Öztekin, 2003). Toplum üyelerinin siyasal sistemle ilişki kurma şekillerini gösteren siyasal kültür, politika yapımı ve yapılan politikaların nasıl uygulamaya geçirildiğine yönelik açıklamaların kilit noktasını oluşturmaktadır (Erzen ve Yalın, 2011).

Kültürün yönetsel yönünü kapsayan, bürokratik ve örgütsel kültür olarak çeşitli bakış açılarına sahip olan yönetsel kültür, idari sistemin bir parçası olarak yöneticilerin yönetim tarzlarında kendisini gösteren ve davranış modellerini etkileyen inanç, norm ve eylemlerin tümünü oluşturmaktadır (Özmen, 2013). İçeriğini, kamu çalışanları ve çalışanların çevresiyle olan ilişkilerinin oluşturduğu yönetsel kültür, sosyal ve siyasal alanda insan unsurunun değerindeki artış sonucunda daha önemli bir olgu haline gelmiştir. Yönetsel kültüre ilişkin olarak iki bakış açısından söz edilebilir. Bunlardan ilki bürokratik sistem içinde aktarılan, bürokratların örgütsel ve toplumsal çevreleri ile olan ilişkileri sonucu hayata geçen ve mesleki toplumsallaşma süreci olarak ifade edilen bürokratik kültürdür. Dangal'a göre bir bürokratın sonuç odaklı olup olmaması, hizmet sunumunda vatandaşa müşteri odaklı bakıp bakmadığı, otoriter veya katılımcı bir tavır geliştirmesi yönetim ve hemşehri arasındaki ilişkiyi mutlak surette etkilemektedir (Dangal'dan aktaran Kocaoğlu, 2015).

Diğer bakış açısı ise bir örgütü diğerlerine kıyasla özgün kılan, örgüt içinde uyum ve bütünleşme sağlayan, birimlerin davranışlarını yönlendiren tutum, inanç ve davranışların tümünü ifade eden örgütsel kültürdür (Demir ve Acar, 2005). Örgütsel kültür doğuştan edinilmeyen diğer bir deyişle sonradan kazanılan veya öğrenilen, örgüt üyeleri ile paylaşılan değer ve normların iyi bir iletişim ve örgütlenme ile örgüt içinde bilinçli davranışlar haline gelmesini ifade etmektedir (Eren, 2001). Bu kapsamda yerel yönetimler insan ihtiyaçlarına yönelik hizmet üretimi ve sunumu gerçekleştirmelerinden dolayı, hayata geçirdikleri faaliyetler örgüt içinde dayanışma ve etkileşimi temel almaktadır. Söz konusu etkileşim ise örgüt kültürünün ortaya çıkması için uygun ortamı oluşturmaktadır (Taşçıoğlu, 2010). Örgüt kültürü ile çalışanların kimlik duyguları geliştirilmekte, katılım teşvik edilmektedir. Örgütsel kültürün gelişimi, demokratik uygulamaların tesis edilmesi, sivil girişimlerin önemsenmesi, örgüt çalışanlarının yeteneklerinin değerlendirilmesi ve motive edici unsurların göz ardı edilmemesi ile orantılı olarak yürümektedir.

Belirli bir yöreyi temel alan ortak bir kültür seti oluşturan yerel yönetimler, yönetsel kültürün görünümünde bu özelliği ile önemli bir alanı oluşturmaktadır. Oluşturulan kültür seti, ortak amaçların beraberinde getirdiği kazanımlar olarak kabul edilmektedir. Diğer bir deyişle kültür seti belirli bir yönetim kültürünü içerirken, yönetim kültürü ortaya çıkan kazanımları içermektedir. Sonuç olarak

norm, inanç, değer gibi kültür bileşenlerinden oluşan yönetsel kültür, aynı zamanda halkın günlük yaşamına ait yansımalardan oluşmaktadır (Soyşekerci, 2004). Yerel yönetimler boyutuyla yönetsel kültür bir yandan hemşehrilerin sahip olduğu kültürel öğelerin demokratik ve katılımcı bir yaklaşımla yerel yönetim birimlerine yansımasını sağlarken, diğer yandan örgüt çalışanlarına ilişkin yaklaşımların altını çizerek katılım faaliyetlerine önem veren, esnek ve rasyonel bir yapının geliştirilmesini sağlayacak etkin bir mekanizma görevi görmektedir (Kocaoğlu, 2015).

Çalışmanın genel amacı, yönetim reformu çalışmalarında planlanan biçimiyle ve demokratik katılımın yerel yönetimler için temel değer olduğu kabulünden yola çıkarak, katılım kültürünün bir bileşeni olarak, yerel düzeyde belediye çatısı altında hizmet sunan çalışanların örgüt içi katılımına diğer bir deyişle bürokratik ve örgütsel kültürün oluşumuna yönelik değerlendirmeler yapmaktır. Bu kapsamda çalışmada, ast üst ilişkilerinin ne derece yeni yönetsel yaklaşımlarla paralel olarak dayanışma, iş birliği ve katılım temelinde şekillendirildiğine yönelik analizler yapılarak, kurum içi katılımın ne durumda olduğuna dair bir tablo ortaya koyulacaktır.

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, Eskişehir Büyükşehir Belediyesi[4] kapsamında uygulanan çalışan alan araştırmasının amacı ve kısıtları açıklanarak, araştırmanın evreni, örneklemi ve yöntemi ifade edilecektir. Sonrasında ise alan araştırması sonucunda elde edilen bulguların değerlendirmesi yapılacaktır.

Araştırmanın Amacı

Katılım kültürünün sacayaklarından biri olarak bürokratik ve örgütsel kültürün, halka en yakın birimler olan, yerel demokrasi ve katılımın en etkin şekilde gerçekleşme fırsatı bulduğu yerel yönetim birimlerinde oluşum ve gelişim durumunu ortaya koymak araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Eskişehir Büyükşehir Belediyesi çatısı altında çalışan personelin başta hemşehrilere bakış açıları olmak üzere hemşehriler ile ilişkileri, hemşehrilerin katılım sürecine dâhil edilmeleri noktasında sahip oldukları istek düzeyleri gibi hususların tespiti yine araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır.

[4] Orta Anadolu'nun batıya açılan kapısı olarak ifade edilen Eskişehir 1923 yılında il olmuş, 1993 yılına gelindiğinde ise 504 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile "büyükşehir" statüsü kazanmıştır (Çağlar Fırat, 2015).

Çalışanlara yönelik alan araştırması ile amaçlanan bir başka husus ise Eskişehir Büyükşehir Belediyesi özelinde, örgüt içi katılım kültürünün diğer bir deyişle ast üst ilişkilerinin ne derece yeni yönetsel yaklaşımlarla paralel olarak dayanışma, işbirliği ve katılım temelinde şekillendirildiğini analiz etmektir.

Araştırmanın Kısıtları

Çalışanlara yönelik alan araştırmasına ilişkin ilk kısıt, araştırmanın Eskişehir ilinde bulunan belediyeler içerisinde sadece büyükşehir belediyesi üzerinde uygulanmasıdır. Merkez ilçe ve ilçe belediyeleri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu durumun öncelikli nedeni, araştırmanın söz konusu Büyükşehir Belediyesi kapsamında yapılan diğer araştırmalardan şekil ve içerik açısından farklılık göstermesidir. Bunun yanı sıra son yasal düzenlemelerle[5] büyükşehir belediyelerinin hizmet sınırlarının genişletilmiş olduğu göz önüne alındığında, gerek çalışan sayısı gerekse hizmet verdiği nüfus ve coğrafi alanın büyüklüğü nedeniyle araştırma yapmaya uygun bir örnek olarak görülmüştür.

Çalışanlara yönelik alan araştırmasının bir diğer kısıtı ise araştırmanın, Eskişehir Büyükşehir Belediyesi'nde çalışan daire başkanları, müdürler, şefler, memurlar ve memur statüsündeki diğer çalışanlar kapsamında yapılması, işçi ve özel sektör çalışanlarının araştırma dışında bırakılmasıdır. Bunun nedeni araştırma alanına dâhil edilen çalışanların bizzat hizmet sunan kesim olarak hemşehriler ile yüz yüze ilişkiler kurması ve bürokratik kültürün bu çalışanların değer, tutum, inanç ve davranışlarından meydana gelmesidir.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Eskişehir Büyükşehir Belediyesi'nde çalışan memurlar ve yöneticiler oluşturmaktadır (daire başkanları, müdürler, şefler, memurlar ve memur statüsündeki diğer çalışanlar). Belediye başkanına özel konumu nedeniyle bu sınıflandırma içinde yer verilmemiştir. Araştırma kapsamında kullanılan veriler, araştırma etiğine uygun şekilde, ilgili kurumdan anket çalışmasının yapılmasına dair gerekli izin alınarak çalışanların mahremiyetine saygı çerçevesinde toplanmış olup, sadece araştırma amaçlarına yönelik kullanılmıştır. Bunun yanı sıra elde edilen verilerin tamamı, dürüstlük ve

[5] 2014 yılında yürürlüğe giren 6360 sayılı "On Üç İlde Büyükşehir Belediyesi ve Yirmi Altı İlçe Kurulması ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile birlikte Büyükşehir belediye sınırları, il mülki sınırlarına genişletilmiştir. Bir kent organizasyonu olan belediyenin hizmet alanını illerin tüm coğrafi sınırını kapsayacak şekilde değiştirerek kırsalı da hizmet alanına dâhil etmiştir (Anbarlı Bozatay ve Kızılkaya, 2016). Ayrıca TÜİK 2020 verileri göz önüne alındığında Eskişehir toplam nüfusunun 888.828 olduğu görülmektedir (TÜİK-ADNKS, 2020).

gerçeklik ilkesi çerçevesinde gerek kurum çalışanları, gerekse kamuyla açık şekilde paylaşılmıştır.

Araştırma için örneklem büyüklüğü ise 260 olarak belirlenmiştir. Örneklem seçiminde çalışanlar, basit tesadüfî örnekleme yoluyla seçilmiştir. Ulaşılan örneklem büyüklüğünün doğru şekilde tespit edilip edilmediğinin kontrolü ise, evren büyüklüğünün bilindiği durumlarda kullanılabilen "$n= N.t^2.p.q / d^2. (N–1) + t^2.p.q$" şeklindeki formül aracılığıyla hesaplanmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014).

İnsan Kaynakları ve Eğitim Dairesi Başkanlıkları'ndan alınan bilgilere göre Eskişehir Büyükşehir Belediyesi'nde evreni oluşturan çalışan sayısı yaklaşık 600 kişidir. Buna göre, %95 anlamlılık düzeyinde ve p.q için maksimum örneklem büyüklüğü yüzdesinde Eskişehir için örneklem sayısı 235 kişiden oluşmaktadır. Araştırma için belirlenen örneklem sayısının 260 kişi olarak belirlendiği göz önüne alındığında örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma, tanımlanmaya ve ayrıntılı betimlemeye ihtiyaç duyan bir kavram olan "katılım kültürü" üzerine yoğunlaşması nedeniyle, tanımlayıcı/betimleyici istatistik modeli üzerine şekillendirilmiştir.

Veri toplamak amacıyla araştırmada birincil veri toplama yöntemleri arasında yer alan anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, çalışanların sosyo-demografik ve mesleki özelliklerini ortaya koyabilecekleri 5 adet soru ve araştırmanın amaçlarına uygun olarak hazırlanmış 20 önermeden oluşan anket formu kullanılmıştır.[6] Anket formu kapalı uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Ankette yer alan önermelerin değerlendirilmesinde "5'li Likert" sıralamalı ölçeği kullanılmıştır. Cevaplayıcıların önermeleri "kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5)" şeklinde cevaplamaları sağlanmıştır (Pallant, 2017; Balcı, 2015).

Araştırmada toplanan verilerin analizinde istatistiki veri işleme paket programı olan SPSS versiyon 22.0'dan yararlanılmıştır. SPSS yardımı ile verilerin frekans analizi yapılmıştır. Bu kapsamda istatistiksel işlemler olarak yüzde dağılımı, aritmetik ortalama, standart sapma ve ikiden daha fazla sayıda grubun ortalama değerlerini karşılaştırmak için tek yönlü Anova testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında uygulanan anketlerin güvenirlik analizi "Cronbach's Alfa Katsayısı" yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Buna

[6] Anket formu olarak Kocaoğlu (2015) tarafından geliştirilen "Çalışan Anket Formu" kullanılmıştır.

göre Eskişehir Büyükşehir Belediyesi kapsamında gerçekleştirilen anketlerin alfa değeri 0,714 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu alfa değeri "oldukça güvenilir" kabul edilmektedir.[7] Bunun yanı sıra araştırmada verilerin faktör analizi için uygunluğu tespit edilmiş, değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkileri en üst seviyede temsil etmek için kullanılabilecek faktör sayısı 5 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmaya katılan çalışanların sosyo-demografik bilgileri incelendiğinde öncelikle elde edilen verilere göre araştırmaya katılanların çoğunluğunun memur ve diğer statüsünde olduğu görülmektedir. Fakat kurum içinde yönetici pozisyonunda bulunan çalışanların oransal olarak araştırmaya katılma durumları göz önüne alındığında, kurum içi katılım kültürünü bütün kademeleri içine alarak yansıtabilecek örneklem yapısına ulaşıldığı kabul edilebilir. Zira Eskişehir Büyükşehir Belediyesi'nde görev yapan 24 daire başkanının 12'si araştırmaya katılım göstermiştir.

Bunun yanı sıra araştırma kapsamında "diğer pozisyonlar" olarak ifade edilen katılımcılar, araştırmanın amacı ile uyumlu olacak şekilde belediye kapsamında çevre, teknik, hukuk, ekonomi, bilişim ve iletişim, plânlama, araştırma ve geliştirme, eğitim ve danışmanlık alanlarında avukat, mimar, mühendis, şehir ve bölge plâncısı, çözümleyici ve programcı, teknisyen ve tekniker gibi uzman ve teknik personel olarak görev yapan çalışanları kapsamaktadır.

Ayrıca araştırma kapsamında cinsiyet değişkeni açısından gerekli homojenlik sağlanmakla birlikte önlisans, lisans ve lisansüstü düzeyindeki oranlar dikkate alındığında sonuçlar, çalışanların eğitim düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

[7] Ölçek güvenirliğinin alfa katsayısına göre yorumlanmasına bakıldığında: 0,00-0,40 arası değerlerin "güvenilir değil"; 0,40-0,60 arası değerlerin "düşük güvenilirliğe sahip"; 0,60-0,80 arası değerlerin "oldukça güvenilir" ve 0,80-1,00 arası değerlerin ise "yüksek derecede güvenilir" kabul edildiği görülmektedir (Kalaycı, 2014).

Tablo 1
Araştırmaya katılan çalışanların demografik özellikleri

Pozisyon	Değişken	Sayı	%
	Daire Başkanı	12	4,6
	Müdür	14	5,4
	Şef	17	6,5
	Memur	97	37,3
	Diğer	120	46,2
Çalışma Süresi			
	0-5 yıl	94	36,2
	6-10 yıl	79	30,4
	11-15 yıl	37	14,2
	16-20 yıl	27	10,4
	21-25 yıl	14	5,4
	26-30 yıl	9	3,5
Cinsiyet			
	Kadın	131	50,4
	Erkek	129	49,6
Yaş			
	18-28	30	11,5
	29-39	121	46,5
	40-50	88	33,8
	51-61	21	8,1
	62 ve üzeri	-	-
Eğitim			
	İlköğretim	3	1,2
	Lise	43	16,5
	Önlisans	45	17,3
	Lisans	151	58,1
	Lisansüstü	18	6,9
Toplam		**260**	**100,0**

Ast-Üst İlişkileri ve Katılım Faktörüne İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çalışanlar, üstlerin kendilerine karşı anlayışlı ve hoşgörülü bir tavır sergilediklerine yönelik ifadeyi 3,37 ortalamayla kabul ederken, belediye çatısı altında kendilerine gereken değerin verildiğine dair ifadeyi 3,08 ortalamayla kabul etmektedirler. Karar alma ve hizmet sunma noktasında ilgili kesimlerin görüşlerinin alındığına yönelik ifade ise çalışanlar tarafından 3,21 gibi yüksek sayılabilecek bir ortalama ile benimsenmiştir. Söz konusu ortalamalar Eskişehir Büyükşehir Belediyesi'nde de astlar ve üstler

arasında ilişkilerin ılımlı bir tavır benimsenerek çeşitli etik değerler kapsamında geliştirildiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra çalışanların, bir işin en iyi şekilde yönetici tarafından yapılabileceğine yönelik önermeyi 2,36 gibi düşük bir ortalama ile kabul etmesi, katılım süreçlerine dâhil olma noktasında sorumluluk üstlenmeye açık olduklarını göstermektedir.

Buna karşın Eskişehir BŞB'de astlar ve üstler arasında sağlıklı bir bilgi akışının sağlanmasında etkinliğin tam olarak sağlanamadığı görülmektedir. Zira çalışanlar, 2,97 gibi yüksek sayılamayacak bir ortalama ile üstleri tarafından tam olarak doğru ve yeterli şekilde bilgilendirilmediklerini belirtmişlerdir. Araştırma sırasında cevaplayıcıların önermeler üzerine yorumlarına, düşüncelerine ve yaklaşımlarına yönelik gözlem yapma fırsatı yakalanmış, bunun sonucunda söz konusu ortalamanın sebepleri arasında dikey iletişimin belirli sınırlara sahip olması, emir-komuta zinciri, köklü yönetim hiyerarşisi gibi unsurların rol oynayabildiği görülmüştür. Belediye çatısı altında çalışanlar daimi olmamakla birlikte çoğu zaman karar alım sürecinde değil, kararlar alındıktan sonra bilgilendirilmekte, diğer bir deyişle politika yapım sürecinin uygulama ve denetim basamaklarında aktif rol alabilmektedirler.

Çalışanların, belediyede kararların çok sayıda çalışanın katılımı ve ortak görüşüyle alındığına dair önermeyi de 2,92 gibi yüksek sayılamayacak bir ortalama ile kabul etmesi bir önceki önermenin sonuçlarını destekler niteliktedir. Söz konusu ortalama, ast-üst ilişkilerinin etik sınırlar içerisinde sürdürülüyor olmasına rağmen, güçlü başkan anlayışının benimsenmiş olmasının da etkisiyle, çalışanların politika yapımına ilişkin kararların alınmasında sunmuş oldukları görüşlerin daha çok tavsiye niteliğinde kaldığını göstermektedir.

Tablo 2
Ast-üst ilişkileri ve katılım

	Sayı	**Ort**	**SS**
Belediyede kararlar çok sayıda çalışanın katılımı ve ortak görüşüyle alınır	260	2,92	1,234
Üstlerimiz bizlere karşı her zaman anlayışlı, hoşgörülüdür	260	3,37	1,183
Belediyede çalışanlara gereken değer verilir	260	3,08	1,132
Bir işin nasıl yapılması gerektiğini en iyi yönetici bilir	260	2,36	1,149
Karar alma ve hizmet yürütmede ilgili kesim ve birimlerin görüşü alınır	260	3,21	1,061
Üstlerimiz bizi doğru ve yeterli şekilde bilgilendirir	260	2,97	1,081

Çalışanların Katılım Sürecine Dâhil Olması Faktörüne İlişkin Bulgular

Eskişehir BŞB'de görev yapan çalışanların, kişinin işini yaparken sorumluluk üstlenerek inisiyatif alabilmesine yönelik önermeyi 3,90 gibi yüksek bir ortalamayla kabul ettikleri görülmektedir. Yine çalışanların, yöneticilerin kararları aldıktan sonra kendilerini bilgilendirdiklerine yönelik ifadeyi 3,33, üretilen politikalarda ve alınan kararlarda daha fazla söz sahibi olmak istediklerine yönelik ifadeyi ise 3,80 gibi yüksek ortalamalarla kabul etmişlerdir.

Buna göre çalışanlar, ast-üst ilişkilerini kapsayan faktör içerisinde yer alan önermeleri destekler nitelikte bir tavır sergilemiş, bir işin bütün sorumluluğunun yönetici tarafından üstlenilerek onun direktifleriyle yerine getirilmesinden ziyade, kendi alanlarında daha aktif rol oynamaya istekli olduklarını belirtmişlerdir. Belediye çatısı altında karar alma süreçlerine dâhil olamadıklarını ifade eden çalışanlar, bu süreçlerde daha etkin olma yönünde taleplerini belirterek, üstler ile ilişkilerinin karar alım aşamasından öncesine uzanan bir seyirde gerçekleşmesini istemişlerdir.

Tablo 3
Çalışanların katılım sürecine dâhil olması

	Sayı	Ort	SS
Kişi işini yaparken sorumluluk ve inisiyatif alabilmelidir	260	3,90	,983
Yöneticiler kararları alır, sonrasında bizleri bilgilendirir	260	3,33	1,086
Üretilen politikalarda ve alınan kararlarda daha çok söz sahibi olmak isterdim	260	3,80	1,027

Otorite İlişkisi ve Katılım Faktörüne İlişkin Bulgular

Bir kurumdaki çalışanlar ve yöneticileri arasında gelişen hiyerarşik ilişkinin biçimi, politika yapım sürecinde katılım olgusunu etkileyen önemli hususlardan birini oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında çalışanların kendi birimlerinde meydana gelen sorunların çözümünde aktif rol oynamalarına yönelik ifadenin 4,24 ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durum çalışanların dikey hiyerarşik yapının dışında bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir. Belediye başkanının bütün politikalarına koşulsuz uyulması gerekliliğini içeren ifade ise çalışanlar tarafından 2,80 ortalamayla benimsenmiştir. Söz konusu ortalamanın yüksek seviyelerde seyretmemesi, yine çalışanların katılım mekanizmalarına açık olduklarının diğer bir deyişle gereken koşullarda kararların tartışmaya açık şekilde belirli bir süzgeçten geçirilerek alınması ve uygulanması

taraftarı olduklarını göstermektedir. Faktöre ait son ifade olan yöneticilerin herhangi bir karar alımında astlarına danışmasının zaman kaybına neden olacağına yönelik ifade ise Eskişehir BŞB çalışanları tarafından 1,93 ortalama ile kabul edilmiştir. Önermedeki olumsuz cümle kalıbı dikkate alındığında sonuçlar, çalışanların danışma işlevini bir zaman kaybı olarak değil, aksine daha etkin ve doğru kararların alınabilmesi için gereklilik olarak gördüklerini ifade etmektedir.

Tablo 4
Otorite ilişkisi ve katılım

	Sayı	Ort	SS
Belediye başkanının bütün politikalarına koşulsuz uyulması gerekir	260	2,80	1,164
Yöneticilerin karar alırken astlarına danışması, zaman kaybına neden olur	260	1,93	,970
Çalışanlar birimlerindeki sorunların çözümünde sorumluluk almalıdır	260	4,24	,846

Katılıma Yönelik Fırsat Algılaması Faktörüne İlişkin Bulgular

Çalışan alan araştırması, bir yandan kurum içerisindeki işleyiş ve ast-üst ilişkilerinin katılım ile etkileşimine yönelik analizler yapabilme amacı taşırken diğer yandan çalışanların hemşehrilere karşı çeşitli konularda benimsedikleri tutumu değerlendirme amacı taşımaktadır. Dolayısıyla çalışanların, hemşehrilerin katılım sürecine dâhil olmalarını sağlayacak fırsatlara bakış açısı, bu fırsatları sunma noktasında ne derece gönüllü oldukları, hemşehriler ile kurdukları ilişkilerin tespiti, hizmet sunumunda katılım kültürünün mevcut durumu ve geliştirilmesi adına önemli ipuçları sunacaktır.

Hemşehrilerin taleplerini iletmesinde mevcut yasal düzenlemelerin büyük paya sahip olduğuna yönelik önermenin Eskişehir BŞB'de hizmet veren çalışanlar tarafından 3,40 ortalama ile kabul edildiği görülmektedir. Önermenin yüksek sayılabilecek bir ortalamaya sahip olması, yeniden yapılanma çalışmaları çerçevesinde hayata geçirilen yasal düzenlemelerin ve uygulamaların, çalışanlar tarafından hemşehrilerin belediyeye herhangi bir konuda talep veya şikâyet iletmelerinde yararlanabilecekleri fırsatlar olarak görüldüğünü ifade etmektedir.

Diğer bir önerme olan ve hemşehrilere sunulan katılım mekanizmaları içerisinde önemli bir yer tutan kent konseylerine[8] yönelik ifade ise Eskişehir BŞB

[8] Kent konseyleri yerel toplumu temsil eden bütün güç odaklarını, söz hakkı bulunan bütün toplum kesimlerini bir araya getiren özgün ve bilimsel bir düşünce ve stratejik planlama platformu olarak düşünülmüştür (Aksu, 2008). Söz konusu bölgede meydana gelen problemlerin çözümü noktasında hemşehrilik hukuku etrafında birleşmeyi sağlayan kent konseyleri, bu fonksiyonları hayata

çalışanları tarafından 3,34 ortalama ile kabul edilmiştir. Bu kapsamda çalışanlar, kent konseyi oluşumunun belediye tarafından benimsenmiş olduğunu, konsey kararlarının belediyece dikkate alındığını ve sıklıkla politika haline getirildiğini ifade etmektedirler.

Faktöre yönelik son ifade ise hemşehrilerin talep ve görüşleri iletebilecekleri yeni yöntemlerin hayata geçirilmesi ile ilgili önermedir. Bu önerme çalışanlar tarafından 3,73 ortalama ile benimsenmiştir. Bu durum çalışanların katılım mekanizmalarının çeşitlendirilmesinde istekli ve gönüllü olduğunu göstermektedir. Belediye çalışanları hemşehriler ile yönetimin etkileşim içinde olmalarını sağlayacak yeni yöntemleri iş yükü olarak görmekten ziyade bir gereklilik olarak kabul etmektedirler.

Tablo 5
Katılıma yönelik fırsat algılaması

	Sayı	**Ort**	**SS**
Hemşehrilerin taleplerini iletmesinde mevcut yasal düzenlemelerin payı büyüktür	260	3,40	1,044
Kent Konseyi kararları belediye tarafından bir politikaya dönüştürülür	260	3,34	,926
Hemşehrilere talep ve görüşlerini iletebilecekleri yeni yöntemler sunulmalı	260	3,73	1,063

Hemşehrilere Bakış ve Hemşehrilerle İlişkiler Faktörüne İlişkin Bulgular

Faktör kapsamında en yüksek ortalamaya sahip olan önerme, hemşehrilerin belediye kararlarına karşı yüksek ilgi düzeyine sahip olduklarına yönelik ifadedir. Bu ifade Eskişehir BŞB çalışanları tarafından 3,32 ortalama ile kabul edilmiştir. Bununla bağlantılı olarak hemşehrilerin hizmetlerden haberdar olmak için çaba göstermediklerine yönelik ifade çalışanlar tarafından 2,81 ortalama ile benimsenirken, hizmetlerin yerine getirilmesini etkileyen en önemli faktörün hemşehrilerin ilgisizliği olduğuna yönelik ifade 2,54 gibi bir ortalama

geçirirken sürdürülebilir kalkınma amacını ön planda tutan demokratik yapılardır. Yerelde ortak yaşam bilincinin geliştirilmesi, çok aktörlü yönetişim anlayışının benimsenmesi gibi hususlarda etkili bir rol üstelenen kent konseyleri, toplumda uzlaşma kültürünü oluşturarak yerel yönetimlerin karar alma mekanizmalarına aktif katılımı sağlamaktadır (Özdemir, 2011). Kent konseyi kararları, belediye meclis gündemine alınarak politika haline getirilebilmekle beraber, gündeme alınma durumunun belediye başkanlarının inisiyatifine bırakılmış olması beklenilen etki düzeyinin sınırlandırılmasına neden olmaktadır.

ile benimsenmiştir. Faktör kapsamında en düşük ortalamaya 2,28 ile hemşehrilerin alınan kararlardan ve yapılan faaliyetlerden haberdar olsalar da anlamayacaklarına yönelik ifade oluşturmaktadır.

Bu kapsamda belediye çalışanları, hemşehrilerin yönetim ve politika yapım sürecine karşı ilgili ve bu süreçler hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünmektedirler. Hemşehrilerin sunulan hizmet ve alınan kararlar kapsamında bilgilendirildikleri takdirde çalışanlar ile birlikte yönetsel sürece katılım gerçekleştirebileceklerini düşünen çalışanlar, hizmet sunumunun bir gereği olarak bu süreçlerde hem belediyenin hem de hemşehrilerin çıkarları arasında denge gözetme amacı taşımaktadır.

Tablo 6
Hemşehrilere bakış ve hemşehrilerle ilişkiler

	Sayı	Ort	SS
Çalışanlar faaliyetlerde belediyeden çok hemşehrilerin çıkarlarını gözetmeli	260	3,03	1,563
Hemşehrilerin belediye kararlarına ilgisi yüksek düzeydedir	260	3,32	1,066
Hemşehriler hizmetlerden haberdar olmak için gayret göstermezler	260	2,81	1,066
Hemşehriler alınan kararlardan ve yapılan faaliyetlerden haberdar olsalar da anlayacaklarını zannetmiyorum	260	2,28	,976
Hizmetlerin yerine getirilmesini etkileyen en önemli faktör hemşehrilerin ilgisizliğidir	260	2,54	1,088

Çalışanların Örgüt İçi Katılıma Bakışı ile Pozisyon Değişkeni Arasındaki Farklılıklar

Kurum içerisindeki katılıma yönelik bakış açısını ifade etmek amacı taşıyan "ast-üst ilişkisi ve katılım", "çalışanların katılım sürecine dâhil olması" ve "otorite ilişkisi ve katılım" faktörleri ile pozisyon değişkeni arasında herhangi bir farklılaşmanın olup olmadığı, kurum içerisindeki katılım kültürünün durumunu ortaya koymak açısından önem arz etmektedir. Zira ast ve üstlerin kurum içerisindeki katılım olgusuna ilişkin düşünce ve yaklaşımları, o kurumun katılım kültürünü şekillendiren etkili unsurların başında gelmektedir.

Ast-Üst İlişkisi ve Katılım Faktörü ile Pozisyon Değişkeni Arasındaki Farklılıklar

Çalışan alan araştırması kapsamında analizi yapılan "ast-üst ilişkisi ve katılım faktörü" yöneticilerin çalışanlara karşı anlayış, hoşgörü ve değer verme

düzeyini; karar alımında ilgili kesimlerin görüşlerine başvurulmasını; politika yapımının ortak görüşler çerçevesinde şekillendirilmesini; süreçler hakkında yeterli ve doğru bilgilendirme yapılıp yapılmadığını gösteren önermelerden oluşmaktadır. Söz konusu faktör ile pozisyon değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığının tespiti, yönetsel kültürden yola çıkarak katılım kültürünün nasıl şekillendiği hakkında yorum yapma olanağı sağlayacaktır. Zira pozisyon değişkeni içerisinde yer alan daire başkanı, müdür, şef gibi yönetici kesim ile memurlar arasındaki bakış açısı farklılığı, yönetsel kültür üzerinde etki bırakabilecek potansiyele sahip olduğundan incelenmesi gereken bir noktayı oluşturmaktadır.

Bu kapsamda ilgili faktör ile pozisyon değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan "tek yönlü Anova" testinin sonuçlarına göre, p değeri (sig.) araştırmaya katılan çalışanlar için (0,005) olarak belirlenmiştir ($p<0,05$). p değerinin (sig.) 0,05'in altında kalması, pozisyon değişkeninin ast-üst ilişkileri ve katılım kapsamında etkili olduğunu, aralarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farklılığın hangi pozisyonlar arasında gerçekleştiğini belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda ise söz konusu farklılığın müdür ve memur pozisyonu arasında gerçekleştiği görülmektedir. Pozisyon değişkenine ait tüm alt grupların faktöre ilişkin önermeler üzerinde fikir birliği sağladığı söylenebilmekle birlikte, anlamlı farklılık ortaya koyan alt grupların ortalamaları incelendiğinde[9], yönetici pozisyonu içerisinde yer alan müdürlerin ast-üst ilişkisi ve katılım faktörüne ait önermeleri daha yüksek bir ortalama ile kabul ettikleri görülmektedir. Dolayısıyla müdürler memurlara göre kurum çatısı altında daha fazla hoşgörü ve anlayış ortamı olduğunu düşünmekte, çalışanlara gereken değerin verildiğini, çalışanların doğru ve yeterli şekilde bilgilendirildiğini, ortak görüşler esas alınarak hareket edildiğini ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra müdürler sahip oldukları "üst" pozisyonlarının da etkisiyle bir işin nasıl yapılması gerektiğini en iyi yöneticilerin bilebileceği ve bu doğrultuda çalışanları yönlendirebileceği düşüncesine daha yakın bir tavır benimsemişlerdir.

Tablo 7

Ast-üst ilişkileri ve katılım faktörü ile pozisyon değişkeni arasındaki Anova testi sonuçları

Ast-Üst İlişkisi ve Katılım	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	P (Sig.)
Gruplar Arası	10,392	4	2,598		
Grup İçi	171,190	255	,671	3,870	,005
Toplam	181,582	259			

[9] "X" ortalama değeri ifade etmekle birlikte Müdür (X= 3,440), Memur (X= 2,762)

Çalışanların Katılım Sürecine Dâhil Olması Faktörü İle Pozisyon Değişkeni Arasındaki Farklılıklar

Çalışanların katılım sürecine dâhil olmasına yönelik faktörün içeriği, çalışanların görevlerini yaparken sorumluluk ve inisiyatif alabilmeleri, karar alımlarında ve politika yapım süreçlerinde daha fazla söz sahibi olabilmeleri, son olarak ise üstlerin karar alımından sonra astları bilgilendirdiği şeklindeki önermelerden oluşmaktadır.

Bu kapsamda ilgili faktör ile pozisyon değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan "tek yönlü Anova" testinin sonuçlarına göre, p değeri (sig.) Eskişehir BŞB'de araştırmaya katılan çalışanlar için (0,941) olarak belirlenmiştir (p>0,05). Dolayısıyla ilgili önermelere yönelik yönetici ve çalışanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Diğer bir deyişle pozisyonları ne olursa olsun alan araştırmasına katılan her bir çalışan, bireylerin iş yaparken sorumluluk ve inisiyatif almaları ve karar alımında daha etkili bir işlev göstermeleri gerektiğini düşünmektedir. Yöneticilerin daha çok karar alımından sonra kendilerini bilgilendirdiklerine değinen çalışanlar, örgüt içi katılma sürecine daha fazla dâhil olmak istemekte, yöneticiler ise örgüt içerisinde gerçekleşen politika oluşum süreci içerisinde astların da bulunması, onların da yönetsel işleyiş içerisinde sorumluluk ve inisiyatif almaları gerektiğini düşünmektedirler.

Tablo 8
Çalışanların katılım sürecine dâhil olması faktörü ile pozisyon değişkeni arasındaki anova testi sonuçları

Çalışanların Katılım Sürecine Dâhil Olması	ESKİŞEHİR				
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	P (Sig.)
Gruplar Arası	,334	4	,083		
Grup İçi	109,179	255	,428	,195	,941
Toplam	109,513	259			

Otorite İlişkisi ve Katılım Faktörü İle Pozisyon Değişkeni Arasındaki Farklılıklar

Otorite ilişkisi ve katılım faktörünün içeriği, çalışanların kendi birimlerinde ortaya çıkan herhangi bir sorununun çözümünde sorumluluk alabilmeleri, belediye başkanının politikalarına koşulsuz uyulması gerekliliğini ve yöneticilerin karar alımında astlarına danışmaları halinde zaman kaybına

uğrayacaklarına yönelik önermelerden oluşmaktadır. Faktöre yönelik bulguların değerlendirildiği tablo hatırlanacak olursa (Tablo 4), söz konusu önermelerden ilki en yüksek ortalama ile kabul edilirken diğer ikisi düşük ortalamalara sahip ifadelerdir.

Bu kapsamda ilgili faktör ile pozisyon değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan "tek yönlü Anova" testinin sonuçlarına göre, p değeri (sig.) Eskişehir BŞB'de araştırmaya katılan çalışanlar için (0,174) olarak belirlenmiştir (p>0,05). Sonuç, ilgili önermelere yönelik yönetici ve çalışanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı göstermektedir.

Sonuç olarak katılım kültürünü destekleyici bir içeriğe sahip olan faktör kapsamında hem yöneticiler hem de astlar pozisyon fark etmeksizin aynı yöndeki düşünceleri paylaşmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken noktalardan birisi, en az memurlar kadar yöneticilerinde, belediye politikaları ile ilgili karar alımında astlara danışılmasının zaman kaybına neden olmayacağını düşünmesidir. Dolayısıyla bu sonuçlar söz konusu belediyede çalışanların daha yatay otorite ilişkilerine açık bir tavır benimsedikleri yönünde bir yorumu beraberinde getirmektedir.

Tablo 9
Otorite ilişkisi ve katılım faktörü ile pozisyon değişkeni arasındaki anova testi sonuçları

Otorite İlişkisi ve Katılım	ESKİŞEHİR				
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	P (Sig.)
Gruplar Arası	2,629	4	,657		
Grup İçi	104,467	255	,410	1,604	,174
Toplam	107,096	259			

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, Eskişehir Büyükşehir Belediyesi'nde kurum içerisinde süregelen ast-üst ilişkileri, katılımı engelleyici bir içerik taşımamakla birlikte çalışanlar, karar alma ve politika oluşumu sürecine tam anlamıyla aktif ve etkin şekilde katılamamaktadırlar. Çalışanlar, mantık ve anlayış olarak katılım süreçlerine istekli ve açık bir profil çizmelerine rağmen, yönetim kanalının sahip olduğu işleyiş alışkanlığından

kaynaklanan durumlar nedeniyle yönetimde daha fazla söz sahibi olma isteklerini uygulamaya geçirememektedirler.

Bunun yanı sıra kurum içerisinde, politika yapım sürecinde karar verme aşaması bakımından çalışanların katılımını sağlamada eksiklikler yaşandığı söylenebilmekle beraber, katılım noktasındaki gelişmelere Eskişehir BŞB'nin beklenenin aksine bir miktar direnç gösterdiği gözlemlenmiştir.[10] Diğer bir deyişle uzun süredir siyasi ve bürokratik kültürünü Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) politikalarının etkisinde şekillendiren Eskişehir BŞB, partinin yerel yönetim politikasının ağırlıkla hemşehri ve yönetim arasındaki ilişkiler üzerine yoğunlaşması[11] nedeniyle kurum içerisinde ast-üst ilişkilerinde daha bürokratik özellikler taşıyan bir ilişkiler ağı modeli izlemektedir. Dolayısıyla Eskişehir BŞB, hemşehriler ile kurmuş olduğu katılım temelli yönetsel etkileşimi, kurum içerisinde çalışan personel ile tam anlamıyla hayata geçirememiştir. Araştırma sonuçlarından da hatırlanacağı üzere her ne kadar ast üst ilişkilerinde hoşgörü ortamının tesisi sağlanmış olsa da astlar ve üstler arasında sağlıklı bir bilgi akışı ve çalışanların politika yapımında karar aşamasına katılımları aktif şekilde gerçekleştirilememektedir.

Ayrıca yerel hizmet sunumunda katılım kültürünün gelişmesi için çalışanların katılım fırsatlarına ve hemşehrilere bakışı ve hemşehrilerle ilişki düzeyinin önem arz ettiğine dair düşünce çalışanlar için genel kabulü oluşturmuştur. Çalışanlar, sahip oldukları görevin gerektirdiği şekilde hizmet

[10] CHP özellikle seçim bildirgelerinde merkezi yönetimin baskıcı tutumuna eleştiriler getirmekte, görev, yetki ve sorumluluk başlığı altında "Proje geliştirme ve uygulamada, merkezi yönetimin dayatmacı ve tepeden inmeci tavrına son verilecek, yerel yönetimlerde çoğulculuk ilkesiyle hareket edilecektir." ibaresine sık sık yer vermektedir (CHP Seçim Bildirgesi, 2015). Ayrıca Parti, kamu çalışanlarının karar alım süreçlerine daha fazla katılımının sağlanacağına yönelik söylemlerini yine sıklıkla dile getirmektedir (CHP, 2021). Bunun yanı sıra CHP'nin "Bir Arada Huzurlu Yaşamak İçin Halkçı Belediyecilik" başlığıyla açıkladığı seçim bildirgesinde, belediye yönetimlerinde şeffaflığın bir yönetim kültürü haline getirilmesi altı çizilen politikaların başında gelmektedir (CHP Yerel Seçim Bildirgesi, 2019).

[11] CHP 2019 Yerel Seçim Bildirgesinde yerel yönetim anlayışının temelinde çoğulcu demokrasi ve katılımcılık ilkesinin yer aldığını belirterek, kentlerin sorunlarına çözüm bulma noktasında yurttaşların her türlü politika yapım sürecine katılımının sağlanacağını ifade etmiştir. Katılım, uzlaşı ve iş birliği temalarını yerel yönetim anlayışı temeline yerleştiren Parti, aynı bildirgede aktif yurttaş katılımı için, tüm yerel yönetim organları ve halk arasında şeffaf ve güçlü iletişim kanalları kuracakları yönünde açıklamalarda bulunmuştur (CHP Yerel Seçim Bildirgesi, 2019). Yine CHP, "Radikal Sevgi Kitabı" adıyla hazırladığı argümanla, yerel seçime girecek belediye başkan adayları ve kampanya çalışmalarını yürütecek parti görevlilerine hemşehrilere nasıl davranmaları gerektiği noktasında bilgi vermeye çalışmıştır. Bu kapsamda en büyük seçim kampanyasının yüz yüze iletişim olduğu belirtilerek, adayların hemşehrilere karşı kibir, alaycılık, telaş gibi özellikler sergilemekten kaçınmaları gerektiğine vurgu yapılmıştır (Radikal Sevgi Kitabı, 2019).

sunumunda gönüllü ve istekli bir tavır benimsemekte, hemşehrilerin gerek alınan kararlardan gerekse yapılan faaliyetlerden haberdar oldukları takdirde kendilerinden beklenen katılımı gösterebileceklerini ifade etmekte, hemşehrilerin katılım sürecine daha fazla dâhil olabilecekleri yeni mekanizmaların hayata geçirilmesine destek vermektedirler.

Buradan hareketle katılım sürecinde yaşanan eksikliklerin giderilmesi adına öncelikle Eskişehir BŞB'de uzun yıllardır süregelen "güçlü başkan"[12] anlayışının iş birliği ve yönetişim lehine revize edilmesi gerekmektedir. Yapılan faaliyetler ve hizmetlere yönelik karar alım aşamaları tartışmaya kapatılmamalı, astların beyan ettikleri fikirlerin dikkate alındığına yönelik güven ortamının tesisine daha fazla önem verilmelidir. Hizmet sağlayıcıları içine alan projeler geliştirilmeli, hizmet içi eğitim, bilgilendirme, yönlendirme gibi seçenekleri içeren yeni mekanizmalar oluşturularak, yerel yönetim birimlerinde demokratik bir yapı ve işleyişin sağlanıp, etkin ve verimli bir hizmet anlayışının yerleşmesine katkıda bulunulması amacına optimum seviyede ulaşılmaya çalışılmalıdır.

Ast üst ilişkilerinde katılımı daha fazla teşvik edici bir ortamın sağlanması, aynı zamanda içinde yaşanılan toplumun üyeleri olan çalışanların yönetsel kültüre, dolayısıyla katılım kültürüne daha fazla katkı sunmalarını sağlayacaktır. Dolayısıyla yönetsel kültürdeki gelişmeleri toplumsal kültürde meydana gelecek gelişmeler takip edecek ve katılımın bir kültür haline getirilerek benimsenmesi daha kolay sağlanacaktır.

Katılımın örgütsel sistem içerisinde bir kültür haline getirilmesi, kurum içerisinde insan ilişklerinin yeniden düzenlenerek yöneticiler ve çalışanlar arasında güçlü bir uzlaşma ve iş birliği ortamının oluşturulmasını sağlayacaktır. Bu sayede yönetsel katılımın yabancılaşmanın engellenmesi, verimliliğin artırılması, örgütten kopmaların azaltılması ve örgüt politikalarına bağlılığın güçlendirilmesi gibi işlevleri hayata geçirilecektir. Böyle bir örgüt yapısında durağanlık azalacak, bireysel sorumlulukların ön planda olduğu yarışmacı bir anlayış ağırlık kazanacaktır. Bunun yanı sıra katılım süreçlerinde alınan eğitimler, ast üst ilişkilerinin daha sağlam temeller üzerine inşa edilmesine katkı sağlayarak çalışanların daha yüksek bir tatmin düzeyine ulaşmalarını

[12] 1999 yılında siyasete atılan ve DSP'den Eskişehir belediye başkanlığı için aday olan Yılmaz Büyükerşen, yerel seçimlerde Eskişehir'in kaderini belirleyen isim olmuştur. 2004 ve 2009 yıllarında da başkan seçilen Büyükerşen, 2011 yılında partisinden istifa ederek CHP'ye katılmış, 2014 yılında yapılan yerel seçimlere CHP adayı olarak girerek partinin oy oranının %45'lere ulaşmasını sağlamıştır (Yılmaz Büyükerşen Kimdir?, www.sabah.com.tr). 2019 yılında CHP'den tekrar aday gösterilen Büyükerşen, bu seçimden de galibiyetle ayrılmıştır Söz konusu tablo Eskişehir'de siyasi kültürün partiden ziyade Büyükerşen'in performansı üzerinden şekillendiğini göstermektedir.

sağlayacaktır. Dolayısıyla kurum içerisinde yaygınlaştırılan katılım olgusu, sağlanan motivasyon ile birleştiğinde, daha etkin ve verimli bir hizmet üretimi sürecini, maliyetlerin daha aşağı çekilmesini, hizmet sunumunda artan kaliteyi beraberinde getirmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Aksu, H. (2008). 5393 sayılı belediye kanunu çerçevesinde kent yönetiminde yeniden yapılanma. A. Yılmaz ve Y. Bozkurt (Ed.), *Küresel Esintiler ve Yerel Etkiler Sarmalında Türk Kamu Yönetimi* içinde (s. 35-56). Gazi.

Anbarlı Bozatay, Ş. & Kızılkaya, K. (2016). Merkezden yönetim-yerinden yönetim tartışmalarının odağında bir düzenleme: 6360 sayılı yasa hakkındaki değerlendirmeler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi, 6*(1), 609-637.

Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler* (11. Baskı). Pegem Akademi.

CHP Seçim Bildirgesi (2015). Yaşanacak bir Türkiye. http://www.husnubozkurt.com.tr/chp-2015-secim-bildirgesinin-tamami-icin-tiklayinizpdf.html, Erişim tarihi: 11.01.2021.

CHP Yerel Seçim Bildirgesi (2019). Huzurlu kentlerde yaşamak için halkçı belediyecilik. https://chp.azureedge.net/2019-secim-bildirgesi.pdf, Erişim tarihi: 11.01.2021.

CHP (2019). Radikal sevgi kitabı. https://secim2019.chp.org.tr/files/ CHP_RSK_interactive.pdf, Erişim tarihi: 11.01.2021.

CHP (2021). Önce Türkiye. https://cdn.chp.org.tr/cms/0/Folder/52608.pdf, Erişim tarihi: 11.01.2021

Çağlar, İ. (2001). Yönetim-kültür bağlamında Türk yönetim modelinin saptanmasına yönelik kavramsal bir çalışma. *Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi,* (3), 125-148.

Çağlar Fırat, D. (2015). *Eskişehir Anadolu'nun Yıldızı*. ESİAD.

Demir, Ö. & Acar, M. (2005). *Sosyal Bilimler Sözlüğü* (6. Baskı). Adres.

Emre, C. (2003). *Yönetim Bilimi Yazıları.* İmaj

Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Beta.

Erzen, Ü. M. & Yalın, E. B. (2011). Siyasal kültürün temel paradigmaları üzerine: Kültürden, siyasal toplumsallaşma, örgütlenme ve katılma süreçlerine yansıyanlar. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 41*, 49-61.

Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil.

Kocaoğlu, M. (2015). *Yerel Yönetimlerde Katılım ve Kültür, Katılımcı Yerel Yönetim Anlayışının Kültürel Temelleri*. Çizgi.

Nişancı, Z. N. (2012). Toplumsal kültür-örgüt kültürü ilişkisi ve yönetim üzerine yansımaları. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 1*(1), 1279-1293.

Özdemir, A. T. (2011). Mahalli idarelerde halk katılımı bağlamında kent konseyleri. *Sayıştay Dergisi,* (83), 31-56.

Özmen, A. (2013). Kamu yönetim kültürü. *International Journal of Social Science, 6*(3), 925-946.

Öztekin, A. (2003). *Siyaset Bilimine Giriş*. Siyasal.

Pallant, J. (2017). *SPSS Kullanma Kılavuzu* (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Anı.

Saran, U. (2004). *Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma*. Atlas.

Soyşekerci, S. (2004). Yerel yönetimlerde kurum kültürü (örgütsel müktesebat) bileşenlerinin tasarımı. *Yerel Yönetimler Kongresi Dünden Bugüne Yeniden Yapılanma Bildiriler Kitabı* içinde (s.243-253).

Taşçıoğlu, H. (2010). Yerel yönetimlerde örgüt kültürünün örnek olay kapsamında değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (28), 81-96, https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55652, Erişim tarihi: 11.01.2021.

TÜİK (2020). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları*. TÜİK

Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2014). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Detay.

Yılmaz Büyükerşen Kimdir? CHP Eskişehir Büyükşehir Belediye Başkan Adayı Yılmaz Büyükerşen Oldu. https://www.sabah.com.tr/gundem/2018/12/06/yilmaz-buyukersen-kimdir-chp-eskisehir-buyuksehir-belediye-baskan-adayi-yilmaz-buyukersen-oldu, Erişim tarihi: 11.01.2021.

EXTENDED ABSTRACT

Participation culture is take part in the junction of social, political and administrative culture. The culture of participation, created and shared by the members of the society as a result of a certain socialization process, constitutes all kinds of material-spiritual values, behaviors and beliefs that are transferred to future generations and belong to participation. Administrative culture covers the managerial aspect of culture and has various perspectives as bureaucratic and organizational culture. In addition, administrative culture, as a part of the administrative system, constitutes all of the beliefs, norms and actions that manifest itself in the management styles of managers and affect their behavioral models. Administrative culture, the content of which is formed by the relations of public employees and employees with their environment, has become a more important phenomenon as a result of the increase in the value of the human element in the social and political field. Creating a common cultural set based on a specific region, local governments constitute an important area in the view of administrative culture with this feature. With the dimension of local governments, the administrative culture, on the one hand, provides the reflection of the cultural elements of the citizens to the local government units with a democratic and participatory approach, on the other hand, it serves as an effective mechanism that emphasizes the approaches of the organization employees and gives importance to participation activities and ensures the development of a flexible and rational structure.

Purpose: The general purpose of the study is to make evaluations regarding the internal participation of employees who provide services under the municipality at the local level, in other words, the formation of bureaucratic and organizational culture, as a component of the culture of participation, based on the acceptance that democratic participation is the basic value for local governments. In this context, in the study, analyzes were made on the extent to which subordinate superior relations are shaped in parallel with new administrative approaches on the basis of solidarity, cooperation and participation, and a table was presented on the state of in-house participation.

Method: In the study, method of field research was used as method. Eskişehir Metropolitan Municipality was preferred as a field of application and a questionnaire consisting of 5 demographic questions and 20 proposals was applied to 260 employees working under the umbrella of the municipality.

Findings: Under the umbrella of the municipality, employees are valued by managers. There is an ethical relationship between subordinates and superiors. However, employees are often informed not in the decision-making process, but

after the decisions are made, in other words, they can take an active role in the implementation and control stages of the policy-making process. The opinions of the employees in making policy-making decisions are more of a recommendation. Employees are willing to play a more active role in their field, rather than having the entire responsibility of a job undertaken by the manager and fulfilling their directives. They defend making and implementing decisions open to discussion under necessary conditions. Employees see the advisory function not as a waste of time, but as a necessity for more effective and correct decisions. Employees are willing and voluntary in diversifying participation mechanisms both within and outside the organization. They consider new methods to interact with citizens as a necessity rather than a workload. The employees think that the citizens are interested in the management and policy-making process and have sufficient knowledge about these processes. Employees who think that citizens can participate in the administrative process together with the employees if they are informed within the scope of the services provided and the decisions taken, aim to balance the interests of both the municipality and the citizens in these processes as a requirement of service provision.

Conclusion and Discussion: When the findings obtained as a result of the research are evaluated, although the subordinate-superior relations continuing within the organization in Eskişehir Metropolitan Municipality do not contain a content that prevents participation, employees cannot fully actively and effectively participate in the decision-making and policy formation process. Although the employees are willing and open to the participation processes in terms of logic and understanding, they cannot implement their desire to have a voice in management due to the habits of the management mechanism.

Eskişehir Metropolitan Municipality has shaped its political and bureaucratic culture under the influence of the Republican People's Party (CHP) policies for a long time. Accordingly, the party's local government policy focuses heavily on the relations between the countrymen and the administration, and has more bureaucratic features in the relations between the subordinate and the superior within the institution. Therefore, Eskişehir Metropolitan Municipality could not implement participation-based managerial interaction with the personnel working within the institution. Although an environment of tolerance has been established in subordinate and superior relations, a healthy flow of information between subordinates and superiors and the active participation of employees in the decision phase in policy making cannot be realized. In addition, for the development of a culture of participation in local service delivery, employees' view of participation opportunities and citizens and the opinion that their relations with them are important has formed the general acceptance for employees.

Employees adopt a voluntary and willing attitude in providing services as required by their job. They state that if the citizens are aware of both the decisions taken and the activities carried out, they can show the expected participation from them. They support the implementation of new mechanisms in which citizens can be more involved in the participation process.

Thus, in order to eliminate the deficiencies experienced in the accession process, first of all, the understanding of "strong mayor" that has been going on for many years in Eskişehir Metropolitan Municipality should be revised in favor of cooperation and governance. The decision-making stages regarding the activities and services should not be closed to discussion, and more attention should be paid to creating an atmosphere of trust that the opinions expressed by subordinates are taken into account.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**2189-2210.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**2189-2210.

DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.47401
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 06-11-2020
Kabul Tarihi: 21-06-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 06-11-2020
Accepted: 21-06-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Beyaz Sipahi, B. (2021). Cinsiyete Göre İş Gücüne Katılımını Etkileyen Faktörler: Sağlık Durumu, Sosyo Ekonomik ve Demografik Değişkenler. *Journal of History School*, 52, 2189-2210.

CİNSİYETE GÖRE İŞ GÜCÜNE KATILIMINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER: SAĞLIK DURUMU, SOSYO EKONOMİK VE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER

Banu BEYAZ SİPAHİ[1]

Öz

İşgücüne katılım, ekonomik faaliyetlerin arttırılıp büyüme ve kalkınmanın sağlanması açısından önem taşımaktadır. Kadınlar ile erkekler arasında işgücüne katılım oranı, ücret, işsizlik oranı, istihdamdaki statü gibi göstergeler açısından farklılık gösterdiğinden çalışma kadın ve erkekler için ayrı ayrı modellenmiş ve tahmin edilmiştir. Çalışmanın amacı, 2016 Sağlık Araştırma verisi kullanılarak işgücüne katılanların istihdam durumu üzerinde sosyo-ekonomik, demografik değişkenler ile bireyin çalışma sürecini etkilediği düşünülen obezite ve genel sağlık durumu, alkol ve sigara kullanımının etkileri incelemektir. Multinominal logit regresyon yöntemi ile analiz edilmiştir. Model sonuçlarına göre, kadınların erkeklere göre istihdam içerisinde yer alma oranları daha düşüktür. Kadın ve erkekler için eğitim düzeyindeki artış kontrol grubuna göre istihdam içerisinde yer alma oranları üzerinde daha fazla etkilidir. Kadınlarda istihdam dışında olma durumuna göre yüksek eğitim düzeyinde işsiz olma riski çok yüksek çıkmıştır. Ayrıca hanehalkı geliri ile bu hanedeki bireylerin istihdamda olma tercihleri arasında negatif ilişki olduğu söylenebilir. Hanehalkı gelirindeki ve eğitim düzeyindeki artış özellikle kadınların istihdamda olma hususunda daha çekingen davranmalarına neden olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Cinsiyet Arası Farklar, İstihdam Durumu, Multinominal Logit Model, Gelir, Sağlık

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Tarsus Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslekyüksekokulu, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, banubeyazsipahi@tarsus.edu.tr, Orcid: 0000-0002-5242-5049

Banu BEYAZ SİPAHİ

Factors Affecting Labor Force Participation by Gender: Health Status, Socio-Economic and Demographic Variables

Abstract

Labor force participation is important in terms of increasing economic activities and ensuring development. Because labor force participation rate between genders varies in Turkey, the study estimated the models for men and women separately. The aim of the study is to examine the effects of socio-economic and demographic variables besides obesity, health status, effects of alcohol and smoking, on the employment status of labor force participants with ''2016 Health Survey'' data. It was analyzed by the multinominal logit regression method. According to model results, women are lower in employment status than men. As the level of education is important in employment. According to being out of employment for women, the risk of being out of work was high at high education level. It can also be said that there is a negative relationship between household income and the preferences of employment. Especially for women, the increase in household income and education level makes them be shyer about employment status.

Keywords: Gender Differences, Employment Status, Multinominal Logit Model, Income, Health

GİRİŞ

Ülkelerin ekonomik yapılarında işgücünün önemli bir yeri vardır. İşgücüne katılım istihdamda, işsiz ve isdihdam dışında olan nüfus için iş gücü arzının bir göstergesidir. İşgücüne katılım ekonomik faaliyetleri artırmayı, ekonomik büyümeyi, sosyal gelişmeyi ve iktisadi kalkınmayı sağlamak açısından önemlidir. Bireylerin işgücüne katılım kararları farklılık göstermektedir. Bireyin kararlarını cinsiyet, medeni durum, eğitim gibi sosyo demografik yapı, bireyin sağlık durumu etkilemektedir.

İşgücü piyasalarında belirlenen istihdam ilişkileri yaşamdaki en temel ilişkilerden birini oluşturmaktadır. Bu nedenle bu ilişkiler yasalarla düzenlenmiştir. İşgücü piyasasının organizasyonu ve işleyişi, birçok toplumsal ve ekonomik sorunu, politika ve programları doğru olarak anlamamız ve değerlendirmemiz için önem taşımaktadır. Hem bireyler hem de toplum, işgücü piyasasının nasıl çalıştığı ile yakından ilgilidir (Tansel, 2012).

Uluslararası Çalışma Örgütü'nün (ILO) "Dünyada İstihdam ve Sosyal Görünüm: Eğilimler 2020" raporuna göre, düşük kaliteli istihdam, artan işsizlik ve eşitsizlik koşulları küresel işgücü piyasalarının başlıca sorunu olmaya başlamış ve bununla birlikte milyonlarca insan yetersiz çalışma koşullarını kabul etmek zorunda kalmıştır. Küresel işsizlik son dokuz yılda genel olarak aynı

düzeyde kalmıştır. Ancak küresel ekonomik büyümenin yavaşlaması sonucunda küresel işgücü artarken, işgücü piyasasına yeni girenleri istihdam etmeye yetecek düzeyde yeni iş imkânının olmayacağı ön görülmüştür. Dünyada 188 milyon insanın işsizdir ve 165 milyon insan yeterli düzeyde ücretli işe sahip değildir. Ayrıca 120 milyon insan da iş aramayı bırakmış durumdadır. Toplumsal cinsiyet, yaş ve coğrafi konum bakımından diğer önemli eşitsizlikler işgücü piyasalarını bir türlü ortadan kaldıramadığından hem bireylerin fırsatlarını hem de genel ekonomik büyümeyi sınırlamaktadır (ILO,2020). Türkiye ve dünyada işgücüne katılımda cinsiyete dayalı ayrım hala devam etmektedir. Kadınlar Türkiye nüfusunun (40 milyon) neredeyse yarısını oluşturmasına rağmen kadınların işgücüne katılım oranı erkeklere göre daha düşüktür (Bakınız Tablo 1). Türkiye, 104 ülke arasında en yüksek işsizlik oranına sahip on üçüncü ülke konumunda, OECD ülkeleri arasında en yüksek işsizlik oranına sahip 4. ülke, G-20 ülkeleri arasında en yüksek işsizlik oranına sahip üçüncü ülkedir (IMF World Economic Outlook, Nisan 2019).

Tablo 1

Türkiye'de cinsiyete göre işgücü istatistikleri (2014-2019)

	İşgücüne Katılım Oranı (%)		İşsizlik Oranı (%)		İstihdam Oranı (%)		İşgücüneDahil Olmayanlar (Bin)	
Yıllar	**Erkek**	**Kadın**	**Erkek**	**Kadın**	**Erkek**	**Kadın**	**Erkek**	**Kadın**
2014	76,6	33,6	9.2	12.2	69.5	29.5	5983	16898
2015	77	35	9.4	12.9	69.8	30.5	5932	16720
2016	77,6	36,2	9.8	14	70	31.2	5872	16604
2017	78,2	37,6	9.6	14.4	70.7	32.2	5812	16513
2018	78,6	38.3	9.7	14.2	70.9	32.9	5769	16484
2019	78,2	38.7	12.7	16.8	68.3	32.2	5930	16552

Kaynak: TÜİK İşgücü istatistiklerinden oluşturulmuştur, www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1007, Erişim Tarihi, 01.04.2020.

Türkiye iş gücü temel göstergeler düzeyinde incelendiğinde, iş gücü piyasasının düşük iş gücüne katılım, düşük istihdam, yüksek işsizlik ve yüksek kayıt dışılık gibi belirgin yapısal sorunlar görülmektedir. Tablo 1'den de görüleceği üzere; 2019 yılında işgücüne katılma oranı erkeklerde %78.2 iken kadınlarda bu oran %38,7; istihdam oranı ise erkeklerde %68.3 kadınlarda %32.2'dir. Ancak önceki yılın verileri ile karşılaştırıldığında kadınların işgücüne katılım oranı küçükte olsa artmıştır. Bu artış oranı hiç yeterli değildir. 2019 yılında kadın ve erkekler için işsizlik oranı önceki yıllara göre artış göstermiştir. İşgücü piyasasındaki cinsiyet eşitliğini ve piyasanın etkinliğini önemli derecede etkileyecek biçimde kadınların işgücüne katılım oranı erkeklere göre çok düşük

düzeylerde kalmıştır. Bu durum Türkiye'de ekonomik gelişmeyi olumsuz etkilediği gibi gelir dağılımı eşitsizliğini artırmıştır. Bu bağlamda ülkenin sosyoekonomik durumunun belirlenebilmesi için işgücü piyasasının dinamiklerinin ortaya konularak bireylerin işgücüne katılım tercihlerini etkileyen sosyo ekonomik ve demografi faktörlerin açığa çıkarılması son derece önem arz etmektedir (Yamak vd., 2012). İstihdamı etkileyen unsurları belirlemek için analiz aşamasında iki türlü yaklaşım söz konusudur. İlki makroekonomi yaklaşımda istihdam düzeyi ile ilgili enflasyon oranı, büyüme oranı, sanayi kullanım kapasitesi, faiz haddi gibi makro değişkenlerin toplam istihdam düzeyi gibi makro bir bağımlı değişken üzerindeki etkisi analiz edilir. Diğer taraftan, mikroekonomi çalışmalarında bir bireyin istihdam edilme olasılığının belirlenmesinde kişinin eğitim düzeyi, teknik veya mesleki birikimi ve becerileri, yaşı, iş tecrübesi, medeni durumu, hanedeki çocuk sayısı gibi birçok bireysel faktör dikkate alınmaktadır (Akgül ve Etci, 2017).

Yaşın etkisi yapılan çalışmalarda önemli düzeyde bilgi sağlamaktadır. Genç yaşlarda başlayan iş gücüne katılım ilerleyen yaşlarda işte uzmanlaşma ve bununla birlikte ücret artışına neden olmaktadır. Yaşlanma sürecinde ise verimliliğin azalması, emeklilik sürecinin devreye girmesi, iş gücüne katılımı azaltmaktadır. İş gücüne katılım ile yaş arasında ilişki ters-U şeklindedir (Faruqee, 2002).

Eğitim düzeyindeki artış iş gücü verimliliğini artırmaktadır. Eğitim düzeyi artıkça bireyin iş gücü piyasası dışında kalması durumunda katlanacakları alternatif maliyelerde artmaktadır. Ekonomik süreçte artan bilgi düzeyi üretim sürecinde sermayeye duyulan ihtiyacı artırır (Bowen ve Finean, 1969). Bir ülkede eğitim seviyesinin yükselmesi hem bireysel hem de toplumsal açıdan pek çok olumlu sonuç doğurur. Bireysel açıdan; bireylerin verimlilik, dolayısıyla kazançlarının artmasını sağlayan, işsiz kalma riskini azaltan, işsizlik durumunda iş arama sürecini kısaltan bir süreç iken toplumsal açıdan ise hem ekonominin ihtiyacı olan nicelik ve nitelikte işgücünü temin eden, hem de bilgi birikimine yaptığı katkılarla üretim teknolojisindeki yenilikleri mümkün kılan bir süreçtir (Karacan, 2019).

Bireyin sağlık durumu ve kronik hastalık olarak görülen obez ve aşırı kilolu olmanın işgücünde çalışan bireyin ayrımcılık yaşaması, işgücü kaybı, işe devamsızlık (absentizm) ve presentizm gibi pek çok soruna neden olmaktadır. Özellikle obezite işgücü piyasasına katılımı etkilemektedir. İşverenler obez çalışanlardan kaçınmaktadır. Çünkü obez çalışanlar daha düşük verimliliğe sahip olurken daha yüksek sağlık bakım maliyetine yol açmaktadır (Norton ve Han, 2008). Obez kadınlar obez erkeklere göre işgücü piyasalarında hem istihdam hem

de ücretler konusunda daha ağır cezalandırılmaktadır (Bakınız Morris 2006; Conley ve Glauber, 2007).

İşgücü piyasasında kadınlar ve erkekler birçok gösterge açısından farklılıklar bulunmaktadır. Bu çalışmada kadın ve erkeklerin istihdam durumu ile sınırlandırılmış olup, istihdamı belirleyen bireysel değişkenlerin gücünün veya etkisinin cinsiyetler arasında farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir.

Bu çalışma altı bölümden oluşmaktadır. İkinci bölümde işgücüne katılım kararlarını inceleyen mikroekonomik yaklaşıma dayalı literatüre yer verilmiştir. Üçüncü bölümde veriler ve tanımlayıcı istatistikler sunulmaktadır. Dördüncü bölümde metodoloji ve kullanılan ekonometrik yöntemlere ilişkin teori; sonraki bölümde de ekonometrik model tahminleri ve yorumları yer almaktadır. Son bölümde ise çalışmanın sonuçları ve politika önerileri yer almaktadır.

LİTERATÜR İNCELEMESİ

Mikro ekonomik düzeyde literatür incelendiğinde işgücü piyasasında cinsiyet ayrımını ön plana çıkaran çalışmalar olduğu dikkat çekmektedir. Bu kısımda iş gücü piyasasına katılımı etkileyen faktörleri dikkate alan çalışmalar öncelikli tutulmuştur.

Akın (2002) çalışmasında, kadınların işgücüne katılımını etkileyen faktörleri incelemiştir. Çalışma sonucunda yaşın, eğitimin ve medeni durumun iş tercihi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Tansel (2002) çalışmasında Türkiye'de üç dönem (1980, 1985 ve 1990) ve 67 il bazında kadınların işgücüne katılımını etkileyen değişkenleri araştırmıştır. Eğitim düzeyi ile kadının işgücüne katılımı arasındaki ilişki pozitif, kentsel kesimde iş gücüne katılım beklentinin altında olduğu, ekonomik gelişmişlik düzeyi ile kadının iş gücüne katılımı arasındaki U şeklindeki ilişki Türkiye içinde kabul edilmiştir. Kadının iş gücüne katılımı ile ilgili diğer benzer çalışmalara örnek olarak; Kızılırmak (2005), İnce ve Demir (2006), Şengül ve Kıral (2006), Gürler ve Üçdoruk (2007), Dayıoğlu ve Kırdar (2010) verilere bilir. Yamak ve ark. (2012) çalışmasında Türkiye'de bireylerin iş gücüne katılım kararlarını etkileyen temel faktörleri tespit edilmesini amaçlamaktadır. Çalışmada cinsiyet ve yerleşim yeri ayrımı göz önünde tutulmuştur. Bulgulara göre iş gücüne katılım kararları üzerinde en fazla etkili olan değişkenler yıllık gelir, medeni durum, yaş, eğitim olduğu gösterilmiştir.

Eğitim ile iş gücüne katılım arasında pozitif ilişki olduğunu gösteren çalışmalara örnek olarak Glick ve Sahn (1997), Ejaz (2007) çalışmaları verilebilir. Spierings, Smith ve Verloo (2008), Nasser ve Mehchy (2012), Verick ve Ruchika (2014) çalışmasında kadınların iş gücüne katılımında eğitimin önemi

vurgulanmıştır. Türkiye için Tansel (2004) çalışmalarında lise ve üzeri eğitim düzeylerinin belirgin iş gücüne katılım kazanımlarını beraber getirdiğini ve Tansel (2002) çalışmasında da meslek lise mezunlarının genel lise mezunlarına göre iş gücü piyasasında daha avantajlı konumda olduğunu vurgulamıştır. Karaoğlan ve Okten (2012) çalışmasında eğitim düzeyinin özellikle kadınlarda iş gücüne katılımda etkili olduğunu vurgulamıştır. Benzer çalışmalar; Ceritoğlu ve Eren (2015) çalışmasında Türkiye ekonomisinin 2014 – 2050 dönemi için işgücüne katılım oranı öngörüleri TÜİK verileri kullanarak yaş grupları, cinsiyet ve eğitim düzeyi ayrımında üretilmiştir. Üniversite mezunu hem de lise ve altı eğitim seviyesindeki kadınların işgücüne katılım oranlarının istikrarlı bir şekilde artacağını önermiştir. Akgül ve Etci (2017) çalışmasında erkekler ve kadınlar arasında iş gücüne katılım oranı, işsizlik oranı, istihdamın sektörel dağılımı, istihdam statüsü gibi birçok işgücü piyasası göstergesi açısından farklılık olduğunu ve bu farklılıkların birçok iktisadi, sosyolojik, kültürel, hukuki ve politik nedenleri olduğundan bahsetmiştir. Çalışmada eğitim, yaş, medeni durum gibi bireylerin istihdam edilme olasılıklarını etkileyen faktörlerin gücünün cinsiyetler arasında farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Sonuç olarak başta eğitim ve medeni durum olmak üzere hemen hemen tüm açıklayıcı değişkenlerin katsayılarının cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Yenilmez ve Kılıç (2018) çalışmasında iş gücüne katılım oranı ve işsizlik oranı ilişkisini cinsiyet ve eğitim düzeyine dayalı olarak analiz edilmiştir. Çalışmasında 2014-2017 dönemine ait verile kullanılarak yapılan çalışma sonucuna göre, yüksek ya da mesleki eğitimli kadınlar için ilave işçi etkisi baskın etki iken, kalifiye erkeklerin işgücüne katılma oranı ile işsizlik oranı arasında uzun dönemli anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Karacan, (2019) çalışmasında gelişen teknoloji ile birlikte, işverenlerin işgücü talebinde eğitimin oynadığı rolü ortaya koymuştur. Araştırma sonucuna göre, eğitim düzeyine göre iş gücüne katılım oranı ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın diğer çalışmalardan farklı kılan yanı cinsiyet ayrımı göz önünde bulundurarak bireyin istihdam durumu üzerinde sosyo ekonomik ve demografik değişkenlerin etkisinin yanı sıra bireylerin aşırı kilolu ve obez olmasının ve genel sağlık durumunun nasıl olduğunun ve bireysel alışkanlıkların etkisinin nasıl ve ne yönde olduğunu ele almasıdır.

VERİ VE TANIMLAYICI İSTATİSTİKLER

Türkiye Sağlık Araştırması (TSA) Anketi Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından 2008 yılından itibaren iki yılda bir uygulanmaktadır. Gidilen hanelerde kişilere sağlık durumları ve sağlığı belirleyici davranışlarının yanında yaş, medeni durum, eğitim seviyesi, gelir seviyesi ve istihdam durumlarını içeren sosyo ekonomik ve demografik bilgileri içeren sorular yer almaktadır. Anket formunda 0-6 yaş, 7-14 yaş ve 15 yaş ve üstü olmak üzere 3 farklı soru formu bulunmaktadır. 0-6 yaş ve 7-14 yaş arası çocukların soru formları ebeveynleri tarafından doldurulmaktadır. Bu çalışmada 15 yaş ve üstündeki kişileri içeren veri seti kullanılmıştır. Çalışma TSA'nın en güncel olan 2016 veri seti kullanılarak yapılmıştır**.**

TSA-2016 verileri kullanılarak Türkiye'de cinsiyet ayrımına göre istihdam durumu üzerinde etkili olan faktörler incelenmiştir. Erkek ve kadın için ayrı ayrı bağımlı değişkenin üç kategoride ele alındığı multinominal logit model yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Bu çalışmada analizler, 15 yaş üstü 9574 kadın ve 7668 erkek bireyden elde edilen anket sonuçlarına göre yapılmıştır. Analizde kullanılan değişkemler tablo 2'de verilmiştir. TÜİK yaptığı araştırmalarda işgücü yaşını 15 yaş ve üstü kabul ettiği için bu çalışmada da işgücü olarak değerlendirilen yaşı 15 yaş ve üstü olarak belirlenmiştir. Çalışmanın amacı 15 yaş üstü erkek ve kadınlar arasında çalışma durumlarını etkileyen sosyo ekonomik ve demografik değişkenler ile birlikte işgücü durumunu etkilediği düşünülen obez ve aşırı kilolu olma durumunun etkisini belirlemek ve cinsiyete göre farklılıklarını ortaya koymaktır.

Analizde kişinin yaşı veri setinde verildiği gibi sürekli değişken olarak alınmıştır. Kişinin eğitim seviyesi için 4 farklı kukla değişken tanımlanmıştır. "İlkokul ve altı eğitim düzeyine sahip olanlar" değişkeni kişi ilkokul mezunu ise veya okuma-yazma bilip de diploması yok ise veya okuma yazma bilmiyorsa 1, diğerleri için 0 olarak tanımlanmıştır. "Ortaokul" değişkeni eğer kişi ilkokuldan sonra 3 yıllık herhangi bir okulu bitirdiyse veya 8 yıllık ilköğretim mezunu ise 1'e, değil ise sıfıra eşittir. "Lise" değişkeni, eğer kişi lise veya mesleki lise mezunu ise 1, değil ise 0 olarak tanımlanmıştır. Son olarak "Üniversite ve daha fazla" değişkeni eğer kişi yüksekokul veya 4 yıllık fakülte mezunu veya yüksek lisans/doktora derecelerine sahip ise 1, değil ise 0 olarak hesaplanmıştır.

Kişinin rapor ettiği medeni durumuna göre ise 4 farklı medeni durum kukla değişkeni tanımlanmıştır. "Evli" değişkeni, kişi evli ise 1, değil ise sıfır değerini almaktadır. "Bekâr" değişkeni kişi hiç evlenmemişse 1, aksi halde 0'a eşittir. "Dul/boşanmış" değişkeni kişi eşinden ayrıldıysa 1,değilse 0 değerini almaktadır.

Son olarak ‘’Eşi Ölmüş’’ kişi eşini kaybetmişse 1, değilse sıfır değerini almaktadır.

Kişinin hanehalkı gelir grubu 1 ile 5 arasında değişen sıralı bir değişkendir. Hanehalkı gelir grubu aşağıdaki sorunun cevabına göre belirlenmiştir: “Hanenizin ortalama aylık geliri aşağıdaki gelir gruplarından hangisinde yer almaktadır?” Soruya verilen cevaplar şu şekildedir: Gelir 1: 0-1080 TL, Gelir 2: 1081-1550 TL, Gelir 3: 1551-2170 TL, Gelir 4: 2171-3180 TL, Gelir 5: 3181+ TL. Sıralı değişken olarak tanımlanan hanehalkı geliri beş farklı kukla değişken oluşturulmuştur.

Genel olarak sağlık durumunuz nasıldır sorusunun şıkları 1: çok iyi, 2: iyi, 3: orta, 4: kötü, 5. çok kötü şeklinde sıralanmıştır. Bireyin obez olması ve aşırı kilolu olmasını belirlemek için veri setinden önce BKİ[2] değer hesaplanmıştır. Bireyin obez olması (BKI≥30) 1 ve bireyin obez olmaması (zayıf, normal kilolu, aşırı kilolu) ise 0 olarak kabul edilmiştir. Benzer şekilde bireyin aşırı kilolu olması (25<BKI<29.9) 1 ve bireyin aşırı kilolu olmaması (zayıf, normal kilolu, obez) ise 0 olarak kabul edilmiştir. Bireyin davranış alışkanlıklarını ölçmek için ankette yer alan ‘’Hiç tütün mamulü kullandınız mı?’’ sorusuna evet cevabı verenler 1, hayır cevabı verenlere 0 değeri verilmiştir. Benzer şekilde alkol kullanım durumunu ölçmek için ankette sorulan’ ’hiç alkollü içecek kullandınız mı?’’ sorusuna evet cevabı verenler1, hayır cevabı verenler 0 değeri verilmiştir.

Çalışmada bağımlı değişken olarak kullanılacak olan kişinin istihdam durumu ise aşağıdaki sorulara verilen cevaplara göre tanımlanmıştır. Kişinin istihdam durumunu belirleyici ilk soru şu şekildedir: “Son bir hafta içerisinde ayni (mal) veya nakdi (para) bir gelir elde etmek amacıyla (ev kadını, öğrenci veya emekli de olsanız) bir saat bile olsa bir işte çalıştınız mı?” Soruya verilen cevaplar: “Çalıştı”. “Çalışmadı fakat işle ilgisi devam ediyor”. “Çalışmadı” şeklindedir. Kişi bu soruya “Çalışmadı” cevabını vermediği sürece istihdamda kabul edilmiş ve “**istihdamda** ” kukla değişkeni yaratılmıştır. Kişi istihdamda ise kukla değişken 1, değil ise 0 değerini almaktadır. “Çalışmadı” cevabı veren kişiler içinse aşağıdaki soru sorulmuştur: “Çalışmama nedeniniz nedir? Soruya verilen cevaplar: “İş bulamama/işsiz olup iş arıyor”, “Mevsimlik çalışıyor”, “Eğitim ve öğretime devam ediyor”, “Ev işleri ile meşgul”, “Emekli veya işi bırakmış”, “Özürlü veya hasta”, “Yaşlı”, “İrad Sahibi”, “Ailevi ve kişisel nedenler”, “Diğer” şeklindedir. Bu soruya verilen cevap “İş bulamama/işsiz olup

[2] DSÖ raporlarına göre, Beden Kitle İndeksi (BKİ), bireyin vücut ağırlığının (kg), boy uzunluğunun (metre) karesine (BKI=kg/m2) bölünmesiyle elde edilen bir değerdir. Yetişkinlerde (15 ve üstü yaş grubu) BKİ değerleri sırasıyla 18.5’in altı, 18.5–24.9, 25–29.9 ve 30 ve üstü olanlar sırasıyla zayıf, normal, aşırı kilolu (pre-obez) ve obez olarak sınıflandırılmaktadır.

iş arıyor" ise kişi "**işsiz**" olarak tanımlanmış, "işsiz" kukla değişkeni ise kişi işsiz ise 1, değil ise 0 olarak hesaplanmıştır. Bu grup içerisinde yer alan mevsimsel çalışanları istihdam kukla değişkeninin içerisine alınmıştır. Kişi bu soruya bu iki seçenek dışında bir cevap verdiyse kişi **"işgücü dışında**" olarak tanımlanmış ve "işgücü dışında" kukla değişkeni bu kişiler için 1, diğer kişiler için 0 olarak girilmiştir.

Tablo 2'de TSA 2016 veri setine göre analizlerde kullanılan cinsiyet ayrımı dikkate alınarak istihdam durumu üzerinde etkili olan açıklayıcı değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri verilmektedir.

Tablo 2

Analizde kullanılan bağımsız değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri

Açıklayıcı Değişkenler	Erkek	Kadın
Eğitim Düzeyi		
İlkokul ve Atı	40.5	57.3
Ortaokul	20.3	14.8
Lise	21.6	15.1
Üniversite ve Üstü	17.5	12.7
Medeni Durum		
Bekar	24.5	17.7
Evli	70.6	67.8
Boşandı	2.3	3.7
Eşi Ölmüş	2.5	10.8
Gelir Grupları		
Gelir Grubu 1 (0-1080 TL)	18.6	23.4
Gelir Grubu 2 (1081-1550 TL)	27.6	27.1
Gelir Grubu 3 (1551-2170 TL)	18.6	18
Gelir Grubu 4 (2171-3180 TL)	18	16.3
Gelir Grubu 5 (3181 +TL)	17.2	15.2
Aşırı Kilolu (25 <Beden Kitle İndeksi<30	40.3	31.5
Obez (Beden Kitle İndeksi >30)	16.7	25.9
Sigara Kullanımı	43	18.6
Alkol Kullanım	41.2	11.2
Ortalama Yaş	43.72 (1.79)	43.76 (1.78)
Ortalama Lnyas	3.680 (0.45)	3.69 (0.44)
Genel Sağlık Durumu	2.32 (0.82)	2.55 (0.86)

Modelde kullanılacak olan değişkenlerin seçimine karar verildikten sonra, kadın ve erkekler için bireyin istihdam durumunu etkileyen sosyoekonomik ve demografik değişkenlerin dağılımı tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyete göre istihdam durumları üzerinde değişkenlerin dağılımı

	Kadın				**Erkek**			
Değişken	**İstihdam**	**İşsiz**	**İşgücü Dışında**	**Toplam**	**İstihdam**	**İşsiz**	**İşgücü Dışında**	**Toplam**
İlkokul ve Altı Eğitim	914 (16.7)	46 (0.8)	4528 (82.5)	5488	1606 (51.7)	166 (5.3)	1336 (43)	3108
Ortaokul	194 (13.7)	26 (1.8)	1197 (84.5)	1417	818 (52.5)	156 (10)	585 (37.5)	1559
Lise	321 (22.1)	59 (4.1)	1070 (73.8)	1450	1057 (63.8)	104 (6.3)	495 (29.9)	1656
Üniversite ve Üstü	677 (55.5)	142 (11.6)	400 (32.8)	1219	987 (73.4)	123 (9.1)	235 (17.5)	1345
Bekar	382 (22.5)	162 (9.6)	1151 (67.9)	1695	777 (41.3)	301 (16)	802 (42.7)	1880
Evli	1516 (23.3)	76 (1.2)	4903 (75.5)	6495	3570 (65.9)	225 (4.2)	1622 (29.9)	5417
Boşanma	148 (41.9)	29 (8.2)	176 (49.9)	353	99 (55.3)	21 (11.7)	59 (33)	179
Eşi ölmüş	60 (5.8)	6 (0.6)	965 (93.6)	1031	22 (11.5)	2 (1)	168 (87.5)	192
Gelir 1	314 (14)	63 (2.8)	1864 (83.2)	2241	613 (42.9)	225 (15.7)	592 (41.4)	1430
Gelir 2	416 (16)	70 (2.7)	2106 (81.2)	2592	1152 (54.5)	147 (7)	816 (38.6)	2115
Gelir 3	325 (18.8)	50 (2.9)	1351 (78.3)	1726	882 (61.9)	80 (5.6)	464 (32.5)	1426
Gelir 4	438 (28)	50 (3.2)	1075 (68.8)	1563	881 (63.8)	64 (4.)	436 (31.6)	1381
Gelir 5	613 (42.2)	40 (2.8)	799 (55)	1452	940 (71.4)	33 (2.5)	343 (26.1)	1316
GS-Çok İyi	192 (28.9)	28 (4.2)	445 (66.9)	665	542 (61)	83 (9.3)	264 (29.7)	889
GS-İyi	1188 (26.3)	176 (3.9)	3152 (69.8)	4516	2776 (66)	334 (7.9)	1094 (26)	4204
GS-Orta	575 (19.2)	62 (2.1)	2358 (78.7)	2995	978 (51.3)	98 (5.1)	830 (43.5)	1906
GS-Kötü	141 (11.1)	6 (0.5)	1118 (88.4)	1265	163 (27.8)	34 (5.8)	390 (66.4)	587
GS-Çok Kötü	10 (7.5)	1 (0.8)	122 (91.7)	133	9 (11)	0	73 (89)	82
Aşırı Kilolu	645 (21.4)	52 (1.7)	2317 (76.9)	3014	1954 (63.2)	170 (5.5)	966 (31.3)	3090
Obez	405 (16.4)	29 (1.2)	2042 (82.5)	2476	795 (62.1)	62 (4.8)	424 (33.1)	1281
Sigara Kullanımı	537 (30.2)	86 (4.8)	1154 (64.9)	1777	2296 (69.6)	305 (9.2)	697 (21.1)	3298
Alkol Kullanımı	422 (39.5)	73 (6.8)	573 (53.7)	1068	1985 (62.8)	202 (6.4)	972 (30.8)	3159
Toplam	**2106 (22)**	**273 (2.9)**	**7195 (75.2)**	**9574**	**4468 (58.3)**	**549 (7.2)**	**2651 (34.6)**	**7668**

Sağlık Araştırması 2016 verilerine göre bireylerin istihdam durumu istihdamda olan, işsiz ve iş gücü dışında olanlar şeklinde 3 gruptan oluşmaktadır. Ankette yer alan 9574 kadından %22'si istihdamda, %75.2'si iş gücü dışında ve %2.9'u işsizdir. Ankete katılan 7668 erkek bireyde bu oranlar sırasıyla %58.3, %34.6 ve %7.2şeklindedir. İstihdamda bulunan kadınların %55.5'i üniversite ve üstü eğitim düzeyinde iken erkeklerde bu ora %73.4'dür. Erkeklerde ilkokul ve altı eğitim düzeyinde bireylerin %51.7'si istihdamda, iş gücü dışında bulunan kadınların %82.5'i ilkokul ve altı eğitim düzeyine sahiptir. Boşanmış kadınların %41.9'u istidamda, evli erkeklerin %65.9'u istihdamda yer almaktadır. Eşi ölmüş erkek ve kadınların çoğunluğu işgücü dışında yer almaktadır. İstihdamda bulunan kadın ve erkekler en yüksek gelir grubunda yer almaktadır. Aşırı kilolu kadınların %76.9'u, obez kadınların %82.5'i işgücü dışında yer alırken aşırı kilolu erkeklerin %63.2'si ve obez erkeklerin %62.1'i istihdamda yer almaktadır. Sigara kullanımı ve alkol kullanımı kadınlarda istihdam dışında bulunanlarda erkeklerde istihdamda bulunanlarda daha fazladır.

MODEL

Cinsiyet ayrımına göre çalışma durumu üzerinde sosyo ekonomik ve demografik faktörler, sağlık durumu ve bireysel alışkanlıkların etkisini ölçebilmek için bağımlı değişkenin bireyin istihdam durumu (istihdamda, işsiz, işgücü dışında) üzerindeki etkisi ölçülmüştür. Bağımlı değişkenin ikiden çok düzeyi olan (bu çalışmada 3 düzey alınmış) kategorik değişken olması durumundan dolayı Multinominal Logit (Multinominal logistik) regresyon kullanılmıştır.

Multinominal Logit Model (MNLM) bağımlı değişkenin kategorileri arasında iki sonuçlu logit modellerin eş zamanlı tahminleri gibi düşünülmektedir. Öyle ki iki sonuçlu logit modellerin tahminleri, MNLM'in parametrelerinin tutarlı tahminlerini sağlamaktadır (Begg ve Gray, 1984). Üç kategoriye sahip bağımsız değişkenin olduğu bir model, bu üç kategorinin birbirleri ile mümkün kombinasyonları 1-2, 1-3, 2-3 karşılaştırmalarından oluşmaktadır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin araştırılması için bu kombinasyonların tek tek tahmin edilmesi gerekirken, multinomial logit modeli bu zorunluluğu ortadan kaldırarak tek tahmin ile tüm kombinasyonların tahminini gerçekleştirmektedir (Long, 1997). MNLM modelin logistik regresyondan ayıran en temel özellik kişileri farklı seçimlerini karşılaştırmasıdır. Diğer tüm alternatiflerin bir fonksiyonu olarak Pi(Y= j) i'inci durumun seçimi üzerinde j alternatifinin seçilme olasılığını hesaplar.

$$\Pr(y=j)=\frac{e^{\sum_{k=1}^{K}\beta_{jk}x_k}}{1+\sum_{j=1}^{j-1}e^{\sum_{k=1}^{K}\beta\_jk\,x\_k}} \quad (1)$$

Modelde parametreler (β), x bağımsız değişkenler için k ve bağımlı değişken kategorileri için j olmak üzere iki indise sahiptir. Toplam parametre sayısının (j-1) K olacağını ifade etmektedir (Liao, 1994).

Nicel bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmaması ve her bir regresyon için model spefikasyon hatası olmaması gerekmektedir. Ayrıca gözlem sayısının oldukça büyük olması gerekmektedir. Bu temel varsayımların dışında en önemli test edilmesi gereken varsayım ise ‘’*İlgisiz Alternatiflerin Bağımsızlığı*‘’(the assumption of the i ndependence of irrelevant alternative s- IIA). IIA varsaymının testi için Hausman ve Mc Fadden (1984) standart Hausman testine alternatif olarak görünürde ilişkisiz tahmin yöntemini geliştirmişlerdir (Mert, 2016).

TAHMİN SONUÇLARI

Bağımlı değişken istihdam durumu üç kategoriden oluştuğu için iki ayrı model ortaya çıkmıştır. Birinci modelde istihdamda olanlar ile işgücü dışında olanları karşılaştırmakta ve ikinci model ise işsiz olanlar ile isgücü dışında olanları karşılaştırmıştır. MNLM’nin teorik açıklamasında da bahsedildiği gibi ilişkisiz alternatiflerin bağımsızlığı varsayımı (IIA) altında MNLM geçerli olmaktadır. Tablo 4 ‘de yer alan Hausman testinin sonucu MNLM’nin veri setine uygun olup olmadığına ilişkin istatistiksel bilgiyi içermektedir. Hausman test sonucuna göre erkek ve kadın bireyler için yapılan analizlerin alternatiflerin birbirinden bağımsız olduğunu ve MNLM nin veri seti için uygun olduğunu göstermektedir. Olabilirlik oran ki-kare (LR-Chi^2) değeri ve p değerine bakılarak (prob>chi^2) elde edilen MNLM’i tahmininin anlamlı olup olmadığına karar verilir. Kadınlar ve erkekler için kurulan modellerde LR Chi^2 değerleri için prb:0.00<0.01 olduğundan elde edilen model anlamlıdır.

Çalışmada modeller önce kadınlar ve erkekler için birinci model ve ikinci model olarak yorumlanacaktır. Burada tahmin edilen regresyon modelleri temel düzeye göre göreceli (relaive) olarak elde edilen modellerdir. Birinci modelde, istihdamda olan ile işgücü dışında olanları karşılaştırıldığı birinci modelde kadınlarda ve erkeklerde eğitim düzeyleri istihdamda olma şansını işgücü dışında olan kadınlara nazaran (nispeten göreceli olarak) pozitif ve anlamlı olduğu için daha fazladır. Buradan şu yoruma ulaşabiliriz. Eğitim düzeyinin anlamlı ve

pozitif çıkması eğitim düzeyindeki artışın kadınların ve erkeklerin kontrol grubuna (istihdam dışında olma durumu) göre istihdama katılma durumunu artırdığını söyleyebiliriz. Kadınların yaş grubunda bir birimlik artışın olması durumunda işgücü dışında olma durumuna nazaran istihdamda olma şansı azalmaktadır. Hanehalkı gelirindeki artış her iki cinsiyet içinde istihdamda olma olasılığını istihdam dışında olan bireylere nispeten azaltmaktadır. Benzer sonuçlar erkekler için kurulan birinci modelde geçerlidir. İstihdam modelinde kadınların obez olması işgücü dışında olmaya göre istihdamda olma şansını azaltmaktadır. Aşırı kilolu ve obez erkeklerin işgücü dışında olmaya göre istihdamda olma şansını artırmaktadır.

Modelde tahmin edilen göreli risk oranları (RRR) multi nominal logit regresyounda tahmin edilen katsayıların üstel halidir. Göreli risk oranı temel düzeye göre ilgili düzeyde kalma riskini verir. Kadınların ve erkeklerin yaşlanması istihdam dışındaki kadınlar ve erkeklere göre istihdamda kalma riskini azaltmaktadır. İstihdam modelinde gelir değişkenine ait gölge değişkenlerinin göreli risk oranlarının birden küçük olması birey fakirleştikçe istihdam dışında kalan bireylerin istihdamda kalma riskini azaltmaktadır. Kadın ve erkeklerde ortaokul mezunu bireylerin üniversite ve lisansüstü eğitim düzeyindeki bireylerin istihdamda kalması ile kıyaslanmasının sonucunda kadınlar 7 kat, erkekler ise 3 kat daha fazla istihdamda kalmaktadır.

İşgücü dışında kalmaya göre boşanmış, evli ve bekâr kadınların istihdamda kalma olasılığını artırırken, evli ve boşanmış erkekler dışında bekâr erkelerin istihdamda kalma olasılığını azaltmaktadır. Eşi ölmüş kadın ve erkeklere göre boşanmış kadınların istihdamda 8 kat, evli erkeklerin ise 4 kat daha fazla olduğu görülmektedir İstihdam dışında olanlara göre istihdamda olanların ve işsiz olanların alkol ve sigara kullanma olasılığı artmaktadır. Bu oranlar özellikle erkeklerde kadınlara göre daha yüksektir.

İkinci modelde kadın ve erkekler için işgücü dışında olanlara göre işsiz olanların karşılaştırılması yer almaktadır. Kadın ve erkekler için eğitim düzeyindeki artış işgücü dışında olma durumuna göre işsiz olma olasılığını artmaktadır. Bu ikinci modelde ortaokul mezunu kadınlara göre lise mezunu kadınların 3 kat, üniversite ve üstü kadınların ise 32 kat daha fazla işsiz olduğu söylenebilir. Erkekler için ise bu durum kadınlara göre daha düşüktür. Örneğin ortaokul mezunu erkeğe göre lise mezunu erkeğin 6 kat daha fazla işsiz olma riski vardır. Bekâr kadınların ve boşanmış kadınların eşi ölmüş kadınlara göre işsiz kalma riski sırasıyla 4 kat ve 7 kat daha fazladır. Eş ölmüş erkeklere göre evli erkeklerin işsiz kalma riski 5 kat daha fazla iken boşanmış erkeklerin işsiz kalma riski 8 kat daha fazladır.

En yüksek hanehalkı gelirine göre en düşük hanehalkı gelirine sahip kadınların 2 kat daha fazla işsiz olduğu saptanmıştır. Bu durumun erkeklerde ise 9 katta kadar yükselmektedir. Kadınlarda istihdam dışında olma durumuna göre aşırı kilolu ve obez olma durumu işsiz olma olasılığı üzerinde anlamlı etkisi yoktur. Ancak erkeklerde aşırı kilolu ve obez olma durumu işsiz olma riskini artırmaktadır. Sigara kullanımının erkekler ve kadınlar için istihdam dışında olma durumuna göre işsiz olma riski üzerinde etkisi daha fazladır. Bu risk erkeklerde daha fazladır.

Tablo 4

İstihdam durumu için multinominal logit model sonuçları

	Kadın			**Erkek**		
Değişken	**Katsayı**	**St.Hata**	**RRR(¥)**	**Katsayı**	**St.Hata**	**RRR(¥)**
	İstihdamda					
Sabit	-1.330***	0.411	0.264***	9.923***	0.537	20394.77***
LN Yaş	-0.215**	0.102	0.807***	-2.701***	0.119	0.067***
İlkokul ve Atı	0.656***	0.999	1.928***	0.332***	0.089	1.393***
Lise	0.473***	0.104	1.604***	0.474***	0.088	1.606***
Üniversite	2.037***	0.108	7.670***	1.360***	0.109	3.895***
Bekar	0.930***	0.178	2.534***	-1.460***	0.284	0.232***
Evli	1.152***	0.146	3.164***	1.592***	0.254	4.914***
Boşandı	2.104***	0.186	8.195***	1.027***	0.314	2.791***
Gelir 1	-0.739***	0.096	0.478***	-0.349***	0.109	0.705
Gelir 2	-0.773***	0.088	0.462***	-0.355***	0.096	0.701
Gelir 3	-0.650***	0.091	0.522***	-0.153	0.1008	0.858
Gelir 4	-0.296***	0.087	0.744***	-0.212**	0.1002	0.809
Genel Sağlık Durumu	-0.190***	0.039	0.827***	-0.470***	0.040	0.625***
Aşırı Kilolu	-0.037	0.0671	0.964	0.442***	0.067	1.556***
Obez	-0.226***	0.077	0.798***	0.549***	0.088	1.732***
Sigara Kullanımı	0.347***	0.684	1.414***	1.116***	0.062	3.052***
Alkol Kullanımı	0.284***	0.085	1.329***	0.120**	0.062	1.128**
	İşsiz					
Sabit	-2.665**	1.102	1.474	4.509***	1.089	90.800***
LN Yaş	-0.999***	0.272	0.368	-2.492***	0.208	0.083***
İlkokul ve Atı	0.555*	0.291	1.742	0.327**	0.164	1.387**
Lise	1.226***	0.250	3.408	0.290*	0.153	1.337*
Üniversite ve Üstü	3.480***	0.252	32.459	1.898***	0.170	6.669***

Bekar	1.424***	0.492	4.153	0.620	0.752	1.858
Evli	0.097	0.454	1.102	1.636**	0.27	5.133**
Boşandı	2.072***	0.483	7.937	2.111***	0.773	8.255***
Gelir 1	1.064***	0.241	2.899	2.219***	0.221	9.195***
Gelir 2	0.792***	0.226	2.208	1.195***	0.218	3.302***
Gelir 3	0.5824***	0.235	1.790	0.956***	0.230	2.602***
Gelir 4	0.366	0.232	1.442	0.577**	0.234	1.780***
Genel Sağlık Durumu	0.028	0.1032	1.028	-0.361***	0.069	0.697***
Aşırı Kilolu	-0.086	0.181	0.918	0.290**	0.119	1.336**
Obez	-0.202	0.229	0.817	0.472***	0.170	1.603***
Sigara Kullanımı	0.767***	0.160	2.154	1.336***	0.107	3.803***
Alkol Kullanımı	0.388**	0.173	1.474**	0.159	0.111	1.172
	N=79574 LR Chi-Kare=1987.70 prob:0.00 Hausman Ki-Kare:5.22 (prob:0.9971)			**N=7668 LR Chi-Kare=2811.80 prob:0.00 Hausman Ki-Kare:4.872 (prob:0.823)**		

Not: ¥: Göreli Risk Oranları, istihdam durumu değişkeninin kontrol düzeyi (istihdam dışında) referans gruptur. *:0.10 yanılma düzeyinde anlamlı, **:0.05 yanılma düzeyinde anlamlı, ***:0.01 yanılma düzeyinde anlamlı. Referans kategoriler eğitim düzeyi için ortaokul, medeni duruma göre eşi ölmüş, hanehalkı gelir grubuna göre gelir 5 (en yüksek grup)

Tahmin edilen her bir modelden bağımsız değişkenlere göre olasılıklar (margins) elde edilebilmektedir. Kategori düzeyde nasıl dağılım gösterdiğini öğrenmek için olasılık (margin) değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 5

Genel sağlık durumuna göre istihdam durumlarının olasılıkları

Genel Sağlık Durumunuz Nasıl	Kadın			Erkek		
	İstihdamda					
	Margin	Delta-Method S.Hata	Z Değeri	Margin	Delta-Method S.Hata	Z Değeri
Çok İyi	0.264	0.0104	25.19***	0.679***	0.0098	68.4
İyi	0.233	0.0048	47.55***	0.609***	0.0055	110.97
Orta	0.204	0.0049	41.12***	0.533***	0.0070	75.70
Kötü	0.178	0.0087	20.51***	0.45***	0.0129	35.03
Çok Kötü	0.155	0.012	12.75***	0.376***	0.0188	19.97
İşsiz						
Çok İyi	0.026	0.003	8.36***	0.0759***	0.0056	13.47
İyi	0.028	0.0016	17.16***	0.073***	0.0029	24.91
Orta	0.031	0.0027	11.23***	0.0686***	0.0040	16.93
Kötü	0.033	0.0054	6.14***	0.0625***	0.00674	9.28
Çok Kötü	0.0357	0.0086	4.16***	0.055***	0.0090	6.11

Not: *:0.10 yanılma düzeyinde anlamlı, **:0.05 yanılma düzeyinde anlamlı, ***:0.01 yanılma düzeyinde anlamlı.

Kadınların ve erkeklerin genel sağlık durumu iyileştikçe istihdamda olma olasılığı artmaktadır. Kadınlarda genel sağlık durumunu çok iyi hissedenlerin istihdamda olma olasılığı 0.264 iken bu oran erkeklerde 0.679'dur. Bireylerin işsiz olma olasılığına bakıldığında genel sağlık durumlarını iyi hissetme olasılıkları çok düşüktür.

SONUÇ

Çalışma, Türkiye'de cinsiyet ayrımı göz önünde bulundurularak mikroekonomik düzeyde istihdam dışında olma durumuna göre istihdamda olma ve işsiz olma durumunu etkileyen değişkenlerin etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. TurkStat 2016 Sağlık Araştırma verileri kullanılarak multinominal logit regresyon yöntemi ile analiz edilmiştir.

Bu çalışmada istihdam durumu ile sınırlandırılmış olup, istihdamı belirleyen bireysel değişkenlerin gücünün veya etkisinin cinsiyetler arasında farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Bireyin iş gücüne katılım davranışının oluşmasında hanehalkı geliri, yaş, eğitim düzeyi, medeni durum, genel sağlık durumu, obez ve aşırı kilolu olması gibi sağlık göstergeleri ile

birlikte sosyo ekonomik ve demografik unsurlar belirleyici olmaktadır. İş gücüne katılım davranışı bireylerin yaşam süresi boyunca değişim göstermektedir.

Bu çalışmada analizler, 15 yaş üstü 9574 kadın ve 7668 erkek birey üzerinde uygulanmıştır. İşgücü piyasasındaki cinsiyet eşitliğini ve piyasanın etkinliğini önemli derecede etkileyecek biçimde kadınların (%22) işgücüne katılım oranı erkeklere (%58.3) göre çok düşük düzeylerde kalmıştır. Bu durum Türkiye'de ekonomik gelişmeyi olumsuz etkileyeceği gibi gelir dağılımında eşitsizliği artırmaktadır. Bu bağlamda cinsiyet ayrımı dikkate alınarak sosyoekonomik durumunun belirlenebilmesi için işgücü piyasasının dinamiklerinin ortaya konularak bireylerin işgücüne katılım tercihlerini etkileyen sosyo ekonomik ve demografi faktörlerin etkisi açığa çıkarılmıştır. Kadın ve erkekler için istihdam dışında kalma durumuna göre yaş gruplarındaki bir birimlik artış istihdamda kalma ve işsiz kalma olasılığını azaltmaktadır.

Düşük hanehalkı gelirine sahip bireylerin en yüksek hanehalkı gelirine sahip bireylere göre istihdam dışında olma durumuna göre işsiz olma riskinin yüksek olduğu söylenebilir. Türkiye'de hanehalkı geliri ile bu hanede yaşayan bireylerin istihdamda olma tercihleri arasında negatif ilişki olduğu söylenebilir. Özellikle kadınların hanehalkı gelirindeki artış karşısında istihdamda olma durumu hususunda çekingen davrandıkları söylenebilir. Bireylerin eğitim seviyesi istihdam durumu üzerinde önemli etkisi vardır. Bu çalışmada eğitim düzeyi artıkça istihdamda kalma olasılığı istihdam dışında kalmaya nispeten daha fazladır. Özellikle kadınlarda bu oran erkeklere göre daha fazladır. Çalışmadan elde edilen bu bulgu Tansel (2002), Tansel (2004), Karaoğlan ve Okten (2012) çalışmalarını destekler niteliktedir. Her iki model için istihdam dışında kalma durumuna göre üniversite ve üstü mezun kadınların üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip erkeklere göre daha fazla istihdamda yer alırken benzer şekilde işsiz kalma riski de daha fazladır. Çalışmanın genel kapsamında literatürde Akın(2002), Yamak ve ark. (2012) ve Akgül ve Etci (2017) çalışmaları ile bulgular ve kullanılan değişkenler yönünden benzerlik göstermektedir. Ancak bu çalışmanın diğer çalışmalardan ayıran yanı sağlık göstergelerinin istihdam üzerinde etkisi vurgulanmıştır.

Bireyin sağlık durumu ve obezite işgücü piyasasında ayrımcılığa, işgücü kaybına iş devamsızlığına neden olabilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada sosyo ekonomik ve demografik değişkenlerle birlikte sağlık değişkenleri de modele eklenmiştir. Obez kadınların istihdam dışında olmaları ile istihdamda olma durumu karşılaştırıldığında istihdam dışında obez kadınların fazla iken erkeklerde tam tersidir. Yani istihdamda erkeklerin istihdam dışındaki erkeklere göre daha obez ve aşırı kilolu olduğudur. İstihdam dışında olma durumuna göre

işsiz erkeklerin obez ve aşırı kilolu olma riski daha yüksektir. Erkek ve kadınlarda sigara kullanma durumu istihdam dışında olma durumuna göre istihdamda ve işsiz olma olasılığı daha fazladır. Erkeklerde bu risk oranı kadınlara göre daha yüksektir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde istihdam durumu konusunda erkeklerle kadınlar arasında belirgin farklılıklar gözlenmiştir. Eğitim düzeyinin İstihdam dışında olma durumuna göre kadın ve erkeklerde istihdamda olma durumu ve işsiz olma riski yüksek bulunmuş. Dikkat çeken husus kadınlarda yüksek eğitim düzeyinde istihdamda olma şansı yüksek iken işsiz olma riski daha da yüksek çıkmıştır. Kadınların erkeklere göre iş gücüne katılım sürecinde daha cesaretsiz olduğu söylenebilir. Bu süreçte eğitim düzeyini yükseltmek hedeflenirken aktif işgücü piyasası politikaları ile özellikle kadınları işgücüne katılımında cesaretlendirmek hedeflenmelidir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akgül, T. & Etci, H. (2017). İstihdam Olasılığını Belirleyen Faktörlerin Etkisi Kadın ve Erkeklerde Aynı Mı? 2004 ve 2013 Hanehalkı İşgücü Anketleri Üzerinden Bir Analiz. *Ekonomi Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 116-132.

Akın, F. (2002). Kadınların İşgücüne Katılımı ve İşteki Durum Tercihinin Nested Logit Model ile Analizi. *METU/ERC International Conference in Economics VI*, Ankara, Turkey.

Begg, C. B. & Gray, R. (1984). Calculation of Polychotomous Logistic Regression Parameters Using Individualized Regressions. *Biometrica*, 71, 11-18.

Bowen, W. G. & Finegan, T.A. (1969). *The Economics of Labor Force Participation*. Princeton University Press.

Ceritoğlu, E. & Okan, E. (2015). İşgücüne Katılım Oranı Öngörüleri, *TCMB Ekonomi Notları*, 7, 1-10.

Conley, D. & Glauber, R. (2007). Gender, Body Mass and Economic Status. *NBER Working Paper Series*,11343, 253-275.

Dayıoğlu, M. & Kırdar, M. G. (2010). Determinants of and Trends in Labor Force Participation of Women in Turkey. *State Planning Organization of the Republic of Turkey and World Bank Welfare and Social Policy Analytical Work Program Working Paper* 5, 1-73.

Ejaz, M. (2007). Determinants of Female Labor Force Participation in Pakistan: An Emprical Analysis of PSLM (2004-05) Micro Data. *Lahore Journal of Economics*, 12, 204-235.

Faruqee, H. (2002). Population Aging and Its Macroeconomic Implications: A Framework for Analysis. *IMF Working Papers*, 00/126.

Glick, P. & Sahn, D. E. (1997). Gender and Education Impacts on Employment and Earnings in West Africa: Evidence from Guinea. *Economic Development and Cultural Change*, 45(4), 793-823.

Gürler, Ö. & Üçdoruk, Ş. (2007). Türkiye'de Cinsiyete Göre Gelir Farklılığının Ayrıştırma Yöntemiyle Uygulanması. *Journal of Yaşar University* 2(6), 571-589.

İnce, M. & Demir, M. H. (2006). The Determinants of Female Labor Force: Empirical Evidence from Turkey. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*,1(1), 71-90.

IMF, International Monetary Fund IMF World Economic Outlook Database, https://www.imf.org/external/datamapper/LUR@WEO/TUR,https://data.oecd.org/unemp/unemployment-rate.htm, Erişim tarihi: 21.04.2020

Karacan, R. (2019). Türkiye'de İş gücüne Katılım Oranı ile Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişkinin Boyutu. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 5(15), 238-245.

Karaoglan, D. & Okten, C. (2012). Labor Force Participation of Married Women in Turkey: Is There an Added or Discouraged Worker Effect?. *IZA Discussion Papers*, 6616.

Kızılırmak, A. B. (2005). *Labor Market Participation Decisions of Married Women: Evidence from Turkey*. Oxford University Press: Oxford.

Liao, T. F. (1994). *Interpreting Probability Models, Logit, Probit, and Other Generalized Linear Models*. Thousand Oaks, Sage Publications series/ number, 07-101.

Long, J. S. (1997). *Regression Models for Categorical and Limited Dependent Variables*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.

Mert, M. (2016). *SPSS Stata Yatay Kesit Veri Analizi Bilgisayar Uygulamaları*, Detay Yayıncılık, Ankara.

Morris, S. (2006). Body Mass Index and Occupational Attainment. *Journal of Health Economics*, *25,* 347-364.

Nasser, R. & Mehchy, Z. (2012). Determinants of Labor Force Participation in Syria. *Working Paper Series, Economic Research Forum*, No. 698.

Norton E. C. & Han E. (2008). Genetic Information, Obesity and Labor Market Outcomes. *Health Economics*, 17, 1089-1104.

Spierings, N., Smits, J. & Verloo, M. (2008). Micro and Macro-Level Determinants of Women's Employment in Six MENA Countries. *NiCE Working Papers*.

Şengül, S. & Kıral, G. (2006). Türkiye'de Kadının İşgücü Pazarına Katılım ve Doğurganlık Kararları. *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi,* 20(1), 89-99.

Tansel, A. (2002). Economic Development and Female Labor Force Participation in Turkey: Time Series Evidence and Cross-Province Estimates. *Economic Research Center Working Paper in Economics,* 1(5), 1-37.

Tansel, A. (2004). Education and Labor Market Outcomes in Turkey. *Middle East Technical University.* SSRN: https://ssrn.com/abstract=512222

Tansel A. (2012). 2050 Doğru Nüfus Bilim ve Yönetim: İşgücü Piyasasına Bakış. *TÜSİAD*-11/536.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), İşgücü istatistikleri, Erişim Tarihi: 01.04.2020, http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1007,.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK),Türkiye İşgücü İstatistikleri, Erişim Tarihi: 01.04.2020http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1007.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), Sağlık Araştırması Anketi -2016.

Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), Dünyada İstihdam ve Sosyal Görünüm: Eğilimler 2020 (WESO) raporu. https://www.ilo.org/ankara/news/WCMS_734873/lang--tr/index.htm. Erişim tarihi: 02.04.2020

Verick, S. & Ruchika, C. (2014). Female Labor Force Participation in India and Beyond. *ILO Working Papers.*

Yamak, R. & Abdioğlu, Z.& Nilcan, M. (2012). Türkiye'de İşgücüne Katılımı Belirleyen Faktörler: Mikro Ekonomik Analiz. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 41-58.

Yenilmez, F. & Kılıç, E. (2018). Türkiye'de İşgücüne Katılma Oranı-İşsizlik Oranı İlişkisi: Cinsiyet ve Eğitim Düzeyine Dayalı Bir Analiz. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 13(2), 55-76.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Labor force participation is important in terms of increasing economic activities and ensuring development. Because labor force participation rate between genders varies in Turkey, the study estimated the models for men and women separately. The aim of the study is to examine the effects of socio-economic and demographic variables besides obesity, health status, effects of alcohol and smoking, on the employment status of labor force participants with ‘’2016 Health Survey’’ data. The difference of this study from other studies is that it considers gender discrimination.

Methodology: In order to measure the effect of socio-economic and demographic factors, health status and individual habits on working status according to gender discrimination, the effect of the dependent variable on the employment status of the individual (in employment, unemployed, outside the labor force) was measured. Since the dependent variable is a categorical variable with more than two levels (we used to 3 levels in this study), Multinomial Logit Regression was used. The study was conducted with using the most recent 2016 Health survey data set. It has been analyzed separately for men and women with a multinomial logit model approach. Since TURKSTAT accepts the age of the labor force as 15 years and above in their study, the age considered as labor force in this study was determined as 15 years and over.

Findings: In this study, the analysis were applied on 9574 women and 7668 men over the age of 15. The labor force participation rate of women (22%) remained very low compared to men (58.3%), which significantly affected gender equality and market efficiency in the labor market. According to model results, women are lower in employment status than men. As the level of education is important in employment. According to being out of employment for women, the risk of being out of work was high at high education level. It can also be said that there is a negative relationship between household income and the preferences of employment. Especially for women, the increase in household income and education level makes them be shyer about employment status. Comparison of obese women out of employment and employment status, while there are many obese women out of employment, it is the opposite for men. That is, men in employment are more obese and overweight than men outside of employment. Smoking status of men and women is more likely to be employed and unemployed than non-employment. This risk ratio is higher in men than in women.

Conclusion and Discussion: This study is limited to the employment status of women and men, whether the strength or influence of individual variables determining employment differs between genders was analyzed. Socio-economic and demographic factors such as household income, age, education level, marital status, general health status along with health indicators, being obese and overweight are the determinants of the individual's labor force participation behavior. Workforce participation behavior varies throughout the life span of individuals. When the results obtained in the study are evaluated as a whole, significant differences were observed between men and women in terms of employment status. It can be said that the women are less cowardly than the men in the process of participating in the labor force. While it is aimed to increase the level of education in this process, it should be aimed to encourage especially women to participate in the labor force with active labor market policies.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**2211-2245.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**2211-2245.

DOI No:http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49538
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 19-02-2021
Kabul Tarihi: 30-05-2021
On-line Yayın: 30-06-202

Article Type: Research article
Submitted: 19-02-2021
Accepted: 30-05-2021
Published Online: 30-06-202

Atıf Bilgisi / Reference Information
Bağcan, S. (2021). Kurumların Toplumsal Konularda Tepkisini Reklamlarda Gözlemlemek: COVID 19 Çıkış ve İlk Tepe Noktasını İçeren Süreçte Reklamların İncelenmesi. *Journal of History School,* 52, 2211-2245.

KURUMLARIN TOPLUMSAL KONULARDA TEPKİSİNİ REKLAMLARDA GÖZLEMLEMEK: COVID 19 ÇIKIŞ VE İLK TEPE NOKTASINI İÇEREN SÜREÇTE REKLAMLARIN İNCELENMESİ

Sarp BAĞCAN[1]

Öz

Covid 19 pandemisi ulusal ve küresel açıdan ekonomi ve sağlık sorunlarının birleşerek daha büyük sorunlar oluşturmasına sebep olmuş, toplumsal düzene belirsizlikler ve tehditler getirmiştir. Bu ortamda kamu ve özel kurumların davranışları genel ekonomik ihtiyaçlar ve insanların bu yeni dönemdeki duygu ve ihtiyaçlarını karşılamak açısından kesişebilmektedir. Türkiye'de de doğal olarak bir panik ve olumsuzluk havası yaşanmıştır. İnsanlar sağlık kaygısıyla birlikte işgücünden çekilme, işsizlik vb. kaygılarını bir arada yaşamakta, hissetmektedir. Panik, belirsizliğin en yüksek düzeyde yaşandığı pandeminin patlak verdiği anda özellikle yüksektir ve yarattığı karmaşa ortamıyla incelenmeye değer bir süreçtir. Bu ortamda kurumların topluma yaklaşımlarını gözlemlemek amacıyla "Pandemi (toplumsal panik) anında konuyla ilgili reklamlarda hangi çekicilikler kullanılmaktadır?", "Toplumsal bir panik anında şirketler/markalar iletişim açısından nasıl tepki vermekte ve hareket etmektedir?" soruları sorulmuş; pandeminin ilgili döneminde yayınlanan reklamlardan beş tanesi seçilmiştir. Kurumların bu reklamlarla topluma verdikleri tepki, duygusal ve rasyonel mesajlar, Pollay'ın reklam çekiciliği bağlamında değerlendirilmiştir. İlgili kurumların anlık olarak toplumu anlamaya çalıştıkları, toplumun duygusal ve rasyonel beklentilerine cevap verdikleri görülmüştür. Bu süreçte tehditlerin muğlak ve etkisi azaltılmış şekilde, duygusallık içinde aktarılan olumlu rasyonel mesajların ise oldukça net şekilde verildiği gözlemlenmiştir. İlgili kurumların toplumun duygusal durumuna uygun hareket ettikleri görülmüştür.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi İ.İ.S.B.F., Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü, sbagcan@gelisim.edu.tr, Orcid: 0000-0001-8075-378X

Anahtar Kelimeler: COVID 19, Reklamcılık, Reklam, Reklam çekiciliği.

Observing the Reaction of Corporations on Social Issues in Advertisements: Examination of Ads in the Process Including COVID19 Initial and Its First Peak

Abstract

The Covid 19 pandemic poses major economic and health problems worldwide. The disease, which has become a social problem with the combination of economy and health problems in national and global levels, has brought uncertainty and threats in the social order, especially from the first moment it emerged. At this point, the behaviors of public and private institutions (corporations) may intersect to meet the feelings and needs of both the economy and people in this new era. Turkey and the world is in a panic and negativity. People withdraw from the workforce due to health concerns, unemployment, etc. feel the concerns at the same time. Panic is especially high at the outbreak of the pandemic, when the uncertainty is at its highest, and is a process worth examining with the chaos it creates. In this environment, in order to observe the approaches of institutions to society, "Which appeals are used in related advertisements during a pandemic (social panic)?", "How do companies/brands react and act in terms of communication in a time of social panic?" questions were asked. In this respect, five of the related advertisements made by these corporations when the pandemic first appeared were selected. In the study, the reaction, emotional and rational messages of the corporations to the society with these advertisements were evaluated in the context of Pollay's advertising appeals. It is seen that corporations tried to understand the public's emotions and rationality, and respond to public's expectations. In this process, it was observed that the threats were given in an ambiguous and reduced form, and the positive rational messages conveyed in emotionality were given quite clearly. It has been observed that corporations act in accordance with the sense of society**.**

Keywords: COVID19, Advertising, Advertisement, Advertising appeal.

GİRİŞ

Aralık ayında başladığı belgelenen ve Çin tarafından yeni bir salgın olduğu Ocak 2020'nin başında rapor edilen Covid-19 salgını (thinkglobalhealth, 2020) Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) verilerine göre 2021 Haziran itibariyle 3.886.347'si ölümle sonuçlanan 179.065.823 doğrulanmış vaka sayısına ulaşmıştır (who1, t.y.).

Küresel işgücünün neredeyse yarısının geçim kaynaklarını kaybetme riski altında olduğu bir dünyada (ilo, 2020) sağlık ve ekonomiye ilişkin gidişatın insanlar üzerinde olumsuz etkisinin bulunması doğaldır. Ayrıca insanların alışveriş tercihleri de sağlık ve güvenlik kaygılarıyla online hatta önemli ölçüde

kaymış, online alışverişin genel alışveriş içindeki payı hızlı bir şekilde artmış, döneme uygun olarak kişisel ve evsel hijyen ürünleri ile temel gıda maddeleri satışı da yükselmiştir (mediacat, t.y). Ekonomik kaygı artarken alışveriş listelerinde öncelik sıralamaları ve kullanım alışkanlıkları (online hatta kayma ile) değişime uğramıştır. Ekonomi ve sağlık alanında ortaya birdenbire bir değişim zorunluluğu çıkmıştır. Öte yandan belli yaş grubunda olanlara ve sağlık riski taşıyanlara sokağa çıkma yasakları da başlatılmıştır (icisleri, t.y). Pandeminin ilk dönemlerinde dünyada panik satın almaları yaşanmış, lojistik, havayolu vb. sektörler yavaşlamış, dünyada ve Türkiye'de işgücü ve gelir kayıpları yaşanmaya, işsizlik oranı yükselmeye başlamıştır (Açıkgöz ve Günay, 2020, s.520-526).

Çalışma özellikle pandeminin ortaya çıktığı, insanların nasıl ve ne şekilde korunacakları hakkında net bir şey bilmedikleri ve/veya bu bilgilerin dağınık halde bulunduğu, bilim dünyasının hastalığı henüz idrak etme aşamasında olduğu, aşı çalışmalarına yeni başlandığı, Türkiye'de çıkışı ve ilk tepe noktasını da içeren süreç (haberturk.com, 2020) üzerine odaklanmaktadır.

Böyle tarihsel bir anda insanların panik yaşaması doğaldır. Dönem olarak Türkiye'de hastalığın varlığının ilk defa duyurulduğu an ve sonrasındaki süreç, toplumun panik ve davranışları ile kurumların anlık tepkilerini görmek üzere ele alınmaktadır.

Sağlık aynı zamanda ekonomik bir sorun haline de gelmekte, özel sektör ile kamuyu birbirine yakınlaştırmaktadır. Bu bağlamda çalışmada hem kamuya hem de özel sektöre ait bazı şirketler incelemeye alınmıştır. Şirketlerden üçü ekonomik sistemin içinde önemli bir sektör olan bankacılığı temsil etmektedir, diğer sektör ise bir tür davranış değişikliği olan ve panikle de yığılma yaşanan alışverişte online hatta kayma sürecinin gözlemlenebileceği perakende sektörüdür ve buradan iki şirket örnek olarak alınmıştır.

Bu iki sektörden pandeminin bu döneminde yayınlanan pandemi temalı beş reklam filmi reklam çekiciliği bağlamında incelenmiştir. Bu noktada en kapsamlı reklam çekiciliği listelerinden Pollay'ın reklam çekicilikleri listesi kullanılmıştır. Reklamdaki çeşitli kodlar ile çekicilikler arasında bir bağlantı kurulmuş, reklam hikayelerinin ve mesajlarının bu dönemde bireysel-toplumsal, olumlu-olumsuz, rasyonel-duygusal açıdan nasıl kurgulandığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Buradan hareketle reklamverenlerin (şirketlerin) toplumsal bir panik halinde nasıl tepki verebildiği de gözlemlenebilecektir. Bu, ilgili kurumların iletişim anlayışlarına ilişkin görüş oluşturmak açısından da önemlidir zira ortada tarihsel açıdan önemli bir kriz/toplumsal bir sorun (pandemi) vardır. Dönemin, özellikle ülkedeki ilk çıkış ve ilk tepe noktası arasındaki kesitin incelenmesinde fayda vardır. Bu

yüzden paniğin en yüksek seviyede olduğu ilgili süreç ele alınmakta ve incelenmektedir. En yoğun toplumsal endişe ve panik anlarında kurumsal bir tepkinin de –varsa- nasıl olduğunu gözlemleyebilmek adına bu, değerli bir kesittir. Çalışma bu açılardan önem taşımaktadır.

TEORİK ARKA PLAN

Küresel Bir Salgın Olarak Covid 19

Yeni bir hastalığın dünya çapında salgın hale gelmesi anlamına gelen pandemi, (daha çok hayvanlardan geçen) yeni bir virüsün ortaya çıkması ve dünyaya yayılması sonucu ortaya çıkmakta; birçok kişinin bağışık olmamasıyla, her yaştan insanı mevsimsel veya genel olarak etkileyebilmektedir (who2, t.y).

M.Ö. 3000 yıllarında Çin'de belgelenen ilk salgından sonra, tarih içinde M.Ö. 430 yılında Atina'da savaş sırasında ortaya çıkan ve beş yıl süren bir veba salgını, M.S. 165-180 yılları arasında beş milyondan fazla kişinin ölümüne neden olduğu belirtilen Antonin Vebası, M.S. 250-271 arasındaki Kıbrıslı Vebası, Bizans'ın zayıflamasına ve çöküşünün hızlanmasına neden olan 541-542 Jüstinyen Vebası tarihteki kayıtlı ilk pandemilerdir. Sonrasında 1346-1353 arasında Avrupa nüfusunu yarıya indirdiği ve Asya'dan Avrupa'ya geçtiği belirtilen Kara Ölüm, 1545-1548'de Orta Amerika'da on beş milyon kişiyi öldüren bir tifo salgını olan Cocoliztli Salgını, 16. Yüzyıldaki Amerikan Salgınları ile dünyada salgın süreci devam etmiştir; bazı tahminler, Batı Yarımküre'deki yerli nüfusun% 90'ının bu salgın döneminde öldüğünü belirtmektedir. Coğrafi keşiflerin de etkisiyle 1665-1666 Büyük Londra Vebası, 1720-1723 arasında yüz bin kişinin ölümüne neden olduğu tahmin edilen Büyük Marsilya Vebası, yine yüz bin kadar insanın öldüğü tahmin edilen 1770-1772 Büyük Rus Vebası salgın olarak görülmüştür. ABD'deki 1793 Sarı Humma bir diğer salgındır. Sanayileşme ve ulaşımın gelişmesinin etkisinin görüldüğü ilk salgın ise birkaç ayda bütün dünyaya yayılan ve bir milyon insanı öldüren, en yüksek ölüm oranına beş haftada ulaşan 1889-1990 Grip Salgını olmuştur. 1916'da başlayıp elli yıl kadar ara ara devam eden çocuk felci, Birinci Dünya Savaşı'nın koşullarında başlayıp 500 milyon kişiyi etkileyip milyonlarca kişinin ölümüne neden olan İspanyol Gribi, 1957-58 yılları arasında Asya'dan yayılan küresel bir salgın olan ve bir milyondan fazla insanın ölümüne neden olan Kuş Gribi, 1981'den bu yana 35 milyondan fazla can almış ve yine hayvan teması kaynaklı AIDS, 2009-2010 yıllarında 1.4 milyar insanı etkileyen H1N1 Domuz Gribi, 2014-2016 Batı Afrika'da Ebola, 2015'ten günümüze süren sivrisinek kaynaklı Zika virüsü salgını modern zamanların salgınları olarak belirtilmektedir.

Savaşların, ticaretin, ulaşım yolları ve sistemlerinin gelişmesinin, doğal alan ve canlılara müdahale edecek şekilde gelişmenin salgınların tarih içinde sıklığına ve yayılmasına etki ettiğini görmek mümkündür. Covid 19 da bu dönemde ve bu koşullar altında ortaya çıkan ve hızla yayılan bir (pandemi) küresel salgındır. (livescience, t.y). Savaşların, ticaretin, ulaşım yolları ve sistemlerinin gelişmesinin; doğal alan ve canlılara müdahale eden bir hal aldığını, salgınların tarih içinde sıklığına ve yayılmasına etki ettiğini görmek mümkündür.

Güncel bir salgın olan Covid 19 ise yeni keşfedilen bir koronavirüsün neden olduğu bulaşıcı bir hastalık olup solunum yollarıyla geçmekte (who3, 2020), onaylanmış vaka ve ölüm sayıları sürekli artmaktadır. Covid 19'un ilk dönemlerinde dünyada ulaşım ve üretim sektörleri yavaşlamış, durum işgücü ve gelir kayıplarına, artan işsizlik oranına da dünyada ve ülkemizde etki etmiştir (Açıkgöz ve Günay, 2020, s.520-526).

Salgının etkisi birçok ülkede ekonomi ve sağlık sorunlarını ağırlaştırmış, özellikle bu alanlara sistemli devlet müdahalesini gerekli kılmıştır. Müdahaleler aynı zamanda sosyal hayatı düzenleyen uygulamaları da beraberinde getirmiştir. Nitekim Türkiye'de ilk koronavirüs vakasının duyurulmasından sonra 12 Mart'ta aşamalı olarak ilk ve orta dereceli okulların tatil edilmesi, seyahat kısıtları, eğlence yerleri, kafe, kuaför ve spor salonlarının kapatılması, 20 yaş altı ve 65 yaş üstüne sokağa çıkma yasağı, 31 şehirde hafta sonları sokağa çıkma yasakları gibi önlemler uygulanmış, Mayıs ayının içinde Haziran'da genişletilmiş şekilde başlatılmak üzere normalleşme sürecine geçilmiştir (bbc, 2020). Sonbaharda vaka sayılarının tekrar artışı ile çeşitli yaş gruplarının sokağa çıkışına, hafta sonu dışarı çıkış sınırlamaları geri getirilmiştir (hurriyet, 2020).

Bu süreçte dünyada işletmelerin kapanışı, iş kaybı genel anlamda bir panik havası doğurmuş, devlet müdahalesini gerekli kılmıştır (Prentice vd., 2020). Covid 19 gibi yüzyılın pandemisinin yaşandığı bir dönemde insanlar korku ve panik ile yanlış, doğru veya bilimsel birçok söylenti ve haberi olağanüstü şekilde yaymaktadır. Ekonominin, sağlığın ve paniğin insanları olumsuz etkilediği bu süreçte Türkiye'de sosyalleşmeye bağlı eğlence, fiziki alışveriş, kültür, ulaşım gibi faaliyetlerde büyük bir düşüş ve sektörel küçülme yaşanırken, ev içi zamanlara hitap eden işlere, internet-sosyal medya kullanımına, iletişim teknolojilerine, market zincirlerine ve online alışverişe rağbet olmuş; bahsi geçen sektörlerden başka bankacılık, eğitim kurumları, emlak vb. alanları ise olumsuz etkilenmiştir (Deloitte, 2020).

Sektörler daralmakta, insanlar özellikle pandeminin ilk anında yoğun panik yaşamaktadır. Çalışmada pandeminin, çıkışı ve normalleşme süreci arasındaki bu

ilk dönemine odaklanılmıştır. Zira Covid 19, birçok şeyin içinde gözlemlenebileceği özel bir durum ve ortam oluşturmaktadır.

Reklamın Tanımı, Amaçları ve İşlevleri

Reklamcılık; ticari firmalar, kâr amacı gütmeyen kuruluşlar, devlet kurumları ve kişilerin; belirli bir hedef pazar veya bir kitlenin üyelerini ürünleri, hizmetleri, kuruluşları veya fikirleri hakkında bilgilendirmeye ve / veya ikna etmek üzere belirli bir zaman veya mekanda duyuru ya da mesajları yerleştirmesi (ama, t.y) olarak tanımlanmaktadır. Kamuoyunun mesajın kaynağına doğru belirli bir şekilde yanıt vermeye ikna edilmesinin amaçlandığı, ürün, hizmet, görüş ve nedenleri duyurmak üzere kullanılan teknik ve uygulamaları içeren reklamcılık; satışı veya bir kurumu desteklemeyi, siyasi adaylara oy vermeyi veya benzeri amaçları taşımaktadır (Britannica, t.y). Halka açık bir ortamda bir ürünü, hizmeti, etkinliği veya bir iş ilanını tanıtan bir bildirim veya duyuru (lexico, t.y) anlamına gelen reklam ise reklamcılığın temel öğesidir.

Arens'e göre (1996, s.6) reklamcılık kişisel olmayan çeşitli ücretli medya kanallarının kullanıldığı bir faaliyettir. Genellikle hedef kitleyi ürün veya sponsorlu fikirlere dair ikna etmeye çalışır. Belch&Belch (1998) bu tanıma tanıtımı yapılan kurumları ve politikacıları da eklemiş, Kotler hedef kitleyi kitleyi etkileme özelliğini de iknanın yanı sıra reklamcılığa eklemiştir (Kotler ve Armstrong, 2000, s.96).

Reklamcılıkta süreç, ilgili bir mal ya da hizmetin gireceği pazar için alıcı hedef kitlenin belirlenmesi, bununla ilgili araştırmalar yapılması, amaç, bütçe, gider, içerik ve mesaj çeşitleri ile yayın mecra ve zamanlarının belirlenmesi unsurlarını içermektedir (Topsumer ve Elden, 2015). Bir pazarlama bileşeni olarak reklam; ücretli medya aracılığıyla yapılmakta olup bir ürün veya hizmeti, internet, mobil cihazlar, televizyon, reklam panoları veya başka herhangi bir biçimde teşhir etnekte, farkındalık yaratmak veya satış amacıyla tanıtmaktadır (ocs, t.y). Günümüzün dijitalleşen iletişim ortamlarında ise çevrimiçi reklamcılık; web sitesi trafiğini elde etmek, doğru müşterilere pazarlama mesajları hedeflemek ve dağıtmak vb. üzere pazarlama stratejisinin bir aracı olarak nitelenmekte, internet reklamcılığı veya dijital reklamcılık olarak da tanımlanmaktadır (technopedia, t.y). Reklamın tarih içinde gelişim seyrinin ekonomi ve (yayın, araç, altyapı vb.) iletişim teknolojilerindeki gelişmelere paralel gittiği görülmektedir.

Reklamın amaçlarını bilmek onun konusunu, türünü, hedef kitleyi etkileme yönünde kurgulanan içeriğini ve stratejisini anlayabilmek veya bu stratejiyi inşa etmek için önemli bir başlangıç noktasıdır. Bu başlangıç noktasını tespit etme

işlemi, reklamın amaçlarının belirlenmesini sağlayan temel işlem olan durum analiziyle yapılabilmektedir.

Durum analizi; geçmiş ve o anki ekonomik, politik, sosyal ve teknolojik verilerin sistematik olarak toplanmasını ve değerlendirilmesini, kuruluşun performansı ile strateji seçimini etkileyebilecek iç ve dış güçlerin tanımlanmasını içermektedir. Analiz zayıf yönler, güçlü yönler, fırsatlar, tehditler gibi unsurların belirlenerek kuruluşun mevcut durumunun değerlendirilmesine yardımcı olmakta, gelecekteki durumunun öngörülmesini sağlamaktadır. PEST ve SWOT analizleri durum analizi için temel uygulamalardandır (businessdictionary, t.y).

Reklamın bir bütünleşik pazarlama iletişimi uygulaması olarak, doğrudan pazarlama hedef ve stratejisine, temelde ise kurum stratejisine bağlı olarak düşünülmesi sağlıklı olmaktadır (William vd., 1989, s.9-11). Reklam; kurumun içinde bulunduğu makro çevre koşulları, sektörel pozisyon, kurumsal imkan ve amaçlar gibi öğelerden oluşan bütüncül bir çerçevenin içinde, pazarlama stratejisinin bir uygulamasıdır. Reklamın amaçları ve işlevleri genelde bu stratejinin bir uzantısı olarak belirlenmektedir.

Reklam temel olarak satış ve iletişim gibi iki amaca, bu amaçların şekillenmesinde rol oynayan işlevlere sahiptir. İletişim açısından reklam, belirlenmiş hedef kitleleri ürün/hizmet ile ilgili bilgilendirmeyi, onların tutum ve davranışlarını hedeflenen şekilde güçlendirmeyi veya yönlendirmeyi amaçlamakta olup bu süreçte iknayı kullanmaktadır. İletişim amacının gerçekleşmesi sonucunda hedef kitlenin bilgi düzeyinde, tutum ve davranışlarında değişmeler görülebilmektedir (Yüksel, 1994, s.161-162; Kotler ve Armstrong, 2000).

Bu etkiler farkındalık yaratmak, nitelik ve faydalara ilişkin bilgileri iletmek, markayı duygular ve hislerle ilişkilendirmek, grup normları yaratmak, davranışı hızlandırmak, marka bilinirliğini artırmak, marka imajını değiştirmek veya güçlendirmek, yeni bir markaya yönelik olumlu tutum oluşturmak gibi etkiler olabilmektedir (Elden, 2013, s.186-187). Nihayetinde reklam, marka imajı ve kişiliğini oluşturan uzun vadeli stratejinin bir parçasıdır, bir yatırımdır ve tüketicilerin seçiminde etkisi büyüktür (Ogilvy, 1955).

Reklamın uzun veya kısa dönemli satış amaçları ise; talep yaratmak, talep fiyat esnekliğini azaltmak, satıcıyı desteklemek, tüketici veya satıcıyı bilgilendirmektir (Yüksel, 1994, s.162). Ürünü/hizmeti hemen satın aldırmak, satışı korumak, tüketicilerin fiyat duyarlılığını etkilemek, aracı kişi ve kuruluşların satış artırıcı çabalarını desteklemek, imajı güçlendirmek veya ürün

kategorisine yönelik uzun vadeli talep yaratmak gibi çeşitli satış amaçları bulunmaktadır (Elden, 2013, s.181-182).

Hatırlatma işlevi ürünün olgunluk döneminde veya (dondurma, vantilatör vb.) mevsimsel talebin olduğu bir dönemde ürün ve markanın hatırlanmasını ifade ederken, değer katma işlevi markalara rakiplerinden farklılaştırıcı (yeni moda olma, prestij, stil, güç, üstünlük vb.) özellik ve kişilik katma faaliyetlerini ifade eder. Bunların yanına örgütün diğer amaçlarına yardımcı olma işlevini de eklemek mümkünüdür. Örgütün diğer amaçlarına yardımcı olma işlevi ürün tanıtımı, kupon, çekiliş, doğrudan satış gibi diğer satış ve tutundurma çabalarını ifade etmektedir (Elden, 2013, s.179).

Genel olarak bakıldığında reklam; kurumun içinde bulunduğu çok boyutlu makro koşullar içerisinde kendini ve yönünü tanımladığı kurumsal stratejinin, onunla ilişkili pazarlama ve iletişim stratejilerinin önemli bir uygulamasıdır. Bu makro ortamın içinde kurumsal konum, hedef vb. unsurlar ile reklamın temel amaç ve işlevleri şekillenebilmektedir. Kurumların ortam, koşul, hedef, kitle vb. açılardan oluşturduğu mesaj stratejisi ile sadece bir satış ve pazarlama işlevinin olmadığı, kimi zaman toplumsal davranış ve talepleri de uzun vadede şekillendirebildiğini söylemek mümkündür.

Reklamda Çekicilik Kavramı, Türleri ve Kullanımı

Reklam çekiciliği temelde tüketicilerin dikkatini çekmek, duygularına etkili bir şekilde yön vermek ve reklamı yapılan ürün / hizmet lehine onların tutumlarını değiştirmek amacıyla kullanılmakta, tüketicilerin reklamla hissettikleri arasındaki bağlantıyı oluşturmaktadır. Bu bağlantıya ilişkin bir çekicilik yaratmak; tüketicilerin ne istediğini veya neye ihtiyaç duyduğunu ve onları neyin heyecanlandırdığını anlamayı kapsamaktadır; reklam mesajlarının temelinde birkaç farklı çekicilik kullanılabilmektedir (mbaskool, t.y).

Bir reklamın ayırt edici iddiasını ifade eden reklam çekiciliği, sunulan ürün veya hizmete yönelik bir satın alma nedeni belirlenmesiyle oluşturulmaya başlar. Reklam ajansları, belirlenen çekicilik kavramı ve onunla ilgili reklam çerçevesinde kampanyalarını düzenlemektedir (businessdictionary, t.y).

Literatüre bakıldığında çekicilik kavramının farklı açılardan sınıflandırıldığı, kavramsallaştırmanın Aristo'dan başlatıldığı görülmektedir. Aristo retorik çalışmalarında iknanın temelinde kişinin ün veya güvenilirliğinin (ethos) olduğunu belirtmiş, mantıklı savlar (logos) ile duygusal açıdan çekici ve heyecanlı bir konuşma becerisinin (pathos) önemini ifade etmiştir (Uztuğ, 2003, s.268-267). Aristo retorik ve ikna açısından rasyonel bazda bilinç/mantık ve

konuşma becerisini, duygusal bazda heyecanı ve bunların bir sonucu sayılabilecek ün veya güvenilirliği ortaya koymaktadır. Toplamda retorik açıdan mantık, duygu ve (izlenim, imaj vb.) karizmanın öneminden bahsedilmekte olup aynı durum ürün/hizmet-reklam-vaat-imaj için de geçerli görünmektedir.

Kotler ve Armstrong'a göre ise reklam çekiciliği için gerekli ilk özellik anlamlılıktır, ürün veya hizmetin kullanıcı açısından yararları ve cazip özellikleri öne çıkarılmalıdır. Ardından inandırıcılık özelliği gelmektedir; bu noktada kullanıcının ürün ya da hizmetin onun beklentilerini karşılayacağına ikna edilmesi önemlidir. Son unsur ise ürün veya hizmetin rakiplerinden/diğerlerinden nasıl daha üstün olduğunu gösteren ve ona eklenen farklılaştırıcı özelliktir (Kotler ve Armstrong, 2007, s.461). Kotler ve Armstrong'un reklam çekiciliğine dair öne sürdüğü üç özelliğin de Aristo'nun ethos-logos-pathos tanımlamasına uygun düştüğü görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında çekiciliklerin rasyonel çekicilik ve duygusal çekicilik olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Reklam çekicilikleri bir ürünün özelliklerini, avantajlarını ve marka imajını yansıtır. Duygusal çekicilikler tüketicileri ürünü satın almaları için motive eden psikolojik, sosyal veya sembolik bir arzu oluşturmayı; rasyonel (bilgilendirici) çekicilikler ise ürünün yararı veya işlevi hakkında akıl yürütmeye dayanan inanç ve tutumları ifade etmektedir (Kim vd., 2020, s.2).

Enformasyona dayalı rasyonel çekicilik türlerine daha çok promosyonlarda kullanılan uygun fiyat çekiciliği, ürünün/hizmetin temel özelliklerinin vurgulandığı satın almaya yönlendiren bilgilendirme ağırlıklı özellik çekiciliği, rakip ürün veya hizmetle mevcut ürün veya hizmetin karşılaştırıldığı rekabet avantajı çekiciliği, ürün veya hizmet ilgili haber ve duyuruların kullanıldığı haber çekiciliği, ürünün/hizmetin popülerliğinin vurgulandığı ürün/hizmet popülerliği çekiciliği örnek verilebilir. Duygusal çekicilik türleri ise kişisel ve toplumsal olarak iki temel düzeyde uygulanmaktadır. Kişisel düzeyde (güvenlik, sevgi, şefkat, neşe, nostalji, gurur, başarı, zevk, üzüntü, benlik saygısı, gerçekleştirme vb.) ve toplumsal düzeyde (tanınma, statü, saygı, ret, onay vb.) birçok farklı duygu ve ihtiyaç içermektedir (mbaskool, t.y).

Duygusal reklam çekicilikleri ise pozitif ve negatif olarak iki şekilde ayrılmaktadır. Olumlu duygusal çekicilikler iticilik faktörünü azaltıp reklama ilgiyi artırmak suretiyle ürüne yönelik satın alma davranışını pekiştirirken aynı zamanda olumlu bilişsel tepkilerin de gelişimine etki etmektedir. Reklamda iğrenme, kışkırtma gibi bazı negatif çekicilik kullanımları ise ürüne yönelik negatif tutumlar oluşmasına neden olabilmektedir (Dens ve Pelsmacker, 2010, s.50-65). Reklamda mutlu veya sıcak bir ruh hali, güvenilir bir sözcü, mizah veya

yararlı bilgiler gösterilirse iticilik azalmaktadır (Aaker ve Bruzzone, 1985, s.47-57).

Kişisel düzeyde çekiciliklere olumlu olarak mizah, güvenlik, heyecan, aşk, gurur, muhabbet, başarı, mutluluk, özsaygı, nostalji, zevk, konfor, olumsuz düzeyde ise hüzün, (kepek karşıtı şampuan-sigara kullanımı vb. ile ilgili mesajlardaki gibi) korku veya toplumdışı olma duygusu, yoğun duygusallık örnek verilebilir. Toplumsal düzeyde ise olumlu olarak tanınırlık, bağlılık, statü, onay görme, ilgi, olumsuz olarak da utanç, reddedilme gibi duygu çekicilikleri örnek verilebilir (bbamantra, t.y). Duygusal çekiciliklerin kişisel düzeyinin (beğenilme, statü, toplumsal kabul görmeme korkusu, utanç vb.) o duygu kişinin toplum içindeki konumuna etki edecekse hem kişisel hem toplumsal düzeyde aynı anda yer alması mümkündür. Şu halde kişi ve toplum ilişkisinin reklam hikayesinin oluşturulmasında, kurgusunda ve onunla ilgili duygu çekiciliği-tema seçiminde etkisi olabileceği görülmektedir. Özellikle duygusal çekiciliğin kişi-toplum ilişkisi üzerinden de ilerleyebilmesi çekiciliklerin rasyonel, duygusal, duygusal-kişisel, duygusal-toplumsal olarak sınıflandırılmasından daha geniş bir tanım veya listeleme ihtiyacını doğurmaktadır.

Bu sınıflamaların yanında duygusal, rasyonel, kişisel, toplumsal yönleri de içeren bazı çekicilik sınıflamaları da yapılmıştır. Bunlara örnek olarak Pollay'ın (1983), Hestroni'nin (2000), Moon ve Chan (2005), Oyedele ve arkadaşlarının çalışmaları (2009) verilebilir. Genel olarak listeleme, kategorilendirme çalışmalarına bakıldığında Pollay'ın çekicilik listesinin içerik olarak en fazla çekicilik tür sayısına sahip olduğu görülmüştür.

YÖNTEM

Çalışmada öncelikle Covid 19 pandemisi hakkında bilgiler toplanmış, Türkiye'deki gelişimi üzerine odaklanılmıştır. Özellikle Covid 19'un Türkiye'de ortaya ilk çıkışı bir tür şok yaratarak başta belirtildiği üzere ekonomi ve sağlık kaygılarını aynı anda tırmandırmıştır. Toplumsal şok anlarında reklamları incelemek kurumların konumlama ve iletişim stratejilerini gözlemlemek açısından önemli bir deneyimdir. Çalışma, "Pandemi (toplumsal panik) anında konuyla ilgili reklamlar hangi çekicilikleri kullanılmaktadır?", "Bir panik anında şirketler/markalar iletişim açısından nasıl tepki vermekte ve hareket etmektedir?" temel araştırma soruları üzerinde şekillenmektedir. Panik burada pandemi kaynaklıdır. Bunun için Pollay'ın reklam çekicilikleri ile göstergebilim ölçütlerinin bir arada kullanıldığı ikili bir değerlendirme sistemi ortaya konmuş; davranışın daha net gözlemlenebilmesi için toplumsal panik ortamında özel önem

kazanan/taşıyan işletme türlerinden bankacılık ve perakende-sipariş sektöründen reklam örnekleri ele alınmıştır. Pandeminin ilk ortaya çıktığı ve tepe yaptığı panik dönemi ise kurumun/markanın tepki ve hareketlerini gözlemlemek için oldukça uygun bir dönem olduğu için seçilmiştir ve kurumların; iletişim stratejilerinin olası bir kriz anına ne ölçüde hazır olduğuna dair ipuçları taşımaktadır.

Salgının ülkemizdeki çıkış ve ilk tepe noktası döneminde yayınlanan ve doğrudan pandemi konusuna değinen reklam örnekleri ele alınmıştır. Zira bir kurumun/markanın anında konuya (pandemiye) değinen veya onu işaret eden reklamlar yapması konuya olan hassasiyet düzeyini de bir başka ölçüt olarak göstermektedir. Tabii ki bu tarz davranmayan marka ve kurumlar da vardır; bu, bir açıdan çalışmanın sınırlılığını ortaya koysa da onların tepkisizlikleri de yine dolaylı yoldan toplumsal hassasiyet düzeylerini ifade etmektedir. Fakat çalışma esas olarak kurumsal tepkiyi gözlemeye çalışmak üzerine olduğu için, bunun nasıl olduğunu net şekilde gösterebilecek pandemi temalı reklamlara odaklanılmıştır. Kurumun/markanın toplumsal hassasiyetinin belirlenen süreçte doğrudan, en açık, en yüksek düzeyde gözlemlenebildiği reklamlar video bazında internette araştırma yapılarak bulunmuşlardır. Aşağıda bu reklamların youtube'a yüklenme tarihleri verilmektedir. Reklamların youtube'a yüklenmeden önce çekildikleri göz önünde bulundurulursa kayıt tarihinden önce yapılmış olmaları söz konusudur. Linkleri ise reklamların değerlendirme kısmında verilmektedir.

Tablo 1.
Reklamlar ve kayit tarihleri

Covid 19 temalı ilgili Dönemde Reklamlar	Youtube kayıt tarihi
HalkBank	6 Nisan
İş Bankası	30 Mart
VakıfBank	27 Mart
Migros	13 Nisan
Getir	9 Mayıs

Reklamların, özel dönemlerde (Covid 19 pandemisi) temalarının, kodlarının ve özellikle kullandığı çekicilik türlerinin ne olabileceğini görmek bahsi geçen sebeplerden ötürü iletişim yönetimi açısından stratejik bir ölçüttür. Kodlar; tema ve bir hikaye içine yerleştirilmiş, onları oluşturan temel yapıtaşlarıdır.

Reklam örnekleri bir ülkede vatandaşlar açısından ekonomik güvencenin simgesi sayılabilecek bankalar (VakıfBank, İş Bankası, Halkbank) ile gıda ve

temel ihtiyaç maddeleri satışı yapan şirketlerden (Migros, Getir) seçilmiştir. Reklamlar ulusal düzeyde, kamuoyuna doğrudan yayınlandığı için halka/kamuya açık materyallerdir. Bu dönem içinde insanlar ekonomik olarak sıkıntı ve endişe yaşamaktadır. Pandeminin bu döneminde insanların dış dünya ile temasının sağlık güvenliği açısından ne ölçüde risk taşıdığı belirsizdir. Çeşitli yaş gruplarının sokağa çıkamadığı sosyal izolasyon, sosyal mesafe gibi kavramların hayatlara yeni girdiği bu süreçte insanlar; gıda, hijyen ürünleri vb. temel ihtiyaçlara daha yoğun yönelmekte, evde kalma zorunluluğu veya eğilimi arttıkça temel ihtiyaçlarını karşılamak için yeni yollar aramaktadır. Neye nasıl adapte olunacağı henüz belirsizdir veya şekillenme aşamasındadır. İnsanların alışveriş imkanları kısıtlanmış, ihtiyaçlara ulaşılması sorun haline gelebilmiştir.

Örnekler de bu çerçeveye uygun olarak, ekonomik kaygı duyan halk kesimlerine, sosyal izolasyonda temel ihtiyaçlarını karşılarken panik yaşayan ve temel alışverişini yapmakta yeni yollar arayan kesimlere ilişkin hizmet veren sektörlerden seçilmiştir; üstelik bunlar tablo açıklamasındaki gibi doğrudan pandemi temalı, doğrudan döneme ait reklam filmleridir. Bu tarz reklamlar üzerinden şirketlerin Covid-19'un ilk çıkış anı ve tepe noktası arasında gösterdiği toplumsal refleksin nasıl olduğunun anlaşılması mümkündür.

Çalışmada Roland Barthes'ın göstergebilim yönteminden yararlanılmıştır. Gösteren ve gösterilen arasında bir ilişki kurulması anlamlama olarak ifade edilir. Gösteren görüldüğü veya işitildiği zaman gösterilen zihinde oluşmaktadır. Anlamlama; gösterenin göstergesini, gösterilen olarak zihinde canlandırma sürecidir. Anlam taşıyan giyim, mobilya vb. varlıkları anlamlama (signification) kavramı vasıtasıyla göstergebilime bağlanmakta, göstergeler ile gösterilen veya yan anlam gösterilenleri arasında bağıntı kurulmaktadır (Karaman, 2017, s.25-36). Bir göstergede düz anlam gösterileni nesnel şekilde aktarırken, yan anlam ima edilen anlamdır. Örneğin bir askeri üniforma işlevsel açıdan bir düzeyi ifade ederken yan anlamıyla da saygınlık, etkileyicilik özelliklerini aktarmaktadır. Bunlar filmlerde görüntü/ses gibi unsurlarla örülmektedir (Parsa ve Olgundeniz, 2014). Görüntü ve sese dair unsurlar da analize birer kod kategorisi olarak eklenmiştir.

Reklamda kullanılan çekicilikler reklamın neyi, nasıl anlattığına ilişkin tema belirleyici özelliğe sahiptir. Bu yüzden bir reklam çözümlemesinde, hikaye kurulumunun temel noktasını ve reklamın elde etmek istediği etkiyi anlamak açısından reklam çekiciliklerinin özel bir önemi vardır.

Çalışmanın daha ayrıntılı yürüyebilmesi için rasyonel ve duygusal boyutları da içeren, kişisel ve toplumsal düzeyde, olumlu-olumsuz çekicilik türü açısından en zengin (42 çekicilik türü) içeriğe sahip olan Pollay'ın çekicilik

sınıflandırması seçilmiştir (Pollay, 1983, s.71-92). Fakat Pollay'ın listesi biraz karmaşık göründüğünden çalışmada onun listesini kolay anlaşılır hale getiren Albers-Miller- Gelb'in listesi (Gelb vd., 1996, s.55-70) onların dahil etmedikleri Pollay'ın bazı tanımları da eklenmiş olarak kullanılacaktır. Pollay'ın listesinin kullanımıyla pandemi dönemi-toplumsal algı-reklam dili ilişkisini farklı boyutlarla görmek mümkün olmaktadır. Seçilen reklamlarda hangi çekiciliklerin kullanıldığı salgının ilgili dönemini anlamak için önemli olacaktır.

Tablo 2.
Pollay'ın 42 Reklam Çekiciliği

Çekicilik	Açıklama
Dayanıklılık	Uzun ömürlü, kalıcı, istikrarlı, güçlü, içten, sert
Kullanışlılık	Marifetli, zaman kazandıran, hızlı, kolay, uygun, erişilebilir, çok yönlü
Süslülük	Güzel, dekoratif, süslü, süslenmiş, ayrıntılı, tasarlanmış, stili olan
Ucuzluk	Ekonomik, ucuz, pazarlıklı, indirim oranı, indirimli, düşük maliyetli, düşük değerli
Değerlilik	Pahalı, zengin, değerli, saygın, savurgan, fahiş, lüks, paha biçilmez
Özgünlük	Ayırt edici, nadir, benzersiz, sıradışı, kıt, seyrek, özel, zevkli, zarif, ince, ezoterik, el yapımı
Popülerlik	İyi bilinen, geleneksel, normal, olağan, sıradan, standart, tipik, evrensel, genel, günlük
Geleneksellik	Klasik, tarihi, antik, efsanevi, eski, köklü, saygıdeğer, nostaljik
Modernlik	Çağdaş, modern, yeni, geliştirilmiş, ilerici, gelişmiş, tanıtıcı
Doğallık	Elementler, hayvansal, sebzeli, mineralli, çiftlik üretimi katkısız, saf ürünler, organik, yetiştirilmiş, besleyici
Teknolojik	Mühendislik, fabrikasyon, formüle edilmiş, imal edilmiş, inşa edilmiş, işlenmiş, gizli bileşenler içeren, bilim, buluş, keşif, araştırma
Bilgelik	Bilgi, eğitim, farkındalık, zeka, merak, memnuniyet, kavrayış, akıl, uzmanlık, yargı, deneyim
Sihir	Mucizeler, büyü, mistisizm, gizem, büyücülük, batıl inançlar, okült bilimler, efsanevi karakterler, büyülemek, hayret etmek, meraklandırmak
Verimlilik	Başarı, hırs, kariyer, kişisel gelişim için referanslar, yetenekli, başarılı, usta olmak, katkıda bulunmak, payına düşeni yapmak
Rahatlama	Dinlenme, emekli olma, geri çekilme, memnuniyet, rahat olmak, tatiller, tatil, gözlemlemek
Eğlence	Eğlenmek, gülmek, mutlu olmak, kutlamak, oyun, parti, bayram ve şenliklerden zevk almak, katılmak
Olgunluk	Yetişkinlik, yetişkin, orta karar yumuşaklık, orta yaşlılık, yaşlılık, bilgelik, emeklilik, yaşa bağlı yetenek kayıpları, ölüm
Gençlik	Genç veya gençleşmiş olmak, çocuk, çocuklar, ergenleşmemiş, olgunlaşmamış, ergen
Emniyet	Güvenlik, dış tehdit, dikkatsizlik, tedbir, riskler, garantiler, garanti, kaza ihtimali, imalatçı güvenceleri
Ehlileştirilmiş olma	Uysal, medeni, ölçülü, evcil, uslu, ihtiyatlı, soğukkanlı, itaatkar, sadık, vefalı, güvenilir, sorumlu, fedakar, özverili, kendini yok sayan

Ahlak	İnsancıl, adil, dürüst, etik, saygın, itibarlı, ilkeli, inançlı, adanmış, ruhani
Tevazu	Utanç, alçakgönüllü, naif, ölçülü, mahcup, ağırbaşlı, masum, utangaç, içe kapanık, ürkek, erdemli, namuslu, el değmemiş
Alçakgönüllülük	Etkilenmemiş, alçakgönüllü, içten, yapmacıksız, samimi, gösterişsiz, iddiasız, sabırlı, uysal, kaderine boyun eğmiş, silik, gerçekçi, aklı başında
Sadelik	Yalınlık, doğal, içten, bozulmamış, yavan, basit, gösterişsiz, mütevazi, sade, etkilenmemiş
Kırılganlık	Zayıf/çelimsiz, narin, hassas, hastalanmaya yatkın, kolay incinir, dayanıksız, yumuşak
Macera	Cesaret, cesur, vahşilik, korku veya heyecan arayan
Ehlileşmemişlik	İlkel, vahşi, kaba, zorba, müstehcen, tiksindirici, obur, açgözlü, öfkeli, coşkun, şiddetli, kontrolsüz, düzenbaz, yalancı, yabani, güvenilmez, yozlaşmış
Özgürlük	Anlık, kaygısız, tasasız, ıssız, rahatına düşkün, teklifsiz, çekinmesiz, tutkulu
Gündelik	Gelişigüzel/özensiz, dağınık, derbeder, hırpani, karışık, düzensiz, sıradan, mükemmel olmayan
Gösterişlilik	Sosyal açıdan arzulanan görünümde, güzel, yakışıklı, moda, özel tasarlanmış, zarif, gözalıcı
Seksilik	Öpme, sarılma, el tutma, romantizm, erotizm, şehvet, arzu, metanet, ahlaksızlık, uygunsuzluk, cinsel çekicilik
Bağımsızlık	Kendine yeterlilik, olgunluk, özgüven, bağlı olmama, orjinallik, tekillik, bireysellik
Güvenlik	Emniyet, özgüven, onur, özsaygı, gönül rahatlığı
Statü	İmrenmek, gıpta, kıskançlık, rekabetçilik, kibirli, gösterişçi, güç, baskınlık, refah, trend oluşturan
Üyelik	Bağlılık/ grup üyeliği, kabul görme, topluluğa katılma, iş arkadaşları, sosyal olmak, toplulukla bir araya gelmek, birlik olmak, yoldaşlık, işbirliği, yardımlaşma, karşılıklılık, geleneklere uyum, görgü kuralları, incelikler
Fiziksel veya Duygusal Doyum	Hediye verme, sempatiklik, yardım, aşk, sevgi, iyilik, destek, konfor, bir şeyi koruma, bakım, teselli, avunma, zayıf olanı koruma, engelli, deneyimsiz, yaşlı, genç vb.
Destekleyicilik	Masumiyet, seksilik içermeyen sevgi ifadeleri, minnettarlık, şükran, hak etmiş hissetmek
Aile	Aile içi fiziksel veya psikolojik doyum, evde olmak, ev sahibi olmak, aile mahremiyeti, kardeşlerin birlikteliği, akrabalık, evlenmek
Topluluk	Ülke/topluluk/ulusla ve onların taşıdığı ruhla ilgili olma, birlik olma, ulusal kimlik, toplum, vatanseverlik, sosyal amaçlı kuruluşlarla ilişkili olma
Sağlıklılık	Fitlik, zindelik, kuvvet, güç, coşku, canlılık, aktiflik, atletiklik, dirençlilik, sağlıklılık, hasta olmama, bağımlılık
Düzgünlük	Zevkli, muntazam, düzenli, hatasız, titizlikle yapılmış, temiz, lekesiz, tatlı kokan, parlak, kirsiz, haşeresiz

DÖNEM İÇİ REKLAMLARIN İNCELENMESİ

Covid 19 ile ilgili Dönem Reklamları

Reklam 1: Banka 1- HalkBank



Kaynak: YouTube1, 2020

Reklamın Hikayesi: Başta, pencereden güneşli bir sabaha merhaba diyen tek çocuklu modern bir aile görüntüsünden gökyüzünde uçan kuşlara geçiş yapılır. Bunlara paralel olarak yumuşak bir müzik üzerinde yumuşak, güven verici erkek dış ses "Bugün Türkiyem, hayatı olanca güzelliğiyle içine sığdırdığımız, umudu başköşeye oturttuğumuz kocaman bir ev" ifadesini seslendirmektedir. 83 milyon nüfusun biraradalığına vurgu yapılırken genç insanların görüntüleri, sarılma görüntüleri ve sonrasında bankanın kurumsal merkez binası gösterilip hikayenin odağına yerleştirilir. Ülkenin yaşadığı sürecin kahramanları olarak sağlık çalışanı, marketçi, kurye, polis, asker, belediye çalışanları, basın mensupları, bankacılar ve sonunda HalkBank çalışanlarını temsil eden karakterler kurum binasına yansıtılarak anlatılır; onlara teşekkür edilir. Kurumsal kimlik hikayenin merkezine (merkez karakter olarak) alınmıştır. Sonrasında dijital bankacılık hizmetleri, pandemi sürecinde halkın yanında olunduğu vurgulanır. Bankanın üretici, esnaf, kobi ve ev halkının yanında olduğu yine onların temsilleriyle binaya yansıtılarak aktarılır. Bu sırada yarının yeniden ve birlikte güçlü şekilde inşa edileceği ifadeleri seslendirilir. Sonunda bina Türk bayraklarıyla kaplanır ve geleceğe dair umut mesajları verilir. Kurumsal logo ve #evdekaltürkiye etiketi(çağrısı) ile gösterilerek reklam biter.

Kodlar:

a) Metinsel: "Bugün Türkiyem, hayatı olanca güzelliğiyle içine sığdırdığımız, umudu başköşeye oturttuğumuz kocaman bir ev" ifadesi; aile, birliktelik ifadeleri, umut içeren "Yarın yeni bir güçle dolduracağız fabrikaları, dükkanları… ama bugün evde kalmalı" gibi ifadeler ile baştan sonra yer alan "Bugün Türkiyem" ve "Doktorlarımız, sağlık emekçilerimiz.." gibi birinci tekil şahıs ve birinci çoğul şahıs iyelik ekleri metin ile ilgili kodlardır. Meslek

gruplarından ev halkına kadar sayılan kesimlere, bankanın tek tek herkesin yanında olduğu aktarılmakta, herkesin günün sonunda döndüğü eve(yuvaya) yapılan vurgu da düşünüldüğünde toplamda birliktelik, koruyuculuk/kollayıcılık anlamları ortaya çıkmaktadır. En son ekranda görünen "HalkBank ev halkının yanında!" ve #evdekaltürkiye ifadeleri kurumun bir "güç" olarak konumlandığını göstermektedir. Kurum hem halkın yanındadır, hem güçlü ve güven vericidir, hem de yapıcı direktif vermektedir.

b) Görsel: Mutlu aile (mutluluk, güven, birliktelik), dışarıda Güneş ışığı (umut, huzur) , gökyüzü (umut, huzur), kuşlar (özgürlük, hareket edebilme imkanı), ufka bakan gözler (umut, bekleyiş), ülkece yaşanan süreç hikayesinin yansıtıldığı kurumsal bina (banka/kurum-kahraman), binaya yansıtılan bebek (umut, sevgi, başlangıç, aile), hikayenin kahramanları olan sağlık çalışanları, marketçi, kurye vb. risk altında çalışanların binaya yansıtılan temsilleri ve minnettarlık, müteşekkirlik ifadeleri olan alkış görüntüleri; temsil edilen halk kitleleri ve hizmetler, baştan sona karakterlerin yüzündeki güler yüz ifadeleri, anlatımın sonuna doğru banka binasının Türk bayrakları ile kaplanması (ülke, ulus, biraradalık/topluluk) görsel açıdan reklamın mesajlarını taşımaktadır.

c) İşitsel: Huzurlu, sakin bir müzik; hikayeyi aktaran yumuşak-duygusal-kararlı erkek dış sesi, sonda "Halkbank Ev halkının yanında!" ve #evdekaltürkiye ifadeleri reklamda yer almaktadır. Müziğin sakinliği; üzerine güven veren dış ses ve tonlaması ve ifadeleri ile mesajla tutarlı şekilde bir araya gelmekte, ilgili çekiciliğin aktarılmasını sağlamaktadır.

Çekicilik Kullanımları:

Reklam filminin içindeki kodlar, hikayenin geneli üzerinden Pollay'ın reklam çekicilikleri bağlamında ele alındığında "Türkiyem", "83 milyonluk aile" vurgusu, bir arada olma, birliktelik gibi kavramlar topluluk çekiciliğine işaret emektedir. Metinsel, işitsel, sözel göstergeler yalın halleriyle düz anlamıyla doğrudan kendilerini ifade etmekte, reklam çekiciliği kullanımlarında netleşen anlamlarıyla da yan anlamlarına kavuşmaktadır. Reklamda baştan sona gülümseyen, sarılan tekil veya bir arada olan insanlar toplumun içinde sağlıklı, içleri rahat haldedir. Şu halde Pollay'a göre sağlıklılık ve güvenlik çekicilikleri kullanılmıştır. Banka hem reklamın odağına kendini yerleştirdiği hem de reklamda Türkiye'ye ve insanlarına destek veren bir profil çizdiği için duygusal doyum ve destekleyicilik çekicilikleri kullanılmıştır. Müziğin sakin ve huzurlu oluşu da olumlu ve duygusal kategoride sağlıklılık ve güvenlik çekiciliklerini desteklemekte veya taşımaktadır.

Reklam 2: Banka 2- İş Bankası



Kaynak: YouTube2, 2020

Reklamın Hikayesi: Hikaye baştan sona bir fotoğraf akışı ve yumuşak bir kadın dış sesi ile aktarılır. Reklam yumuşak ve umut veren, bilinen bir şarkının enstrümantal yorumu eşliğinde üst-orta yaş sınırında bir annenin parkta genç iki kızı tarafından yanaklarından öpülmesi fotoğrafı ile başlar; mutludurlar. Ardından ışıklı (huzurlu) bir iç mekanda mutlu bir şekilde küçük torununa sarılmış yaşlı dede, sonra açık alanda tek başına bir ağacın dalına sevgiyle bakan kasketli dede (köyler-toplumun her kesiminin temsili), parkta birbirine sevgi ve mutlulukla sarılan orta yaşlı anne-genç oğul, deniz kenarında (dış mekan) küçük çocuğuna sarılan genç anne, bebeğine sarılan bir genç anne ile fotoğraf akışı devam eder. Fotoğraf akışı sokakta birbirine bakıp kahkaha ile gülen iki genç kız, halı sahada birlik/dostluk mesajı veren orta yaşlı üç erkek arkadaş, gülen sağlık görevlisi, dışarda gülen ergen gençler, köpeğiyle kumsalda öz çekim yapan adam, iç mekanda birbirine sarılan gülen iki ihtiyar kız kardeş, ihtiyar anne-orta yaşlı kızı, resim yapan ilkokul çağındaki kız çocuk, gülen esnaf görüntüleri, sohbet edip eğlenen gençler ve karakterleri içeren bir fotoğraf kolajı ile biter. Sonunda "El ele veremesek de; 'el birliğiyle' hepsi geçecek ifadesi, #El Birliğiyle ve #BuSonOlsun etiketinin gösterilmesi ve kurumsal logonun gösterilmesiyle reklam son bulur.

Kodlar:

a) Metinsel: "Biz bizsiz yapamayız, sarılarak çoğalır, koklayarak severiz. İşte bu özlem durdurur bizi, bu özlem bekletir. Varsın maskeler takalım bir süre daha", "Ama elbet gün gelir üstümüzdeki kara bulutlar dağılır; kardeşler sarılır, analar koklanır" gibi ifadelerde yer alan "biz" (birinci çoğul şahıs kullanımları ve yüklemlerdeki iyelik eki) sözcüğü reklamda baştan sona birlikteliği vurgulamaktadır Ama bunu yaparken devlet bankasındaki (HalkBank) güç vurgusu mevcut değildir. Özlem ve maske kullanım gerekliliği doğrudan/net olarak belirtilmiş, pandeminin getirdiği zorlu duruma sadece "kara bulutlar"

mecazı ve "Varsın maskeler takalım bir süre daha" ifadeleriyle çok az sayıda ve çok yumuşak bir tonda işaret edilmiştir.

b) Görsel: Gülen yüzler, çoğu yerde huzur veren ışık kullanımı, pandemi döneminde özellikle anlam taşıyan mutluluk veya özlem içeren iç ve dış mekan temsilleri, bu iç ve dış mekanlarda sarılma, kavuşma, sohbet görüntüleri her yaş grubundan insan temsilleri, son fotoğrafta birçok reklam karakterinin gülümseyen gözlerinden oluşan kolaj reklam akışını oluşturmaktadır. Kurumsal logo da bir görsel olarak sonda yerini almıştır. Toplamda görsel açıdan sevgi-özlem, birliktelik, sağlık, mutluluk duyguları aktarılmaktadır.

c) İşitsel: Fonda bilinen ve temenni-umut temalı bir şarkı olan "Bu Son Olsun" şarkısının yumuşak ve enstrümantal bir yorumu vardır. Yumuşak ve yaşlı kadın sesi bir "anne" izlenimini vermektedir; izleyici bir "anne"nin güven vericiliği, teskin ediciliği altında gibidir. Şarkı; melodisi, düzenlemesi ve çağrıştırdığı sözlerle temenni ve umut mesajları aktarmakta, yukarıdaki çekicilikleri desteklemektedir.

Çekicilik Kullanımları

Reklamdaki kodlar ve hikayenin genelindeki görsel-işitsel unsurlardan oluşan akış Pollay'ın reklam çekicilikleri bağlamında değerlendirildiğinde "Biz, bizsiz yapamayız.", "özlem", "durdurmak" ifadeleri daha çok aile, üyelik (sosyallik, incelikler vb.) çekiciliklerini göstermektedir. Metinsel, işitsel, sözel göstergelerin yalın hal ve düz anlamıyla doğrudan görüleni ilettiği, reklam çekiciliği kullanımlarında netleşen anlamlarıyla da yan anlamlarına kavuştuğu görülmektedir. Topluluk çekiciliği mevcuttur, fakat mesaj temelde aile çekiciliği üzerine kurulmuştur. Sevgi, iyilik, destek, teselli gibi temalara dair öğeler destekleyicilik ve fiziksel-duygusal doyum çekiciliklerini göstermektedir. İnsanların güleryüzlü ve sağlıklı oluşu özellikle bu dönemde sağlık çekiciliği ifadesi sayılabilir. Müzik de, şarkının (özellikle bilinen sözlü halinin) yumuşak tonu, temenni ve umut taşıması ile yine destekleyicilik ve fiziksel-duygusal doyum çekiciliklerini taşımaktadır. "Maske" ve "kara bulutlar" ifadeleri negatif çekicilik unsuru sayılabilse de reklamda doğrudan hastalığa ve yarattığı duruma, negatif şeylere görsel olarak yer verilmemiştir. Reklamda kişisel-toplumsal olumlu duygusal çekicilikler oldukça baskın şekilde kullanılmakta, (güvenlik, mesafe, kurumun kendisi vb. ile ilgili) rasyonel çekicilikler neredeyse belli olmamaktadır.

Reklam 3: Banka 3- VakıfBank



Kaynak: YouTube3, 2020

Reklamın Hikayesi: Reklam önce gözleri kapalı bir çocuğun sonrasında da gözü kapalı gençlerin yakın plan gözlerini açış görüntüleriyle başlar. Yüzlerde mutlu, huzurlu ifadeler vardır. Fonda yumuşak bir enstrümantal müzik eşliğinde güven verici erkek dış ses vardır. Dış ses, gözler açılırken "Korkma, demiş marşımız; sen de sakın korkma!" cümlesini seslendirmektedir. Bu andaki gözlerini açan gencin bakışı kararlılık içermektedir. Yüzlerden sonra geniş planda gün doğumunda bir deniz fenerinin, deniz kenarında balıkçıların, karlı dağ yolunda ilerleyenlerin, bir tepede güneşli bir ufka doğru dalgalanan Türk bayrağının görüntüleri verilir. Bu görüntülerin çoğunda huzur veren bir ışık ve mekânsal genişlik vardır. Ardından dükkanların, atölyelerin, pastanelerin açılmasını ve hayatın canlanmasını işaret eden görüntüler verilir. Dış ses "Unutma! Çok yakında birlikte açacağız dükkanını; siftahın ve kazancın bol, sokaklar cıvıl cıvıl olacak yine" demektedir. Sonrasında çalışan fabrika görüntüleri, mal yükleyip gönderme ve üreten mutlu çiftçi görüntüleri verilmektedir. Bu sırada dış ses "Tıkır tıkır işleyecek makinelerin", "Bu siparişleri birer birer göndereceğiz dünyanın dört bir yanına", "Toprağına gözün gibi bakacağız" ifadelerini seslendirmektedir. Ardından (birliktelik duygusu verecek şekilde bankanın kurumsal kimliğini de simgeleyen) bankanın voleybol takımının başarısı ve coşkulu taraftarlar gösterilmekte, "Bayrağımızı dalgalandıracağız, göğsümüz kabaracak 83 milyon, yan yana" ifadeleri seslendirilmektedir. Sonrasında geniş planda huzur veren ışık altında dağların arasında bozkırda at koşturan bir çift, yağmur altında odun toplayan insanlar gösterilmektedir. Bu görüntülerden sonra işletme sahibi, çiftçi görüntüleri, baştaki çocuk, gençlerin gülen yüzleri, bunlara eklenen yaşlı dede ve nine yüzleriyle reklam sona yaklaşmaktadır. Bunların paralelinde dış ses "Zorluklara boyun eğmeyiz, VakıfBank Ailesi olarak her zaman yanındaki güç olmaya devam edeceğimize söz veriyoruz; ama şimdilik bir süre daha evlerinizde kalmanızı rica ediyoruz.", "Kavuşacağımız günler yanında, çünkü 83 milyon yanında"

cümlelerini seslendirmektedir. #HayatEveSığar etiketi ile "Yanındaki Güç" sloganı gösterilerek reklam biter.

Kodlar:

a) Metinsel: "Korkma, demiş marşımız sen de sakın korkma. Hele ki 83 milyon varsa yanında, asla!"

Korkma, sakın, asla sözcükleri güven vermeye çağırırken bankayı da güven veren/destekleyen ve güçlü konuma kendiliğinden yerleştirmektedir. "Marşımız" ve "83 milyon varsa yanında" ifadesi birliktelik ve dayanışma ruhunu verir. Sözcüklerdeki birinci çoğul şahıs ekleri bizlik duygusu vererek banka ile toplumu bütünleştirmektedir. "Unutma, çok yakında birlikte açacağız dükkanını siftahınla, kazancın bol, sokaklar cıvıl cıvıl olacak yine" ifadeleri sürecin içinde yavaşlayan ekonomi, belirsizlik ve risk boyutlarına karşı umut ve güven duygusu vermektedir. Unutma, çok yakında, birlikte, açacağız, kazancın bol, sokaklar cıvıl cıvıl ifadeleri bunları işaret etmektedir. "Bu siparişleri birer birer göndereceğiz dünyanın dört yanına, toprağına gözün gibi bakacağız" ifadeleri de yukarıdaki umut ve güven duygusunu perçinlemektedir. Voleybol maçındaki kalabalık sevinç görüntülerine eşlik eden "Göğsümüz kabaracak 83 milyon yan yana, yeniden" ifadesinde zımni olarak sosyal mesafe işaret edilmiş, yan yana gelmenin bir süre sonra gerçekleşebileceği ise "yeniden" sözcüğüyle aktarılmıştır. "Zorluklara boyun eğmeyiz" ifadesi de zımni olarak hastalığı, hayatın diğer ve reklamda gösterilmeyen bir boyutu olarak işaret etmektedir. Sondaki "VakıfBank Ailesi", "Yanınızdaki güç", "Şimdilik bir süre daha evlerinizde kalmanızı rica ediyoruz" ifadeleri bankanın dayanışma, güven mesajlarını verirken evde kalma ricası, dönemi ve gereğini yumuşak bir uslupla, dolaylı olarak işaret etmektedir, yönlendiricidir.

b) Görsel: Gülen yüzler, kararlı ifadeler, huzur veren ışık kullanımı, sosyal izolasyonda gösterilen geniş, güneşli, ferah, umut ve huzur veren doğal dış ortamlar, hareketli iş yeri görüntüleri, farklı iş kollarında keyifle iş yapan insanlar bankanın birincil hedef kitlesini göstermekte, bozkırda at koşturan çift özgürlük çağrışımı yapmakta, beklentinin (hastalığın bitimi) sonundaki özgürlüğü ifade etmektedir. #HayatEveSığar etiketi ve sloganlı logo da reklamın (sosyal mesaj) işlevini ve onun öznesini (bankayı) görünür kılmaktadır. Reklamda görsel açıdan mutluluk, güven, özgürlük, birliktelik ve umut ifadeleri bulunmaktadır.

c) İşitsel: Fonda yumuşak tonda enstrümantal bir müzik çalmaktadır. Güven veren kalın ve kararlı tonda konuşan bir erkek dış ses vardır. Huzur veren müziğin üzerinde kararlı fakat yumuşak tonda dış ses uyumlu olarak durmakta, reklamdaki temel duygu ve temalarla örtüşmektedir.

Çekicilik Kullanımları

Pollay'ın reklam çekicilikleri açısından hikaye ve filmdeki kodlar incelendiğinde "Korkma!", "asla!" ifadeleri güvenlik çekiciliğini, "83 milyon" topluluk çekiciliğini, güler yüzlü ve rahat insanlar pandemi dönemi düşünüldüğünde sağlıklılık çekiciliğini göstermektedir. Metinsel, işitsel, sözel göstergeler düz anlamlarının ötesinde reklam çekiciliği kullanımlarında netleşen yan anlamlarına kavuşmaktadır, reklamın tematik ve psikolojik unsurlarını netleştirdikleri görülmüştür. Banka kendini anlatımın merkezine alıp verdiği desteği aktardığı görüntüleri, bu anlardaki insanların tatmin ifadelerini duygusal doyum ve destekleyicilik çekicilikleri olarak yorumlamak mümkündür. Müziğin huzurlu ve sakin yapısı da güvenlik ve sağlık çekiciliklerinin bir ifadesi olarak toplamda verilen mesajı tamamlamaktadır. Reklamda güvenlik, topluluk, duygusal doyum ve destekleyicilik çekicilikleri baskın olarak kullanılmakta sağlık çekiciliği arada, örtük olarak yer almaktadır. Daha çok olumlu, duygusal ve toplumsal çekicilik kullanılmışken, bankanın verdiği desteğe ilişkin bir bilgi bulunmamakta bu durum da reklamdaki çekiciliklerin tamamının duygusal özellik taşımasına yol açmaktadır. Negatif duygu çekiciliği "Korkma", "Zorluklara boyun eğmeyiz" ve evde kalma çağrısıyla verilmiş, algılanması zor/örtük şekilde kullanılmıştır.

Reklam 4: Perakende Markası 1: Migros



Kaynak: YouTube4, 2020

Reklam Migros'un pandeminin başından itibaren kendi iş süreçleri açısından ekonomi ve toplum sağlığına yaptığı katkıların, döneme uygun uygulamalarının akan görüntülerinden oluşmaktadır. Reklam yakın planda bir alış veriş sepeti, sonrasında kasada hem maske hem siperlik takmış bir kasiyer ve temizlik malzemesi, kuru gıda alan maskeli genç müşterinin görüntüsüyle başlar. Yumuşak tonda bir erkek dış ses ile metin aktarılır. Migros'un logosundan hareketle M harfleri, süreç içinde kurumun yaptıklarını ifade eden ve ekranda beliren anahtar kelimelerin içinde kullanılmaktadır. Ekranda beliren ilk sözcük büyük harflerle yazılmış MARKET'tir. Sonrasında üretim-dağıtım süreçleri gösterilmekte, pandemi döneminde şirketin yarattığı istihdam anlatılmaktadır.

"Ekmek kapısı olduk" ifadesindeki EKMEK ekranda belirir, M harfi Migros'un logosundan gelmektedir. Üretim, dağıtım süreçlerinden görüntüler eşliğinde "Üretime, Ekonomiye, Tarıma destek olduk" ifadesi seslendirilir. ÜRETİM, EKONOMİ ve TARIM büyük harfle yazılmıştır ve Migros'un M harfini taşımaktadır. Yaşlıların evde kalabilmeleri için kapıya teslim hizmeti vurgulanırken evde tek başına ve çift halinde gülümseyerek zaman geçiren yaşlılar görülmektedir. Maskeli bir mağaza görevlisi servis aracına sipariş yüklemektedir. Yaşlılara verilen hizmette HÜRMET sözcüğü ekranda belirmektedir. Bebekli bir genç kadın, uzaktaki eşiyle tabletten görüşen anne görüntülerinden sonra evde kalanlara moral vermek için düzenlendiği belirtilen internette konser etkinlikleri gösterilir; burada MORAL sözcüğü ekranda görülmektedir. Sonra tekrar çeşitli reyonlarda maskeli ve çoğunluğu gülümseyen çalışanlar gösterilir. Dış ses "Türkiye'nin Ne İhtiyacı Varsa Düne Kadar İşimizdi; Bugün ise Görevimiz" ifadesi vurgulanır. Sırayla "İŞİMİZ" ve "GÖREVİMİZ" sözcükleri Migros M'si ile yansıtılır. En sonunda gülümseyen hem beyaz maskeli hem beyaz siperlikli genç bir çalışan görüntüsünün üzerinde "MİGROS", "Türkiye'ye iyi gelecek" ifadeleri eklenmektedir. Ekran altında ise Migros'un diğer markaları yer almaktadır.

Kodlar:

a) Metinsel: "Market", "Ekmek kapısı olmak", "Üretim", "Ekonomi", "Tarım", "Hürmet", "Moral", "İş" ve "Görev" sözcükleri temel kodlar olarak bulunmaktadır. Açık bir şekilde kurumun yaptıklarını ifade eden bu unsurlar reklamda bilgilendiricilik özelliğini doğrudan ön plana çıkartmaktadır. Kurumsal sloganın ise "Migros Türkiye'ye iyi gelecek" şeklinde dönüştürülmesi sloganın (kurumun) kapsayıcılığını ülke düzeyine taşımakta, güven duygusu vermektedir. Kurumsal olarak "yaptık", "çalışan ekledik" vb. ifadelerle marka kendini toplumla bir şekilde "biz" olarak konumlamakta, hizmet eden tarafta kurumu ayrıştırmaktadır. Buradaki "bizlik" algısı kurum ve toplum olarak biraz daha ayrıştırılmış/gevşek bir ilişki içinde verilmiştir.

b) Görsel: Gülen ve hijyene dikkat eden çalışan görüntüleri, sağlıklı ve hijyenik iş süreçleri, her yaştan gülen izole insanlar, bir iletişim aracı olarak cep telefonu, tablet, konser ve gitar görüntüsü, çokça kullanılan beyaz maske ve siperlikler önemli görsel unsurlardır.

c) İşitsel: Fonda yumuşak tonda enstrümantal bir müzik vardır. Güven veren, yumuşak tonda konuşan bir erkek dış ses işitilmektedir. Huzur veren müziğin üzerindeki yumuşak tonda dış ses müzikle uyumlu durmakta, reklamdaki destek-güven mesajlarıyla uyumlu düşmektedir.

Çekicilik Kullanımları:

Hikaye ve kodlar Pollay'ın reklam çekicilikleri açısından incelendiğinde öncelikle pandemi dönemindeki hizmet süreçlerine yoğunlaşılması, kurumun hedef kitleyle ilişkisinin bu yolla odağa alınması reklamda güvenlik, duygusal doyum ve destekleyicilik çekiciliklerini ön plana çıkartmakta, bunlara bağlı olarak sağlıklılık ve topluluk çekiciliğini getirmektedir. Burada Migros'un kendi çalışanlarına da vurgu yapması kuruma dair üyelik çekiciliğini ortaya çıkan bir başka unsurdur. Toplumsal düzeyde, kurumun işleyişine-süreç bilgilerine odaklanılması itibariyle rasyonel çekiciliğin merkezinde olduğu, toplumsal duygu çekiciliklerinin bununla doğal olarak ilişkilendirildiği bir çerçeve bu reklamda bulunmaktadır. Negatif duygu çekiciliği "zorluk" ile ilgili ifadeler dışında görülmemektedir. Metinsel, işitsel, sözel göstergeler yalın halleriyle düz anlamıyla doğrudan kendilerini, reklam çekiciliği kullanımlarında netleşen anlamlarıyla ise ilgili yan anlam ve mesajları vermekte, reklamın iç tutarlılığını güçlendirmektedir.

Reklam 5: Perakende Markası 2: Getir



Kaynak: YouTube5, 2020

Reklam akışı baştan sona markanın yakın plan poşet çekimleriyle geçmektedir. Yumuşak bir enstrümantal müzik üzerinde yumuşak tonda sevecen bir erkek dış ses; "Bu zor günlerde Getir'in kahramanları size o kadar çok şey getirdi ki", "getirdikleri en önemli şey mutluluktu", "bu mutluluk aslında umudun mutluluğuydu" ifadelerini seslendirmekte, sloganın bir süreliğine "getir bir umutluluk" a çevrildiğini aktarmaktadır. Yakın planda "kahraman" kadın- erkek kuryelerin ellerinin poşetin üzerindeki sloganı nasıl değiştirdiği, en sonda ise yine üzerinde değişen slogan ile poşet gösterilmektedir.

Kodlar:

a) Metinsel: "Zor günler" ifadesi pandemi sürecini örtük bir şekilde ifade ederken, "kahramanlar", "getirin kahramanları", "kahraman kuryelerimiz"

ifadeleri şirketin kuryelerini ön plana çıkartmakta ve toplamda şirketin yaptığı işin önemini vurgulamaktadır. “Getir bi mutluluk”, “Getir bi umutluluk” ifadeleri ise bu önemli işin hedef kitle ve şirket için ne ifade ettiğini işaret etmekte ve yine “kahraman kuryeler” ile ilintilendirilmektedir. Reklamda kuryelerin önemi başlangıçta 3. çoğul şahıs (onlar) olarak ayrıca ön plana çıkartılacakları şekilde aktarılır. Kuryeler öne çıkartılırken kurumun da kuryeleriyle ilişkisi “birlikte”, “yaptık” gibi ifadelerle ortaya konmaktadır. Kurum ve çalışanları, kurum ve toplumsal dayanışma ifadeleri reklamda ortaya konmaktadır. İş açısından şirkete güven, çalışanlara motivasyon amaçları işaret edilmektedir.

b) Görsel: Hikaye baştan sona kuryeler ve şirket alışveriş poşeti üzerinden kurgulanmıştır. Baştan sona hiçbir şekilde bir müşteri görülmemekte olup yerine alışveriş sonrası şirket poşeti asılmış iç ve dış mekanda çeşitli kapılar gösterilmektedir. Bu durum pandemi, sosyal izolasyon ve buna bağlı sağlık (güvenlik ve dolaylı şekilde sağlıklılık çekiciliklerini) konularını işaret etmektedir. Reklamdaki kahraman kuryelerin hiçbir şekilde yüzleri gözükmemekte fakat kadın erkek eli olduğu anlaşılmaktadır, yakın plan eldivenli el görüntüleriyle karakterler temsil edilmektedir. Yüzlerin görünmemesi karakterleri anonimleştirmekte, sürekli yakın plan gösterilen el/eldiven ise sağlık, hijyen gibi konulara şirketin dikkat ettiğinin güçlü şekilde altını çizmektedir.

c) İşitsel: Fonda yumuşak tonda enstrümantal bir müzik vardır. Güven veren, sevecen ve yumuşak tonda konuşan bir erkek dış ses işitilmektedir. Huzur veren müziğin üzerindeki yumuşak tonda dış ses müzikle uyumludur, işitsel öğeler reklamdaki destek-güven mesajlarıyla bütünlüklüdür.

Çekicilik Kullanımları

Hikaye ve içindeki kodlar Pollay’ın reklam çekiciliği ile birlikte ele alındığında şirketin pandemi dönemindeki hizmet süreçlerinde öncelikle güvenlik çekiciliğine ve çalışanları için üyelik çekiciliklerine önem verdiği görülmektedir/gösterilmektedir. Şirketin hem toplumu (hedef kitlesini) hem de çalışanlarını desteklediği ifadeler duygusal doyum ve destekleyicilik çekiciliklerini göstermektedir. Kapalı kapılara asılan poşetler, eldivenler gibi öğeler sağlıklılık çekiciliğini ön plana çıkartmaktadır. Kurumsal ve toplumsal düzeyde olumlu duygusal çekicilik kullanılırken rasyonel çekiciliğin işaretlerini kapalı kapılar, eldiven vb. döneme ilişkin simgelerde görmek mümkündür. “Zor dönemler” ifadesi ve kısa bir süre “kapalı kapı” görüntüleri döneme dair negatif unsurlar olarak gösterilse de bunlar reklamın baskın olumlu yapısını etkileyecek düzeyde/şekilde değildir. Kodlar; doğrudan, net, görüldüğü andaki şekilleriyle kurumsal bir temsil ifade ederken bir araya gelip reklam çekicilikleri bağlamında değerlendirildiklerinde yan anlamları netleşmiştir.

DEĞERLENDİRME

Hikaye içinde bir devlet bankası olan HalkBank, bireyler-toplum ve ülke sisteminin ortasında kendini konumlamakta ve onunla bütünleşmiş gözükmektedir. Reklamda hastalıktan bahsedilmemektir ve –ilginç bir şekilde- yaşlı insan yoktur, bunun reklamın daha çok hayatın içinde aktif çalışan kesimlere yönelik olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Metinsel-görsel-işitsel kodlar uyumludur ve bütünlük halindedir. Panik ortamında banka kendini güçlü bir toplumsal özne olarak konumlamış, onunla güçlü organik bağları olduğu belirtilen bankanın reklamında toplumsal-sağlık-güvenlik-duygusal doyum çekicilikleri kullanılmıştır. Kullanılan bütün çekicilikler olumlu ve duygusal çekiciliktir. Bunların içinde bankanın somut destek hizmetlerinin tanıtıldığı bölümde ise olumlu-rasyonel çekicilik kullanılmıştır. Reklamda korku veya endişeye dair hiçbir unsur olmadığı için negatif çekicilik kullanılmamıştır. Bunlar hikaye içinde hayattan kesitler halinde aktarılmıştır. Banka imajının ağırlıkta olduğu, hizmet bilgilendiriciliğinin reklamda kapladığı alan açısından destekleyici olduğu bir reklam amaçlanmıştır. Toplumsal çekicilik reklamın ana temasını vermektedir. Reklam karakterlerinde maske yoktur, sosyal izolasyon ve mesafe konularına değinilmemiş veya bu konular ima edilmemiştir.

İş Bankası ise hikaye içinde görünür bir konumda veya odak noktada değildir. Her yaştan insanın yer aldığı, özellikle özlem-birliktelik temalı fotoğrafların akışı içerisinde banka; “biz”li ifadelerle ve sondaki kurumsal logo görseline kadar yumuşak dış ses ile bu insanların arasında, “içimizden biri” konumundadır. Metinsel-görsel-işitsel kodlar uyumludur ve bütünlük halindedir. Hikaye çekicilik olarak aile çekiciliği üzerine temellendirilmiş üyelik (sosyallik, incelikler vb.) ve topluluk çekicilikleri üzerine kurulmuştur. Bu reklamda da hastalıktan bahsedilmemiştir. Panik havası yoktur. Yerine insan ilişkileri içerisinde destekleyicilik ve fiziksel-duygusal doyum çekicilikleri ile sağlık çekicilikleri yerleştirilmiştir. Doğrudan banka imajına veya herhangi bir bilgilendiriciliğe yer verilmemekte olup bankanın “içimizden biri” olduğu imajı yumuşak şekilde işlenmektedir. Hikaye yaşamdan kesitler halinde aktarılmıştır. Aile çekiciliği temel alınmıştır. Akış yaşamdan kesitlerle verilmiştir. Reklam karakterlerinde maske yoktur, sosyal izolasyon ve mesafe konularına üstü kapalı olarak değinilmiştir.

Çalışmada incelenen VakıfBank, hikayede kendini dış ses ve ifadeler vasıtasıyla görünür olmadan merkeze konumlamakta, dertleşme uslubuyla özellikle iş sahiplerini ve sonrasında halkı kendisiyle birlikte merkeze almaktadır. Reklamda her yaştan insan, iş sahipleri gösterilmekte, bankanın organik bağ kurduğu kesimler temsil edilmekte ve “bizlik” duygusu somutlaşıp

netleştirilmektedir. Metinsel-görsel-işitsel kodlar uyumludur ve bütünlük halindedir. Reklamda baskın olarak kullanılan güvenlik, topluluk, duygusal doyum ve destekleyicilik çekicilikleri arasına yerleştirilen sağlık çekiciliği ilgiyi toplumsal panik havasının dışına taşımaktadır. Herhangi bir banka hizmeti açık olarak belirtilmediği için reklam bilgilendirici bir amaç gütmemekte, duygusal önermelerle kurumsal imajı perçinlenmektedir. Güvenlik ve topluluk çekiciliği reklamın ana temasını belirlemektedir. Reklam karakterlerinde maske yoktur; fakat o günkü (pandemi dönemi) hallerinde tekil veya az sayıda yan yana gösterilen kişi, gelecekte/umut edilen bir zamanda grup ve topluluklar halinde gösterilmektedir. Maske takma, sosyal izolasyon gibi uygulamalara yer verilmemiştir; olumlu-toplumsal-duygusal mesajlar ağırlıktadır.

Migros sadece dış ses ile değil baştan sona neredeyse bütün süreçleriyle kendini reklamda görünür kılmaktadır ve reklamın merkezindedir. Şirket, kurumsal bir dil kullanımı içerisinde "yaptık", "çalışan ekledik" vb. ifadelerle kendini topluma hizmet noktasında altını çizerek konumlamaktadır. Metinsel-görsel-işitsel kodlar uyumlu ve bütünlüklü bir şekilde istenen mesajı şekillendirmiştir. Reklamda güvenlik, duygusal doyum ve destekleyicilik çekicilikleri, sağlıklılık ve topluluk çekiciliğini kullanılmış hikaye örgüsü iş ve toplumsal hayattan kesitlerle aktarılmış, reklamda herkes maskeli, hatta bazıları siperlikli gösterilmiştir. Kurumsal açıdan zaten (panik, belirsizlik, risk vb.) olumsuz olan toplumun duygusal ortamında rasyonel, bilgilendirici amacın ağır bastığı, fakat duygusal anlatımlı bir reklamın yapıldığı söylenebilir.

Getir markası ise kuryelerini ve kendi alışveriş poşetini reklamda öne çıkartmış, kendini bu unsurlar/simgeler üzerinden reklamın odağına almıştır. Reklamda ilk başta kuryeler ön plana çıkartırken kullanılan üçüncü çoğul şahıs ifadeleri, zor pandemi döneminde en gerekli şey olan risk altındaki kuryelerin motivasyonuna yönelik mesajlar yer almıştır. Bunun ayrıca, örtük de olsa, siparişlerin arttığı dönemde kuryelere dönük (çalışan memnuniyetini işaret eden) bir yaklaşım olduğu düşünülebilir. Bu durum şirketin online sipariş üzerine kurulmuş iş modeli için temel önemdedir. Hiçbir kuryenin yüzünün görülmemesi kuryeliği anonimleştirmiş, kurye bir simge olarak kurumun ve kurumsal kimliğin yerine geçmiştir, kurye/karakter ile kurum arasındaki muğlak alan bu durumu oluşturmaktadır. Şirket; reklamın geneline bakıldığında bu muğlak alanda kurumsal varlığını geri çekerek, kendi iş modeline uygun şekilde, kurye ve izleyiciyi (hedef kitleyi) karşılıklı bırakmış, reklamda teslim sürecinin kalitesine odaklanılmıştır. Metinsel-görsel-işitsel kodlar uyum içinde ve mesaja uygun olup mesajı/reklamı şekillendirmiştir. Reklamda güvenlik, üyelik, (çalışanlar/kuryeler ve hedef kitle açısından) duygusal doyum ve destekleyicilik çekicilikleri, sağlıklılık ve bir sonuç olarak topluluk çekiciliği kullanılmıştır. Reklam duygusal

çekicilik ve ilgili temanın yoğun olarak kullanıldığı, döneme ilişkin rasyonel unsurların simgesel olarak aktarıldığı kurumsal bir reklamdır; imaj unsurlarının içinde bilgilendirici unsur ve amaç taşımaktadır.

SONUÇ

Genel olarak hem sağlık hem de ekonomi açısından kriz koşulları ve ortamı oluşturan, toplumsal açıdan belirsizlik ve risk ortamı getiren pandemi sürecinde kurumların verdiği toplumsal mesajlar önem taşımaktadır. Bu belirsizlik ortamında ise sağlık ve güvenlik konularının kendiliğinden ve doğal olarak öne çıktığı görülmüştür.

Pandemi döneminde ele alınan reklamlara bakıldığında kurumların döneme uygun olarak güvenlik ve sağlıklılık çekiciliklerini baskın şekilde kullandıkları görülmüştür. Kurumlar kendilerini ya reklam mesajının odağına koymuş ya da arka plana atarak reklamın içine gömmüş, konumlamışlardır. Şu halde dönemin ilgili reklamları güven vermeyi merkezine aldığında kurumsaldır veya belirgin şekilde kurumsallık vurgusu taşımaktadır. Kodlar üzerinden bakıldığında duygusallığın içinde bazı reklamlarda kurumun topluma verdiği destek veya hizmetin açık bir bilgilendirme şeklinde sunulduğu görülmüştür. İş ve hayat devam etmektedir veya etmek durumundadır. Bu tarz reklamlar da dahil olmak üzere çalışmada ele alınan bütün marka ve kurumlar bu dönemde (rasyonel-bilgilendirici yaklaşımın ötesinde) toplumsal-duygusal çekiciliklere odaklanmıştır.

Reklamlarda daha çok güven duygusu temelinde, toplumsal birlik ve dayanışmaya odaklanılmıştır. Negatif bir çekicilik olan korku ile bu dönemde (bağlamda) bir negatif çekiciliğe dönüşebilecek yalnızlık duygusundan kaçınma görülmüştür. Negatif duygu çekicilikleri doğrudan kullanılmamıştır, maske, izolasyon, eldiven gibi unsurlar genel olarak bakıldığında oldukça az gösterilmiş, yerine olumlu duygusal ortamlarda tekil kişi görüntüleri, küçük grup görüntüleri ile durum (pandemi ve ortamı) yumuşak bir şekilde verilmiştir. Tehlike gösterilmemiş ustalıkla gizlenmiştir. Ele alınan örneklere bakıldığında bankaların ilk panik döneminde pandemiye anında tepki verip hizmetlerini/mesajlarını adapte ettiği, perakendecilerin ise biraz sonrasında tepki verdiği görülmüştür.

Reklamlarda kurumların hizmetleri ve verilmek istenen yanındalık/bir aradalık duygusu, devlet bankaları (HalkBank, VakıfBank) reklamlarında yukarıdan aşağıya/doğrudan, diğerinde (İş Bankası) ise yatay hatta (toplumun içinde) aktarılmaktadır. Devlet bankaları (devletin kurumsal gücünü de hissettirecek şekilde) üst perdeden, bir güç ve otorite olarak seslenir halde

konumlanırken diğer banka kendini bir tür yol arkadaşı olarak konumlamıştır. Bütün banka reklamlarında yer alan ve mesajı toplumsallaştıran topluluk çekiciliği bu şekillerde oluş(turul)makta ve görülmektedir. Migros ve Getir doğrudan perakende ve sipariş hizmeti verirken devlet bankalarınınki gibi güce bağlı bir ilişki derecelendirmesi söz konusu olmamıştır.

Kurum-toplum ilişkisinin aktarıldığı birçok anda (reklam sahnesinde) aynı zamanda bir güven-ihtiyaç karşılama vb. ilişkisi kurulmuş, bu da duygusal doyum ve destekleyicilik çekicilikleri ile ilişkilendirilebilmiştir. Burada farklı bir çekicilik örneğini Getir firması kuryeleri üzerinden göstermiş, bu çekiciliklere ek olarak kendi çalışanlarını motive edebilmek üzere üyelik çekiciliğini çalışan memnuniyetini destekleyebilecek şekilde kullanmıştır. Nitekim şirket iş modelini sipariş/dağıtım, dolayısıyla doğrudan kuryelik sistemi üzerine kurmuştur.

Kullanılan işitsel kodlardan müziğin çoğunlukla enstrümantal ve yumuşak melodik yapısı olması izleyiciye huzur duygusu verirken, güven veren dış ses ve kullanılan ifadeler de reklamda kurumsal amaca uygun konumla(n)mayı desteklemektedir. Kodlar ve reklam çekicilikleri bağıntısı üzerinden analizin uygun bir yöntem olduğu görülmüştür. Pollay'ın reklam çekiciliklerinin konu hakkında kapsamlı bir değerlendirme yapmak için kişisel-toplumsal, olumlu-olumsuz, duygusal-rasyonel birçok boyutu içermesi açısından oldukça uygun ölçütler sunduğu görülmüştür.

Bütün reklamlar hikayeleri, kod ve çekicilik kullanımları açısından iletişim amaçları olan farkındalık yaratmak, nitelik ve faydalara ilişkin bilgileri iletmek, markayı duygular ve hislerle ilişkilendirmek, grup normları yaratmak, davranışı hızlandırmak, marka bilinirliğini arttırmak, marka imajını değiştirmek veya güçlendirmek, bir markaya yönelik olumlu tutum oluşturmak yönünden kullanılmıştır. Pandeminin bu döneminde, döneme özel temalar taşımalarına rağmen reklamlar; amaç ve işlev olarak da etkin ve çok yönlü kullanılmış, pandemi temasının içine kurumsal/ticari mesajlar yedirilebilmiştir.

Genel hatlarıyla bakıldığında şirketlerin mevcut durumu (pandemi) analiz edip, mesajlarını (reklamlarını) hedef kitle ve toplumun duygusal ve somut ihtiyaçlarını/taleplerini karşılayacak şekilde tasarımlamasının bir stratejik iletişim eylemi olduğu düşünülebilir. Zira reklamlarda hem kurumsal imajın, hem hedef kitle duygusal analizinin, hem (kimi reklamlarda) bilgilendirmenin görülmesi, bütün reklamların bu açılardan bütünlüklü-tutarlı olarak görülmesi; (bu denli ani, endişe verici ve hızlı yayılan olumsuzluklar taşıyan pandemi ortamında) bir iletişim sisteminin önceden varlığını ifade etmektedir. Dolayısıyla reklamların böyle bir sistemin uzantısı olduğu söylenebilir. Bir iletişim sisteminin

varlığı veya önceden mevcut bulunması kurumun/markanın olası durumlara adaptasyonunu da mümkün kılmaktadır.

Çalışma, ele alınan örnekler bağlamında panik ortamında duygusal atmosferin karmaşasında; güven, topluluk ve birliktelik temalarının kullanılmasının temel önemde olduğunu, umuda ilişkin pozitif temaların bunlara eklenmesinin mesajı güçlendirdiğini, korkuya dair negatif unsurların ise sınırlı veya dolaylı şekilde aktarılabileceğini ortaya koymuştur. Olumsuz bir ruh hali verebilecek yalnızlık çekiciliğine/temasına vb. unsurlara da fazla yer verilmemesi dikkat çekicidir. Güven, topluluk, birliktelik duygularının beraber kullanımı; durumun (düşük düzeyde/dozda negatif unsurla aktarılan pandeminin) aşılmasında toplumsal motivasyonun artırılması, morale ve eyleme yönelik manipülasyonu kolaylaştırabilecek bir zemin yaratılabilmesi potansiyeline sahiptir.

Umut; burada eyleme geçiren, duraksayan kitleleri harekete geçirme motivasyonu olarak kullanılabilen pozitif bir unsurdur. Mesajlar umudun arasında veya arkasında yerleştirilmiş/dizilmiş görünmektedir. Çalışmada umudun, Pollay'ın çekicilikleri arasında doğrudan rastlanılmayan bir motivasyon olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun, umudun genelde geleceğe dönük ve bir çok şeyin sonucu olan bir motivasyon/ruh hali olmasıyla ilişkili olduğu düşünülebilir. Çekicilikler; anın ya da reklam hikayesindeki anların ve eylemlerin içerisine somut olarak yerleştirilebilirken genel düz ve yan anlamlar bütününün bir sonucu olan, atmosferi belirleyen umut ise soyuttur ve aslında bir sonuçtur. Umudun bu özellikleri aradaki sözel ifadeler hariç (ki atmosfer/aktarılmak istenen motivasyon; söz ve cümlelerden büyüktür, zira genel etkileyicidir) onun doğrudan aktarılmasının mümkün olmadığını veya bunun oldukça zor olduğunu göstermektedir.

Genel durum ve dönem (pandemi süreci ve koşulları), ekonomik yönü olan bir sağlık krizine bağlı olarak ortaya çıktığı için güven, topluluk, birliktelik, umut gibi temalara sağlıkla ilgili temalar eklenmiştir. Sağlıksızlık, yalnızlık vb. birçok olumsuz-duygusal çekicilik ve bunlarla ilgili temalardan kaçınılmıştır. Olumlu duygusal motivasyonun baskın olduğu, bilgilendiriciliğin ya geride olduğu ya da bulunmadığı bir anlatım yapısı ortaya çıkmıştır. Umut, toplamda yer alan temel motivasyondur.

Bu koşullarda ve dönemde toplum/birey-kurum/marka ilişkisine yoğunlaşılmış, bu karşılıklı ilişki daha geniş bir küme olan topluma da bağlanarak güven duygusu geniş ortak bir tabana/büyük bir sisteme oturtulabilmiştir. Bu yolla güven duygusu kademe kademe büyütülebilmiştir. Sonuçta, sadece pandemi ile ilgili değil olası diğer kriz durumlarıyla, o krizin karakterine bağlı

unsurların da eklenebileceği bir şablon ana hatlarıyla ortaya çıkmıştır. Bu şablona da, durum/kriz ne ile ilgiliyse ona ilişkin yan temalar eklemenin başlangıç için yeterli ya da uygun olacağı düşünülmektedir. Fakat, her şey gibi bu şablon veya yaklaşım da tartışmaya açıktır. İlgili tartışmalar, geliştirici veya farklı bakış açılarıyla; kurumların tepkiselliğini, iletişim ve özelinde reklam anlayışlarını değerlendirmek/şekillendirmek üzere faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Aaker, D. A. & Bruzzone, D. E. (1985). Causes of irritation in advertising. *Journal of Marketing, Spring, 49*(2), 47-57.

Açıkgöz, Ö. & Günay, A. (2020). The early impact of the Covid-19 pandemic on the global and Turkish economy. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 50, 520-526.

Albers-Miller, N. D. & Gelb, B. D. (1996). Business advertising appeals as a mirror of cultural dimensions: A study of eleven countries. *Journal of Advertising, 25*(4), 57-70.

Ama (t.y). *Advertising*. https://www.ama.org/topics/advertising/, Erişim tarihi: 23.08.2020

Arens, William F. (1996). *Contemporary Advertising*. IRWIN.

Bbamantra (t.y). *advertising-appeals*. https://bbamantra.com/advertising-appeals/, Erişim tarihi: 25.08.2020

BBC (2020). https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-52481136, Erişim tarihi: 15.09.2020

Britannica (t.y). *advertising*. https://www.britannica.com/topic/advertising, Erişim tarihi: 23.08.2020

Businessdictionary (t.y). *situation-analysis*. http://www.businessdictionary.com/definition/situation-analysis.html, Erişim tarihi: 23.08.2020

Cheong Kim, C & Jeon, H. G. & Lee, K. C. (2020). Discovering the role of emotional and rational appeals and hidden heterogeneity of consumers in advertising copies for sustainable marketing. *Sustainability*, 12, 5189. www.mdpi.com/journal/sustainability, Erişim tarihi: 26.08.2020

Deloitte (t.y). *Kuresel-covid-19-salgininin-turkiyede-farkli-kategorilere-etkileri*. https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/tr/Documents/consulting/kuresel-covid-19-salgininin-turkiyede-farkli-kategorilere-etkileri.pdf, Erişim tarihi: 15.09.2020

Dens, N. & Pelsmacker, P. (2010). Consumer response to different advertising appeals for new products: The moderating influence of branding strategy and product category involvement. *Brand Management, 18*(1), 50–65.

Elden, M. (2013). *Reklam ve Reklamcılık*. Say Yayınları.

Habertürk (2020*). Corona Türkiye tablosu 30 Nisan 2020: 'Pik noktasında'! Corona virüs Türkiye vaka sayısı, hayatını kaybedenler*. https://www.haberturk.com/corona-turkiye-tablosu-30-nisan-2020-pik-noktasinda-corona-virus-turkiye-vaka-sayisi-hayatini-kaybedenler-2663540, Erişim tarihi: 15.09.2020

Hürriyet (2020). *Son Dakika: Sokağa çıkma kısıtlaması başladı! Sokağa çıkma kısıtlaması saat kaçta sona erecek? İşte tüm detaylar..*, https://www.hurriyet.com.tr/galeri-son-dakika-sokaga-cikma-kisitlamasi-basladi-sokaga-cikma-kisitlamasi-saat-kacta-sona-erecek-iste-tum-detaylar-41672752, Erişim tarihi: 30.11.2020

Hestroni, A. (2000). The relationship between values and appeals in Israeli advertising: A smallest space analysis. *Journal of Advertising, 29*(3), 55-68.

İçişleri (t.y). *65-yas-ve-ustu-ile-kronik-rahatsizligi-olanlara-sokaga-cikma-yasagi-ek-genelgesi*. https://www.icisleri.gov.tr/65-yas-ve-ustu-ile-kronik-rahatsizligi-olanlara-sokaga-cikma-yasagi-ek-genelgesi, Erişim tarihi: 24.08.2020

İLO (t.y). *News.* https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_743036/lang--en/index.htm, Erişim tarihi:23.08.2020

Karaman, E. (2017). Roland Barthes ve Charles Sanders Peirce'in göstergebilimsel yaklaşımlarının karşılaştırılması. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi,* 34, 25-36.

Kotler, P. & Armstrong, G. (2000). *Principles of Marketing*. Pearson Prentice Hall.

Kotler, P. & Armstrong, G. (2007). *Principles of Marketing*. Pearson Prentice Hall.

Lexico (t.y). *Advertisement.* https://www.lexico.com/definition/advertisement, Erişim tarihi: 23.08.2020

Livescience (t.y). *Worst epidemics and pandemics in history*. https://www.livescience.com/worst-epidemics-and-pandemics-in-history.html, Erişim tarihi: 10.10.2020

Mbaskool (t.y). *Advertising-Appeal*. https://www.mbaskool.com/business-concepts/marketing-and-strategy-terms/10912-advertising-appeal.html, Erişim tarihi:23.08.2020

MediaCat (t.y). *Online-alisverislerimiz*. https://mediacat.com/corona-gunlerinde-online-alisverislerimiz/, Erişim tarihi: 24.08.2020

Moon, Y. S. & Chan, K. (2003). Advertising appeals and cultural values in television commercials. *International Marketing Review, 22*(1), s.48-66.

Ocs (t.y). *Advertising*. https://ocs.fas.harvard.edu/marketing-more#:~:text=When%20a%20product%20or%20service,or%20selling%2C%20this%20is%20advertising, Erişim tarihi: 23.08.2020

Ogilvy, D. (1955). *The Image of the Brand – A New Approach to Creatıve Operations.* http://printarchiv.absatzwirtschaft.de/pdf/ogilvy_1955.pdf, Erişim tarihi: 23.08.2020

Oyedele, A., Minor, M.S. & Ghanem, S. (2009). Signals of global advertising appeals in emerging markets. *International Marketing Review, 26*(4-5), 521-541.

Parsa, A.F. & Olgundeniz, S.S. (2014). İletişimde göstergebilim ve anlamlandırma sürecini örneklerle değerlendirme. A. Güneş (Ed.), *İletişim Araştırmalarında Göstergebilim/Yazınsaldan Görsele Anlam Arayışı* içinde (s.89-110). Literatürk Yayınları.

Pollay, R. W. (1983). Measuring the cultural values manifest in advertising. *Journal of Current Issues and Research in Advertising*, *6*(1), 71-92.

Prentice, C., Chen, J., & Stantic, B. (2020). Timed intervention in COVID-19 and panic buying. *Journal of Retailing and Consumer Services,* 57, 1-11.

Saadat, S. H., Izadi, M., Jonaidi Jafari, N., Abolghasemi, H., Jamalimoghadamsiyahkali, S., Jamalian, A., & Mesri, M. (2020). Fear and panic of COVID-19. *International Journal of Travel Medicine and Global Health, 8*(3), 91-92.

Techopedia (t.y). *online-advertising*. https://www.techopedia.com/definition/26362/online-advertising, Erişim tarihi: 24.08.2020

Thinkglobalhealth (t.y). *Updated-timeline-coronavirus*. https://www.thinkglobalhealth.org/article/updated-timeline-coronavirus, Erişim tarihi: 22.09.2020

Topsümer, F. & Elden, M. (2015). *Reklamcılık*. İletişim Yayınları.

Uztuğ, F. (2003). İkna edici iletişim kampanyalarında pazarlama ve iletişim hedefleri karşıtlığı: IAA üniversiteler arası reklam yarışması kampanya iş özetleri (brief) analizi. *İletişim Fakültesi Dergisi*, 0(17), 263-295.

Wells, W., Burnett, J. & Moriarty, S. (1989). *Advertising Principles and Practices*. Prentice-Hall.

Who1 (t.y.) *WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard*. https://covid19.who.int/, Erişim tarihi: 21.02.2021

Who2 (t.y). *Frequently asked question*. https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/pandemic/en/, Erişim tarihi: 10.10.2020

Who3 (t.y). *Coronavirus*. https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1, Erişim tarihi: 10.10.2020

YouTube1 (2020). *Halkbank Evde Kal Türkiye Reklam Filmi*. https://www.youtube.com/watch?v=4dZ5VzmMAQ0, Erişim tarihi: 09.08.2020

YouTube2 (2020). *El Ele Veremesek de #ElBirliğiyle Hepsi Geçecek!*. https://www.youtube.com/watch?v=IF7PzylVYpo, Erişim tarihi: 10.08.2020

YouTube3 (2020). *Biz Türkiye'yiz, Zorlukları Birlikte Aşarız Reklam Filmi*. https://www.youtube.com/watch?v=v3lVHoabpQs, Erişim tarihi: 09.08.2020

YouTube4 (2020). *Türkiye'nin Ne İhtiyacı Varsa Karşılamak Düne Kadar İşimizdi Bugün ise Görevimiz*. https://www.youtube.com/watch?v=L6yhkHFaVHo&feature=emb_logo, Erişim tarihi: 09.08.2020

YouTube5 (2020). *Getir Bi Umutluluk*. https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=oLS2E1gDFZM&feature=emb_logo, Erişim tarihi: 08.08.2020

Yüksel, H., A. (1994). *İkna Edici İletişim*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

The Covid-19 outbreak, which started in December 2019, has now reached 179.065.823 confirmed cases, with 3.886.347 deaths, according to the data of the World Health Organization. Almost half of the global workforce is at risk of losing their livelihoods in the pandemic, and the health and economic outlook has deteriorated. Pandemia has a great negative impact on humans. People's shopping preferences have also shifted significantly, even online, with health and safety concerns. The share of online shopping in general shopping has increased rapidly and the sales of personal and household hygiene products and basic food products have also increased in line with the period. While the economic anxiety increased, the rankings in shopping lists and usage habits shifted to the internet. On the other hand, curfews have also started for those in a certain age group and those with health risks. In the early stages of the pandemic, panic purchases were experienced in the world; logistics, airline etc. sectors slowed down. In the world and Turkey labor and income has begun to losses, increased unemployment rate.

The study focused specifically on the early period of the pandemic, when people did not know anything clear about how and how to protect. In that period, this information is not yet formed or is scattered. It is a period when the scientific world is still at the stage of understanding the disease and vaccination studies have just started. Study focuses on the process, including the output and the first peak of the pandemic in Turkey.

Five commercials with direct pandemic themes have been examined in the context of this period of the pandemic. Pollay's advertising appeals list has been used. A link has been established between the various codes in the advertisement and the appeals. It has been tried to understand how the advertising stories and messages were constructed in terms of individual-social, positive-negative, rational-emotional aspects in this period. From this point of view, it can also be observed how advertisers (companies) react in a social panic. This is also important in terms of forming an opinion on the communication understanding of the relevant institutions.

The study is focused on the basic research questions as "What attractiveness does relevant advertisements use during a pandemic (a crisis)?", "How do companies / brands react and act in terms of communication in a panic?" A dual evaluation system in which Pollay's advertising attractiveness and semiotics criteria are used together has been put forward. In order to observe the behavior more clearly, examples of advertisements from banking and retail / order sector, which are among the business types that have special importance in the social panic environment, are discussed. Examples of advertisements that directly address the

issue of the pandemic published during the outbreak and first peak period of the epidemic in our country are discussed. The fact that an institution / brand makes advertisements that instantly touches or points to the subject (pandemic) shows the level of sensitivity to the subject as another criterion.

Looking at the advertisements dealt with during the pandemic period, it has seen that the institutions used their safety and health attractiveness predominantly in accordance with the period. It has seen that institutions either put themselves in the focus of the advertising message or put themselves in the background and embedded theirselves in the advertisement. When the advertisements of the period centered on giving confidence, they are institutional or have a distinct emphasis on institutionalism. In this period, all brands and institutions focused on social-emotional appeals (beyond the rational-informative approach). In advertisements, social unity and solidarity were focused on the basis of trust. Negative emotions were not used directly. In general, elements/signs such as masks, insulation, gloves are very little shown. Instead, single person images in positive emotional environments, small group images and the situation (pandemic and its environment) were given softly. The danger is not shown but expertly concealed. At the same time, when the institution-society relationship is conveyed, a trust-meeting the need, etc. and this could be associated with emotional satisfaction and supportive appeals. The messages seem to be lined up among or behind hope. Appeals; while it can be placed concretely within the moments and actions in the moment or the advertising story, the hope, which is a result of the references and connotations, determines the atmosphere is abstract. In this case and period, the focus has been on the society / individual-institution / brand relationship. This mutual relationship is also linked to the wider cluster of society, and the sense of trust was established on a broad common base / great system. An approach has emerged for an institution that is not only related to the epidemic, but also to other possible crisis situations. It is thought that it would be appropriate to add side themes related to what the situation / crisis is about.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**2246-2265.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**2246-2265.

DOI No:http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50630
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 30-03-2021
Kabul Tarihi: 21-04-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 30-03-2021
Accepted: 21-04-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Özdemir, Ş., Özuyar, P. & Sundu, M. (2021). The Effect of Artificial Intelligence on Sustainable Development Goal. *Journal of History School*, 52, 2246-2265..

THE EFFECT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOAL[1]

Şebnem ÖZDEMİR[2], Pınar ÖZUYAR[3] & Mustafa SUNDU[4]

Abstract

Artificial intelligence (AI), which was built for "a better world" motto, reveals its potential in many fields. Despite of such good intension, results of AI systems caused bias, and sharpened the social prejudices. Besides in order to create such powerful AI systems and unbiased machines, the massive data collected, storaged, processed, also caused high energy consumption, ecological degradation. Although efforts have been made to integrate artificial intelligence into the sustainability field, the main limitation is about the AI researcher's, developer's point of view. In this study, revealing the contribution of artificial intelligence to the Sustainable Development Goals is aimed. At this point, data were collected using the analytical hierarchy process (AHP) from 30 individuals who were trained and worked as a developer in the field of artificial intelligence. As a result, it has been understood that while the developers believe that artificial intelligence will contribute mostly in the fields related to the industry and economy, they believe that it will make almost no contribution due to the bias problems on the gender equality side.

Keywords: Artificial Intelligence, Sustainability, Sustainable Development Goals, AHP.

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %40, 2. yazar: %30, 3. yazar: %30.

[2] Dr. Öğr. Üy., İstinye Üniversitesi İİSBF Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, sebnem.ozdemir@istinye.edu.tr, Orcid: 0000-0001-6668-6285

[3] Dr. Öğr. Üy., İstinye Üniversitesi İİSBF İşletme Bölümü, pinar.ozuyar@istinye.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2505

[4] 2216Dr. Öğr. Üy., İstinye Üniversitesi İİSBF Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, mustafa.sundu@istinye.edu.tr, Orcid:0000-0003-4168-9273

Yapay Zekânın Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Üzerine Etkisi

Öz

Daha iyi bir dünya sloganı ile geliştirilen yapay zekâ, pek çok alanda potansiyeli ortaya koymaktadır. Ancak bu iyi niyete rağmen yapay zekâ tabanlı sistemler önyargı, yanılgı, sapmaya neden olmakta ve toplumsal önyargıları keskinleştirmektedir. Daha kuvvetli yapay zeka tabanlı sistemler, önyargısız makineler oluşturmak için toplanan işlenen depolanan yüksek yığınlı veriler ise yüksek enerji sarfıyatı, ekolojik bozulmalara yol açmaktadır. Yapay zekanın sürdürülebilirlik alanına entegre edilmesine yönelik tüm çalışmalara rağmen, temel kısıt geliştiricinin bakış açısıdır. Bu çalışmada sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'na yapay zekânın katkısının nasıl gerçekleştiği araştırılmıştır. Bu noktada yapay zekâ alanında geliştirici olarak çalışan, eğitim almış 30 bireyden analitik hiyerarşi prosesi kullanılarak veri toplanmıştır. Sonuç olarak geliştiriciler yapay zekânın en çok endüstri, ekonomi ile ilgili alanlarda katkı yapacağına inanırken, toplumsal cinsiyet eşitliği tarafında önyargı, yanılgı ve sapma sorunları nedeniyle yok denecek kadar az katkı yapacağına inandıkları anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ, Sürdürülebilirlik, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, AHP.

INTRODUCTION

After the second artificial intelligence (AI) winter, artificial intelligence has been a standard agenda item in every sector, especially in the scientific world. Artificial intelligence has become an essential field of study, especially with the increase in computer power, the availability of large amounts of data, and the advances in learning algorithms (LeCun et al., 2015). This field is named as "computer science engineering" in 1955 and as "the new electricity of humanity" in 2017. Hanlein & Kaplan (2019) defined artificial intelligence as a combination of cognitive, emotional, and social intelligence, which means human behavior imitation. The difference in given definitions reveals how much the scope has changed over time, from the areas of application to the points it can affect.

The change that comes with artificial intelligence is not limited to making new decisions and generating new information (Mikalef, Framnes, Danielsen, Krogstie, & Olsen, 2017). It affects and changes the existence of the work (Schneider & Leyer, 2019), scope of it (Özdemir & Kılınç, 2019), the perspective of the human being, the production of more objective and efficient processes and models (Kahneman, Rosenfield, Gandhi, & Blaser, 2016), and the concepts of innovation, leadership and management (Sousa & Rocha, 2019). In summary, artificial intelligence creates symbiotic cooperation between human and machine no matter where it is applied (Miller, 2018; Özdemir & Kılınç, 2019). In artificial

intelligence field, concepts such as values, ethics, and responsibility have started to be discussed extensively since 2015 to properly construct and conduct this symbiotic cooperation.

In this sense, one of the first noteworthy movements is the Asilomar Principles. These principles focus on the potential risks that the sub-field areas of artificial intelligence may create and integrate ethical code into different applications of artificial intelligence (Asilomar Meeting, 2017). This is because rapidly developing technologies such as artificial intelligence need a framework for the principle of ethics (Floridi et al., 2018). Garcia (2019) stated that the failure to construct and recognize artificial intelligence principles is a significant threat and conflict point on the security and peace side, especially for developing countries. At the centre of all these concerns and warnings are the unethical, discriminatory and even racist consequences observed in the field of artificial intelligence.

Bias and algorithmic injustice discovered in artificial intelligence-based systems (Angwin et al.2016; Buolamwini and Gebru 2018; Özdemir, Kılınç, 2019), negative outputs of AI related to disadvantaged groups (Keyes 2018; Greene 2019) confirm the concerns in the field of artificial intelligence.

Despite these concerns, artificial intelligence is a problem solver in many different areas such as agriculture, education, industry, and vitality protection. This potential of artificial intelligence is also critical to ensure sustainable development. However, it is pretty new that the concept of sustainability has become a subject studied under the AI framework.

Artificial intelligence

The concept of artificial intelligence manifests itself in various sources, from Ancient Greek artefacts to ancient Chinese dynasty inscriptions. In these sources, the movements of the machine/robot are mostly illustrated. It is possible to see the robot concept in Cezeri's Book of the Knowledge of Ingenious Mechanical Devices in the 13th century and similarly in Davinci's works in 15th century.

In 1920, Czech Karel Capek published a theatre play called Rossum's Universal Robots. In this play, robot movements, in which artificial intelligence has been observed in the historical process, are named for the first time. Capek described non-human beings who worked instead of humans in the factory and defined them as robots in the play.

Despite this historical journey, the name of artificial intelligence and its acceptance as a study field dates back to 1956. For example, Alan Turing published an article called "Computing Machinery and Intelligence" in 1943. In this article, he asked the question, "Can machines think?" and claimed that machines could think. In a similar period, known as the first electronic computers with the memory structure and changeable programs in today's computers; Z3 (1943, Germany), ENIAC (1946, US army), SSEM (1948, UK), EDSAC (1949, Cambridge) and EDVAC (1951, USA) have been produced.

In the same period, significant developments have been made in neuroscience and brain structure to shed light on future artificial intelligence studies. For example, Rushton (1946) and Lorente de No (1947) revealed neurons' electrical functioning. In 1949, Donald Hebb published the theory of neuropsychology, which includes ideas about the strengthening and weakening of synapses over time regarding neural networks' assumption. In addition to these technical moves, the hypothetical test, which reveals the level that artificial intelligence can reach, was created by Alan Turing in 1950. Turing Test contains the idea that the machine can perform a specific task at the human level, and the outputs cannot be distinguished from those created by humans.

In 1950, science fiction writer Isaac Asimov published three robot laws that regulate the relationships between robots and humans. These laws are expressed as follows in "I Robot", which consists of Asimov short stories:

First Law: A robot may not injure a human being or, through inaction, allow a human being to come to harm.

Second Law: A robot must obey the orders given it by human beings except where such orders would conflict with the First Law.

Third Law: A robot must protect its own existence as long as such protection does not conflict with the First or Second Law.

Asimov added Zeroth Law to these laws and defined it as "A robot may not harm humanity, or, by inaction, allow humanity to come to harm." Evolving with such technical and intellectual developments, artificial intelligence attained its clear identity in 1956. During the workshop held at Dartmouth College, John McCarthy named the concept. In the workshop, researchers also planned the aspects of artificial intelligence that need to be developed in the next 20 years.

In 1955, the first artificial intelligence program called The Logic Theorist was introduced by Allen Newell, J.C. Shaw and Herbert Simon. The program that designed to prove mathematical theorems has been used logical expressions, steps, and relationships. Since it is aimed to find a way in the logical network of

relationships in the proof process, this program has been the first to consider artificial intelligence problems as search problems. In 1958, LISP (List Processing) that an artificial intelligence programming language was developed by John McCarthy, one of the essential names in artificial intelligence. In the same year, the famous mathematician Cahit Arf shared his first article on how machines can think at the conference held at Erzurum Atatürk University. In 1961, the program named Saint (Aziz), which can solve mathematical problems at the university level, was written using the LISP programming language.

In 1965, Joseph Weizenbaum developed ELIZA, which can converse in English on any topic. ELIZA, the first artificial intelligence program in natural language processing, actually does not understand natural language. It searches for a regular expression or any pattern in an expression. The psychotherapist version of this program became a very popular program at that time.

In 1968, Marvin Minsky and Seymour Papert published an article on the limits of neural networks, and the following year, they released the book "Perceptrons". In 1969, the first international conference on artificial intelligence was held. In the early 1970s, the first robot arm that could understand English commands was produced. It is hoped that artificial intelligence studies, which are gaining speed, will come to a human-level structure within ten years.

In 1972, an expert system named MYCIN, which performs detecting bacteria causing infections and recommending antibiotics was developed by Stanford University. In the same year, the first video game Odyssey and the first e-mail program were produced. In 1973, a report was published by James Lighthill for the UK Scientific Research Foundation. This report stated that artificial intelligence developments are far from the targeted artificial intelligence features. Besides, he argued that it is impossible to perform functions such as natural language, vision, and speech understanding.

Despite all these developments before 1974, the technical difficulties in that period caused the withdrawal of support in artificial intelligence. This period between 1974-1980 is called the first artificial intelligence winter.

In 1980, the idea of expert systems that one of the subfields of artificial intelligence started to rise. This idea involves bringing expertise in a particular field to the machine by modelling it with correct parameters. However, this thought could not create the desired effect, and artificial intelligence has passed into the second winter period. Despite the lack of popularity of artificial intelligence during the stagnation period that lasted until the '90s, various improvements were made.

In 1984, the Artificial Neural Networks approach was advanced, and the backpropagation algorithm was widely used. Although robust artificial neural networks created using this algorithm are applied efficiently on different problems, they have not become widespread in practice.

In 1997, a significant development took place that caused the rise of artificial intelligence. After six matches, Deep Blue, which IBM developed, managed to defeat the world chess champion, Garry Kasparov. Deep Blue, who can calculate 200 million chess moves per second, lost the first match, won the second match, stayed draw in the next three games, and won the last match against Kasparov.

With the spread of the internet since 1998, many artificial intelligence-based programs have been developed. In the same years, the first home robot named Furby has been introduced by Dave Hampton and Caleb Chung. In 2000, Honda produced the first robot named ASIMO that could walk like a human. ASIMO's prototype started in the 1980s. Asimo, which fell while dancing, playing football with Obama, serving with a tray, left its mark on an era.

In 2006, the definition of multiple learning, which can be considered the first step of deep learning, was put forward with Geoffrey Hinton's article. In 2007, Fei Li and his friends started to create an extensive database containing object images called ImageNet to be used in visual object recognition research.

In 2008, the speech recognition feature, one of the crucial issues of artificial intelligence and the new iPhone phones, was introduced by Apple. In its first versions, the success rate could not exceed 80%. In 2009, the article "Large-scale deep unsupervised learning using graphics processors" was published by Rajat Raina, Anand Madhavan and Andrew Ng. According to this article, they stated that multi-core CPUs are insufficient in learning models that require much parallel processing; at this point, they have proven that the use of graphics processors produces revolutionary results.

In 2009, an artificial intelligence program called Stats Monkey, which can write sports news without human intervention, was developed in the Smart Computing Laboratory of Northwestern University. In 2011, a convolutional neural network won the German Traffic Sign Recognition competition against humans with 99.46% accuracy. In the same year, IBM Watson made a fast-response speech machine, which beat the two language champions. In the same year, D-Wave One, the first commercial quantum computing system, was put on the D-Wave Systems market.

In 2013, Facebook established a unique artificial intelligence team, including the founder of face.com. The team studied the processes and patterns of brain cells. He designed a deep learning method that models the shares and likes of 700 million people on Facebook.

In 2014, Google made an essential move in artificial intelligence and bought Deepmind, an artificial intelligence company, for $ 400 million. In the same year, the deep learning-based face recognition software developed by Facebook and achieved human intelligence success in face recognition.

In 2014, Vicarious announced that they have developed an artificial intelligence-supported technology that can solve a CAPTCHA, which distinguishes between people and computers, especially in activity entries (login-login, some service calls, etc.) in public website software. In the same year, the virtual assistant named Amelia trying to understand human thinking instead of imitating human behaviour made a worldwide impact.

In 2015, a robot that could learn to cook by watching YouTube videos was developed by the University of Maryland Computer Engineering students. In the same year, Google DeepMind AI played 49 arcade games by itself, learned these games, and completed all games.

In 2015, a self-learning robot project was developed in the project carried out by researchers at the Zurich Federal Institute of Technology and Cambridge University. Firstly, a "mother" robot prototype was produced that capable of improving itself and increasing its performance without human intervention. This robot has produced 10 "doll" robots that are made of plastic and contain a motor. This robot has produced 10 "baby" robots that are made of plastic and contain a motor. It has been observed that after a certain period of time the newly produced dolls become more "skillful".

In 2016, scientists at Carnegie Mellon University developed an artificial intelligence player that can play poker named Libratus. Libratus won $ 1.77 million in a 30-day game with 120,000 rounds against the world's best poker players (Dong Kim, Jimmy Chou, Daniel McAulay, Jason Les).

In 2017, a deep learning-based artificial intelligence system called PilotNet by NVIDIA learned how to drive a car by observing and analyzing people. In the same year, a significant success was achieved in adding memory to artificial intelligence models with a new algorithm developed by Google Deep Mind researchers.

In 2017, an artificial intelligence application was developed by Nottingham University researchers that can predict whether patients will have a

stroke or heart attack within ten years. Comparing the doctors who make predictions with traditional methods with the application, the result is scientifically confirmed that artificial intelligence detects 355 cases more accurately than doctors.

In 2018, Google announced that it has developed BERT, unsupervised language representation that can be used in a variety of natural language processing tasks using transfer learning. In the same year, Samsung introduced Bixby, an artificial intelligence supported virtual assistant that designed to be used on all its devices.

Sustainability

The concept and possibility of a sustainable development has been on the agenda since the 1960s' environmental concerns especially Rachel Carson's Silent Spring (Carlson, et.al, 1962), although the fundamentals of the idea and the first essays date back to as early as 1800s with Malthusian catastrophe (Malthus & Appleman, 1976) where it is predicted that there will be a time when the needs of the increasing population will or could not be met with the resources of the globe. As pessimistic as it sounds and some counter theories may exist but the term sustainable development has firmly fixated itself in to the agenda of the nations.

Sustainability in its broadest definition and as the word suggests is to be able to sustain what one has today for a certain period of time and sometimes it is aligned with the term sustainable development which is basically meeting the needs of today without endangering the needs of future generations (Brundland, 1987). In this respect, both have similarities and differences, where both can be discussed based upon the most known approach as the triple bottom line (Elkington, 2013) listed as, social sustainability, environmental sustainability and economic sustainability. These pillars are sometimes referred to as people, planet and prosperity (Elkington, 2013).

The major difference between the two is the notion of improvement or moving forward from today's conditions; a progress. A basic example here could be the case for land classified as forest per km for a country, which could fall under environmental sustainability, but increasing that number in accorda with the increasing population and possible demands, would be more relevant to the idea of sustainable development. As before said, these terms can sometimes replace each other and when public is considered the difference in the notion may not prove out to be very significant as long as the issues relevant to environment-economy-society nexus are emphasised. Following this understanding, the roles

and responsibilities regarding sustainability as well as the interactions between the three pillars -environment, society and economy- can be conversed at different levels; individual, institutional including private companies, regional, country or even global.

Since 1987 where in the famed report of the Brundtland Commission (Brundland, 1987), the term sustainable development, was coined, there have been many UN led meetings before and after this date, all trying to find a solution in bringing nations collectively towards this goal. As the millennium was neigh upon the globe, the nations signed the Millennium Development Goals, a total of 8 goals, with associated targets and indicators, to put and drive nations on the sustainable development track (Sachs, 2012). A lot can be discussed on the success or incompetencies of MDGS but as they were only covering the 2000-2015 period, as 2015 was approaching the need to follow up these goals became evident, albeit with a room for how to do it. UN Sustainable development Goals, following MDGs were not just spreading out the initial 8 goals to 17, but rather a bottom-up approach replaced that of MGGs top-down one. Additionally there were new goals like the Peace and strong institutions. The requirement for such global goals as well as their relevant targets and indicators are this time for the 2015-2030 period (Sachs, 2012).

UN Sustainable Developmet Goals are 17 goals presented with the motto "blueprint to achieve a better and more sustainable future for all" (UNDP, 2021). These goals are formed by integrated and interlinked themes as No Poverty (SDG 1), Zero Hunger (SDG 2), Good Health and Well-being (SDG 3), Quality Education (SDG 4), Gender Equality (SDG 5), Clean Water and Sanitation (SDG 6), Affordable and Clean Energy (SDG 7), Decent Work and Economic Growth (SDG 8), Industry, Innovation and Infrastructure (SDG 9), Reduced Inequality (SDG 10), Sustainable Cities and Communities (SDG 11), Responsible Consumption and Production (SDG 12), Climate Action (SDG 13), Life Below Water (SDG 14), Life on Land (SDG 15), Peace and Justice Strong Institutions (SDG 16), and Partnerships to achieve the Goal (SDG 17) (UNDP, 2021). SDGs have 168 targets with associated numeric indicators. Looking at the crosscutting issues of the SDGs, it can be stated that trade-offs and synergies exist making the monitoring of the progress towards these goals more complex. To overcome this challenge, an increasing number of studies are focusing on the clarification of these. Among others, for an itegrated monitoring of SDG trade-offs and synergies, Biggeri et.al. (2019) introduced an adjusted 'Integrated Sustainable Development Index' (I-SDI) that can while taking into account the trade-offs and synergies between goals and targets, can as well discuss this across the economic, social and environmental spheres of sustainable development.

SDG 1: No Poverty implies ending poverty in all its forms everywhere focusing on extreme poverty, social protection systems and measures for all, vulnarable people and situations as well as equal rights to economic resources.

SDG 2: Zero Hunger implies ending hunger, achieving food security and improved nutrition and promoting sustainable agriculture for everyone including vulnarable poeple.

SDG 3: Good Health and Well-being implies ensuring healthy lives and promoting well-being for all at all ages including maternal mortality, still births and under 5 mortality, epidemics and communicable diseases, mental health, substance abuse, death related to accidents, and a universal health coverage by access to health services.

SDG 4: Quality Education implies ensuring inclusive and equitable quality education and promoting lifelong learning opportunities for all, especially equal access to primary, secondary education, improved access to technical and vocational skills training.

SDG 5: Gender Equality implies achieving gender equality and empowering all women and girls by ending all kinds of discrimation against women by access to education and health rights and social protection policies.

SDG 6: Clean Water and Sanitation implies ensuring availability and sustainable management of water and sanitation for all by achieving universal and equitable access to safe and affordable drinking water as well as sanitaition.

SDG 7: Affordable and Clean Energy implies ensuring access to affordable, reliable, sustainable and modern energy for all by universal access to affordable, reliable and modern energy services increase substantially the share of renewable energy in the global energy mix as well as improved energy efficienecy.

SDG 8: Decent Work and Economic Growth implies promoting sustained, inclusive and sustainable economic growth, full and productive employment and decent work for all including development-oriented policies and measures against forced labor and youty labor.

SDG 9: Industry, Innovation and Infrastructure implies building resilient infrastructure, promote inclusive and sustainable industrialization and foster innovation including regional and transborder infrastructure, inclusive and sustainable industrialization, scientific-research and technology based industrial sectors.

SDG 10: Reduced Inequality implies Reducing inequality within and among countries including empowering and promoting the social, economic and political inclusion of all, facilitating safe mobility and migration, and enhancing representation and voice for developing countries in decision-making in global international economic and financial institutions.

SDG 11: Sustainable Cities and Communities implies making cities and human settlements inclusive, safe, resilient and sustainable by adequate, safe and affordable housing, basic services, transportation, good urban planning, protection of natural and cultural heritage.

SDG 12: Responsible Consumption and Production implies ensuring sustainable consumption and production patterns by taking into consideration natural resources, food waste, chemicals and all wastes, procurement, reporting.

SDG 13: Climate Action implies Taking urgent action to combat climate change and its impacts, Strengthen resilience and adaptive capacity as well as ntegrate climate change measures into national policies, strategies and planning.

SDG 14: Life Below Water implies conserving and sustainably using the oceans, seas and marine resources for sustainable development focusing on marine pollution, marine and coastal ecosystemes, ocean acidification, fishing practices.

SDG 15: Life on Land implies protecting, restoring and promoting sustainable use of terrestrial ecosystems, sustainably manage forests, combat desertification, and halt and reverse land degradation and halt biodiversity loss.

SDG 16: Peace and Justice Strong Institutions implies ensuring to promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access to justice for all and build effective, accountable and inclusive institutions at all levels.

SDG 17: Partnerships to achieve the SDG implies strengthening the means of implementation and revitalize the global partnership for sustainable development.

Albeit the advancing research towards better interpretation in respect to implementation, the good intentions of the nations and the global agreement on the SDGs can only be fully realised based upon two major requirements. The first one is the solution for the financing required for achieving the targets as for many developing or underdeveloped nations, this will be an imminent problem and hinder the achievement of nation-based indicators (Kabore, et.al. 2018).

Discussions on such financing mechanisms are available but still much needs to be done (Olwig, 2021).

METHODOLOGY

In this study, Analytical Hierarchy Process is used to evaluate the relationship between Artificial Intelligence and Sustainable Development Goals developed by UNDP. Analytical Hierarchy Process (AHP) is a decision analysis approach developed by Thomas L. Satty in 1971 (Satty, 1980). AHP is an easy-to-use tool with the simple theoretical background. Determining the weight of each factor through binary comparisons and how these factors affect the hierarchical structure can be seen through AHP. In the AHP questionnaire style, participants are only asked to compare the importance of two needs. These comparisons are called judgments, and judgments generate a great deal of information. AHP analysis includes the creation of a hierarchical structure and the calculation of weights between factors at different levels (Shiau, 2002).

In this study, 30 people who have the potential to work as developers and adapters in the field of artificial intelligence were interviewed. Participants, 15 female and 15 male, have taken a course on the social technical dimension of artificial intelligence, successfully completed the course and developed a basic level artificial intelligence application. In the meeting with the participants, it was tried to determine what they suggest as the sustainable development area where artificial intelligence would contribute the most in line with their vision and the products they plan to develop. The data collection tool is designed with 9 points scale. 1 is equally important and 9 is extremely important. Geometric mean was used to calculate the level of significance indicated by the participants in 9 points. The geometric mean seems to be the most suitable method for calculating average of judgments (Aczél and Saaty, 1983; Ryu, 2005).

Matrix calculations and other calculations were carried out with Microsoft Excel package program. The judgements of 30 respondents were combined with geometric mean. Consistency Ratio (CR) was checked first for each sub-criterion and for the main dimensions. Comparison matrices are acceptable if the consistency ratio (CR) is less than 10 percent.

Table 1
AHP Results

Main Criteria (L =5.08 CI=00.1 CR=00.1	Priority Vector	Order
No Poverty	0,004	15
Zero Hunger	0,005	14
Good Health and well-being	0,124	3
Quality education	0,096	4
Gender equality	0,001	17
Clean water and sanitation	0,083	6
Affordable and clean energy	0,091	5
Decent work and economic growth	0,194	2
Industry innovation and infrastructure	0,211	1
Reduced inequalities	0,003	16
Sustainable cities and communities	0,045	10
Responsible consumption and production	0,074	7
Climate action	0,018	9
Life below water	0,013	12
Life on land	0,009	11
Peace justice and strong instutions	0,007	13
Partnership for the goals	0,021	8

When analyzed Table 1, it is seen that the obtained CR value is a consistent value. This situation indicates that the reliability of the study is appropriate. When the priority vectors related to the dimensions of Sustainable Development are examined, it is understood that industry innovation and infrastructure are seen as the dimension which artificial intelligence will make the most important contribution. Artificial intelligence applications, which have been developed since the beginning of the 2000s, contribute especially in the industrial area. This situation causes every individual who faces into the artificial intelligence field or works in this field to put industrial innovation on their agenda first.

The second most important contribution of artificial intelligence is decent work and economic growth. Despite the jobs that disappear with artificial intelligence, the surplus of new types of jobs, the strengthening of the startup culture with artificial intelligence, the momentum gained by the countries / institutions that allocate budgets for artificial intelligence confirm this view. Most of the countries that have announced their artificial intelligence strategies one after another since 2017 have addressed artificial intelligence as the key to economic growth.

The good health and well-being dimension has been calculated as a dimension to which artificial intelligence can contribute in the third place. Indeed, the fact that artificial intelligence reveals more successful diagnoses than doctors, the use of IOT systems for individuals to lead a healthier life, and the artificial intelligence applications that prominent in the COVID-19 process support this contribution.

The dimension that artificial intelligence will contribute to in the fourth place is quality education. One of the main reasons of this dimension risen to top places is pandemic. Transferring artificial intelligence applications to educational processes was seen as less profitable and controversial in terms of privacy before the COVID-19 pandemic. Collecting data from educational processes carried out in classical way and making this data valid and qualified was considered more costly compared to enterprises. However, due to COVID-19, conducting education and training activities over digital media has facilitated data collection and processing processes. When this situation is combined with the need to conduct education with more innovative solutions, artificial intelligence has become dominant in ensuring quality in education.

Among the Sustainable Development dimensions, reduced inequalities ranks 16th and Gender Equality ranks 17th in terms of the contribution of artificial intelligence. Artificial intelligence, which has successful applications from industry to medical fields and from the protection of natural life to the entertainment sector, deal big blow the equality side with the bias and explainability problems frequently encountered in these applications. The sexist approach of artificial intelligence in the Google Translate cases in the year 2018 and 2021 from the year 2012 Amazon case, identifying some professions and jobs with only men is the most basic proof of the low expectations, especially by gender equality. The GPT-3 case in 2021 also reveals the potential of artificial intelligence to cause injustice on the basis of beliefs.

CONCLUSION

Artificial intelligence creates a new frontier in many areas from the business world to the health sector, from lifestyle to labour market. Smart machines, robots, cobots, chatbots, videobots, RPAs build different processes in different areas and create a distruptive and innovative effect by reshaping current processes. In another words Artificial intelligence creates a new culture that affect the world and global sustainability.

The AI reseachers and developers may continue AI development process without thinking about the integrity of the ecosystem and the effective and efficient use of resources. However, whenever the sustainability framework is ignored by reseachers and developers, the idea of "artificial intelligence for a better world" takes a major hit. The potential of artificial intelligence to shape, change and reshape is strong enough to support the sustainability framework. The emergence of that power is closely related to the fact that AI researchers and developers understand both the sustainability and the contribution of artificial intelligence.

This study aims to reveal how the contribution of artificial intelligence to the Sustainable Development Goals set forth by UNDP is seen by those working in the field. With that aim 30 individuals, who were trained to develop AI and who took part in machine development processes, were included. A quantitative decision-making method, AHP, was used as a data collection tool in order to detect the choices of individuals regarding the contribution of artificial intelligence.

Based on the results of AHP, it is seen that "AI contribution to the goals related to industrial development and economy" is much more dominantly selected when it is compared to "AI contribution to the goals related to the protection of the world". Although there are successful artificial intelligence applications such as the protection of bees and global warming simulation, most of the AI developers mainly focus on the words innovation and industry and this has gradually turning into a common opinion.

The goal, where artificial intelligence is believed to contribute the least, was calculated as gender equality. In order to understand that result, the interviews were made with the participants. In those interviews, it was stated that the sexist approach and gender based bias problems in artificial intelligence applications are the main reasons. It was also among the prominent views that artificial intelligence has become an important barrier rather than positively contributing to gender equality.

The contribution of artificial intelligence in sustainable development is within the scope of the developer's perspective. If the developer focuses solely on the industry, employment and economy sides of the sustainable development goals, artificial intelligence will not be able to reveal its positive power in other goals.

REFERENCES

Angwin, J., Larson, J., Mattu, S., & Kirchner, L. (2016). Machine bias. There's software used across the country to predict future criminals and it's biased against blacks. *ProPublica.* https://www.propublica.org/article/machine-bias-risk-assessments-in-criminal-sentencing, Access date: 28.02.2021.

Asilomar Meeting. (2017). Asilomar AI principles. https://futureoflife.org/ai-principles/., Access date: 28.02.2021.

Biggeri, M., Clark, D. A., Ferrannini, A., & Mauro, V. (2019). Tracking the SDGs in an 'integrated' manner: A proposal for a new index to capture synergies and trade-offs between and within goals. *World Development*, 122, 628–647. https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.05.022

Buolamwini, J., & Gebru, T. (2018). Gender shades: intersectional accuracy disparities in commercial gender classification. In *Conference on Fairness, Accountability and Transparency*, 77–91.

Brundtland, G. (1987). Report of the world commission on environment and development: Our common future. *United Nations General Assembly Document* A/42/427.

Carson, R., Darling, L., Darling, L., Houghton Mifflin Company, & Riverside Press (Cambridge, Mass.) (1962). Silent spring.

Elkington, J. (2013). Enter the triple bottom line. *The Triple Bottom Line: Does it All Add Up*, 1(1986), 1–16. https://doi.org/10.4324/9781849773348

Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., Luetge, C., Madelin, R., Pagallo, U., Rossi, F., & et al. (2018). AI4People—an ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds and Machines*, 28(4), 689–707.

Garcia, E. (2019). *The Militarization of Artificial Intelligence: A Wake-Up Call for the Global South*. Available at SSRN 3452323.

Greene, D., Hoffmann, A.L., & Stark, L. (2019). Better, nicer, clearer, fairer: a critical assessment of the movement for ethical artificial intelligence and machine learning. In Proceedings of the *52nd Hawaii International Conference on System Sciences.*

Haenlein, M., & Kaplan, A. (2019) A brief history of artificial intelligence: On the past, present, and future of artificial intelligence. *California Management Review*, 61(4), 5-14.

Kaboré, R. M. C., Solberg,E., Gates, M., & Kim, J.Y. (2018) Financing the SDGs: mobilising and using domestic resources for health and human capital. *The Lancet*, 392(10158), 1605-1607. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18) 32597-2.

Kahneman, D. , Rosenfield, A.M. , Gandhi, L., & Blaser T. (2016). Noise: How to overcome the high, hidden cost of inconsistent decision making. *Harvard Business Review*, 94 (10), 38-46.

Keyes, O. (2018). The misgendering machines: trans/HCI implications of automatic gender recognition. Proceedings of the *ACM on Human-Computer Interaction*, 2(CSCW), 88.

LeCun, Y., Bengio, Y., & Hinton, G. (2015). Deep learning. *Nature*, 521 (7553), 436–444.

Malthus, T. R., & Appleman, P. (1976). *An Essay on The Principle of Population: Text, Sources and Background, Criticism*. Norton.

Mikalef, P., Framnes, V. A., Danielsen, F., Krogstie, J., & Olsen, D. (2017). Big data analytics capability: antecedents and business value. In *Pacific Asia conference on information systems* (*PACIS*). Association for Information Systems. https://aisel.aisnet.org/pacis2017/136, Access date: 28.02.2021.

Miller, S. M. (2018). AI: Augmentation, more so than automation. *Asian Management Insights*, 5(1), 1-20. https://ink.library.smu.edu.sg/ami/83., Access date: 28.02.2021.

Olwig, M. F. (2021) Sustainability superheroes? For-profit narratives of "doing good" in the era of the SDGs. *World Development*, 142(105427), https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2021.105427.

Sachs, J. D. (2012). From millennium development goals to sustainable development goals. *The Lancet*, 379 (9832), 2206–2211. https://doi.org/ 10.1016/S0140-6736(12)60685-0

Schneider, S., & Leyer, M.(2019). Me or information technology? Adoption of artificial intelligence in the delegation of personal strategic decisions. *Managerial and Decision Economics*, 40(3), 223-231.

Sousa, M.J. , Rocha, A. (2019) Skills for disruptive digital business. *Journal of Business Research*, 94, 257-263, 10.1016/j.jbusres.2017.12.051

UNDP. 2021. *Sustainable Development Goals.* UNDP. https://www.undp.org/ content/undp/en/home/sustainable-development-goals.html, Access date: 28.02.2021.

Vinuesa, R., Azizpour, H., Leite, I. et al. (2020). The role of artificial intelligence in achieving the Sustainable Development Goals. *Nat Commun*, 11, 233. https://doi.org/10.1038/s41467-019-14108-y

EXTENDED ABSTRACT

Hanlein & Kaplan (2019) defined artificial intelligence as a combination of cognitive, emotional, and social intelligence, which means human behavior imitation. The difference in given definitions reveals how much the scope has changed over time, from the areas of application to the points it can affect. The change that comes with artificial intelligence is not limited to making new decisions and generating new information (Mikalef, Framnes, Danielsen, Krogstie, & Olsen, 2017). It affects and changes the existence of the work (Schneider & Leyer, 2019), scope of it (Özdemir & Kılınç, 2019), the perspective of the human being, the production of more objective and efficient processes and models (Kahneman, Rosenfield, Gandhi, & Blaser, 2016), and the concepts of innovation, leadership and management (Sousa & Rocha, 2019).

In this sense, one of the first noteworthy movements is the Asilomar Principles. These principles focus on the potential risks that the sub-field areas of artificial intelligence may create and integrate ethical code into different applications of artificial intelligence (Asilomar Meeting 2017). This is because rapidly developing technologies such as artificial intelligence need a framework for the principle of ethics (Floridi et al.2018). Bias and algorithmic injustice discovered in artificial intelligence-based systems (Angwin et al.2016; Buolamwini and Gebru 2018; Özdemir, Kılınç, 2019), negative outputs of AI related to disadvantaged groups (Keyes 2018; Greene 2019) confirm the concerns in the field of artificial intelligence. Despite these concerns, artificial intelligence is a problem solver in many different areas such as agriculture, education, industry, and vitality protection. This potential of artificial intelligence is also critical to ensure sustainable development. However, it is pretty new that the concept of sustainability has become a subject studied under the AI framework.

The concept and possibility of a sustainable development has been on the agenda since the 1960s' environmental concerns especially Rachel Carson’s Silent Spring (Carlson, et.al, 1962), although the fundamentals of the idea and the first essays date back to as early as 1800s with Malthusian catastrophe (Malthus & Appleman, 1976) where it is predicted that there will be a time when the needs of the increasing population will or could not be met with the resources of the

globe. As pessimistic as it sounds and some counter theories may exist but the term sustainable development has firmly fixated itself in to the agenda of the nations. Sustainability in its broadest definition and as the word suggests is to be able to sustain what one has today for a certain period of time and sometimes it is aligned with the term sustainable development which is basically meeting the needs of today without endangering the needs of future generations (Brundland, 1987). In this respect, both have similarities and differences, where both can be discussed based upon the most known approach as the triple bottom line (Elkington, 2013) listed as, social sustainability, environmental sustainability and economic sustainability. These pillars are sometimes referred to as people, planet and prosperity (Elkington, 2013).

In this study, Analytical Hierarchy Process is used to evaluate the relationship between Artificial Intelligence and Sustainable Development Goals developed by UNDP. In this study, 30 people who have the potential to work as developers and adapters in the field of artificial intelligence were interviewed. Participants, 15 female and 15 male, have taken a course on the social technical dimension of artificial intelligence, successfully completed the course and developed a basic level artificial intelligence application. In the meeting with the participants, it was tried to determine what they suggest as the sustainable development area where artificial intelligence would contribute the most in line with their vision and the products they plan to develop. Based on the results of AHP, it is seen that "AI contribution to the goals related to industrial development and economy" is much more dominantly selected when it is compared to "AI contribution to the goals related to the protection of the world". Although there are successful artificial intelligence applications such as the protection of bees and global warming simulation, most of the AI developers mainly focus on the words innovation and industry and this has gradually turning into a common opinion. The goal, where artificial intelligence is believed to contribute the least, was calculated as gender equality. In order to understand that result, the interviews were made with the participants. In those interviews, it was stated that the sexist approach and gender based bias problems in artificial intelligence applications are the main reasons. It was also among the prominent views that artificial intelligence has become an important barrier rather than positively contributing to gender equality.

Artificial intelligence creates a new frontier in many areas from the business world to the health sector, from lifestyle to labour market. Smart machines, robots, cobots, chatbots, videobots, RPAs build different processes in different areas and create a distruptive and innovative effect by reshaping current processes. In another words Artificial intelligence creates a new culture that affect the world and global sustainability. The AI reseachers and developers may

continue AI development process without thinking about the integrity of the ecosystem and the effective and efficient use of resources. However, whenever the sustainability framework is ignored by reseachers and developers, the idea of "artificial intelligence for a better world" takes a major hit. The potential of artificial intelligence to shape, change and reshape is strong enough to support the sustainability framework. The emergence of that power is closely related to the fact that AI researchers and developers understand both the sustainability and the contribution of artificial intelligence. The contribution of artificial intelligence in sustainable development is within the scope of the developer's perspective. If the developer focuses solely on the industry, employment and economy sides of the sustainable development goals, artificial intelligence will not be able to reveal its positive power in other goals.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII **ss.**2266-2304.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**2266-2304.

DOI No:http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50765
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 06-04-2021
Kabul Tarihi: 03-05-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 06-04-2021
Accepted: 03-05-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Adalar, H. & Ata, B. (2021). Alanla İlişkilendirilmiş Finansal Okuryazarlık Eğitimi Modelinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Finansal Okuryazarlıkları ve Finansal Tutumlarına Etkisi. *Journal of History School*, 52, 2266-2304.

ALANLA İLİŞKİLENDİRİLMİŞ FİNANSAL OKURYAZARLIK EĞİTİMİ MODELİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ FİNANSAL OKURYAZARLIKLARI VE FİNANSAL TUTUMLARINA ETKİSİ[1]

Hayati ADALAR[2] & Bahri ATA[3]

Öz

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının finansal okuryazarlıklarının nasıl iyileştirilebileceği sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda araştırmacı tarafından geliştirilen finansal okuryazarlık eğitimi modelinin (FOEM) Türkiye'de sosyal bilgiler lisans eğitimi kapsamında verilen ekonomi dersi ile bütünleştirilerek uygulanmasının öğretmen adaylarının finansal okuryazarlıkları ve finansal tutumları üzerindeki etkililiğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada, zengin bir veri çeşitliliği elde etmek amacıyla nicel ve nitel araştırma modellerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem desenlerinden "yakınsayan paralel desen" prosedürü takip edilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın nicel boyutu için deneysel yönteme, nitel boyutu için ise durum çalışması yöntemine başvurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sosyal bilgiler eğitimi 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören 76 öğretmen adayı (37 Kız ve 39 Erkek) oluşturmuştur. Araştırma kapsamında nicel verilerin

[1] Bu makale Hayati Adalar'ın Bahri Ata danışmanlığında yürüttüğü "*Sosyal bilgiler öğretmen eğitiminde finansal okuryazarlık ve öğretimi: Bir model önerisi*" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %50, 2. yazar: %50.

[2] Dr. Arş. Gör. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D, adalarhayati@gmail.com, Orcid: 000-0002-6083-1055
[3] Prof. Dr. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara, bahriata@gmail.com, Orcid: 0000-0002-2214-0560

toplanması için "Finansal Okuryazarlık Testi" ve "Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanması amacıyla da odak grup görüşme tekniği çerçevesinde araştırmacı tarafından oluşturulan "yarı-yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin uygulama ve veri toplama süreci 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde verilen "Ekonomi" dersi kapsamında toplamda 14 hafta sürmüştür. Araştırma sonuçları Ekonomi dersine entegre FOEM kapsamında uygulanan finansal okuryazarlık öğretimi etkinliklerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının finansal okuryazarlıkları ve finansal tutum ve davranışları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir etki oluşturduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca odak grup görüşmelerinden elde edilen sonuçların nicel veri toplama araçlarıyla ulaşılan bulguları büyük oranda desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Finansal Okuryazarlık, Finansal Tutum, Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adayları, Karma Yöntem

The Effect of Financial Literacy Education Model Associated with the Field on Financial Literacy and Financial Attitudes of Social Studies Teacher Candidates

Abstract

In this study, it was sought an answer to the question how to improve the financial literacy of social studies teacher candidates. In this context, it is aimed to reveal that the effectiveness of implementation of the financial literacy education model [FL-EM] developed by the researcher integrating into the Economics course given within the scope of social studies education in Turkey on teacher candidates' financial literacy and financial attitudes. In the study, it was followed the "convergent parallel pattern" procedure, which is one of the mixed method designs in which quantitative and qualitative research models are used together in order to obtain a rich variety of data. Concordantly, the experimental method was used for the quantitative dimension of the research and the case study method was used for the qualitative dimension. The study group of the study consisted of 76 teacher candidates (37 girls and 39 boys) studying at the first grade level of social studies education at the education faculty of a state university. In the study, "Financial Literacy Test" and "Financial Literacy Attitude and Behavior Scale" were used to collect quantitative data. In order to collect qualitative data, the "semi-structured interview form" created by the researcher within the framework of the focus group interview technique was used. In order to collect qualitative data, the "semi-structured interview form" created by the researcher within the framework of the focus group interview technique was used. The implementation and data collection process of the research lasted 14 weeks in total within the scope of the "Economy" course given in the spring semester of the 2015-2016 academic year. The results of the research revealed that the financial literacy teaching activities implemented within the FL-EM integrated into the Economics course had a statistically significant and positive effect on the financial literacy and financial attitudes and behaviors of social studies teacher candidates. In

addition, it was concluded that the results obtained from the focus group interviews substantially supported the findings obtained with quantitative data collection tools.

Keywords: Social Studies, Teacher Candidates, Financial Literacy, Financial Attitude, Mixed Method

GİRİŞ

Son yirmi yılı aşkın süredir meydana gelen ve tüm dünya ülkelerini derinden etkileyen sosyal ve ekonomik olaylarda rolünü hissettiren ekonomi disiplini, hiç şüphesiz Sosyal Bilgiler öğretim programları içerisinde de oldukça önemli bir yere sahiptir. Ekonominin hayatın bir parçası olduğu düşünüldüğünde, vatandaşlara etkili bir ekonomi eğitimi verilmesi olgusu ekonomi eğitiminin özellikle ortaokul müfredatlarına dâhil edilmesini kaçınılmaz bir gereklilik haline getirmiştir.

Sosyal Bilgilerin temel amacı etkili vatandaş yetiştirmektir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersinin, eğitim öğretimde yaşamın laboratuvarı olarak görülmesi ve bu dersin temel amaçlarına ulaşılabilmesi için öğrencilerin sorgulayan, üreten, etkili birer vatandaş olarak yetişmeleri sağlanmalıdır (Barth ve Demirtaş, 1997, s.8). Akınoğlu'na (2002, s.11) göre; Sosyal Bilgiler dersinin yetiştirmeyi hedeflediği vatandaş, politik, sosyal ve ekonomik konularda bilgi ve becerilerini eyleme dönüştüren ve çevresindeki bireysel veya toplumsal sorunların çözümüne odaklanan vatandaştır.

Öğrencilerin ekonomik kararlarıyla yüzleşmelerinde, tasarruflu tüketiciler olmalarında ve ekonomi konularında doğru kararlar vermelerinde ihtiyaçları olacak bilgi ve beceri donanımlarını sağlamak, Sosyal Bilgiler dersinin önemli amaçlarından birisidir (Akhan, 2010, s.40). Sosyal Bilgiler dersi ile öğrenciler, yaşamı boyunca yüzleşmek durumunda kalabileceği bireysel ekonomik ve finansal tercihlerinde sorumluluk alabilmesi ve bilinçli kararlar verebilmesi için ihtiyaç duyacağı kavram, beceri ve değerleri kazanabilmelidir.

Ekonomiyi öğrenmek, sorumluluklarını bilen etkili bir vatandaş olmanın önemli bir gereğidir. Etkili vatandaş, çevresindeki bireysel ya da toplumsal sorunların çözümünü başkalarından beklemeksizin kendisi çözmeye girişen vatandaştır. Etkili vatandaş, politik, sosyal ve ekonomik konularda bilgi ve becerilerini yaşama dönüştüren kişidir. Dolayısıyla özellikle de genç bireylerin ekonomi konularıyla başa çıkmayı öğrenmelerine yardım etmek, vatandaşlık eğitiminin en temel amaçlarındadır (Schug, 1981; Seiter, 1989). Finansal okuryazarlık becerisi ise toplumda fırsat eşitliğini ve aktif katılımı sağlayan ve bireysel para yönetimi ve bütçe yapmak gibi mümkün olduğu kadar erken

yaşlarda kazanılması gereken temel bir yaşam becerisi olarak kabul edilmektedir (APEC, 2014; Mandel, 2009, OECD, 2014). Bu çerçeveden baktığımızda finansal okuryazarlık kavramının Sosyal Bilgilerle doğrudan ilişkili olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü Sosyal Bilgiler eğitimi yoluyla amaçlanan etkili vatandaş ideali finansal okuryazarlık eğitiminin temel hedefleri arasında yer almaktadır.

Finansal okuryazarlık kavramı, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ve Asya Pasifik Ekonomik İşbirliği (APEC) gibi çok sayıda uluslararası otorite tarafından temel bir yaşam becerisi olarak tanımlanmaktadır. Özellikle de küresel dünya karşısında rekabet edebilir bir insan kaynağını temsil edebilecek etkili ve sorumlu bir vatandaş olma sürecinde, bireylere eğitim öğretim yoluyla kazandırılması gereken önemli bir yetkinlik olarak kabul edilmektedir (Agnello ve Lucey, 2008b; OECD, 2014; APEC, 2014). Açıkça görülüyor ki, günümüzde özellikle aşırı ürün çeşitliliğinin hâkim olduğu daha karmaşık bir küresel ekonomik sistem karşısında, bireylerin ekonomik ve finansal refahını koruyabilmeleri açısından finansal okuryazarlık becerisine sahip olmaları oldukça önemli bir gereklilikiktir. Özellikle de genç bireylerin finansal tercih yapabilmeleri daha önceki jenerasyona göre çok daha zor bir hal almış durumdadır. Dolayısıyla bireyleri finansal olarak krize maruz bırakabilecek olan artan yaşam beklentileri, ihtiyaç fazlası harcamalar gibi olgular finansal okuryazarlık kavramını günümüzde daha gerekli bir beceri haline getirmiştir.

Günümüzde küresel boyutta tartışılan ve bir temel eğitim meselesine dönüşmüş olan öğretmen niteliklerinin artırılması konusu dünya genelinde yürütülen finansal okuryazarlık eğitimleri için de son yıllarda önemini artıran bir konudur. OECD ve APEC gibi önemli kuruluşların finansal okuryazarlık eğitimi çerçevesinde yürüttükleri geniş kapsamlı araştırmalarda; okullarda ekonomi ve finansal eğitimler yoluyla öğrenciler üzerinde arzu edilen değişimlerin başarılı bir şekilde sağlanamaması konusunda tüm dünyada dile getirilen ortak sorunun, öğretmenlerin öğrencilerine finansal ve ekonomik kavram, ilke ve teorileri öğretebilme konusunda yetersiz kaldıkları konusuna işaret edilmektedir (OECD, 2014; APEC, 2014). Benzer şekilde, Uluslararası Finansal Eğitim Ağı (INFE), "Okullarda Finansal Eğitimin Esasları ve Öğrenme Çerçevesi Üzerine Kılavuz (Guidelines on Financial Education at School and Guidance on Learning Framework)" adıyla ortaya koyduğu çalışmada, öğrencilerin finansal kapasitelerini inşa etme sürecinde, öğretmenlerin ve diğer ilgili okul personelinin (okul idarecileri gibi) kendilerine olan güvenlerini, yetkinlik ve donanımlarını artırmak amacıyla yürütülecek eğitimlerin artırılmasına yönelik tavsiye kararlar almıştır (OECD, 2012). Özellikle, öğretmenlerin ekonomik ve finansal konularda pedagojik alan bilgilerine sahip olabilmeleri için eleştirel düşünme üzerine

kurgulanmış problem çözme etkinliklerini ve pratik uygulamaları içeren 'öğretmen eğitim modellerinin geliştirilmesi' oldukça önemli görülmüştür (APEC, 2014).

Finansal okuryazarlık eğitimi konusunda yurtdışında gözle görülür bir ilerleme kaydedilmişken, ülkemizin henüz problemi algılama aşamasında olduğu söylenebilir. Ülkemizde ekonomi konularının ortaokul seviyesindeki öğrencilere öğretimi konusu 2005 yılına kadar daha çok mevcut programların hedefleri arasında bahsedilen ve uygulamada göz ardı edilen bir konu olarak kalmıştır. 2005 Sosyal Bilgiler Programı ile bu konunun önemi anlaşılmış ve "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" adıyla ayrı bir öğrenme alanı içerisinde ekonomi konularının öğretimine yer verilmiştir. Ancak aradan geçen zaman içerisinde yapılan bazı değerlendirmelerde mevcut ideal program ile ekonomi konularının öğretimi yoluyla bireylerde ekonomi ve finans okuryazarlığının geliştirilmesi ve ekonomi kavramlarını anlama ve sağlıklı ekonomik kararlar verebilme yeterliliklerinin sağlanması konularında ön görülen hedeflere ulaşılamadığı sonucuna dikkat çekilmiştir (Akhan, 2010; Akhan ve Kılıçoğlu, 2014). Bu problemin, programın uygulayıcısı olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ekonomi bilgilerindeki yetersizliklerinin, ekonomiyi öğretme konusunda negatif tutumlara sahip olmalarının ve düşük öz yeterlilik inançlarının yol açtığı uygulama boşluğundan kaynaklandığı anlaşılmaktadır (Patterson, 2002; Vargha, 2004; Alagöz, 2015; Akhan, 2015). Dolayısıyla açık bir şekilde ortada olan bu sorunun çözümünde öncelikle problemin kaynağına odaklanılması önem arz etmektedir. Bu çerçevede üzerinde tartışılması gereken temel problem ekonomi ve finans konularının öğretimine yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin niteliklerinin nasıl artırılması gerektiği olacaktır. Kanaatimizce atılması gereken en sağlıklı adım da henüz öğretmenliğe başlamamış olan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri sürecinde aldıkları eğitimleri yoluyla ve özellikle de ekonomi disiplini çerçevesinde birinci sınıfta verilebilecek eğitimler ile ekonomi ve finansal okuryazarlık düzeylerinin iyileştirilmesi olacaktır.

Ülkemizde Yüksek Öğretim Kurumu'nun (YÖK) 2007 yılında eğitim fakültelerinin programlarında yapmış olduğu güncelleme ile Sosyal Bilgiler eğitimi lisans programlarına eklenmiş olan "Ekonomi" dersi içeriği şu şekilde tanımlanmıştır: "Temel ekonomi kavramları (ekonomi, üretim, tüketim, arz, talep, enflasyon, devalüasyon, deflasyon, mal, hizmet vb. kavramlar) ve güncel hayatla ilişkileri; ekonomik sistemler; ekonomik yaşama fikri ile toplumsal gelişme arasındaki ilişkiler" (YÖK, 2007).Tanım açısından değerlendirdiğimizde dersin içeriğinin Sosyal Bilgilerin doğası ile de uyumlu olduğunu söyleyebiliriz. Ancak uygulamada ciddi sıkıntılar yaşandığı, dersin Sosyal Bilgilerin anlayışı ile ilişkilendirilemediği, sosyal bir bilim olarak kabul edilen ekonominin

matematiksel işlemlerin odağında bırakılarak Sosyal Bilgiler öğretmen adayları için anlaşılması zor, sevilmeyen bir derse dönüştüğü yapılan çoğu araştırmada ifade edilmiştir (Akhan, 2014; Adalar, 2015; Alagöz, 2015, Adalar, 2019).

Ülkemizde 2018 yılında öğretmen yetiştirme lisans programlarının YÖK tarafından güncellemesiyle birlikte "Ekonomi" dersi Sosyal Bilgiler lisans programından tamamen kaldırılmıştır. Bu durum hem ekonomi ve finansal okuryazarlık konusunda ülkemizdeki mevcut ihtiyacın hem de Sosyal Bilgiler eğitimi alanında ekonomi eğitiminin önemine vurgu yapan araştırmaların programı hazırlayanlarca göz ardı edildiğini ya da yeterince anlaşılamadığını ortaya koymaktadır. Ancak güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programlarının tümü için genel kültür seçmeli dersleri kategorisinde "Ekonomi ve Girişimcilik" adında bir ders de önerilmiştir. Bu bir bakıma sevindirici olsa da önerilen dersin tanımında finansal okuryazarlığa vurgu yapılmamış olması gerek öğretmen eğitimi gerekse Sosyal Bilgiler eğitimi açısından finansal okuryazarlık alanında yürütülmesi gereken çalışmaların, bu bölümde ortaya konulmaya çalışılan sorunsala ışık tutması bakımından önemli bir katkı sağlayacağı ortadır.

Araştırmanın Önemi

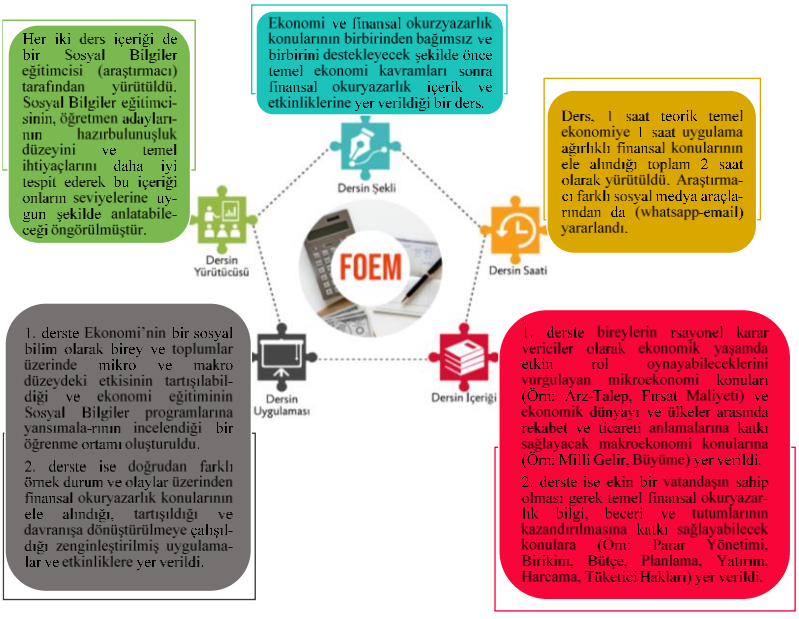
Öğretmenlerin bilgi ve tutumları etkili bir finansal eğitimin yürütülebilmesinde oldukça kritik öneme sahiptir (Lucey ve Giannangelo, 2006). Hal böyleyken, yapılan birçok çalışmada, nerdeyse tüm öğretmenlerin gerek kendi finansal yönetimleri konusunda gerekse okullarda yürüttükleri finansal eğitim konusunda önemli sorunlarla mücadele ettiklerine dikkat çekilmektedir. Öğretmenlerin finansal konularda kendilerini yeterli göremedikleri, dersi yönetebilme konusunda hazırlıksız hissettikleri ve okullarda etkili bir finansal eğitim yürütebilme konusunda ilave eğitime ihtiyaç duydukları vurgulanmıştır (Way ve Holden, 2009; McCormick, 2009).

McCowan'ın (2008) ifade ettiği gibi, öğretmen adaylarının ekonomi ve finansal okuryazarlık becerilerinin yetersiz olması ve ekonomiyi öğretme konusunda özgüven eksikliklerinin olması, özellikle ekonomi konularının öğretimi başta olmak üzere, Sosyal Bilgiler programının tam olarak uygulanmasının önünde önemli bir bariyer oluşturacaktır. Bu da sonuç olarak bir "Müfredat Kırılması"na (curriculum transpozition) sebebiyet verecektir. Shulman'a göre (1986) iyi bir alan bilgisine sahip olmak ekonomiyi öğretme konusunda yeterli olmayacağından aynı zamanda iyi bir pedagojik alan bilgisine de sahip olmak gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle tüm Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin etkili bir ekonomi ve finans eğitimi yürütebilmeleri için aynı zamanda ekonomik ve finansal terim ve kavramları Sosyal Bilgiler eğitimi ile ilişkilendirebilme ve öğretebilme yetkinliğine sahip olmaları gerekecektir.

Sosyal Bilgiler lisans programları kapsamında yürütülen ekonomi derslerinin öğretiminde yaşanan sorunların tespitine yönelik yapılan çoğu araştırmada, bu dersin Sosyal Bilgiler eğitimi ile ilişkilendirilemediği, bireysel anlamda günlük sosyal ve ekonomik problemlerin çözümüne yönelik bir farkındalık oluşturamadığı ve öğretmen adayları tarafından zor ve sıkıcı bir ders olarak algılandığı ifade edilmiştir (Akhan, 2014; Adalar, 2015; Alagöz, 2015). Yine bu çalışmaların hemen hepsinde çözüme yönelik olarak, bu dersin alan ile ilişkilendirilerek ve güncel yaşam problemleri ile bağlantısı kurularak yürütülmesinin önemine vurgu yapılmıştır. Dolayısıyla ekonomi dersinin alanla ilişkilendirilmiş bir finansal okuryazarlık eğitim modeli ile bütünleştirilerek öğretiminin gerek Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının finansal okuryazarlıklarının iyileştirilmesine, gerekse dersin alan içerisindeki etkililiğinin artırılmasında oldukça etkili olabileceği söylenebilir. Bu bağlamda bu araştırma kapsamında takip edilen ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan FOEM Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1.

Alanla ilişkilendirerek geliştirilmiş finansal okuryazarlık eğitimi model



Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada "Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının finansal okuryazarlıklarının nasıl iyileştirilebileceği sorusuna cevap aranmıştır. Buradan hareketle Sosyal Bilgiler lisans eğitiminin ikinci döneminde (2015-2016 Bahar) verilen ekonomi dersi kapsamında uygulanan bir finansal okuryazarlık eğitimi modelinin öğretmen adaylarının finansal okuryazarlıkları ve finansal tutumları üzerindeki etkililiğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda bu çalışma ile aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Sosyal Bilgiler öğretmen eğitimi kapsamında alanla ilişkilendirilerek geliştirilmiş finansal okuryazarlık eğitimi modelinin entegre edildiği ekonomi dersini alan deney grubu ile finansal okuryazarlık içeriğinden bağımsız mevcut ekonomi dersini alan kontrol gurubu katılımcılarının uygulama öncesi ve sonrası gerek gruplar içi gerekse gruplar arası;

a. Finansal okuryazarlıkları,

b. Finansal tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine göre alanla ilişkilendirilerek geliştirilmiş bir finansal okuryazarlık eğitimi modelinin;

a. Finansal okuryazarlıkları,

b. Finansal tutumlarına etkisi nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel ve nitel araştırma modellerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem metoduna (mixed method) başvurulmuştur. Nicel ve nitel yöntemleri kullanılarak yapılan karma yöntem araştırması bu her iki yöntemin güçlü yanlarından yararlanılmak için kullanılan bir araştırma türüdür. Nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılması, araştırmacıya bir problemi daha iyi bir anlayabilme imkânı tanımaktadır (Morse, 2003, s. 190; Creswell ve Plano, 2011). Bu araştırma karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel deseninde gerçekleştirilmiştir. Bu desende araştırmacı nitel ve nicel verileri beraber toplar. Ancak verileri ayrı ayrı analiz eder ve bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığına bakarlar. Nicel ve nitel verilerin farklı türde bilgi sağlaması bu yöntemin temel varsayımıdır (Clark & Creswell, 2014, s.392). Araştırma sürecini ve verilerini desteklemek amacıyla nicel bulgular nitel bulgularla ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Böylelikle bir yöntemin zayıf yönünün diğer yöntemin güçlü yönüyle karşılanması suretiyle çalışmanın güvenirliği

artırılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın nicel boyutu için deneysel yönteme, nitel boyutu için ise durum çalışması yöntemine başvurulmuştur.

Araştırmanın Deneysel Deseni

Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen (ÖSKD) modeline başvurulmuştur. Bilindiği üzere deneysel desen; neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye yönelik olarak doğrudan araştırmacının denetimi altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği bir araştırma deseni olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2008, s. 87). Deneysel desende katılımcılar, deneysel işlemden önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler (Büyüköztürk, 2007). Deneysel (Ampirik) desen, neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan yapay ya da araştırmacının kontrolü altında olan doğal bir ortamda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üstündeki etkisini saptamak için verilerin üretildiği araştırma modelleridir (McMillan ve Schumacher, 2001; Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Okul ortamlarında sınıflar okul yönetimi tarafından oluşturulduğu için eğitim araştırmalarında, üzerinde çalışılacak öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanmaları mümkün olmamaktadır. Bu nedenle; eğitim araştırmalarında, yarı deneysel modeller daha fazla tercih edilmektedir (Özmen, 2014). Yarı deneysel desende mevcut gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına yansız olarak atanırlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 206). Bu araştırmada, deneklerin gruplara seçkisiz olarak atanması mümkün olmadığından, bilimsel değeri tam deneysel modelden sonra en yüksek olarak nitelenen yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın yapıldığı üniversitede "Ekonomi" dersini alan iki şubenin olması ve her iki şubedeki öğrencilerin not ortalamalarının benzer seviyede olmaları dolayısıyla, araştırmanın uygulanması sırasında intact olarak (resen atama) mevcut sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinde deney grubuna "alan ile ilişkilendirilmiş finansal okuryazarlık konu ve uygulamaları" eşliğinde ders işlenirken, kontrol grubuna ise araştırma ile ilgili bir etkileme yapılmayarak standart öğretim anlayışı çerçevesinde mevcut şekliyle "Ekonomi" dersi işlenmiştir. Araştırmanın deneysel deseni Tablo 1'de verilmiştir

Tablo 1

Araştırmanın deneysel deseninin simgesel görünümü

G_1	R	$O_{1.1}$	X	$O_{1.2}$
G_2	R	$O_{2.1}$		$O_{2.2}$

G1: Deney grubu (FOEM'in uygulandığı grup)
G2: Kontrol grubu (standart öğretimin yapıldığı grup)
R: Deneklerin atanma yöntemi (intact)
X: Mikroöğretimin uygulanması
O1.2-O2.2: Sontest

Tablo 1'de görüldüğü gibi bu araştırmada bir deney bir de kontrol grubu bulunmaktadır. Araştırmada finansal okuryazarlık eğitimi modeli uygulamaya konulmadan önce hem deney grubuna hem de kontrol grubuna ön testler uygulanmıştır. Finansal okuryazarlık eğitimi modeli uygulandıktan sonra ise yine her iki gruba son testler uygulanmıştır.

Durum Çalışması

Araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları hem nicel hem de nitel yaklaşımlarda kullanılır (Stake, 2005). Her iki yaklaşımda da amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Durum çalışmalarının en belirgin niteliği, güncel bir olgu, olay, durum, birey veya gruplar üzerine odaklanıp bunların derinlemesine incelemeye çalışılmasıdır (Ekiz, 2009).

Bu bağlamda çalışmada gerek deneysel süreç boyunca gerekse sonrasında nicel veri toplama araçlarıyla belirlenemeyen duygu, düşünce ve algılar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla da odak grup görüşmesi tekniğine başvurulmuştur. Görüşme, özellikle belirli araştırma türleri için bilgi toplarken verilerin varsayımlara dayandırılmasında etkili bir veri toplama tekniğidir. Özellikle araştırmacılar, katılımcıların bakış açılarını anlamak ya da katılımcıların olgu veya olaylara nasıl anlamlar yüklediklerini öğrenmek istediklerinde, görüşme yapmak faydalı bir yöntem olacaktır (Berg & Lune, 2012). Araştırmacı uygulama öncesi katılımcıların gerek finansal okuryazarlıkları gerekse finansal tutumları hakkında genel hazırbulunuşluklarını, algı ve görüşlerini ilk haftaki ders uygulamaları ile tespit etme yoluna gitmiş, uygulama bitiminde ise deney grubunda yer alan tüm katılımcıları 5-8 kişilik gruplara ayırarak odak grup görüşmelerini yapmıştır.

Çalışma Grubu

Deneysel çalışmalarda örneklem saptamasına gidilmeyebilir; bunun yerine çalışma grubu seçilebilir çünkü çalışılacak grup istenmedik değişkenler açısından denkleştirildiğinden böyle bir gruptan elde edilen veriler, aynı özellikleri, nitelikleri taşıyan gruplar için de geçerli olabilir (Sönmez & Alacapınar, 2011). Bu araştırmada da örneklem saptamasına gidilmemiş çalışma grubu seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda 1. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Gruplar		Cinsiyet		Toplam
		Kadın	Erkek	
Deney	N	16	22	38
Kontrol	N	21	17	38

Nicel verilerin elde edilmesi aşamasında uygulama sürecine 76 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı (N=76) dâhil edilmiştir. İntact atama yoluyla birinci sınıf şubelerinden "A Şubesi" kontrol, "B Şubesi" ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Tablo 2'de görüldüğü gibi deney grubunda 38, kontrol grubunda 38 olmak üzere araştırmaya toplam 76 öğretmen adayı katılmıştır. Deney grubundaki katılımcıların 16'sı kadın, 22'si ise erkektir. Kontrol grubundaki katılımcıların ise 21'i kadın, 17'si erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada takip edilen model çerçevesinde bir takım nicel veri toplama araçlarına başvurulmuştur. Araştırma kapsamında verilerin toplanması için "Finansal Okuryazarlık Testi (FOT)" ve "Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği (FOTDÖ)", kullanılmıştır.

Finansal Okuryazarlık Testi (FOT)

Alanyazında finansal okuryazarlığın ölçülmesine yönelik çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda finansal okuryazarlık durumlarının ölçülmeye çalışıldığı hedef kitleye göre, uygulanan finansal okuryazarlık testlerinin de farklılaştığını görmek mümkündür. Alanyazın incelendiğinde daha çok hane halklarının finansal okuryazarlıklarının ölçülmesine yönelik çalışmaların olduğu (Hilgerth vd., 2003; Lusardi, 2006; Lusardi, 2008; Atkinson

& Messy 2012) anlaşılmaktadır. Bunun yanında kadınların (Mottola, 2013; Agarwalla vd., 2014), özel sektör çalışanlarının (Melissa vd., 2012) üniversite öğrencilerinin (Mandel, 2004; Sarıgül, 2015; Karaa ve Kuğu, 2016), lise öğrencilerinin (Walstad & Rebeck, 2017) ve ortaokul öğrencilerinin (Sherraden vd., 2011) finansal okuryazarlıklarının ölçüldüğü çalışmalarda birbirinden farklı finansal okuryazarlık testlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu testlerde dikkat çeken husus ise testlerin çoğunun normal bir ölçek geliştirme sürecine tabi tutulmadan uzman görüşü ve güvenirlik çalışması yapılarak hazırlanmış olmasıdır.

Yapılan araştırma ve incelemeler sonucunda araştırmacı alanyazında doğrudan kendi çalışmasının amacına uygun olarak kullanabileceği bir finansal okuryazarlık testine rastlamamıştır. Bu nedenle de OECD, OPEC, Dünya Bankası, Standard&Poor's gibi birçok önemli kuruluşun ulusal ve uluslararası düzeyde hane halklarının (yetişkin bireyler) temel finansal okuryazarlık düzeylerini tespit etmek amacıyla kullanmış olduğu "Atkinson ve Messy (2012) ve Lusardi (2008)'nin önerdikleri finansal okuryazarlık testlerinde yer alan sorulardan yararlanılarak, yeni bir finansal okuryazarlık testi oluşturma yoluna gidilmiştir.

Araştırmacı öncelikle bu iki ayrı testte yer alan sorulardan kullanmak istediği 6 soruyu belirlemiş ve bu soruları önce İngilizce'den Türkçe'ye daha sonra Türkçe'den İngilizce'ye ve ardından tekrar İngilizce'den Tükçe'ye çevirmiştir. Yapılan bu çeviriler hem İngilizce Eğitimi'nden bir alan uzmanına hem de Türkçe Eğitiminden bir alan uzmanına kontrol ettirilmiş ve taslak test sorularını oluşturmuştur. Taslak testte yer alan 6 soru belli finansal konularda bireylerin bilgilerini ölçen çoktan seçmeli formda oluşturulmuş sorulardır. Bu soruların ilgili olduğu konular aşağıdaki gibidir:

1- Faiz Bilgisi
2- Enflasyon Bilgisi
3- Gelir ve Paranın Alım Gücü Bilgisi (nihai testte yer almadı)
4- Temel Hesaplama Becerisi (nihai testte yer almadı)
5- Yatırım ve Risk Çeşitleme Bilgisi
6- Paranın Zaman Değeri Bilgisi

Bir ölçme aracının geçerli sayılabilmesinin ilk koşulu onun güvenilir olmasıdır (Karasar, 2008). Güvenirlik, geçerlik için gerekli koşul olmasına rağmen, yeterli koşul değildir. Dolayısıyla ölçme aracının geçerliliğinin artırılmasına yönelik farklı çalışmalara da yer verilmelidir (Ercan & Kan, 2004). Bu anlamda oluşturulan taslak finansal okuryazarlık testinden geçerli ve güvenilir bir test elde edebilmek adına 2 farklı yönteme başvurulmuştur. Bunlar:

1. Taslak finansal okuryazarlık testi öncelikle İşletme ve İktisat bölümlerinden iki alan uzmanına ve Ölçme ve Değerlendirme bölümünden bir alan uzmanına gönderilerek uzman görüşü alınmıştır (Kapsam Geçerliği).

2. Taslak finansal okuryazarlık testi farklı bir eğitim fakültesinde daha önce ekonomi dersini almış 40 kişiden oluşan 2. ve 3. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına uygulanmıştır (Güvenirlik/İç Tutarlılık).

Buna göre alınan uzman görüşlerinde testte yer alan tüm maddelerin kullanılabilir olduğuna karar verilmiştir. Böylelikle testin kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak pilot uygulama sonrası yapılan istatistiksel analizlerde testte yer alan 3. ve 4. sorunun madde ayırt ediciliklerinin oldukça düşük bulunması nedeniyle testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu aşamadan sonra testin analizine "1-Faiz Bilgisi, 2-Enflasyon Bilgisi 3-Yatırım ve Risk Çeşitleme Bilgisi, 4-Paranın Zaman Değeri Bilgisi" konularından oluşan çoktan seçmeli 4 soru üzerinden devam edilmiştir. Testin çoktan seçmeli olması ve test maddelerine verilecek yanıtların "1 (doğru)" "0 (yanlış)" niteliğinde olmasından ve testi oluşturan maddelerin güçlük dereceleri birbirinden farklı olmasından dolayı testin güvenirliğinin hesaplanmasında Kuder Richardson 20 (KR20) formülünün kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan analizler sonrası testin tümünün KR20 güvenirlik katsayısı 0,76 değeri gibi yüksek bir düzeyde bulunmuş olması testin (ölçümün) güvenilir olduğunu göstermesi bakımından oldukça önemlidir. KR-20 ile belirlenen güvenirlik katsayısının yüksek çıkması testin homojen olduğunu yani testteki her bir maddenin aynı değişkeni ölçtüğünü ve maddelerin birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir.

Teste göre bireylerin temel düzeyde finansal okuryazar olduklarını kabul edebilmek için en az 3 soruya doğru cevap verebilmeleri gerekmektedir. Toplamda sadece 1 ya da 2 soruya doğru cevap vermiş olanların ise temel düzeyde finansal okuryazar olmadıkları kabul edilmektedir (Lusardi, 2008). Ayrıca durum tespitinin daha sade bir şekilde yansıtılması amacıyla testte ortaya çıkan doğru cevap sayıları dikkate alınarak 4 düzey belirlenmiştir. Bunlar: "Çok İyi" (4 soruya doğru cevap verme durumu), "İyi" (3 soruya doğru cevap verme durumu), "Orta" (2 soruya doğru cevap verme durumu) ve "Kötü" (0/1 soruya doğru cevap verme durumu) şeklindedir.

Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği (FOTDÖ)

Araştırmada uygulama sürecinin katılımcıların finansal tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla Sarıgül (2015) tarafından geliştirmiş ve geçerlik, güvenirlik çalışması yapılmış olan "Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği (FOTDÖ)" kullanılmıştır. Bunun için mail yoluyla ölçeğin

kullanım izni alınmıştır. FOTDÖ hem ön ve hem de son test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmış ve gruplar arası-gruplar içi karşılaştırmalı analizleri yapılmıştır.

İlgili testin her ölçümde güvenirliğinin hesaplanması, gerekli bir adım olduğundan bu çalışma sonucunda testten elde edilen veriler üzerinde tekrar bir güvenirlik analizi yapılmıştır. Toplam 14 maddeden ve 4 faktörden oluşan ölçeğin bir bütün olarak ve faktörlere göre güvenirlik analizleri Cronbach alfa güvenirlik katsayısı formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te yansıtılmıştır.

Tablo 3

FOTDÖ geneli ve faktörlerine ait güvenirlik değerleri (Cronbach alfa)

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Harcama	4	0,76
Tutum	4	0,74
Algı	3	0,80
İlgi	3	0,79
FOTDÖ	14	0,74

Tabloda görüldüğü gibi FOTDÖ'nün bu çalışma kapsamında elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hem boyutlar bakımından hem de testin geneli bakımından kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur.

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu (Y-YGF)

Çalışmanın nitel boyutuna ilişkin verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu 2 temel sorudan ve bunun yanında veri bakımından daha zengin bir görüşmenin gerçekleşmesine yardımcı olacak her bir soruya yönelik sonda sorulardan oluşmaktadır. Araştırmacı görüşme sorularını hazırlarken literatürden de destek almıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının kapsam ve içeriğini belirleme sürecinde araştırmacının amacını ve uygulama sürecinin içeriğini yakından bilen iki Sosyal Bilgiler eğitimi uzmanı ve bir eğitim bilimleri uzmanından da uzman görüşü alınmıştır.

Uygulama ve Veri Toplama Süreci

Araştırmaya ilişkin uygulama ve veri toplama süreci 15 Şubat-24 Mayıs 2016 tarihleri arasında toplamda 14 hafta sürmüştür. Araştırmacı bölüm akademik kurulu onayı çerçevesinde dersleri bizzat yürütmüş ve bu süreçte araştırmaya ilişkin FOEM modelini uygulayarak tüm veri toplama süreçlerini araştırmanın amacına ve yöntemine uygun olacak şekilde işletmiştir.

Verilerin analizi

Nicel Verilerin Analizi

Verilerin analiz sürecinde öncelikle, veri toplama araçlarından elde edilen verilerin parametrik testlerin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım gösterme durumu ve grup varyanslarının eşit olma durumunu tespit etmeye yönelik üç temel analize başvurulmuştur (Field, 2013; Can, 2017):

1. Shapiro-Wilk normallik testi
2. Merkezi eğilim ölçüleri ve çarpıklık basıklık katsayısı değerleri
3. Levene testi

Araştırmalarda yapılan istatistiksel testlerin, koşullar elverdiğince, öncelikle parametrik test olması, araştırma sonuçlarının güvenirliği ve genellenebilirliği açısından istenen bir durumdur (Can, 2017, s. 86). Bu araştırmada kullanılacak analizin parametrik ya da non-parametrik olmasına karar verilirken verilerin normal dağılım özelliği ve örneklem sayısı dikkate alınmıştır. Bu anlamda deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için öncelikle Shapiro-Wilk normallik testi, merkezi eğilim ölçüleri ve çarpıklık basıklık katsayısı değerleri incelenmiştir. Veri toplama araçlarından elde edilen puanlara ilişkin yapılan normallik testlerinde deney ve kontrol gruplarındaki grup büyüklüklerinin 50'den küçük olması nedeniyle (N=38) Shapiro-Wilk testinin kullanılmasına karar verilmiştir. İkili ölçümlerde ise toplam grup büyüklüğünün 50'den büyük olması nedeniyle de (N=76) Kolmogorov-Smirnov test bulgularına bakılmıştır. Literatürde normallik varsayımının sınanması için 50 kişinin altındaki küçük örneklemlerde Shapiro-Wilk testinin, 50 kişinin üstündeki büyük örneklemlerde ise Kolmogorov-Smirnov testinin kullanılması tavsiye edilmiştir (Büyüköztürk, 2007; O'Donoghue, 2012; Rovai, Baker & Ponton, 2014). Merkezi eğilim ölçüleri olarak aritmetik ortalama ve ortanca değerleri hesaplanmıştır. Ulaşılan verilere göre bu değerlerin birbirine yakın olması dağılımın normal olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiştir (Can, 2017, s.83). Çarpıklık ve basıklık katsayılarının analizinde ise değerlerin -1 ile +1 aralığında olması normal dağılımın ölçütü olarak kabul edilmiştir (Field, 2013). İdeal bir normal dağılımda ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması ve çarpıklık, basıklık katsayılarının ise sıfıra (0) yakın olması önemli bir gösterge olarak kabul edilebilir (Büyüköztürk, 2007, s. 7; Can, 2017, s. 47).

Deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin varyanslarının eşit olup olmadığını belirlemek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Literatürde Levene testi, özellikle t testleri ve varyans analizleri için varyansların eşitliğinin

değerlendirilmesinde kullanılan önemli bir test olarak kabul edilmektedir (Field, 2013; Rovai vd., 2014).

Araştırma ile toplanan nicel verilerin analizinde SPSS 21 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizi işlemi yapılmadan önce toplanan verilerin SPSS programı aracılığıyla normallik testleri incelenmiştir. Yapılan normallik testleri sonucunda deney ve kontrol grubundaki katılımcılar üzerinde uygulanan öntest ve sontest puanlarına göre "Finansal Okuryazarlık Testi (FOT)"nin normal dağılım göstermediği, "Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği (FOTDÖ)"nin ise normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Bu bağlamda FOT için normal dağılım göstermeyen durumlarda farklı gruplarda yer alan katılımcıların test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını tespit etmek için non-parametrik testlerden olan Mann-Whitney U Testi'ne başvurulmuştur. Aynı grupta yer alan katılımcıların test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını tespit etmek için ise "Wilcoxon Testi"ne başvurulmuştur. FOTDÖ için normal dağılım gösteren durumlarda ise aynı grupta yer alan katılımcıların öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını tespit etmek için parametrik testlerden olan "Bağımlı Gruplar t Testi"ne (ilişkili örneklem t- testi) başvurulmuştur. Farklı gruplarda yer alan katılımcıların ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını tespit etmek için ise "Bağımsız Gruplar İçin t-Testi"ne başvurulmuştur. Farklı gruplarda yer alan katılımcıların test ve ölçeklerden aldıkları puan ortalamalarının, deneysel uygulamaya bağlı olarak uygulama öncesinden sonrasına farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla da Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA (Karma Anova) testi kullanılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan durum çalışması kapsamında yapılan odak grup görüşmelerinden elde nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımında, veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu kategorilere göre organize edilir ve görüşmede kullanılan sorular dikkate alınarak sunulur ve doğrudan alıntılara çok sık yer verilir (Corbin & Strauss, 2015). Görüşmeler sonucu elde edilen nitel verilerin analizi sürecine ilk olarak ses kayıtlarının araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılması ile başlanmış, katılımcıların görüşlerinin çözümlenmesinde ise Microsoft Excell programından yararlanılmıştır. Her bir tema bağlamında ortaya çıkan kategori ve kodların nicel frekans değerlerinin oluşturulması sonrası Excell programı yardımıyla her bir temaya yönelik kodları ve frekans değerlerini yansıtan grafikler oluşturulmuştur. Araştırmanın raporlaştırılması aşamasında manüel

oluşturulan bu grafik ve ilişki haritalarına yer verilmiştir. Bulgular sunulurken doğrudan alıntılara da sıklıkla yer verilmiştir. Araştırmanın bu boyutuna ilişkin veriler paylaşılırken katılımcıların her birine rumuzlar verilerek "K1, K2,.., K43" şeklinde yansıtılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve bulgulara dayalı yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve yorumlar, araştırmanın amacı çerçevesinde ortaya konulmuş araştırma soruları doğrultusunda elde edilen verilere göre ele alınmıştır.

Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Finansal Okuryazarlık Öntest Bulguları

Bu bölümde öncelikle deneysel uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının finansal okuryazarlık testinden aldıkları puanlara ilişkin Tablo 4'te yer alan betimsel verilere yer verilmiştir. Sonrasında öntest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespitine yönelik Tablo 5'te yer alan "Mann-Whitney U Testi" sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4

Grupların Finansal Okuryazarlık Durumlarına Yönelik Öntest Bulguları

Finansal Okuryazarlık Düzeyi [FOD] (Doğru Cevap Sayısı [DCS])		DENEY		KONTROL		GENEL TEST DÜZEYİ (%)	
		N	%	N	%	D	K
Finansal Okuryazar	Çok İyi (4)	0	0	1	3	26	29
	İyi (3)	10	26	10	26		
Finansal Okuryazar Değil	Orta (2)	15	40	12	31	74	71
	Zayıf (0/1)	13	34	15	40		
	Toplam	38	100	38	100	100	100

Tablo'ya göre "çok iyi" düzey finansal okuryazarlık seviyesinde deney grubunun 0%; kontrol grubunun ise 1% oranına sahip olduğu görülmektedir. "iyi" düzey finansal okuryazarlık seviyesinde hem deney grubunun hem de kontrol grubunun 26% oranına sahip olduğu görülmektedir. "orta" düzey finansal okuryazarlık seviyesinde deney grubunun 40%, kontrol grubunun ise 31% oranına sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan "kötü" düzey finansal okuryazarlık seviyesinde deney grubunun 34%, kontrol grubunun ise 40%

oranına sahip olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında deney grubunun sadece 26%'sının kontrol grubunun ise 29%'unun finansal okuryazarlığa sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının finansal okuryazarlık ön test sonuçlarının bir birine yakın olduğu ve her iki grubun da finansal okuryazarlıklarının oldukça düşük düzeyde olduğu ve büyük çoğunluğunun yeterli düzeyde bir finansal okuryazarlığa sahip olmadığı söylenebilir. Buradan hareketle grupların finansal okuryazarlık öntest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespitine yönelik Tablo 5'te verilmiş olan "Mann-Whitney U Testi" analizine başvurulmuştur.

Tablo 5

Grupların finansal okuryazarlik öntest puanlarinin karşilaştirilmasina yönelik Mann-Whitney U testi bulgulari

Test	GRUP	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
FOT	Deney	38	37,84	1438,00	697,000	-,270	,787
	Kontrol	38	39,16	1488,00			

Tabloya göre deneysel uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının temel finansal okuryazarlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır [U=697,00, p>,05, z=-,270]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında da her iki grubun sıra ortalamalarının birbirine yakın olduğu (Dso: 37,84 / Kso: 39,16) söylenebilir. Bu veriler, araştırmanın denk gruplarla başlaması için elverişlidir. Başka bir ifadeyle; deney ve kontrol gruplarının başlangıçta finansal okuryazarlık düzeyleri açısından denk olma şartı sağlanmıştır.

Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Finansal Okuryazarlık Öntest ve Sontestlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öncelikle deneysel uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarının finansal okuryazarlık testinden aldıkları puanlara ilişkin Tablo 6'da yer alan betimsel verilere yer verilmiştir. Ardından deney ve kontrol gruplarının deneysel uygulama öncesi ve sonrası finansal okuryazarlık testinden aldıkları puanların gruplar içi karşılaştırılmasına ilişkin Tablo 7 ve 8'de yer alan Wilcoxon Testi sonuçlarına yer verilmiştir. Son olarak ise grupların son test ortalama puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla da Tablo 9 ve 10'da yer alan "Mann-Whitney U Testi" sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6

Grupların finansal okuryazarlik durumlarina yönelik sontest bulgulari

		DENEY		KONTROL		GENEL TEST DÜZEYİ (%)	
	FOD (DCS)	N	%	N	%	D	K
Finansal Okuryazar	Çok İyi (4)	13	34	6	16	81	53
	İyi (3)	18	47	14	37		
Finansal Okuryazar Değil	Orta (2)	5	13	8	21	18	47
	Kötü (0/1)	2	5	10	26		
	Toplam	38	100	38	100	100	100

Tablo 6 deney ve kontrol gruplarının genel finansal okuryazarlık düzeylerine yönelik son test bulgularını yansıtmaktadır. Buna göre "çok iyi" düzey finansal okuryazarlık seviyesinde deney grubunun 34%, kontrol grubunun ise 16% oranına; "iyi" düzey finansal okuryazarlık seviyesinde deney grubunun 47%, kontrol grubunun ise 37% oranına sahip olduğu görülmektedir. Diğer yandan "orta" düzey finansal okuryazarlık seviyesinde deney grubunun 13%, kontrol grubunun ise 21% oranına; "kötü" düzey finansal okuryazarlık seviyesinde ise deney grubunun 5%, kontrol grubunun ise 26% oranına sahip olduğu görülmektedir. Grupların finansal okuryazar olma durumlarına yönelik genel oranlara bakıldığında ise, deney grubunun 81%'inin temel düzeyde finansal okuryazarlığa sahip olduğu görülmekte iken, kontrol grubunun 53%'ünün temel düzeyde finansal okuryazarlığa sahip olduğu görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının finansal okuryazarlık düzeylerinin tespitine yönelik son test sonuçlarının deney grubu lehine farklılık gösterdiği dikkati çekmektedir. Buradan hareketle grupların birbirinden bağımsız olarak finansal okuryazarlık son test sonuçları arasında var olan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının tespitine yönelik wilcoxon testi analizlerine başvurulmuştur.

Tablo 7

Deney grubu finansal okuryazarlik öntest-sontest puanlarinin karşilaştirilmasina ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi bulgulari

Test	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
FOT	Negatif Sıra	2	7,00	14,00	-4,367*	,000
	Pozitif Sıra	26	15,08	392,00		
	Eşit	10	-	-		

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo incelendiğinde analiz sonuçları, "finansal okuryazarlık içeriği" ile ilişkilendirilerek yürütülen ekonomi dersini alan öğretmen adaylarının finansal okuryazarlık testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir (z=-4,367, p<,05). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre yürütülen FOEM uygulamalarının Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının temel finansal okuryazarlıklarını geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 8

Kontrol grubu finansal okuryazarlik öntest-sontest puanlarinin karşilaştirilmasina İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi bulguları

Test	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
FOT	Negatif Sıra	10	14,60	146,00	-1,830*	,067
	Pozitif Sıra	20	15,95	319,00		
	Eşit	8	-	-		

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 8'de yansıtılan analiz sonuçları finansal okuryazarlık içeriğinden bağımsız olarak standart ekonomi dersini alan öğretmen adaylarının finansal okuryazarlık testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir (z=-1,830, p>,05). Bu sonuçlar, yürütülen standart ekonomi dersi uygulamalarının Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının temel finansal okuryazarlıklarının geliştirilmesinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki oluşturmadığına işaret etmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 9

Grupların finansal okuryazarlik testinden aldiklari öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri

GRUPLAR	ÖN TEST			SON TEST		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney	38	1,79	0,99	38	3,11	,83
Kontrol	38	1,89	1,06	38	2,37	1,15

Tablo 9'da görüldüğü gibi deney grubunun deney öncesi finansal okuryazarlık testi ortalama puanı $\bar{X}$=1,79 iken, bu değer deney sonrası $\bar{X}$=3,11'e yükselmiştir. Buna karşın kontrol grubunda ise aynı puanların sırasıyla $\bar{X}$=1,89'dan =2,37'ye yükseldiği görülmektedir. Buna göre hem deney grubunu oluşturan deneklerin hem de kontrol grubunu oluşturan deneklerin finansal

okuryazarlık düzeylerinde bir artış gözlendiği söylenebilir. Yapılan analizlerde grupların ön test ve son test puanlarının normallik varsayımlarını sağlamadığı görülmüş olduğundan bu aşamada grupların sadece son test ortalama puanlarının karşılaştırılması yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda iki grubun son test finansal okuryazarlık puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığında ilişkin "Mann-Whitney U Testi" sonuçları Tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 10

Grupların finansal okuryazarlik sontest puanlarinin karşilaştirilmasina yönelik Mann-Whitney U testi bulgulari

GRUP	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Deney	38	45,47	1728,00	457,000	-2,898	,004
Kontrol	38	31,53	1198,00			

Tabloya göre deney grubunun finansal okuryazarlıkları ile kontrol grubunun finansal okuryazarlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır [U=457,00, p<,05, z=-2,898]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubunun sıra ortalamasının (Dso: 45,47) kontrol grubunun sıra ortalamasından (Kso: 31,53) çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, FOEM kapsamında öğretmen adaylarının finansal okuryazarlıklarını geliştirmeye yönelik öğretim etkinliklerinin uygulandığı "ekonomi" dersine katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının (deney grubu) temel finansal okuryazarlıklarında deney öncesine göre gözlenen değişme, kontrol grubundaki öğrencilerinin finansal okuryazarlıklarında gözlenen değişimlerden farklı olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle Ekonomi dersi kapsamından yürütülen FOEM uygulamalarının Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının finansal okuryazarlıklarının iyileştirilmesinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Finansal Tutum Öntest ve Sontestlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öncelikle deneysel uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının finansal okuryazarlık tutum ve davranış ölçeği ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespitine yönelik Tablo 11'de yer alan "t-testi" sonuçlarına yer verilmiştir. Ardından deney ve kontrol gruplarının deneysel uygulama öncesi ve sonrası finansal okuryazarlık tutum ve davranış ölçeğinden aldıkları ortalama puanların gruplar içi karşılaştırılmasına ilişkin Tablo 12 ve 13'te yer alan t-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Son olarak ön test ve son test finansal tutum puanlarının gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (ön test-son test) ve bunların ortak etkisine göre

farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tablo 14'te yansıtılan çift yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 11

Grupların Finansal Tutum Öntest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t-testi Bulguları

GRUP	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	38	42,47	5,04	74	-,4,767	,018
Kontrol	38	49,24	7,14			

Tablo 11'de grupların ön test bulgularına göre, kontrol grubunun finansal tutumunun $\bar{X}$=49,24, deney grubunun finansal tutumundan $\bar{X}$=42,47 daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi analizinde ortaya çıkan bu farkın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır [t(74)= -4,767, p<,05]. Bu bulgu, deney grubunun ve kontrol grubunun süreç başında finansal tutumlarının birbirlerinden farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılığın kontrol grubu lehine olması ise manidardır. Tutum olgusu bireylere göre farklılık gösterebilen ve kontrol edilmesi daha zor olan bir değişken olduğu için deneysel işlem öncesi kontrol grubundaki öğrencilerin finansal tutumlarının deney grubundaki öğrencilerin finansal tutumlarından daha yüksek çıkması olası bir durum olarak kabul edilebilir.

Tablo 12

Deney Grubunun Finansal Tutum Öntest-Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Bulguları

ÖLÇÜM	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön Test	38	42,47	5,04	37	-4,104	,000
Son Test	38	48,11	6,69			

Tabloya göre, deney grubunun finansal tutumlarının son test puanı $\bar{X}$=48,11, ön test puanından $\bar{X}$=42,47 daha yüksek bulunmuştur. Deney grubundaki katılımcıların ölçülen son test ile ön test puanları arasındaki bu fark istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur [t(37)= -4,104, p<,05]. Bu sonuçlara göre, ekonomi dersi kapsamında yürütülen FOEM'in deney grubu katılımcılarının finansal tutumlarının iyileştirilmesinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 13

Kontrol grubunun finansal tutum öntest-sontest ortalama puanlarinin karşilaştirilmasina ilişkin t-testi bulgulari

ÖLÇÜM	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön Test	38	49,24	7,14	37	,364	,718
Son Test	38	48,74	6,33			

Tabloya göre kontrol grubunun finansal tutumlarının son test ortalama puanı $\bar{X}$=48,74, ön test puanından $\bar{X}$=49,24 nispeten daha düşük bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin ölçülen son test ile ön test puanları arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [t(37)= ,364, p>,05]. Bu bulgulara göre finansal okuryazarlık içeriğinden bağımsız olarak yürütülen ekonomi dersinin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının finansal tutumlarının iyileştirilmesinde tek başına bir katkı sağlamadığı söylenebilir.

Araştırma bulguları, yürütülen deneysel uygulama sonrası deney grubunu oluşturan katılımcıların finansal tutum düzeylerinde bir artışa, kontrol grubunu oluşturan deneklerin finansal tutum düzeylerinde ise dikkat çeken bir değişiklik olmadığına işaret etmektedir. Bu bağlamda Tablo 14'te iki grubun ön test ve son test finansal tutum puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin çift yönlü varyans analizi sonuçlarına bakılmıştır.

Tablo 14

Grupların finansal tutum öntest-sontest puanlarinin Anova sonuçlari

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	3845,598	75			
Grup (Den./Kont.)	519,480	1	519,480	11,557	,001
Hata	3326,118	74	44,948		
Gruplariçi	3254,499	76			
Ölçüm (Ön-Son)	250,164	1	250,164	6,993	,010
Grup*Ölçüm	357,164	1	357,164	9,984	,002
Hata	2647,171	74	35,773		
Toplam	7100096	151			

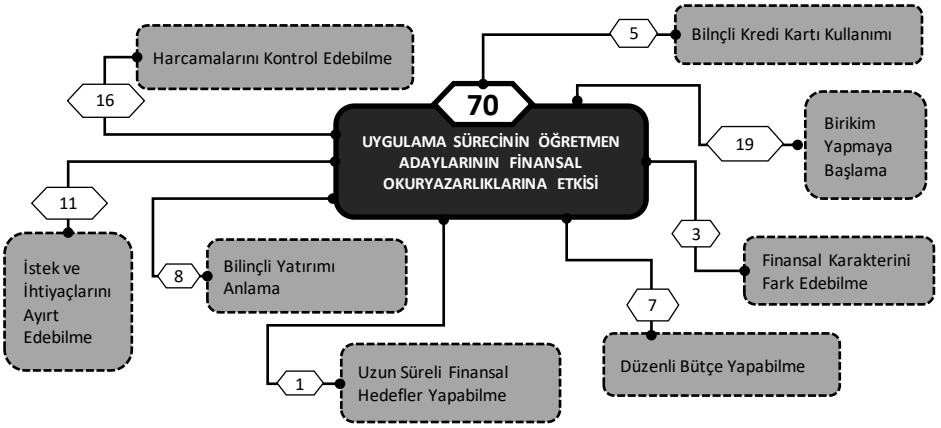
Tabloya göre, deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası finansal tutum ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [F(1-74)= 11,557, p<,05]. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin finansal tutumlarının ölçüm ayrımı (deney öncesi ve sonrası) yapmaksızın farklılaştığını göstermektedir. Katılımcıların finansal tutumlarına yönelik ön test ve son test ortalama puanları arasında da yine anlamlı fark bulunmuştur [F(1-74)= 6,993, p<,05]. Bu bulgu grup ayrımı yapılmadığında

deneklerin finansal tutumlarının uygulanan eğitim programına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Diğer yandan farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin deneklerin finansal tutumları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [F(1-74)= 9,984, p<,05]. Bu bulguya göre, deney grubunun finansal tutumlarında deney öncesine göre gözlenen değişim, kontrol grubunun finansal tutumlarında gözlenen değişimlerden farklıdır. Diğer bir ifadeyle deney ve kontrol grubundaki katılımcıların finansal tutumları denemelere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bu durumda FOEM'in uygulandığı ekonomi dersinin finansal okuryazarlık ile bütünleştirilmeden standart öğretim anlayışıyla yürütülen ekonomi dersine göre öğretmen adaylarının finansal bilgi düzeylerini geliştirmede önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Katılımcıların Finansal Okuryazarlık ve Finansal Tutumlarına İlişkin Nitel Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında ekonomi dersi ile birlikte yürütülen FOEM uygulamalarının öğretmen adaylarının finansal okuryazarlıkları ve finansal tutumlarına etkisine ilişkin nitel bulgulara yer verilmiştir.

Şekil 2
FOEM uygulamalarinin öğretmen adaylarinin finansal okuryazarliklarina etkisi



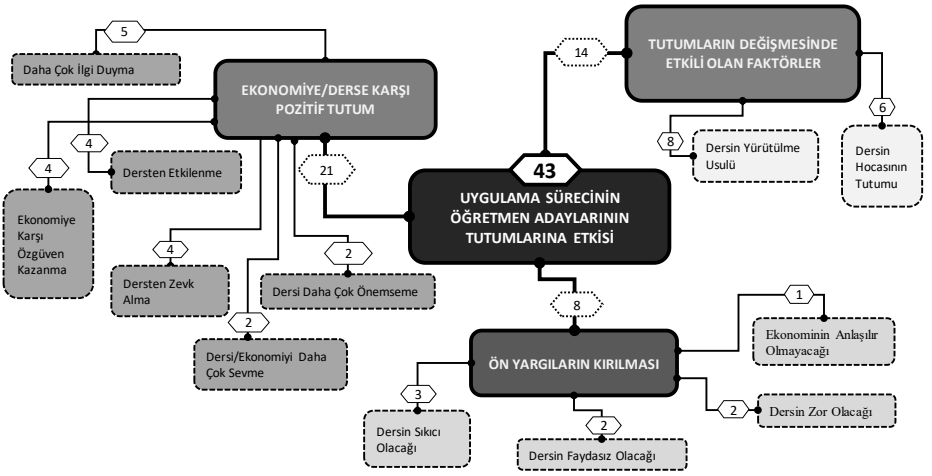
Şekil 2'ye göre, FOEM'in katılımcıların finansal okuryazarlıklarına olumlu etkilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu tema altında elde edilen katılımcı görüşleri 8 alt temada kodlanmıştır. Buna göre, finansal okuryazarlık eğitimleri sayesinde katılımcıların en çok birikim yapmaya başladıkları (f:19) ve harcamalarını daha iyi kontrol edebildikleri (f:16) bulgusuna ulaşılmıştır. *"K.36:*

Hocam ben aldığım burstan bir miktar ayırarak birikim için açtığım bankaya yatırmaya başladım. Yani artık birikim yapmaya başladım. Az da olsa düzenli olarak birikim yapacağım. K.24: Etkinliklerin bana da katkısı oldu. Birikim yapmaya başladım mesela. Babamla da paylaştım artık birikim planları yaptığımı. Her ay belli miktarda o açtığım hesaba babam da para aktaracağına söz verdi. Ben size fotoğrafını çekip göndermeyi düşünüyorum biraz biriktirdiğimde. K9: Hocam ben de gördüğüm etkinliklerden sonra daha az para harcamaya özen gösterdiğimi fark ettim. Bence dersin elbette ki bize katkısı oldu bence herkesin üzerinde olumlu etkisi oldu. Katılımcıların eğitimler sayesinde öncesine göre istek ve ihtiyaçlarını daha iyi ayırt edebildiklerini (f:11) ifade etmiş olmaları da bu kategoride yine dikkat çeken diğer bir bulgu olmuştur. *"K.8: Bende de mesela hocam bir şey alacağım zaman istek mi ihtiyaç mı diye ayrımı dikkate alıyorum artık. Hatta iki aydır hiçbir harcamam olmadı mesela. İki aydır sadece yeme içmeye para verdim. Diğer türlü herhangi bir harcama yapmadım. K.25: Yani önceden ben harcamalarımı bilinçli yapmadığımı düşünüyordum. Şuan harcama yaparken istek mi ihtiyaç mı onu düşünmeye başladım yani bu yönde bir artısı oldu bana. Daha çok sizin de dediğiniz gibi birikim yapmaya çalışıyorum hani. Harcamalarımı kısmaya çalışıyorum. O şekilde daha dikkatli davranmaya başladım."* Şekil 1, uygulama sürecinin bilinçli yatırım (f:8) ve kredi kartı kullanımı (f:5) konusunda da katılımcıların farkındalıklarının artmasında etkisinin olduğuna da işaret etmektedir. "*K.13: Hocam mesela yatırım deyince aklıma hep altına yatırmak gelirdi ama siz riski dağıtmaktan ve elimizdeki birikimi farklı yatırım araçlarına dağıtmanın daha az riskli olacağını öğretmiştiniz ki bunu ben şimdiye kadar bilmiyordum. Bunu öğrenmek gerçekten benim için çok önemliydi. K.5: Hocam ben iki yıldır kredi kartı kullanıyordum ama asgari ödeme tutarının tam olarak ne olduğunu yeni öğrendim. Meğer asgarisini ödedikten sonra yine faizini ödüyormuşuz biz. Bunu bilmiyordum mesela."* Bu becerilere ek olarak katılımcıların bir kısmının, aldıkları finansal okuryazarlık eğitimi ile birlikte düzenli olarak bütçe yapmaya başladıkları (f:7) anlaşılmaktadır. *"K.26: Hocam ben aylık bütçeleme yaptım kendim için. Yani gelirlerimi giderlerimiz yazdım her ay. O şekilde bir katkı sağladı bana. (Arş: Devam ettin mi peki buna?) - Hep yapıyorum artık. Ne geliyor ne gidiyor neye ne harcamışım bakıyorum. Hocam önceden cebimde diyelim bir miktar para var dışarı çıktığım zaman nasıl harcadığımı anlamıyordum. Ama şimdi harcamalarımı daha kontrollü yapıyorum.* FOEM uygulamaları ile birlikte katılımcıların, kişisel finansal karakterlerini daha iyi fark edebildiklerini (f:3) ve kendilerine uzun süreli finansal hedefler koyarak bu hedeflere yönelik adımlar atmaya başladıklarını (f:1) ifade etmiş olmaları bu kategoride tespit edilen diğer önemli bulgular olmuştur. *"K.28: Hocam bir de o arkadaşımızın para karakterini belirlediğimiz bir etkinlik vardı ya çok eğlenceliydi. Hani oradan şunu fark etmiş*

olduk para karakterimiz farklı, davranışlarımız farklı olabiliyormuş. Yani ben önceden kendimi öyle gereksiz harcama yapmadığımı, birikim yapmayı önemsediğimi düşünürdüm ama meğer asıl finansal karakterim farklıymış. K.19: Farklı hedeflerimi büyüttüm. Benim eskiden daha küçük finansal hedeflerim vardı. Bir elektronik eşya almak ya da bir ayakkabı almak gibi ama şimdi bu dersle daha uzun dönemli finansal hedefler yapmam gerektiğini öğrendim. Bunu da ben kendi hayatımda uygulamaya başladım."

Şekil 3, FOEM'in katılımcıların finansal tutumlarının iyileştirilmesinde önemli etkisinin olduğuna işaret etmektedir. Bu tema bağlamında yoğunlukla ekonomi ve ekonomi dersi bağlamında görüşler yansıtılmış olsa da veri seti detaylı incelendiğinde tespit edilen bu pozitif etkinin bireylerin finansal tutumlarıyla da doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, yapılan betimsel analiz kapsamında katılımcı görüşleri 3 alt temada kodlanmıştır. Buna göre katılımcıların en çok ekonomiye ve ekonomi dersine yönelik tutumlarında pozitif yönde bir gelişme olduğu (f:21) bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bu temaya ilişkin görüşleri ise 6 alt kategoride kodlanmıştır.

Şekil 3
FOEM uygulamalarının öğretmen adaylarının tutumlarına etkisi



Şekil 3'e göre katılımcıların uygulama sayesinde hem ekonomiye hem de ekonomi dersine daha çok ilgi duydukları (f:5) anlaşılmıştır. *"K.22: Hocam dayımlar dolar ile iş yaptıkları için sürekli piyasaları takip ederlerdi. Hiç bir şey anlamıyordum ben dinlerken onları. Hocam inanın bu dersten sonra ben ekonomi haberlerini hiç sevmezken karşıma çıktığında dikkat kesilip dinlemeye çalışıyorum ve bana çok anlamlı geliyor. Diyorum ki biz baya bir şey*

öğrenmişiz." Katılımcılar, uygulama süresince yaptıkları etkinliklere dikkat çekerek dersten etkilendiklerine (f:4), dersin etkisiyle de kendi finansal tutum ve davranışlarında da bazı değişiklikler yapma yoluna gittiklerine vurgu yapmışlardır. Ayrıca dönem boyunca aldıkları eğitimin katılımcıların ekonomiye dair bir özgüven oluşmasına katkı sağladığı (f:4) anlaşılmaktadır. *"K.8: Hocam derste en çok etkilendiğim etkinliklerden biri de Ayşe'nin Bütçesi'ydi hocam. Ben bugüne kadar bir yıllık bir bütçenin orada olduğu gibi aylara taksim edilerek oluşturulmasını ilk defa görüyordum. Gerçekten o hikâye ve bütçe sisteminden çok etkilendim. K.23: Hocam ben eve gidince mesela ekonomi haberleri çıkardı. Abim de sürekli izlerdi. O zaman çok anlamadığım için ona da bir şey soramazdım. Hani ne soracağımı da kestiremiyordum kavramlara yabancı olunca. Şuanda gitsem abime sorsam abim bana anlatır ve onunla ekonomi tartışabileceğimi düşünüyorum."* Katılımcılar uygulama sürecinin hem dersi hem de ekonomiyi daha çok sevmelerine etkisinin olduğuna da (f:4) vurgu yapmışlardır. Bazı katılımcılar süreç içerisinde öğrendikleri konular ve yaptıkları uygulama ve etkinliklere dikkat çekerek dersi gittikçe daha çok önemsemeye başladıklarını da (f:2) ifade etmişlerdir. Yine bu kategoride bazı katılımcıların dersten çok zevk aldıklarını ifade etmiş olmaları da (f:2) uygulama sürecinin katılımcıların finansal tutumları üzerindeki pozitif değişime işaret eden bulgular arasında yer almıştır. *"K.27: Hocam ben bu dersten önce ekonomiye dair tek bir kavram dahi bilmiyordum. Siz bize ilk sunumlarda dönem boyunca yapacaklarınızdan bahsetmiştiniz ya. Diyordum ki bu nedir? Finansal okuryazarlık nasıl bir şeydir. Çünkü ilk defa duymuştum bu kelimeyi. Tabi sonra bütçedir, birikimdir böyle etkinlikler yapıkça biz çok şey öğrendik. Dersten de çok zevk aldık. Dersi o kadar önemsemeye başlamıştım ki bir hafta bile devamsızlık yapacak olsam çok şey kaçıracağımı düşünüyordum.*

Şekil 3, FOEM uygulamalarının katılımcıların bir takım ön yargılarından kurtulmalarına katkı sağladığına (f:8) da işaret etmektedir. Katılımcıların bu temaya ilişkin görüşleri ise 4 alt kategoride kodlanmıştır. Buna göre katılımcıların dersin sıkıcı geçeceği (f:3), dersin kendileri için faydasız geçeceği (f:2), dersin zor olacağı (f:2) konusundaki ön yargılarının kırılmasında uygulama sürecinin etkisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yine veri setinden, katılımcıların ekonominin anlaşılamayacağı (f:1) yönündeki ön yargılarının kırılmasında da uygulama sürecinin etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. *"K.9: Özellikle biraz önyargılı yaklaştık hocam derse sayısal olacak diye. Yani bizim için çok anlamlı olmayacak, çok sıkıcı geçecek diye düşündüm. Ancak dersi aldıkça bu ön yargım azaldı. Ders benim için hiç de sıkıcı değildi. K.13: Hocam geçen haberleri dinlerken fark ettim orda alt yazıda geçen tüketici fiyat endeksi, enflasyon gibi kavramları görünce daha anlamlı geldiğini gördüm bana ve çok*

sevindim. Artık ekonomi konularında sizin dersiniz sayesinde kendimi daha bilinçli hissediyorum. En azından bu konulara olan ön yargım ve ilgisizliğim ortadan kalkmış oldu."

Araştırmacı tarafından yöneltilen ek sorularla katılımcıların bu yöndeki negatif tutumlarının değişmesinde etkili etkili olan faktörler (f:14) de ayrı bir alt tema olarak tespit edilmiştir. Yapılan betimsel analiz sonucunda katılımcıların bu yöndeki görüşleri iki alt kategoride kodlanmıştır. Buna göre negatif yöndeki tutumlarının değişmesinde, katılımcıların daha çok dersin yürütülme usul ve şeklinin etkili olduğuna (f:8) vurgu yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. *"K.14: Ben ekonomi dersinin Sosyal Bilgiler öğretmenlerine verilmemesi gerektiğini dahi düşünüyordum. Hani sizden bu dersi alana kadar fikrim bu yöndeydi. Şimdi de aslında ağır ekonomi konularının değil de bu sizin derse entegre etmeye çalıştığınız şekliyle finansal okuryazarlık konuları verilebilir ama ağır ekonomi konularının verilmesinin sosyalcilere hiçbir katkısı olmaz diye düşünüyorum. K.21: Hocam bir derste hatırlar arkadaşlar da. Günlük küçük birikimlerimizle ki bu çoğu zaman günlük gereksiz ya da aşırı harcamalarımızdan kısarak yapabileceğimiz birikimlerle haftalık, aylık, yıllık, ve en sonunda 40 yıllık bir birikim meblağı olarak ortalama 300-400.000 TL civarında bir parayı biriktirebileceğimizi görmek beni çok şaşırtmıştı. Daha önce hiç böyle düşünmediğimi fark etmiştim. Bu inanın beni birikim yapmak konusunda daha da motive etmişti."* Katılımcıların tutumlarının değişmesi ve ön yargılarının kırılması konusunda vurguladıkları diğer konu ise dersin hocasının (araştırmacı) tutumu (f:6) olmuştur. *"K.12: Hocam etkinlikler yaparken sizin gayretiniz bizi de çok motive etti. K.11: Hocam siz her hafta bu etkinlikleri yaptırmakla kalmadınız ders sonrası olsun bir sonraki dersimizde olsun hep takip de etmiştiniz. Biz ister istemez sizin direktiflerinizi uygulamaya dönüştürmeye çabaladık."* Katılımcılar, derse yönelik tutumlarının değişmesinde hocanın kendilerine yönelik pozitif tutumuna ve uyguladığı metoda dikkat çekmişlerdir. Hocanın dersi aktif öğrenme anlayışı temelinde yürütmeye yönelik uyguladığı metodun tutumlarının pozitif yönde değişmesinde etkili olduğuna dikkat çemişlerdir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın nicel boyutunda deney ve kontrol gruplarına uygulanan Finansal Okuryazarlık Testi (FOT) sonuçları, alanla ilişkilendirerek geliştirilmiş finansal okuryazarlık eğitimi modelinin (FOEM) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının finansal okuryazarlıklarının iyileştirilmesinde istatistiksel olarak anlamlı ve önemli bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde deney grubu öğretmen adaylarının temel düzeyde finansal

okuryazarlık oranlarının ön testte %26 iken, son testte %81'e yükselmiş olması; buna karşın kontrol grubu öğretmen adaylarının temel düzeyde finansal okuryazarlık oranlarının ön testte %29 iken, son testte %53'e yükselmiş olması bu sonucun önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu bulgu araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgularla da desteklenmiştir. Yürütülen odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının sırasıyla birikim yapma, harcamalarını kontrol edebilme, istek ve ihtiyaç ayrımı yapma, bilinçli yatırım, düzenli bütçe yapma, bilinçli kredi kartı kullanımı, finansal karakterini fark edebilme ve uzun süreli finansal hedefler yapabilme temalarında beceri ve farkındalıklarının geliştiğine işaret etmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, temel finansal okuryazarlık konularında (faiz, enflasyon, risk çeşitleme ve paranın zaman değeri) ve finansal okuryazarlığı oluşturan alt boyutlarda (birikim, finansal planlama, yatırım, para yönetimi, kredi kartları vb.) farklılaştırılmış ve etkinlik temelli uygulamalar yoluyla verilen eğitimlerin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının finansal okuryazarlıklarının iyileştirilmesinde önemli bir etken olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlar alanyazında yürütülmüş olan birçok çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Donovan, Wiener, Gross & Lieb, 2005; Schug & Butt, 2006; Lucey, Meyers, ve Smith, 2017; Lucey, 2016). Schug ve Butt (2006), Ulusal Ekonomik Eğitim Konseyi'nce (NCEE) hazırlanmış olan "Yaşam İçin Finansal Zindelik" (Financial Fitness for Life) programı çerçevesinde öğretmenlere verilen finansal okuryazarlık eğitimlerinin ortaokul öğretmenlerinin ekonomik ve finansal bilgi ve okuryazarlık düzeylerinin önemli ölçüde artmasına katkı sağladığını ortaya koymuştur. Lucey, Meyers, ve Smith (2017) ise yaptıkları uygulamalı araştırmalarında, öğretmenlerin yatırım ve emeklilik kavramları hakkındaki bilgisinin çevrimiçi ve/veya yüz yüze eğitim deneyimlerine maruz kaldıktan sonra önemli ölçüde arttığına dikkat çekmiştir. Donovan, Wiener, Gross ve Lieb (2005) gerçek yaşam deneyimleri temelli finansal eğitim uygulamalarına katılan öğretmenlerin uygulama sonrası finansal okuryazarlık düzeylerinin uygulama öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı oranda artış gösterdiğini belirtmiştir.

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarına uygulanan Finansal Tutum ve Davranış Ölçeği (FOTDÖ) sonuçları, FOEM'in sosyal bilgiler öğretmen adaylarının finansal tutumlarının iyileştirilmesinde istatistiksel olarak anlamlı ve önemli bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma kapsamında FOEM ile bütünleştirilerek yürütülmüş olan ekonomi dersini alan öğretmen adaylarının deneysel uygulama öncesi FOTDÖ ortalama puanları $\overline{X}$=42.47 iken, deneysel uygulama sonrası $\overline{X}$=48.11'e yükselmiştir. Diğer taraftan finansal okuryazarlık içeriğinden bağımsız sadece standart ekonomi dersini almış

olan kontrol grubu öğretmen adaylarının FOTDÖ ortalama puanları deneysel uygulama öncesi $\overline{X}$=49.24'ten deneysel uygulama sonrası $\overline{X}$=48.74'e düşmüştür. Bu bulgu araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgularla da desteklenmiştir. Yürütülen odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular, uygulama sürecinin deney grubu öğretmen adaylarının finansal tutumları üzerinde oluşturduğu en belirgin etkinin uygulama öncesine göre ekonomiye ve finansal konulara daha çok ilgi duymaya başlamış olmaları, ekonomi ve finansal konularda daha yüksek bir özgüven sahibi olmaları ve birikim ve harcamalarını kontrol etme konusundaki ön yargılarından kurtulmaları olduğuna işaret etmektedir.

Araştırma sonuçları, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının finansal okuryazarlık eğitim ve öğretimine yönelik farklılaştırılmış ve etkinlik temelli uygulamalara katılmalarının pozitif finansal tutum ve davranış kazanmalarında önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının finansal tutumlarında görülen iyileşmenin mesleki anlamda bu konuları öğretmeye yönelik özgüvenlerinin gelişmesine de önemli bir katkı sağladığı söylenebilir. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar alanyazındaki bazı araştırma sonuçlarıyla da benzerlik taşımaktadır. Teo, Koh ve Lee (2011) finansal konularda öğretmenlere verilen eğitimlerin finansal tutum ve davranışları üzerinde pozitif etki oluşturduğunu belirtmiştir. Özellikle verilen eğitimin öğretmenler tarafından işlevsel ve anlaşılır bulunması finansal tutumlarının pozitif yönde değişmesinde oldukça etkili olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada ayrıca pozitif finansal tutum sahibi olan öğretmenlerin finansal konuları öğretmeye daha istekli olduğu ve daha yüksek bir özgüven gösterebildiği belirtilmiştir. O'Neill ve Hensley (2016) başarılı finansal eğitimin en kilit bileşeninin öğretmenin finansal bilgisi ve tutumu olduğunu, bunun da öğretmenlere finansal okuryazarlık konusunda yeterli destek ve eğitimin sağlanmasıyla kazandırılabileceğini ifade etmiştir.

Bu çalışma, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının lisans dönemlerinde alacakları ekonomi eğitimleri ile finansal okuryazarlıklarının ve finansal tutumlarının iyileştirilmesinin hem bireysel anlamda finansal okuryazarlığa sahip olmaları hem de mesleki yaşamlarında finansal okuryazarlığa ilişkin konuların öğretimine yönelik özgüven ve yetkinlik kazanmalarına önemli katkılar sağlayabileceğini ileri sürmektedir. İyi bir finansal okuryazarlık düzeyine sahip olan ve doğru finansal kararlar verebilen Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerinde bu konuları daha etkin ve sorunsuz yürütebileceğine ve öğrencilerine önemli finansal beceriler kazandırabileceğine inanılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adayları için verilen finansal eğitimlerde özellikle konunun bu yönüne vurgu yapıldığı dikkati çekmektedir. Lucey, Meyers, ve Smith (2017) öğretmenlere yönelik bireysel finansal okuryazarlık eğitimlerinin onlara bireysel finansal okuryazarlık konularında farkındalık

kazandırmasının yanı sıra Sosyal Bilgiler içeriğini oluşturan ekonomik/finansal konuların daha iyi bir şekilde öğretimine yönelik etkin stratejiler geliştirebilmelerine de katkı sağlayabildiğine dikkat çekmiştir. Lucey ve Giannangelo (2006) ise, öğretmenlerin bilgi ve tutumlarının iyileştirilmesinin etkili finansal eğitim sağlama sürecinde kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları ışığında araştırmacı, politika belirleyicileri ve uygulayıcılara yönelik şu öneriler paylaşılabilir: 1. Sosyal Bilgiler eğitiminin önemli bir sosyal bilim disiplini olan Ekonomi ile olan ilişkisi göz ardı edilmez ölçüde kuvvetli bir ilişkidir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler lisans programlarında Ekonomi disiplinine yönelik en az 2 saatlik bir ya da birden fazla dersin zorunlu ders şeklinde dâhil edilmesi gerekmektedir. 2. Küresel ölçekte finansal okuryazarlık eğitimlerinin en güncel tartışma konusu bu eğitimleri verecek olan öğretmen ve öğretmen adaylarının nitelikli bir şekilde eğitiminin sağlanmasıdır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler lisans eğitimi kapsamında en az 2 saatten oluşan zorunlu ya da seçmeli bir "Finansal Okuryazarlık" dersinin verilmesi Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının finansal okuryazarlık konusunda yetkinlik kazanması açısından oldukça önemli görülmektedir. 3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının finansal okuryazarlıklarının tespitine ilişkin daha geniş katılımlı (büyük örneklem) araştırmalar yapılabilir. 4. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının finansal okuryazarlıkları ve finansal tutumlarına etki eden faktörlerin ve bu faktörler arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik farklı çalışmalar yapılabilir. 5. Finansal okuryazarlığa ilişkin araştırmalarda bireylerin sosyo-ekonomik düzeyleri, aile içinde finansal eğitim alma durumları ve matematik becerilerinin finansal okuryazarlık üzerinde önemli bir etki oluşturduğu vurgulanmaktadır. Bu çerçevede gerek ortaokul öğrencilerinin, gerekse lise ve üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlıkları ve finansal tutumları üzerinde bu değişkenlerin etkisinin tespitine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Adalar, H. (2015). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ekonomi dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Hasan Kara (Ed.) *Ist International Research Congress on Social Sciences bildiriler kitabı* içinde (ss. 609-622). International University of Sarajevo.

Agarwalla, S. K., Barua, S. K., Jacob, J., & Varma, J. R. (2014). *Effectiveness of Financial Literacy Interventions in Improving Financial Literacy Among Rural Women in North India* (Report). Indian Institute of Management, Ahmedabad.

Agnello, M. F. & Lucey, T. (2008b). Toward a critical economic literacy: preparing K-12 learners to be economically literate adults, In D. E. Lund & P. R. Carr (Eds.), *Doing Democracy: Striving for Political Literacy and Social Justice* (pp. 145-162). New York.

Akınoğlu, O. (2002). Hayat bilgisi öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Birinci Baskı) içinde (s.43-61). Ankara: Pegem.

Akhan N. E. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğrencilerinde Ekonomi Okuryazarlığının Durumu ve Geliştirilmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akhan N. E. (2014). Examining the attitudes of pre-service social studies teachers towards economics courses. *International Journal of Academic Research,* 6(1), 340-348.

Akhan N. E. & Kılıçoğlu G. (2014). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ekonomi kavramlarını anlama düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 13(51), 209-225.

Akhan N. E. (2015). Economic literacy levels of social studies teacher candidates. *World Journal of Education,* 5(1), 25-39.

Alagöz B. (2015). A Qualitative study of opinions of prospective social studies teachers toward economics class. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 313-339.

Asia-Pacific Economic Cooperation [APEC] (2014). G*uidebook on Financial and economic literacy in basic education*, (Edit. Wang Yan). Human Resources Development Working Group. China. http://hrd.apec.org/ images/0/06/ Financial Economic Literacy.pdf. Erişim tarihi: 17.08.2017

Atkinson, A. & Messey F. A. (2012). *Measuring Financial Literacy – Results of the Oecd/ International Network on Financial Education,* (INFE) Pilot Study, http://www.oecd-ilibrary.org/finance-and-investment/measuring-financial-literacy-5k9csfs90fr4-en. Erişim tarihi: 17.08.2017

Barry D. (2016). Measurement of young adults' attitudes towards money. In: Aprea C. et al. (Eds.) *International Handbook of Financial Literacy*. Singapore: Springer,

Barth, J. L. & Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretimi.* YÖK, Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi. Ankara.

Berg, B.L., & Lune, H. (2012). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (8th ed.). Boston, MA: Pearson.

Büyüköztürk Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum.* Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* 2. Baskı. Pegem.

Can, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi.* (5 Baskı). Pegem.

Clark, V. L. P. & Creswell, J. W. (2014). *Understanding Research: A Consumer's Guide* (2nd ed.). Pearson.

Corbin, J.M., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4th ed.). Thousand Oaks, Sage.

Creswell, J. & Plano C. V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research.* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Donovan, B. C., Wiener, R. L., Gross, K., & Lieb, B. S. (2005). Financial literacy teacher training: A multiple-measure evaluation. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 16(2), 63-75.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı.

Ercan, İ. & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.

Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS* (4th ed.). Thousands Oaks, Sage.

Hilgerth, Marianne A., Hogarth, J. M., & Sondra G. B. (2003). Household financial management: The connection between knowledge and behavior. *Federal Reserve Bulletin,* 89(7), 309-322. http://www.federalreserve.gov/pubs/bulletin/2003/0703lead.pdf. Erişim tarihi: 18.08.2017

Karaa, I. E., & Kuğu, T. D. (2016). Determining advanced and basic financial literacy relations and overconfidence, and informative social media association of university students in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice,* 16, 1865–1891.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Nobel Yay.

Lucey, T. A. & Giannangelo, D. M. (2006). Short changed: The ımportance of facilitating equitable financial education in urban society. *Education and Urban Society,* 38(3).

Lucey, T. A. & Giannangelo, D. M. (2006). Short changed: The importance of facilitating equitable financial education in urban society. *Education and Urban Society,* 38(3).

Lucey T.A. (2016) Preparing Preservice elementary teachers to teach about financial literacy: towards a broader conception. In: Aprea C. et al. (eds) *International Handbook of Financial Literacy.* (pp. 131-149). Springer.

Lucey, T., Meyers, D. J. H. & Smith, R. (2017). Teaching teachers about retirement and investments: A comparison of three interventions. *Citizenship, Social and Economics Education.* 16(1), 52–68.

Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2006). *Financial Literacy and Planning: Implications for Retirement Well-Being.* Working Paper No. 1, Pension Research Council, Wharton School, University of Pennsylvania.

Lusardi, A. (2008). 'Financial literacy: An essential tool for ınformed consumer choice?, *National Bureau of Economıc Research* Paper. No. 14084. http://www.nber.org/papers/w14084.pdf. Erişim tarihi: 18.08. 2017

McCormick, M. H. (2009). The effectiveness of youth financial education: A review of the literature. *Journal of Financial Counseling and Planning,* 20(1), 70-83. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ859566.pdf. Erişim tarihi: 18.08.2017

McCowan, T. (2008). Curricular transposition in citizenship education. *Theory and Research in Education.* 6 (2), 153-172.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual ıntroduction*. Addison Wesley Longman

Melissa A., Z. Knoll & Carrie R. Houts (2012). The financial knowledge scale: an application of item response theory to the assessment of financial literacy. *The Journal of Consumer Affairs,* 46(3).

Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multi-method re search design. In C. Teddlie, & A. Tashakkori (Eds.), *Handbook of Mixed Methods In Social and Behavioral Research* (pp. 189-208). Thousand Oaks, Sage.

Patterson, J. (2002). Slavery revisited: Using economics reasoning to teach about the past and present. *The Social Studies.* 93 (1), 40–43.

O'Donoghue, P. (2012). *Statistics for Sport and Exercise Studies: An Introduction.* Routledge

OECD (2014). PISA 2012 *Results. Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century (Volume VI).* PISA, OECD Publishing.

O'Neill B.M. & Hensley B.J. (2016). Building the financial education capacity of teachers: Does ıt make a difference?. In: Aprea C. et al. (eds) *International Handbook of Financial Literacy.* (pp. 65-82). Springer, Singapore.

Özmen, H. (2014). Deneysel araştırma yöntemleri. Mustafa Metin (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 47-76). Ankara: Pegem.

Rovai, A.P., Baker, J.D., & Pontpn, M.K. (2014). *Social Science Research Design and Statistics: A Practitioner's Guide to Research Methods and IBM Spss Analysis* (2nd ed.). Watertree.

Sarıgül, H. (2015). Finansal okuryazarlık tutum ve davranış ölçeği: Geliştirme, geçerlik ve güvenirlik. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 13(1). http://dx.doi.org/10.11611/JMER408.

Schug, M. C. (1981). What educational research says about the development of economic thinking? *Theory and Research in Social Education*, 9(3), 25-36.

Schug, M.C., & Butt, N.M. (2006). *An Incentives-Based Approach to Implementing Financial and Economic Curriculum in the Milwaukee Public Schools.* Report developed for the Northwestern Mutual Foundation.

Seiter, D. M. (1989). *Teaching and Learning Economics*. (ERIC Identifier: ED304396). http://www.ericdigests.org/pre–9210/economics.htm. Erişim tarihi: 18.08.2017

Sherraden, M. S., Johnson, L., Guo, B., & Elliott, W. (2011). Financial capability in children: Effects of participation in a school-based financial education and savings program. *Journal of Family & Economic Issues*, 32(3), 385–399.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher,* 15(2), 4–14.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Anı Yayıncılık.

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In Norman K. Denzin & Yvonna. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 433-466). Sage.

Teo, T., Koh, N. K. & Lee, C.B. (2011). Teachers' intention to teach financial literacy in Singapore: A path analysis of an extended theory of planned behaviour (TPB). *The Asia-Pacific Education Researcher,* 20(2), 410-419.

Vargha, L. D. (2004). Buyer beware! Economics activities for middle school students. *The Social Studies,* 95 (1), 27–32.

Walstad William B. & Ken Rebeck (2017) The test of financial literacy: Development and measurement characteristics. *The Journal of Economic Education,* 48(2), 113-122.

Way, W., & Holden, K. (2009). Teachers' background and capacity to teach personal finance: Results of a national study. *Journal of Financial Counseling and Planning,* 20(2), 64–78.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin.

Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK]. (2007). *Eğitim ve öğretim*. https://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/eğitim+fakültesi+20öğretmen+yetiştirme+lisans+programları.pdf. Erişim tarihi: 11.02.2016

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: In this study, it was sought an answer to the question of how to improve the financial literacy of social studies teacher candidates. On the basis of the understanding of teacher education, to improve the financial literacy of teacher candidates, the effect of financial literacy education and practices which are integrated with economics courses on financial literacy, financial attitudes and behaviors towards economics course were investigated in the sample of social studies teacher candidates working group. In this context, it is aimed to reveal that the effectiveness of implementation of the financial literacy education model [FL-EM] developed by the researcher integrating into the Economics course given within the scope of social studies education in Turkey on teacher candidates' financial literacy and financial attitudes.

Methods: The research was carried out in a convergent parallel pattern which is one of the mixed method designs in which both quantitative and qualitative research models are used in order to obtain rich data diversity. In the study, equal priority was given to both quantitative and qualitative research methods, while the stages of the research were separated from each other during the analysis of the data, but the results were combined during general interpretation. Concordantly, the experimental method was used for the quantitative dimension of the research and the case study method was used for the qualitative dimension. The experimental method was used for the quantitative dimension of the study and the case study method was used for its qualitative dimension. In the quantitative dimension of the research, within the framework of the pretest-posttest control group experimental design model; quantitative measurement and assessment tools were employed. The study group of the study consisted of 76 teacher candidates (37 girls and 39 boys) studying at the first grade level of social studies education at the education faculty of a state university. In the study, "Financial Literacy Test [FLT]" and "Financial Literacy Attitude and Behavior Scale [FLABS)" were used to collect quantitative data. In order to collect qualitative data, the "semi-structured interview form" created by the researcher within the framework of the focus group interview technique was used. In order to collect qualitative data, the "semi-structured interview form" created by the researcher within the framework of the focus group interview technique was used. The implementation and data collection process of the research lasted 14 weeks in total within the scope of the "Economy" course given in the spring semester of the 2015-2016 academic year. The first four weeks of this process, the implementation of pre-tests and the process of defining and defining the problem-related problems in a more detailed way, the ongoing 8 weeks of FL-EM

applications, the last 2 weeks, the implementation of the final test and the focus group interviews were conducted.

Findings: When the research findings were examined, the financial literacy rates of the experimental group teacher candidates at the basic level were 26% in the pretest and 81% in the posttest; On the other hand, the fact that the financial literacy rate of the control group teacher candidates increased from 29% in the pre-test to 53% in the post-test is accepted as an important indicator of this result. This finding is supported by the findings obtained in the qualitative dimension of the research. Within the scope of the research, teacher candidates who took the economics course, which was integrated with FL-EM, had a pre-experimental FLABS average score of $\overline{X}$= 42.47, after the experimental application it increased to $\overline{X}$= 48.11. On the other hand, the average scores of the control group teacher candidates who took only the standard economics course, independent of the financial literacy content, decreased from $\overline{X}$= 49.24 before the experimental application to $\overline{X}$= 48.74 after the experimental application. This finding is supported by the findings obtained in the qualitative dimension of the research.

Results: The results of the research revealed that the financial literacy teaching activities implemented within the FL-EM integrated into the Economics course had a statistically significant and positive effect on the financial literacy and financial attitudes and behaviors of social studies teacher candidates. In addition, it was concluded that the results obtained from the focus group interviews substantially supported the findings obtained with quantitative data collection tools. In the qualitative data collected within the scope of the research, important results were obtained for FL-EM applications. When the results obtained in the study are evaluated in general, it is differentiated and based on efficiency in basic financial literacy issues (interest, inflation, risk diversification and time value of money) and sub-dimensions that make up financial literacy (savings, financial planning, investment, money management, credit cards, etc.). It can be said that the training provided through applications is an important factor in improving the financial literacy of Social Studies teacher candidates. The findings obtained from the focus group interviews that the most significant effect of the application process on the financial attitudes of the experimental group pre-service teachers was that they started to be more interested in economics and financial issues than before the application, they had a higher self-confidence in economy and financial issues, and they had to control their savings and expenditures. It points out that they get rid of their prejudices about doing. The results of the research show that the participation of Social Studies teacher candidates in differentiated and activity-based practices for financial literacy education and training is an important factor in gaining positive financial attitudes and behaviors. In addition,

it can be said that the improvement seen in the financial attitudes of the pre-service teachers contributed to the development of their self-confidence in teaching these subjects in a professional sense.

Conclusion: The results of the research have shown that a financial literacy education model, in which real life experiences for financial literacy content such as individual money management, savings and spending are included, can be applied in an effective way to improve the financial literacy of Social Studies teacher candidates and to enhance the functionality of the economics course. It is believed that Social Studies teachers, who have a good financial literacy level and are able to make correct financial decisions, can carry out these issues more effectively and smoothly in their lessons and can provide their students with important financial skills.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Haziran 2021
Yıl 14, **Sayı** LII, **ss.**2305-2335.

Journal of History School (JOHS)
June 2021
Year 14, **Issue** LII, **pp.**2305-2335.

DOI No:http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51370
Authenticity process is conducted by
intihal.net

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 11-05-2021
Kabul Tarihi: 04-06-2021
On-line Yayın: 30-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 11-05-2021
Accepted: 04-06-2021
Published Online: 30-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information
Ciğerci, İ. & Canbay, T. (2021). Nedenleriyle 1980-2010 Yılları Arasında Yapılan Genel Seçimlerin Türkiye'de Bütçe Açıklarına Etkisi. *Journal of History School*, 52, 2305-2335.

NEDENLERİYLE 1980-2010 YILLARI ARASINDA YAPILAN GENEL SEÇİMLERİN TÜRKİYE'DE BÜTÇE AÇIKLARINA ETKİSİ[1][2]

İsmail CİĞERCİ[3] & Tülin CANBAY[4]

Öz

Bu çalışmada 1980-2010 yılları arasında Türkiye'de gerçekleştirilen milletvekili genel seçimlerindeki, seçim ekonomisi uygulamalarının bütçe açıkları üzerindeki etkisi trend analizi ile ele alınmaya çalışılmıştır. Öncelikle bütçe açıkları ile ilgili olarak teorik bilgilere yer verilmiş sonrasında 1980-2010 yılları arasındaki seçim dönemlerinde kamu harcamaları, kamu gelirleri ve bütçe açığı değişkenleri ele alınarak seçim ekonomisi uygulamaları ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. 1980-2010 yılları arası ekonomik analiz yapılırken yıllar arasındaki ilişkinin daha rahat görülmesi amacıyla seçim dönemleri genelde beşer yıllık dönemler itibariyle alınmıştır. Böylelikle seçim öncesi ve seçim sonrası dönemlerdeki değişkenler net olarak görüldüğünden, o dönem hakkındaki seçim ekonomi uygulaması hakkında daha gerçekçi bilgiler elde edilmiştir. Gerek kamu harcamaları gerekse kamu gelirleri bileşenleri itibariyle analiz edildiğinde her seçim

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar %50, 2. yazar %50.
[2] Bu çalışma Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından 2017 yılında kabul edilen "Türkiye'de 1980-2010 Arası Seçim Ekonomisi Uygulamalarının Bütçe Açıkları Üzerine Etkisi" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.
[3] Dr.Öğr.Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F., Maliye Bölümü, icigerci@aku.edu.tr, Orcıd: 0000-0002-8858-5685
[4] Prof.Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, İ.İ.B.F., Maliye Bölümü, tulin.canbay@cbu.edu.tr, Orcıd: 0000-0002-5494-4715

döneminde farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bununla birlikte seçim dönemlerinde kamu harcamaları kullanılarak popülist politikalar uygulanmıştır. Kamu harcamaları içerisinde özellikle seçim dönemlerinde transfer harcamaları ve cari harcamaların artırılması en tipik seçim ekonomisi uygulaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte bazı seçim dönemlerinde kamu gelirleri araçları da seçim ekonomisi uygulaması olarak iktidarlar tarafından kullanılmıştır. Özetle seçim dönemlerinin çoğunda iktidarlar kamu harcamalarını artırıp kamu gelirlerini azaltma yoluyla seçim ekonomisi uygulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Seçim Ekonomisi, Bütçe açıkları, Kamu Harcamaları, Kamu Gelirleri

The Effect of the General Elections Held Between 1980-2010 on the Budget Deficit in Turkey for the Reasons

Abstract

In this study, the effect of election economy practices on the budget deficits in the general elections held in Turkey between 1980 and 2010 has been tried to be discussed with trend analysis. First of all, theoretical information about the budget deficits is given, and then the election economics practices are analyzed in detail by considering the variables of public expenditures, public revenues and budget deficit in the election periods between1980-2010. While conducting the economic analysis between 1980 and 2010, election periods are generally taken as five-year periods in order to see the relationship between the years more easily. Thus, since the variables in the pre-election and post-election periods are clearly seen, more realistic information about the election economy practice about that period is obtained. When analyzed in terms of both public expenditures and public revenues, different results were obtained in each election period. However, populist policies were implemented by using public expenditures during election periods. Increasing transfer expenditures and current expenditures among public expenditures, especially during election periods, is the most typical election economy practice. However, in some election periods, public revenue tools were also used by the governments as an election economy application. In summary, in most of the election periods, governments have implemented electoral economy by increasing public expenditures and reducing public revenues.

Keywords: Electoral Economy, Budget Deficit, Public Expenditures, Public Incomes

GİRİŞ

En genel anlamda bütçe açığı; kamu gelirlerinin kamu harcamalarını karşılamada yetersiz kalmasıdır. Başka bir ifade ile kamu giderlerinin kamu gelirlerinden büyük olmasıdır. Bu durum olağanüstü harcamalardan kaynaklanabileceği gibi bütçe dönemi başında hedeflenmiş de olabilir.

Bütçe açıkları gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin makroekonomik dengelerini farklı şekillerde etkilemektedir. Gelişmekte olan ülkelerde yapısal sorunların (işsizlik, yüksek enflasyon, kamu harcamalarının disipline edilememesi) fazla olması ve yoğun yaşanması, bu ülkelerde bütçe açıklarının etkisinin daha belirgin şekilde hissedildiği görülmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde bütçe açıklarının asıl nedeni kamu harcamalarındaki hızlı artışa karşılık kamu gelirlerinde aynı hızda bir artış olmamasının yanı sıra kamu gelirlerinin rasyonel ve etkin kullanılamamasıdır (Egeli, 1999, s. 63).

Nordhaus tarafından ortaya atılan Geleneksel Oportünist Politik Konjonktür Dalgalanmalar teorisinde seçim ekonomisi uygulamaları, seçimlerden önce kamu harcamalarının artırılıp kamu gelirlerinin azaltılması şeklinde olurken, seçim sonrasında tam tersi şeklinde olması gerekmektedir. Geleneksel Oportünist Politik Konjonktür Dalgalanma modeline göre iktidar partileri seçim dönemlerinde tekrar seçilebilmek için ekonomiyi manipüle ederler. Ekonomiyi manipüle etmek için de popülist ekonomi politikalarını kullanırlar. Politik iktidarlar seçim öncesi dönemlerde genişletici maliye politikaları uygulayarak seçmenleri hoşnut edip, onların oylarını kazanacaklarını varsaymışlardır. Seçim sonrası dönemlerde ise daraltıcı maliye politikaları uygulayacaklardır (Erdoğan, 2004, s. 54). Dolayısıyla iktidar partileri iktidarda kalabilmek için seçim dönemlerinde ekonomiyi manipüle etme girişimleri, politik konjonktür dalgalanma literatüründe "oportünistik (fırsatçı)" davranış olarak adlandırılmaktadır (Alesina vd., 1991, s.1).

Bu çalışmada 1980-2010 yılları arasında Türkiye'de gerçekleştirilen genel seçimler; kamu harcamaları, kamu gelirleri ve bütçe açıkları verilerine göre ekonomik olarak analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu analizler "Geleneksel Oportünist Politik Konjonktür Dalgalanmalar" modeli ile açıklanmaya çalışılmıştır[5].

[5] Çalışmada partizan modellere yer verilmemesinin sebebi söz konusu dönemde yapılan genel seçimlerde (1999 yılı hariç) ağırlıklı olarak sağ partiler seçimleri kazanmışlardır. Dolayısıyla sağ ve sol parti uygulamalarını karşılaştırmak pek mümkün değildir.

TÜRKİYE'DE 1980-2010 ARASI GENEL SEÇİMLERDE BÜTÇE AÇIKLARININ GELİŞİMİ

Küreselleşen dünyada, ekonomik olaylar büyük ya da küçük çapta tüm ülkeleri etkilemektedir. 1970'li yılların başlarında meydana gelen ekonomik krizler dünya ekonomisinin yeniden yapılanmasına neden olmuştur. Türkiye ekonomisi de dünya ekonomisinin bu yapılanmasına 1980 yılından beri uyguladığı iktisat politikaları ile ayak uydurmaya çalışmıştır.

Çalışmamızda 1980-2010 yılları arası seçim ekonomisi uygulamalarının bütçe açıkları üzerindeki etkisi ele alınmaya çalışılacaktır. Dolayısıyla 1980 yılından sonraki seçimler dikkate alınacaktır.

1983 Seçimleri ve Bütçe Açıkları İlişkisi

Türkiye 1980'li yıllara çok büyük bütçe açıkları ile girmiş; kamu kesimi borçlanma gereği (KKBG) 1980 yılında GSMH' nın %8,8'i seviyesinde gerçekleşmiştir. KKBG' nin bu kadar yüksek düzeylere ulaşmasında özellikle ikinci petrol krizi ile ekonomik faaliyetlerin daralması etkili olmuştur. Bütçe açıklarının sürekli artması ve ekonomiye olan durdurulamayan etkisi, ekonomi de geniş çaplı bir reformu kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu reform 24 Ocak Ekonomik İstikrar tedbirleri ile getirilmiştir. 24 Ocak istikrar tedbirlerinin başında kamu harcamalarının kısılması suretiyle bütçe açıklarının sürdürülebilir bir düzeye çekilmesi gelmektedir. İstikrar paketi ile alınan önlemler sonucunda KKBG' nin GSMH' ya oranı 1981 ve 1982 yıllarında düşüş eğilimi gösterse de 1983 yılında genel seçimlerin etkisi ile bütçe açıkları tekrar artış eğilimine girdiği görülmektedir (DPT, 2004, s. 72).

Bu dönem içinde vergi kanunlarımızda yapılan değişiklikler neticesinde 1981[6] yılında vergi gelirlerinde önemli artışlar görülmüştür. Fakat 1982 yılından itibaren vergi gelirlerinin artış hızı yavaşlamaya başlamış ve bütçe açıkları

[6] Bu dönemde uygulanan maliye politikalarından bahsetmeden önce bütçe takvimleri ile yaşanan gelişmelere değinmekte fayda vardır. Ülkemiz de 1 Mart – 28 Şubat olarak uygulanan bütçe mali yılı, 1981 yılında 1050 sayılı kanunda yapılan değişiklik ile 1 Ocak – 31 Aralık olarak değiştirilmiştir. Bu değişiklik 1983 yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Ancak hemen belirtmek te fayda vardır ki bu değişiklikle birlikte özellikle sonbahar aylarında yapılan seçimler sonrasında geçici bütçe uygulamalarına gidilmesinin ana nedenlerinden biri olmuştur. 1982 Anayasamızda yapılan değişiklikle, hazırlanan bütçe kanun tasarısı TBMM'ye 3 ay öncesinden gönderilmesi gerekirken, yapılan bu değişiklik ile bütçe kanun tasarısı TBMM'ye mali yıla girmeden 75 gün önce gönderilmesi yönünde değiştirilmiştir.

yeniden ortaya çıkmaya başlamıştır (Türkiye Ticaret, Sanayi, Deniz Ticaret Odaları ve Ticaret Borsaları Birliği, 1983, s. 23).

1980 sonrası dönemde kamu kesiminin önemli göstergelerinden birisi olan konsolide bütçe, bütçe giderlerinin sürekli olarak artması ve konsolide bütçe gelirlerinin harcamaları karşılayamaması sonucu sürekli olarak açık vermiştir. Aşağıdaki Tablo 1'de söz konusu tarihler içerisinde bütçe dengesi hem tutar olarak verilmiş hem de GSMH' ya oranı şeklinde gösterilmiştir.

Tablo 1
1980-1984 arası konsolide bütçe dengesi

Milyar TL / %	Bütçe Giderleri	Bütçe Gelirleri	Bütçe Dengesi	Bütçe Dengesi / GSMH
1980	1.147.552	988.227	-159.325	%3,00
1981	1.632.962	1.536.448	-96.514	%1,20
1982	1.764.895	1.622.165	-142.730	%1,35
1983	2.914.818	2.695.633	-219.185	%1,57
1984	4.278.255	3.769.962	-508.293	%2,30

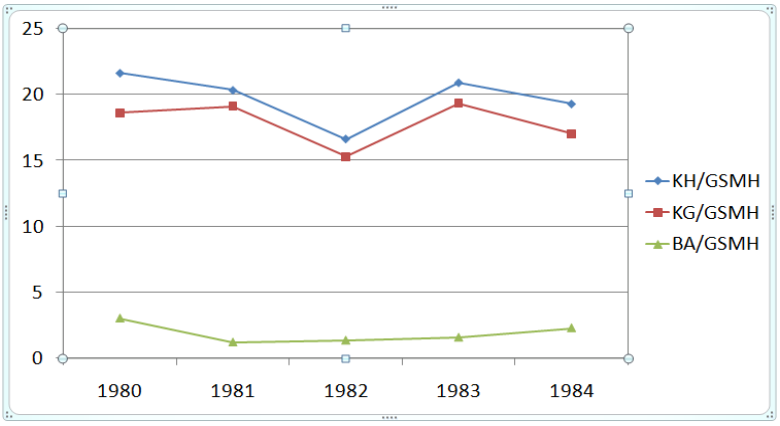
Kaynak: BÜMKO, Maliye Bakanlığı

Tablo 1'den görüleceği üzere konsolide bütçe giderleri dönem boyunca sürekli artış göstermektedir. 1980 yılında 1.147 milyar TL olan konsolide bütçe harcamaları 1985 yılında 6.493 milyar TL'ye yükselmiştir. Söz konusu süreç içerisinde konsolide bütçe gelirleri de yıldan yıla artış göstermiş (1980 yılında 988 milyar TL'den 1984 yılında 3.770 milyar TL'ye yükselmiş) olup, ancak bu artış konsolide bütçe giderlerindeki artıştan daha az olmuştur.

Konsolide bütçe giderlerinin, konsolide bütçe gelirlerinden daha fazla gerçekleşmesi konsolide bütçe açıklarını dönem boyunca sürekli olarak artırmıştır. Dönem başında yaklaşık 159 milyar TL olarak gerçeklesen konsolide bütçe açığı dönem sonunda yaklaşık 513 milyar TL olarak gerçekleşmiştir. Yine benzer bir şekilde, dönem başında GSMH' nın yaklaşık %3,00 olan konsolide bütçe açığı/GSMH oranı dönem sonunda yaklaşık %1,45 seviyelerinde gerçekleşmiştir.

Faiz dışı konsolide bütçe açığı aracılığıyla, önceden gerçekleştirilen borçlanmalar için zorunlu olan faiz ödemeleri dışlanmakta, hükümetin kontrol edebileceği, gelişmelerin nasıl olduğuyla ilgili yorumların yapılabileceği bir sonuç elde edilmektedir. Kamu kesimi bir bütün olarak ele alındığı zaman Türkiye'de yıllardır gerçeklesen yüksek kamu açıkları sürekli borçlanmayı gerektirmiş ve buna bağlı olarak da konsolide bütçe harcamaları, faiz

ödemelerinin artmasıyla birlikte sürekli artış göstermiştir. 1980 – 1984 yılları arasında Konsolide Bütçe Açığı/GSMH oranı ortalama %2,36 olarak gerçekleşmiştir. Bu verilerin grafiksel gösterimi aşağıdaki gibidir.



Grafik 1. 1980-1984 Konsolide Bütçe Dengesi

24 Ocak Kararları ile Türkiye'de ihracata dönük ekonomi modeli kurulmuş; karşılaştırmalı üstünlüklerini gözden geçirmiş, tekstil, inşaat ve hafif sanayi, ihracatın lokomotif sektörleri haline gelmiştir. 24 Ocak sonrasında altın ve döviz ekonomi içindeki yerini almış, borsa gelişmiş, enflasyon gerileme sürecine girmiştir ancak yine de büyüme yeterli seviyede olmamış, işsizlik artmış, devletin ekonomideki yeri küçültülememiş, sosyal dengesizlik büyümüş, gelir dağılımı bozulmuş, dış borçlar artmış, bütçe dışı fon uygulaması yaygınlaşmış, vergi gelirleri milli gelir oranında artmamış, bütçe açıkları önce düşmüş, 1983'ten sonra hızla yükselmiş ve kamu açıkları büyümeye başlamıştır (Karluk, 1999, s. 407).

Buraya kadar yapılan açıklamalar ışığı altında 1983 milletvekili genel seçimlerinin bütçe açıkları üzerindeki etkileri incelenerek seçim öncesi ve sonrası dönemde alınan ve uygulanan mali kararlara bakıldığında seçim ekonomisine dair yoğun bir uygulama olmadığı görülmektedir.

Kamu harcamaları ile alınan kararlar ve uygulanan politikalar 24 Ocak Kararları ile koordineli bir şekilde yürütülmüş, seçim öncesi dönemde popülist politikalardan olabildiğince uzak durulmuştur. Popülist politikalardan uzak durulmasının sebebi seçim öncesi dönemde hükümetin cunta hükümeti olmasıdır.

Aynı şekilde kamu gelirleri politikalarında, özellikle alınan ve uygulanan vergi politika karar ve uygulamalarında seçimlerin etkisine pek rastlanılmamaktadır.

Konuyu bütçe açıkları açısından değerlendirecek olursak, söz konusu dönemde bütçe açıkları sürekli artış seyri göstermiştir. Ancak bu artışa 1983 seçimlerinin, başka bir ifade ile seçim ekonomisi uygulamalarının neden olduğunu söyleyemeyiz.

29 Kasım 1987 Genel Seçimleri ve Bütçe Açıkları İlişkisi

1980'lerin başında konsolide bütçe gelirleri ile harcamaları arasındaki eşitsizlik bir hayli küçük iken, bu eşitsizlik 1985'ten itibaren artış göstermeye başlamıştır. 1985-1989 yılları arasında daha önce ifade edildiği gibi kamuda çalışanların maaş ve ücretlerine enflasyon oranının üzerinde zam yapılması, yüksek taban fiyatlı destekleme alımları, iç ve dış borç faiz ödemelerindeki artış kamu harcamaları/GSMH oranını artırmış ve dolayısıyla GSMH' nın yüzdesi olarak konsolide bütçe gelirleri ile harcamalar arasındaki eşitsizlik giderek artmıştır (Şen, Sağbaş ve Keskin, 2007, s. 186). Şöyle ki 1985 yılında kamu gelirlerinin kamu harcamalarını karşılama oranı %92,1 iken bu oran 1986 yılında %86,1, 1987'de %81,7, 1988'de %82 ve 1989 yılında %80,7 olarak gerçekleşmiştir.

Vergi gelirlerinin harcamaların gerisinde kalmasında, düşük vergi kapasitesi, düşük vergi gayreti gibi yapısal nedenlerin dışında yüksek enflasyonun vergi gelirlerinin reel değerlerini aşındırması, politik bir tercih olarak vergi üzerine gidilmemesi gibi nedenler etkili olmuştur. Dolayısıyla bu gelişmeler ışığında 1980'ler boyunca bütçe açıkları sürekli artış göstermiştir (Şen vd., 2007, s. 187-188).

1985-1989 yılları arasında bütçe açıklarının artmasının bir diğer nedeni de kamu harcamalarında tasarrufların sağlanamayıp, KİT'lerin özelleştirilememesidir. KİT'lerin açıkları[7] bütçe üzerinde yük olmaya devam etmiştir (Şahin, 2007, s. 201).

Aşağıdaki Tablo 3'de 1985-1989 yılları arasında bütçe gerçekleşmeleri ve bütçe dengesi verilmiştir.

[7] KİT açıklarının en önemli nedeni, ürettikleri mal ve hizmetlerin fiyatlarının politik nedenlerle maliyetlerin altında belirlenmesi, maliyetleri artıran ve verimliliği düşüren aşırı personel istihdamı olmuştur. KİT açıklarının bir diğer nedeni ise, tarımsal ürünlere hayali talep yaratarak ve tarım ürünleri taban fiyatlarını yüksek tutarak oluşturdukları transfer harcamalarıdır. KİT'lerin kamu açıkları içindeki payının azalıyor görünmesine rağmen, bu açıkların görev zararı olarak konsolide bütçeye aktarıldığını ve transfer ödemeleri içerisinde konsolide bütçe açıklarını artırdığını belirtmek gerekir.

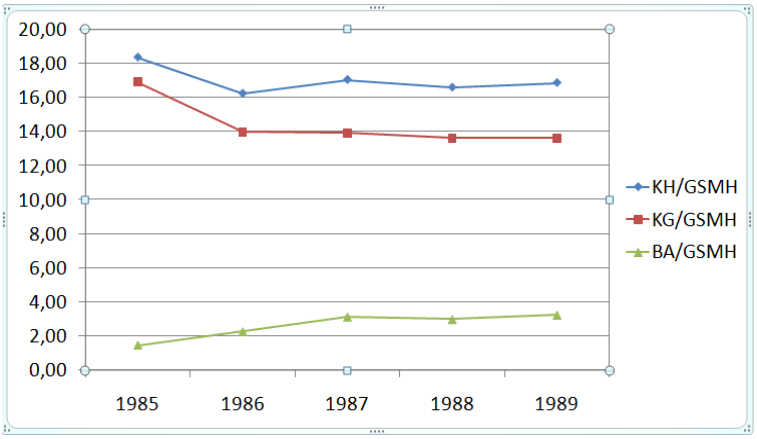
Tablo 2
1985-1989 arası konsolide bütçe dengesi

Milyar TL/%	Bütçe Giderleri	Bütçe Gelirleri	Bütçe Dengesi	Bütçe Dengesi/ GSMH
1985	6.493.304	5.980.147	-513.157	%1,45
1986	8.311.421	7.153.603	-1.157.818	%2,26
1987	12.790.981	10.444.630	-2.346.351	%3,12
1988	21.446.000	17.587.000	-3.859.000	%2,98
1989	38.871.000	31.369.000	-7.502.000	%3,25

Kaynak: BÜMKO, Maliye Bakanlığı

Tablo 2'den görüleceği üzere konsolide bütçe giderleri dönem boyunca sürekli artış göstermektedir. 1985 yılında yaklaşık 6.493 milyar TL olan konsolide bütçe harcamaları 1989 yılında yaklaşık 38.871 milyar TL'ye yükselmiştir. Söz konusu süreç içerisinde konsolide bütçe gelirleri de yıldan yıla artış göstermiş (1985 yılında 5.980 milyar TL'den 1989 yılında 31.369 milyar TL'ye yükselmiş) olup, ancak bu artış konsolide bütçe giderlerindeki artıştan daha az olmuştur.

Konsolide bütçe giderlerinin, konsolide bütçe gelirlerinden daha fazla gerçekleşmesi konsolide bütçe açıklarını dönem boyunca sürekli olarak artırmıştır. Dönem basında yaklaşık 513 milyar TL olarak gerçeklesen konsolide bütçe açığı dönem sonunda yaklaşık 7.502 milyar TL olarak gerçekleşmiştir. Yine benzer bir şekilde, dönem başında GSMH' nın yaklaşık %1,45 olan konsolide bütçe açığı/GSMH oranı dönem sonunda yaklaşık %3,25 seviyelerinde gerçekleşmiştir. 1980 – 1985 yılları arasında Konsolide Bütçe Açığı / GSMH oranı ortalama %2,62 olarak gerçekleşmiştir. Bu oran 1980-1984 yılları arasında %1,82 olarak gerçekleşmiştir. Bu oran ve rakamlar bütçe açığının sürekli arttığını ifade etmektedir.



Grafik 2. 1985-1989 Konsolide Bütçe Dengesi

Yukarıda grafik 1987 seçimlerinde uygulanan seçim ekonomisi uygulamasını net bir şekilde ortaya koymaktadır. Seçim yılında kamu harcamaları da kamu gelirleri de artış göstermiştir. Ancak burada kamu harcamalarındaki artış kamu gelirlerindeki artıştan fazla olmuştur. Bu da bütçe açıklarının seçim yılından itibaren yükselme trendi içerisine girdiğini göstermektedir.

Buraya kadar yapılan açıklamalar ışığı altında 1987 milletvekili genel seçimlerinin bütçe açıkları üzerindeki etkileri incelendiğinde seçim öncesi ve sonrası dönemde alınan ve uygulanan mali kararlara bakıldığında seçim ekonomisine dair yoğun bir uygulama olduğu görülmektedir.

20 Ekim 1991 Seçimleri ve Bütçe Açıkları İlişkisi

1989 yerel seçimlerinde oy oranı ciddi anlamda düşen iktidar Partisi 1991 seçimlerinden önce hem kamuda çalışan personel sayısını artırmış hem de kamu personelinin maaş ve ücretlerine enflasyon oranından daha fazla bir miktarda zam yapmıştır, tarımsal destek alımlarının fiyatları %60-70 artırılmış ve ödeme zamanları genelde seçimlerin hemen öncesine denk getirilmiştir.

1991 seçimlerinden sonra ise Sosyal Güvenlik Yasasındaki değişiklik kamu harcamalarını artırmış konsolide bütçeye sürekli bir yük getirmiştir. Emeklilik yaşının erkelerde 43, kadınlarda 38'e düşmesi seçim döneminde uygulanan popülist politikalardan birisidir.

1991 yılında büyüme hızı yavaşlamış, enflasyon hızlanmış, kamu sektörü finansman açıkları artarak devam etmiştir. Ayrıca hükümetin 1992 yılında %42 enflasyon hedefi yıl sonunda %62,1 olmuş ve hedef büyük ölçüde aşılmıştır. Bunun yanında kamu finansman açığının gerek Merkez Bankası kaynaklarının zorlanması gerekse aşırı iç borçlanma yoluyla karşılanması ekonomik istikrarı bozmaya 1992 yılında da devam etmiştir.

1991 yılında başlayan dengesizlikler diğer yıllarda (1992, 1993 ve 1994) artarak devam etmiş ve ekonomik sorunlar günden güne içinden çıkılamaz bir hale gelmiştir. 1994 yılına gelindiğinde ekonomik kriz patlak vermiş ve bu krizi aşmak için yeni bir istikrar kararları alınmıştır

KKBG/GSMH oranının sürekli yükselmesi, borç stokunun artmasına, TL'nin değer kazanmasına, cari işlemler açığının daha da artmasına sebebiyet vermiştir. Bununla birlikte ihracat teşviklerinin de azalmasıyla Türkiye'nin dış rekabet gücü azalmıştır. Sonuç itibariyle bütçe açıklarının artmasının etkileri kendisini dış denge üzerinde de göstermiştir. Bütün bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak ve ekonomiyi yeniden düzene sokmak için hükümet 5 Nisan Kararlarını[8] almıştır. 1993 yılında KKBG/GSMH oranı %12 iken 5 Nisan Kararları ile bu oran 1994 yılı sonunda %5'e gerilemiştir. Ancak bu gerileme uzun sürmemiş söz konusu oran 1995 yılı itibariyle tekrar artış göstermiştir (Şen vd., 2007, s. 188).

Aşağıdaki Tablo 3 1990-1994 yılları arasında bütçe gelir-gider dengesini göstermektedir.

[8] 5 Nisan kararları konjonktürel ve yapısal düzenlemeler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Döviz kuru, ücret, fiyat politikaları, sermaye piyasasına yönelik önlemler, kamu sektörüne yönelik önlemler, tarımsal destekleme politikaları, toplumsal mali dayanışma ve yeni vergilere ilişkin önlemle konjonktürel düzenlemelerin içerisinde yer almaktadır. Yapısal düzenlemeler bölümünde ise; özelleştirme, KİT'lerin iyileştirilmesi, kamu sektöründe istihdamın rasyonalizasyonu, yerel yönetimlere ilişkin idari ve mali düzenlemeler ile sosyal güvenlik kuruluşları reformu ele alınmıştır 5 Nisan kararları değerlendirildiğinde, kısa vadeli politika önlemlerinden, yapısal reformlara kadar çok kapsamlı bir alanda düzenleme getirmiştir. Ancak iç ve dış baskılar sonucunda kısa sürede yapılabilirlik çalışması olmadan alınan kararlar, daha çok hükümetin niyet ve arzularını içeren bir niyet mektubu özelliğini taşımaktadır. 5 Nisan Kararları dönemin Başbakanı Tansu Çiller'in uygulamaya koymaya çalıştığı ancak başarıya ulaştıramadığı popülist niteliği ağır basan bir önlemler demetidir (Karluk., 2009, s. 425).

Tablo 3
1990-1994 arası konsolide bütçe dengesi

Milyar TL / %	Bütçe Giderleri	Bütçe Gelirleri	Bütçe Dengesi	Bütçe Dengesi / GSMH
1990	68.354.408	56.572.566	-11.781.842	**%2,96**
1991	132.400.881	99.084.246	-33.316.635	**%5,25**
1992	225.398.205	178.070.168	-47.328.037	**%4,29**
1993	490.437.973	357.332.583	-133.105.390	**%6,66**
1994	902.453.637	751.615.000	-150.838.637	**%3,88**

Kaynak: BÜMKO, Maliye Bakanlığı

Tablo 3'den görüleceği üzere konsolide bütçe giderleri dönem boyunca sürekli artış göstermektedir. 1990 yılında yaklaşık 68.354 milyar TL olan konsolide bütçe harcamaları 1994 yılında yaklaşık 902.453 milyar TL'ye yükselmiştir. Söz konusu süreç içerisinde konsolide bütçe gelirleri de yıldan yıla artış göstermiş (1990 yılında 56.572 milyar TL'den 1994 yılında 751.615 milyar TL'ye yükselmiş) olup, ancak bu artış konsolide bütçe giderlerindeki artıştan daha az olmuştur.

Konsolide bütçe giderlerinin, konsolide bütçe gelirlerinden daha fazla gerçekleşmesi konsolide bütçe açıklarını dönem boyunca sürekli olarak artırmıştır. Dönem basında yaklaşık 11.781 milyar TL olarak gerçeklesen konsolide bütçe açığı dönem sonunda yaklaşık 150.838 milyar TL olarak gerçekleşmiştir. Yine benzer bir şekilde, dönem başında GSMH' nın yaklaşık %2,96 olan konsolide bütçe açığı/GSMH 1993 yılında %6,66'lara yükselmiş, 5 Nisan Kararlarının da etkisiyle dönem sonunda yaklaşık %3,88 seviyelerine gerilemiştir. 1990 – 1994 yılları arasında Konsolide Bütçe Açığı / GSMH oranı bir önceki dönem olan 1985-1989[9] yılları ortalamasına göre %2 artarak ortalama %4,60 olarak gerçekleşmiştir. Bu oran ve rakamlar bütçe açığının sürekli arttığını ifade etmektedir.

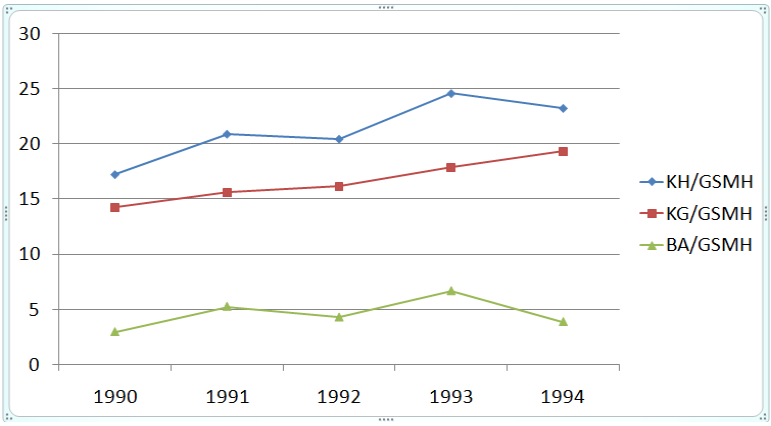
1990 yılında kamu gelirlerinin kamu harcamalarını karşılama oranı %82,76 iken bu oran 1991 yılında %74,84, 1992'de %79,0 1993'de %72,86 ve 1994 yılında %83,29 olarak gerçekleşmiştir. Görüldüğü üzere 1990-1993 yılları arasında kamu gelirlerinin kamu harcamalarını karşılama oranı düşüş trendinde olmuştur. 5 Nisan Kararları ile getirilen ek vergiler[10] 1994 yılında bu oranın tekrar yükselmesini sağlamıştır. Bu oranlar da göstermektedir ki kamu

[9] 1985-1989 yılları arasında Bütçe Açığı/GSMH oranı ortalama %2,62 olarak gerçekleşmiştir.
[10] Bu vergiler Net Aktif Vergisi, Ekonomik Denge Vergisi, Ek Gayrimenkul Vergisi ve Ek Motorlu Taşıtlar Vergisidir.

harcamalarındaki artış kamu gelirlerindeki artıştan daha fazla olmuştur. Bunun sonucunda ise bütçe açıkları 1990-1994 yılları arasında sürekli artış göstermiştir.

Buraya kadar yapılan açıklamalar ışığı altında 1991 milletvekili genel seçimlerinin bütçe açıkları üzerindeki etkileri incelendiğinde seçim öncesi ve sonrası dönemde alınan ve uygulanan mali kararlara bakıldığında seçim ekonomisine dair yoğun bir uygulama olduğu görülmektedir.

1994 yılına kadar kamu kamu harcamalarındaki bu artışa rağmen kamu gelirlerinde yeterince artış olmamıştır. Kamu harcamalarını finanse etmede ağırlıklı borçlanmaya başvurulması politik rant sağlamada önemli bir yer almaktadır.



Grafik 3. 1990-1994 Konsolide Bütçe Dengesi

Konuyu yukarıdaki grafiği de dikkate alarak bütçe açıkları açısından değerlendirecek olursak, söz konusu dönemde bütçe açıkları sürekli artış seyri göstermiştir. Bu artışa 1991 seçimlerinin, başka bir ifade ile seçim ekonomisi uygulamalarının etkisi büyüktür.

Burada şunu hemen belirtmek gerekir ki, 1991 seçimlerinden önce veya sonra yapılan harcamalar, alınan kararlar dönemsel olmamış kalıcı hale gelmiştir. Yani seçimden önce alınan popülist kararlardan seçimlerden sonra vazgeçilmemiş dolayısıyla kamu harcamaları sürekli artış eğilimi göstermiştir.

24 Aralık 1995 Seçimleri ve Bütçe Açıkları İlişkisi

1995 seçimlerinden bir dahaki seçim tarihi olan 18 Nisan 1999'a kadar ülke iktidarı dört defa el değiştirmiştir. Önce ANAP-DYP koalisyonu ve bunu takiben REFAH-YOL koalisyonu, ANA-SOL-D koalisyonu ve azınlık hükümeti

olarak DSP iktidara gelmiştir. Bu dönemlerde Yılmaz iki kez, Erbakan ve Ecevit birer kez başbakanlık görevlerinde bulunmuşlardır.

ANAP tek başına iktidar olduğu 1980'lerin sonunda oy kaybetmeye başlamasıyla ve bunu takip eden hükümetlerin seçim ekonomisi davranışlarına kapılması, başka bir ifade ile oy alabilmek adına kamu harcamalarını aşırı artırıp seçmenin gözünü boyamaya çalışmışlardır. Bunun sonucunda KİT'ler çalışamaz hale gelmiş, yapılan harcamaların sağlıklı kaynaklardan finanse edilmesi için yeterince çaba gösterilmemiş ve bu durum sonucunda hem enflasyon hem de bütçe açıkları artış göstermiştir (Hatiboğlu ve Aysan, 1994, s. 53).

5 Nisan 1994 kararlarının uygulamaya konmasıyla birlikte ilk kez 1994 yılında bütçe açığı hedeflenen bütçe açığından küçük olmuştur. Bu düzelmenin ardında, kamu kesimi açığı içinde en büyük paya sahip olan konsolide bütçe açığının bazı geçici çözümlerle düşürülmüş olması yatmaktadır. Bir taraftan personel ve yatırım harcamalarında yapılan kısıntılar, diğer taraftan ek vergiler yoluyla geçici olarak sağlanan gelir artışları sonucunda reel olarak küçülen bütçe açığı, kalıcı bir gelir artışı ve gider azalışı sağlayacak şekilde yapısal tedbirlerin alınmaması nedeniyle yeniden büyümesi kaçınılmaz olmuştur. Gerçekten de özellikle seçimlerin yapıldığı 1995 ve bunu takip eden yıllarda bütçe açıkları artmaya devam etmiştir (TÜSİAD, 1996, s. 33).

1995 yılında yapılan seçimlerde ortaya çıkan politik istikrarsızlığın yansımaları bütçe açığı üzerine de olmuştur. Şöyle ki; erken seçim kararının alınmasıyla birlikte hükümet genişletici maliye politikası uygulayarak popülist davranmıştır. Her ne kadar bütçe açıklarını azaltmak için 1999 yılında kaynak paketleri açıklanmışsa da bu paketler borçlanmanın sürdürülebilirliğinden başka bir anlama taşımamıştır. Bunun sonucunda KKBG artarak devam etmiş bu da bütçeye negatif olarak yansımıştır.

Türkiye 1996 yılına 1995 yılının son çeyreğinde alınan erken genel seçim kararı ile birlikte girmiştir. Alınan bu karara bağlı olarak, 1996 yılı ekonomik programının açıklanmamış olması ekonomide belirsizliği artırmıştır. Siyasi ve ekonomik yönden oluşan belirsizlik ortamı, faizlerin artmasına, dövize olan talebin artmasına ve enflasyonist beklentilerin artmasın yol açmıştır. İç talebin genişlemesi ve ulusal paranın reel olarak değer kazanması, dış ticaret açığını artırmıştır. Bu durumda ekonomi 1996 yılına, kamu kesiminde ve dış ticarette önemli boyutta iki açıkla ve ancak 1995 yılı seviyelerine çekilebilmiş enflasyon oranıyla girmiştir. Bununla birlikte 1996 yılı bütçe kanununun erken genel seçimler nedeniyle parlamentoda görüşülüp yürürlüğe girmemesi sonucu yılın ilk dört ayı için geçici bütçe hazırlanmıştır. Böylece hükümete, 1996 yılı bütçe taslağında yer alan toplam harcamaların üçte biri olan 900 trilyon tutarında

harcama yetkisi verilmiştir. Ancak yılın ilk dört ayında gelirlerin dönemsel olarak yetersiz kalması nedeniyle, geçici bütçenin 250 trilyon TL dolayında açık vermesi öngörülmüştür (TÜSİAD, 1996, s. 89- 93).

Buraya kadar yapılan açıklamalar çerçevesinde aşağıdaki tabloda 1995-1999 yılları arasını kapsayan bütçe açıkları ve bu açıkların GSMH' ya oranları verilmiştir.

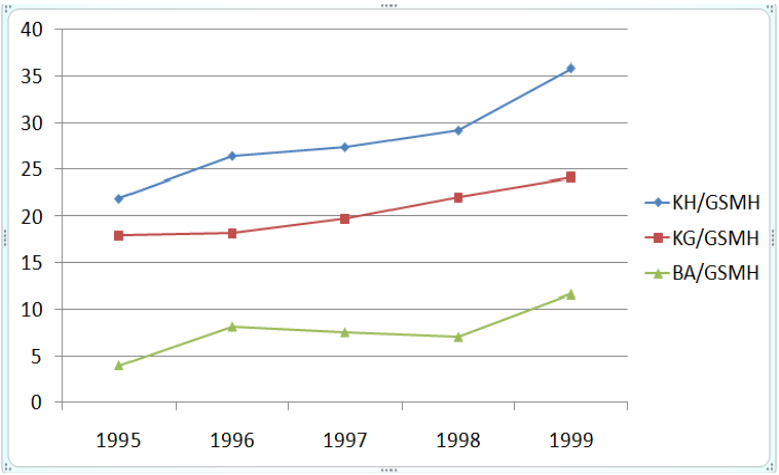
Tablo 4
1995-1999 arası konsolide bütçe dengesi

Milyar TL / %	Bütçe Giderleri	Bütçe Gelirleri	Bütçe Dengesi	Bütçe Dengesi / GSMH
1995	1.724.193.850	1.409.250.000	-314.943.850	**%4,00**
1996	3.961.308.043	2.727.958.000	-1.233.350.043	**%8,23**
1997	8.050.252.190	5.815.099.000	-2.235.153.190	**%7,60**
1998	15.614.441.482	11.811.065.000	-3.803.376.482	**%7,10**
1999	28.084.684.793	18.933.065.000	-9.151.619.793	**%11,69**

Kaynak: BÜMKO, Maliye Bakanlığı

Tablo 4'den görüleceği üzere konsolide bütçe giderleri dönem boyunca sürekli artış göstermektedir. 1995 yılında yaklaşık 1.724.193 trilyon TL olan konsolide bütçe harcamaları 1999 yılında yaklaşık 28.084.684 trilyon TL'ye yükselmiştir. Söz konusu süreç içerisinde konsolide bütçe gelirleri de yıldan yıla artış göstermiş (1995 yılında 1.409.250 trilyon TL'den 1999 yılında 18.933.065 trilyon TL'ye yükselmiş) olup, ancak bu artış konsolide bütçe giderlerindeki artıştan daha az olmuştur.

Konsolide bütçe giderlerinin, konsolide bütçe gelirlerinden daha fazla gerçekleşmesi konsolide bütçe açıklarını dönem boyunca sürekli olarak artırmıştır. Dönem basında yaklaşık 314.943 milyar TL olarak gerçeklesen konsolide bütçe açığı dönem sonunda yaklaşık 9.151.619 trilyon TL olarak gerçekleşmiştir. Yine benzer bir şekilde, dönem başında GSMH' nın yaklaşık %4,00 olan konsolide bütçe açığı/GSMH 1999 yılında %11,69'lara yükselmiştir. Şüphesiz bütçe açıklarının artmasındaki aslan payı kamu harcamaları içerisinde yer alan faiz ödemelerinin sürekli artış göstermiştir. Elbette dönem sonunda bütçe açığının bu kadar yüksek oranda gerçekleşmesinde ulusal ve uluslararası krizlerinde etkisi yadsınamaz. 1990-1994 yılları arasında bütçe açığı ortalama %4,60 olarak gerçekleşmişti. Söz konusu olan bu dönemde bütçe açıklarının ortalaması bir önceki döneme nazaran %3,12 oranında artarak ortalama %7,72 olarak gerçekleşmiştir.



Grafik 4. 1995-1999 Konsolide Bütçe Dengesi

Yukarıdaki grafikte de görüldüğü üzere kamu gelirlerinin artış hızı kamu harcamalarının artış hızından daha düşük seviyelerde gerçekleşmiş bunun sonucunda da bütçe açığı meydana gelmiştir. Şöyle ki 1995 yılında kamu gelirlerinin kamu harcamalarını karşılama oranı %81,73 iken bu oran 1996 yılında %68,87, 1997'de %72,23 1998'de %75,64 ve 1999 yılında %67,41 olarak gerçekleşmiştir. Görüldüğü üzere 1995-1999 yılları arasında kamu gelirlerinin kamu harcamalarını karşılama oranı ciddi anlamda düşüş trendinde olmuştur.

Buraya kadar yapılan açıklamalar ışığı altında 1995 milletvekili genel seçimlerinin bütçe açıkları üzerindeki etkileri incelendiğinde seçim öncesi ve sonrası dönemde alınan ve uygulanan mali kararlara bakıldığında seçim ekonomisine dair yoğun bir uygulama olduğu görülmektedir. Özellikle bu dönemde yaşanan koalisyonlar ve politik istikrarsızlıklar seçim ekonomisi uygulamalarını artırmıştır.

1999 yılına kadar kamu harcamalarındaki bu artışa rağmen kamu gelirlerinde yeterince artış olmamıştır. Kamu harcamalarını finanse etmede ağırlıklı borçlanmaya başvurulması politik rant sağlamada önemli bir yer almaktadır.

Burada şunu hemen belirtmek gerekir ki, 1995 seçimlerinden önce veya sonra yapılan harcamalar, alınan kararlar dönemsel olmamış kalıcı hale gelmiştir. Yani seçimden önce alınan popülist kararlardan seçimlerden sonra vazgeçilmemiş dolayısıyla kamu harcamaları sürekli artış eğilimi göstermiştir.

18 Nisan 1999 Milletvekili Genel Seçimleri ve Bütçe Açıkları İlişkisi

Çalışmamızın bundan önceki başlıklarında seçim dönemleri ve bu dönemlere ilişkin sayısal veriler beşer yıl alınarak analiz edilmeye çalışılmıştır. 1999 seçimi ile bir sonraki seçim yılı (2002) arası kısa olduğundan, 1999 seçimlerine ait ve maliye politikası araçlarına ait veriler sadece bu seçimi kapsamak kaydıyla üç yıllık ele alınacaktır. Dolayısıyla bu başlık altında sayısal veriler 1998, 1999 ve 2000 yılını kapsamaktadır. Bir önceki seçim döneminde 1998 yılında yaşanan gelişmelere yer verildiğinden burada tekrardan kaçınmak adına değinilmeyecektir.

18 Nisan 1999 seçimlerinin sonuçları Türkiye'nin koalisyon hükümetlerine devam edeceğini gösteriyordu. 57. Hükümet seçimlerden Partisini birinci olarak çıkarmayı başaran Bülent Ecevit tarafından kurulmuştur.

Bu dönemde yapısal-kurumsal sorunların devam etmesi, enflasyonun yüksek olması, reel faizlerin artması, nominal döviz kurundaki yükselmeye rağmen aşırı değerlenmiş TL, kamu kesimi açıklarının fazla olması ve denetimsiz finansal piyasanın yarattığı rant ekonomisi ülkeyi gittikçe krize sürüklüyordu (Şahin, 2007, 245). Bütün bunların yanı sıra uluslararası krizlerin ulusal ekonomiye etkisi, 1999 yılı tarım ürünleri rekoltesinde düşüş, 17 Ağustos 1999 Gölcük ve 12 Kasım 1999 Düzce depremlerinin yıkıcı etkileri 1999 yılında ekonomik krizin yaşanmasına sebep olmuştur. 1995-1999 yılları arasında yaşanan siyasal istikrarsızlıklar da krizin ortaya çıkmasında önemli rol almışlardır (Kabadayı, 2013, s. 94)

Türkiye'de özellikle 1990'lı ve 2000'li yılların başlarında yaşanan siyasi istikrarsızlıklar bu dönemde yaşanan ekonomik krizlerde önemli rol oynamışlardır. Ülkemizde bu dönemde siyasi istikrarsızlıklar olarak, parlamentonun kutuplaşması, koalisyon hükümetleri, seçmenlerin ilgisizliği ve kararsızlığı, seçimlerin idaresi ve zamanlaması karşımıza çıkmaktadır. Siyasi istikrarsızlığın ekonomik sonuçları olarak bu dönemde büyüme azalmış, enflasyon oranı artmış, faiz oranları yükselmiş, borçların vade yapısı kısalmış, ekonomiye güvenin azalmış olması gibi birçok sonuçlar Türkiye'de görülmüştür (Eren ve Bildirici, 2001, s. 167- 173).

1999 yılı mart ayında erken seçim kararının alınmasıyla birlikte kamu harcamalarının sınırlandırılması güçleşmiştir. Enflasyonun artmasıyla birlikte yüksek faiz ödemeler ve yaşanan deprem felaketinden sonra kamu harcamaları hedefini aşmış ve daha da artmıştır. Bu durum bütçe açıklarının azaltılmasından ziyade artmasına sebep olmuş ve KKBG/GSMH oranı 1999 yılında %15,5'e yükselmiştir (Şen vd., 2007, 192).

Hükümet Aralık 1999'da IMF'ye yeni bir stand-by anlaşması için niyet mektubu sunmuştur. Bu niyet mektubunda bütçe hedeflerinin tutturulmasında bir dizi performans kriteri ve endikatif[11] hedefler aracılığı ile izleneceği ifade edilmiştir. Bu hedefler doğrultusunda 1999 yılında deprem felaketini gerekçe göstererek çıkarılan vergi paketinden sağlanacak gelirlerin yanında personel giderlerinde yapılacak azaltma, cari harcamalarda yapılacak kesintiler, tarımsal destekleme fiyatlarının hedeflenen enflasyona göre belirlenmesi gibi tedbirlerle harcamalarda kısıntıya gidileceği öngörülmüştür. Alınan bu tedbirler sonucu KKBG/GSMH oranı 1999 yılında %15,5 iken 2000 yılında %11,8'e yükselmiştir (Şen vd.,2007, 193).

1999 yılında IMF ile yapılan anlaşma sonrasında uygulanmaya başlanan 3 yıllık programın ekonomiye yansımaları ilk aylarda pozitif olmuştur. İlk 10 ay içerisinde kamu gelirleri artmış, kamu harcamaları azalmış ve reel faiz oranlarında bir düşüş meydana gelmiştir. Dış borçlanma olanaklarının artması, özelleştirme gelirlerinin artması yine programın olumlu katkılarındandır. Ancak ekonomide bu bahar havası fazla sürmemiş ve 2000 yılının ikinci yarısından itibaren ekonomi kaldığı yerden daha da kötüye gitmeye devam etmiştir. Bu kötüye gidiş 2001 kriz ile zirve yapmıştır.

Tablo 5
1998-2000 Arası Konsolide Bütçe Dengesi

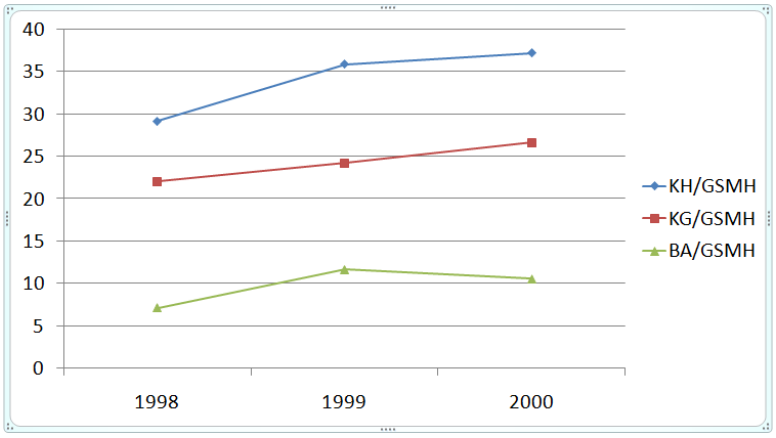
Milyar TL / %	Bütçe Giderleri	Bütçe Gelirleri	Bütçe Dengesi	Bütçe Dengesi / GSMH
1998	15.614.441.482	11.811.065.000	-3.803.376.482	**%7,10**
1999	28.084.684.793	18.933.065.000	-9.151.619.793	**%11,69**
2000	46.705.028.674	33.440.143.000	13.264.885.674	**%10,56**

Kaynak: BÜMKO, Maliye Bakanlığı

Tablo 5'den görüleceği üzere konsolide bütçe giderleri dönem boyunca sürekli ciddi artış eğiliminin olduğunu göstermektedir. 1998 yılında yaklaşık 15.614.441 trilyon TL olan konsolide bütçe harcamaları 2001 yılında yaklaşık beş kat artarak 80.579.064 trilyon TL'ye yükselmiştir. Söz konusu süreç içerisinde konsolide bütçe gelirleri de yıldan yıla artış göstermiş (1998 yılında 11.811.065 trilyon TL'den 2001 yılında 51.542.970 trilyon TL'ye yükselmiş) olup, ancak bu artış konsolide bütçe giderlerindeki artıştan daha az olmuştur.

[11] "Görüşümüz olumlu ve ilk bakışta her şey tamam gibi görünüyor ancak sonradan ne olur bilmem" anlamına gelir.

Konsolide bütçe giderlerinin, konsolide bütçe gelirlerinden daha fazla gerçekleşmesi konsolide bütçe açıklarını dönem boyunca sürekli olarak artırmıştır. Dönem basında yaklaşık 3.803.376 trilyon TL olarak gerçeklesen konsolide bütçe açığı dönem sonunda yaklaşık 29.036.094 trilyon TL olarak gerçekleşmiştir. Yine benzer bir şekilde, dönem başında GSMH' nın yaklaşık %7,10 olan konsolide bütçe açığı/GSMH 2001 yılında %16,45'lere yükselmiştir. Şüphesiz bütçe açıklarının artmasındaki aslan payı kamu harcamaları içerisinde yer alan faiz ödemelerinin sürekli artış göstermiştir. 1998 yılında yaşanan Rusya krizinin, 2000 Kasım ve 2001 Şubat krizlerinin de etkisiyle 1998'den 2001'e bütçe açıklarının ciddi bir artış içerisinde olduğu görülmektedir. Bu krizlerin yanı sıra 1999 yılında yaşanan Marmara depremi bütçe harcamalarının artmasına neden olmuş, bu durum da bütçe açıklarının artmasında etkili olmuştur. Türkiye yaşanan ulusal ve uluslararası krizler ve depremin de etkisiyle borçlanmaya hız kesmeden devam etmiş ve bütçedeki faiz ödemeleri kalemi iyiden iyiye şişmiştir. Sonuç olarak da bütçe açıklarının bu dönem içerisinde artışı kaçınılmaz olmuştur. 1995-1999 yılları arasında bütçe açığı ortalama %7,72 olarak gerçekleşmişti. Söz konusu olan bu dönemde ise bütçe açıklarının ortalaması bir önceki döneme nazaran %3,73 oranında artarak ortalama %11,45 olarak gerçekleşmiştir.



Grafik 5. 1998-2000 Konsolide Bütçe Dengesi

1998 yılında kamu gelirlerinin kamu harcamalarını karşılama oranı %75,64 iken bu oran 1999 yılında %67,41, 2000'de %71,60 ve 2001 yılında ise %63,97 olarak gerçekleşmiştir. Görüldüğü üzere 1998-2001 yılları arasında kamu gelirlerinin kamu harcamalarını karşılama oranı ciddi anlamda düşüş trendinde olmuştur. Tarihimizin en sert krizlerinden biri olan 2001 krizi ile bu oran belki de cumhuriyet tarihimizde en düşük oranlardan birisi olmuştur. Bu oranlar da

göstermektedir ki kamu harcamalarındaki artış kamu gelirlerindeki artıştan daha fazla olmuştur. Bunun sonucunda ise bütçe açıkları 1998-2001 yılları arasında sürekli artış göstermiştir.

Buraya kadar yapılan açıklamalar ışığı altında 1999 milletvekili genel seçimlerinin bütçe açıkları üzerindeki etkileri incelendiğinde seçim öncesi ve sonrası dönemde alınan ve uygulanan mali kararlara bakıldığında seçim ekonomisine dair diğer dönemlere nazaran daha az bir uygulama olduğu görülmektedir[12].

3 Kasım 2002 Milletvekili Genel Seçimleri ve Bütçe Açıkları İlişkisi

2002'de AK Parti'nin iktidara gelmesinin ardından uygulamaya koyulan mali disiplin, yapısal reformlar ve kararlı özelleştirme politikaları sayesinde; Türkiye'nin temel makroekonomik göstergeleri birçok ülkeden daha iyi duruma gelmiştir. Temel ekonomik göstergelerdeki iyileşme, ülkeye sermaye girişinin artmasına, daha iyi şartlarda dış borç sağlamasına ve yaşam standartlarının yükselmesine katkı yapmıştır. Ayrıca, sosyal yardımlar ile yoksul ailelere temel sosyal hizmetleri sağlayan devlet kurumlarının kapasiteleri arttırılmış ve bu çabalar yoksulluğun azaltılmasına da katkı sağlamıştır (Karagöl, 2013, s. 11).

Türkiye ile IMF arasında 1999 yılında 3 yıllık bir anlaşma imzalanmıştır. Enflasyonu Düşürme Programı olarak adlandırılan bu yeni anlaşma her ne kadar başlangıçta başarılı gibi görünse de Kasım 2000 ve Şubat 2001'de yaşanan krizler programın etkinliğinin kaybolmasına yol açmıştır. Meydana gelen bu krizler IMF ile yeni anlaşmalar yapılmasına neden olmuştur.

Yaşanan bu krizler Türkiye'nin mali dengesini sürekli olarak güçlendirmesi gerektiğini, şeffaf bütçeleme sürecini, iyi yönetişim ve iyi idare edilen harcama ve gelir idarelerine olan ihtiyacı ortaya koymuştur (Karakurt ve Akdemir, 2010, s. 246). Bu ihtiyaçlara binaen Türkiye Şubat 2001 krizinden sonra aynı yılda IMF ile Güçlü Ekonomiye Geçiş Programı (GEGP) adı altında

[12] Yine bu dönemde en belirgin seçim ekonomisi uygulaması karşımıza vergilerde çıkmaktadır. Şöyle ki 1998 yılında IMF ile Yakın İzleme Anlaşmasının yapılmasıyla 12 vergi yasasında değişikliğe gidilmesi kararlaştırılmış ve yürürlüğe girmiştir. Gelirin tamamının vergilendirilmesine olanak tanıyan 4369 sayılı kanun ile, gelir vergisinde dilim sayısı azaltılmış ve oranlar aşağı çekilmiştir. Aynı şekilde kurumlar vergisi oranı da %30'a düşürülmüş ve kurumların dağıtılmayan karları üzerinden alına %20'lik stopaj kaldırılmıştır. Ayrıca gelir vergisi kanununa eklenen geçici bir madde ile başlangıç zamanı ve kapsam sınırlaması olmayan bir servet affı getirilmiştir. 29 Ekim 1998 yılında vergi yasalarında yapılan bu değişikliklerin yürürlüğe girmesiyle birlikte, bu vergi yasalarını delme girişimleri başlamış 4444 sayılı kanunla uygulaması 2002 yılına ertelenmiş olsa da 4783 sayılı kanunla yürürlükten kaldırılmıştır. Daha önce de ifade edildiği üzere 4783 sayılı kanun güçlü menfaat gruplarının vergi sistemi üzerindeki olumsuz etkilerini göstermesi bakımından çok önemlidir.

yeni bir anlaşma imzalamıştır. Söz konusu programda kamu açıklarının sebepleri olarak, bütçe dışı fonlar, yerel yönetimlerin harcamalarındaki artışlar, kamuda artan istihdam politikası ve verimlilikle uyumlu olmayan maaş ve ücret uygulamaları, kamu yatırım projelerindeki artış ve bu projelerdeki yüksek maliyet ve verimsizlik, sosyal güvenlik kurumlarının açıklarının artması, tarımsal desteklemelerin gerçek ihtiyacı karşılamaktan öteye geçmesi, KİT'lerin yüksek maliyet ve verimsiz çalışması sayılmaktadır (TCMB, 2001, s. 4). Bu nedenlerden dolayı GEGP' da mali disipline son derece önem verilmiştir.

2002 yılında gerçekleştirilen seçimler nedeniyle popülist uygulama olarak GEGP kısmi olarak sekteye uğramıştır. Seçimle iş başına gelen AK Parti hükümeti IMF'ye bu programa bağlı kalacağını taahhüt etmiştir. Ayrıca yeni hükümet GEGP' ı destekler nitelikte olan Acil Eylem Planını devreye sokmuştur. Bu planın özü, vergi ve harcama reformları, yapısal reformlar ve dış ticarete yönelik tedbirlerden oluşmaktadır. Bu planda yer alan vergi ve harcama reformlarına ilgili başlıklarda yer verilmiştir. Bu planda yukarıda değinilen reformların yanı sıra Kamu Mali Yönetimi alanında da düzenlemeler öngörülmüştür (Şimşek, 2007, s. 61).

Kamu mali yönetimi alanında en köklü değişiklik 2003 yılında 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunun kabul edilmesi ve 2006 yılında yürürlüğe girmesiyle gerçekleşmiştir. 5018 sayılı Kanun ile bütçe bütünlüğünün sağlanması, kalkınma planı ile bütçeler arasında sıkı bir bağ kurulması, sağlıklı bir hesap verme mekanizmasının tesisi, harcama sürecinde yetki sorumluluk dengesinin yeniden kurulması, etkin bir iç mali kontrol sisteminin oluşturulması, kamu mali yönetiminde verimlilik, tutumluluk, hesap verebilirlik, şeffaflık ve çok yıllı bütçe gibi çağdaş mali yönetim ilkelerinin uygulamaya geçirilmesi amaçlanmaktadır (Yılmaz ve Nazan, 2001, s. 421- 422).Bu amaçla, Kamu Mali Yönetimi Projesi kapsamında yeni bir bütçe kod sistemine geçilmesi için çalışmalar başlatılmış, 2004 yılında konsolide bütçe kapsamındaki kuruluşların tamamında yeni bütçe sınıflandırmasına geçilmiştir (Akiş, Kaya ve Çağlar, 2011, s. 126).

2002 yılında 2001 yılında olduğu gibi ekonomi yapıcılarının en temel maliye politikası amacı önemli oranda faiz dışı fazla vererek sürdürülebilir kamu borç stoku olmuştur. Bu kapsamda yine daha önceki dönemlerde olduğu gibi kamu harcamalarının disipline edilmesi ve gelirlerin artırılması için önlemler alınmıştır. Ancak mali disipline verilen önemin devam etmesinin yanı sıra, yılın ikinci yarısından itibaren yaşanan belirsizlik ve seçimlerin normal tarihinden erkene alınması ekonomide belirsizlikleri artırmış ve hedeflenen faiz dışı fazlaya ulaşılamamıştır. 3 Kasım 2002 yılında yapılan erken seçimler nedeniyle 2003 yılı

bütçesi zamanında yürürlüğe girememiş ve 2003 yılının ilk üç ayında geçici bütçe uygulamasına gidilmiştir. Mali disiplinin sağlanmasını ve kamu borç stokunun sürdürülebilmesini öngören 2003 bütçesi 31 Mart'ta yayımlanmıştır (TCMB, 2004, s. 73-74).

Aşağıdaki tabloda 2001-2005 yılları arasında bütçe dengesinin nasıl değiştiğini ve bütçe açıklarının GSMH' ya oranları gösterilmektedir.

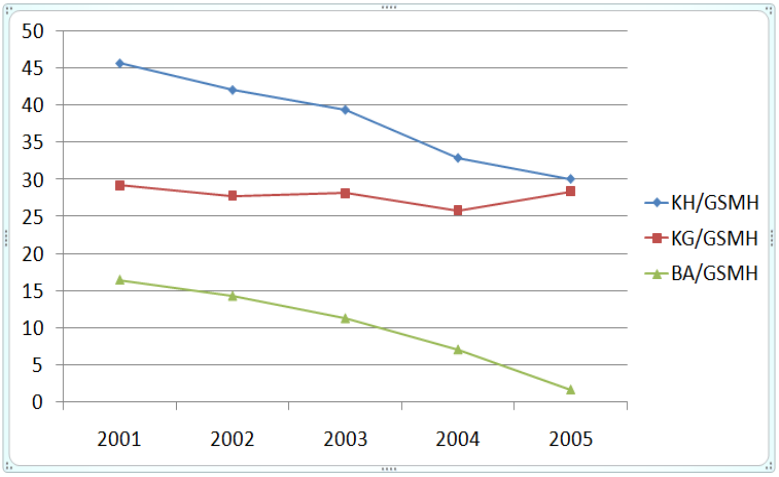
Tablo 6
2001-2005 arası konsolide bütçe dengesi

Katrilyon TL/ %	Bütçe Giderleri	Bütçe Gelirleri	Bütçe Dengesi	Bütçe Dengesi / GSMH
2001	80.579.064.758	51.542.970.000	29.036.094.758	**%16,45**
2002	115.682.349.519	75.592.324.000	-40.090.025.519	**%14,58**
2003	140.454.842.223	100.250.427.000	-40.204.415.223	**%11,27**
2004	141.020.859.433	110.720.859.000	-30.300.000.433	**%7,06**
2005	146.097.573.179	137.980.944.000	-8.116.629.179	**%1,67**

Kaynak: BÜMKO, Maliye Bakanlığı

IMF ile 2000 yılında yapılan program çerçevesinde hem faiz dışı fazlayı artırmak hem de sürdürülebilir kamu finansmanı sağlamanın yanında 1999 depremlerinin yaralarının sarılması ve ekonomik canlanmanın hızlandırılması için kamu harcamalarında disiplini sağlayıcı ve kamu gelirlerini artırıcı önlemler alınmıştır. 2001 yılına gelindiğinde IMF ile yapılan programa devam edilmiş ancak aynı yılın Şubat ayında yaşanan ekonomik krizden dolayı bu yılda bütçeye 30,6 katrilyonluk ek ödenek sağlanmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Maliye Bakanlığı, 2003, s. 75-76).

Söz konusu süreç içerisinde konsolide bütçe gelirleri de yıldan yıla artış göstermiştir. 2001 yılında 51.542.970 katrilyon TL'den 2005 yılında 137.980.944 katrilyon TL'ye yükselmiştir. Tabloda görüldüğü üzere kamu gelirleri 2001 yılından 2005 yılına gelindiğinde yaklaşık %268'lik bir artış söz konusu olmuştur. Başka bir ifade ile özellikle 2002 yılı ile birlikte kamu gelirlerinin artış hızı kamu harcamalarının artış hızından daha yüksek olmuştur. Kamu gelirlerinin bu artış hızında dolaylı vergilerin sadeleştirilmesi ve özelleştirmenin yıldan yıla artış göstermesi önemli rol üstlenmiştir. Şöyle ki 2002 yılında 16 dolaylı vergi kaldırılarak yerine ÖTV getirilmiştir. ÖTV dolaylı vergiler içerisinde önemli bir yere sahip olup kamu gelirlerinin artmasına ciddi anlamda katkıda bulunmuştur. Özelleştirme gelirlerine baktığımızda 2001-2005 yılları arasında yaklaşık olarak toplam 4.657.400 katrilyon TL olmuştur.



Grafik 6. 2001-2005 Konsolide Bütçe Dengesi

Tablo 31'den ve Grafik 20' den görüleceği üzere konsolide bütçe giderleri dönem boyunca sürekli ciddi artış eğiliminin olduğunu göstermektedir. Ancak bu artışın 2003 sonrası dönemde yavaşladığı görülmektedir. 2001 yılında yaklaşık 80.579.064 katrilyon TL olan konsolide bütçe harcamaları 2005 yılında yaklaşık %82,5 artarak 146.097.573 katrilyon TL'ye yükselmiştir. 2001 yılında kamu harcamalarının %50'den fazlasını, vergi gelirlerinin ise %103,3'ünü oluşturan ve Cumhuriyet tarihinde bir rekora imza atan faiz ödemeleri, 2002 yılından itibaren kademeli olarak düşüş eğilimi göstermeye başlamıştır. Faiz ödemeleri 2005 yılında %29 seviyelerine gerilemiş ve böylelikle harcamaların dizginlenmesinde önemli bir rol üstlenmiştir. Bu gelişmeler 2005 yılı itibariyle mali disiplinin sağlanmasına önemli katkılar sağlamıştır.

2001 yılında konsolide bütçe açığı 29.036.094 katrilyon TL olmuştur. 2005 yılına gelindiğinde ise bu rakam 8.116.629 katrilyon TL'ye gerilemiştir. Yine benzer bir şekilde, dönem başında GSMH' nın yaklaşık %16,45 ile rekor bir konsolide bütçe açığı oranı söz konusu iken, 2005 yılında aynı oran %1,67 seviyelerine kadar gerilemiştir. Şubat 2001 krizinin de etkisiyle rekor bir seviyeye ulaşan bütçe açıkları 2002 yılından itibaren düşme eğilimi göstermeye başlamıştır. Bütçe açıklarındaki bu azalmanın sebepleri; faiz harcamalarının yukarıda da ifade edildiği üzere %50'lerden %29'lara gerilemesi dolayısıyla faiz dışı fazla oranın artması, kamu harcamalarının disipline edilmesi ve kamu gelirlerinin artması olarak ifade edilebilir. Daha kısa bir ifade ile mali disiplin uygulamalarının yansıması kendisini bütçe açıkları üzerinde göstermiştir. Tek

başına hükümet ve siyasi istikrarın sağlanması, ekonomiye duyulan güvenin artmasına ve dolayısıyla bütçe açıklarının azalmasına neden olmuştur.

2001 yılında kamu gelirlerinin kamu harcamalarını karşılama oranı %63,97 iken bu oran 2002 yılında %65,34, 2003'te %71,38, 2004 yılında %78,51 ve 2005 yılında ise %94,44 olarak gerçekleşmiştir. Görüldüğü üzere 2001-2005 yılları arasında uygulanan sıkı mali disiplini sağlama politikaları kamu gelirlerinde ciddi artışların yanında kamu harcamalarının da disiplin altına alındığını göstermektedir. Bunun sonucu olarak da bütçe açıkları 2001-2005 yılları arasında ciddi manada düşüş göstermiştir.

Buraya kadar yapılan açıklamalar ışığı altında 2002 milletvekili genel seçimlerinin bütçe açıkları üzerindeki etkileri incelendiğinde seçim öncesi ve sonrası dönemde alınan ve uygulanan mali kararlara bakıldığında seçim ekonomisine dair uygulamalar diğer dönemlere nazaran çok daha az olduğu görülmektedir. Dönemin koalisyon hükümetinin seçim ekonomisi uygulayamamasının özünde 2001 yılında yaşanan ekonomik kriz yatmaktadır.

Bu dönemde Merkez Bankası bağımsızlığa kavuşturularak siyasetçilerin seçim dönemlerinde emisyona gitmelerinin kapıları kapatılmıştır. Bunun yanında kamu bankalarının özerkleştirilmesi sonucu siyasi baskı ile bu bankalardan istendiği yere kredi açılmasının önüne geçilmiştir. Yine bu dönemde ihale yasası ile siyasilerin yakın oldukları şirket ve müteahhitlere ihale verdirerek oy toplama imkânı, sona erdirilmiş, Tarım yasası ile buğdaya, tütüne kim ne fiyat veriyorsa iki katını veririm diyen politikacıları dönemi sona ermiştir. Tarımda sübvansiyonlar kaldırılmıştır (Balyemez,2008). Özetle IMF'nin dayatması ile uygulanmaya başlanan mali disiplin, seçim ekonomisi uygulamasını engellemiştir.

22 Temmuz 2007 Milletvekili Genel Seçimleri ve Bütçe Açıkları İlişkisi

2005 ve 2006 yıllarında uygulanan maliye politikaları ve mali disiplin sayesinde kamu maliyesinde önemli pozitif yönlü gelişmeler görülmüştür. Bu gelişmeler kendisini son dönemde bütçe rakamları üzerinde de göstermiştir. Uygulanan gelir artırıcı, harcama azaltıcı politikalar ile birlikte gerçekleştirilen yapısal reformlar bütçe disiplinini sağlamış, bütçe performansındaki iyileşme, belirsizliklerin azalmasına bağlı olarak güven ortamının oluşmasına ve ekonomideki istikrarın kalıcı olarak sağlanacağı yönündeki bekleyişlerin güçlenmesine katkıda bulunmuştur (TCMB, 2006, s. 49).

2006 yılında 5018 sayılı KMYKK tüm unsurlarıyla birlikte uygulamaya konulmuştur. 5018 sayılı kanun ile geçilen bütçe sisteminin, uluslararası standartlara göre yeniden tanımlanması, genel yönetim kapsamındaki tüm kamu idarelerinin bütçe ve muhasebe birliğinin sağlanması ve AB uygulamaları ile iyi bir mali yönetim ve kontrol sistemi amaçlanmıştır. Bu kapsamda bütçe kavramlarında birtakım değişiklikler olmuştur. Şöyle ki; 5018 sayılı KMYKK ile birlikte "konsolide bütçe" uygulaması terk edilerek yerine "merkezi yönetim bütçesine" geçilmiştir. Bu kavram ile birlikte merkezi yönetim bünyesinde olup da bütçe dışı kaynak kullanan kamu idarelerinin de bütçeye dahil edilmesi sağlanmış olup bu kapsamda "düzenleyici ve denetleyici kurumların" gelir ve harcamaları da merkezi yönetim bütçesine dahil edilmiştir. Böylece bütün kamu idarelerinin gelir ve giderleri bütçe içine alınmış ve kamu kesimi daha doğru ve gerçekçi bir sınıflandırmaya tabi tutulmuştur (TCMB,2006, s. 49).

5018 sayılı kanunla getirilen diğer bir düzenleme de Orta Vadeli Program ve Orta Vadeli Mali Plan'ın hazırlanmasıdır. OVP ve OVMP kamu politikalarını şekillendirmek ve kaynak tahsisini bu kapsamda etkinleştirmek için 2006-2008 yıllarını kapsayan bir şekilde hazırlanmıştır. Bu düzenleme ile ilk kez 2006 yılı başından itibaren çok yıllı (üç yıllık) bütçe uygulamasına geçilmiştir (TCMB, 2007, s. 52).

2006 yılında uygulamaya konulan 5018 sayılı KMYKK' nu ile kamuda mali şeffaflığı bozan bütçe içi ve bütçe dışı fon sistemi tasfiye edilmiştir. Bununla birlikte ödenek üstü harcamaya imkân veren düzenlemeler de kaldırılmıştır. Bütçe disiplininin güçlendirilmesi ve bütçe kapsamının genişletilmesi amacıyla özel gelir – özel ödenek uygulamalarına son verilmiştir (TCMB, 2007, s. 52).

2000-2008 yılları arasında gerçekleşen bütçe harcamalarındaki azalma ve bütçe gelirlerindeki artış (özellikle vergi gelirlerindeki artış) kamu mali dengesini pozitif yönde etkilemiştir. Özellikle 2007 yılında mali disiplin hedefine uygun olarak kullanılmaya devam eden daraltıcı mali politikalar sayesinde vergi gelirlerinde göz görülür bir artış kaydedilmiştir. 2008 küresel krizi ile birlikte daha önce uygulanan daraltıcı mali politikaların biraz gevşetilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Özellikle daralan sektörlerde artan işsizliğin azaltılması için genişletici vergi teşviklerinin uygulanması ve teşvik edici kamu harcamalarının artırılması önem kazanmıştır. Ancak 2008 yılında mali disiplini sağlayıcı sıkı vergi ve harcama politikalarına devam edilmiştir. Buna karşılık 2009 yılında küresel krizin daha fazla hissedilmesiyle birlikte özellikle kamu yatırım harcamalarında artışa gidilmiştir (Akiş, Kaya ve Ünal, 2011, s. 127-128).

Tablo 7
2006-2010 arası merkezi yönetim bütçe dengesi

Katrilyon TL / %	Bütçe Giderleri	Bütçe Gelirleri	Bütçe Dengesi	Bütçe Dengesi / GSMH
2006	178.126.033	173.483.430	-4.642.603	**%0,6**
2007	204.067.683	190.359.773	-13.707.910	**%1,62**
2008	227.030.562	209.598.472	-17.432.090	**%1,83**
2009	268.219.185	215.458.341	-52.760.844	**%5,53**
2010	294.358.724	254.277.435	-40.081.289	**%3,65**

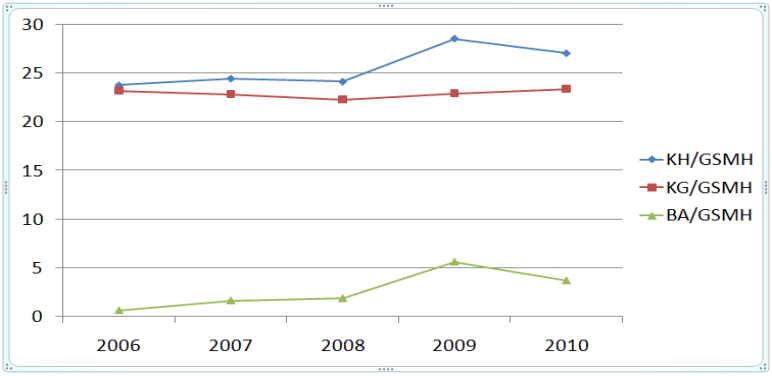
Kaynak: BÜMKO, Maliye Bakanlığı

Buraya kadar yapılan açıklamalardan sonra 2006-2010 yılları arasında bütçe dengesindeki değişmeler aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.

2005 yılı konsolide bütçe gerçekleşmelerinin, bütçe sistemine ilk defa giren kamu idarelerinin verileri de esas alınarak analitik bütçe sınıflandırmasına göre merkezi yönetim bütçe bazına dönüştürülmesi durumunda 2006 yılı bütçe uygulamalarındaki başarı daha dikkat çekici hale gelmektedir.

2006 yılında bütçenin neredeyse denk bağlanması kamu gelirlerinin kamu harcamalarını karşılama oranı önceki yılların çok üzerinde seyrederek %97 düzeyinde gerçekleşmiştir. Ancak daha sonraki yıllarda özellikle küresel krizin de etkisiyle kamu gelirlerinin kamu harcamalarını karşılama oranı düşüş trendi içerisine girmiştir. Söz konusu oran sırasıyla 2006 yılın %97, 2007 yılında %91, 2008 yılında %92, 2009 yılında %80 ve 2010 yılında %86 olarak gerçekleşmiştir. Daha önce de ifade edildiği üzere bu oranın düşmesinde 2008 ve 2009 yıllarında yaşanan küresel kriz son derece etkilidir.

Özellikle 2005 ve 2006 yıllarında uygulanan basiretli politikalarla, mali disiplinden taviz verilmemesi sonucu 2006 yılında bütçe yok denecek tutarda açık vermiştir. Başka bir ifade ile 2006 yılında bütçe açığı bir önceki yıla göre %32,7 oranında azalmıştır. 2006 yılının sonunda bu açık 4 milyar TL'ye kadar gerilemiştir. Maliye politikalarının disiplinle ve kararlılıkla uygulanması sonucunda geçmiş yıllardan bu yana temel ekonomik sorunlarımızdan biri olan bütçe açığında önemli düşüşler gerçekleşmiştir. 2006 yılında bütçe açığının GSMH' ya oranı %0,6 oranında gerçekleşmesiyle son 30 yılın en düşük bütçe açığı kaydedilmiştir. Bu durum bütçenin mali performansının başarılı olduğunu göstermektedir.



Grafik 7. 2006-2010 Merkezi Yönetim Bütçe Dengesi

Tablo 8'den ve Grafik 7'den görüleceği üzere hem bütçe giderleri hem de bütçe gelirleri 2006-2010 yılları arasında artış göstermiştir. Bu dönem içerisinde bütçe giderleri %65 oranında artmasına rağmen bütçe gelirlerindeki artış %47 seviyelerinde kalmıştır. Giderlerin daha yüksek oranda artmasının sebebi şüphesiz 2008 yılında ABD'de başlayıp 2009 yılında küresel bir hal alan finansal krizin etkisi büyüktür.

2006 yılı başından itibaren konsolide bütçe terk edilerek merkezi yönetim bütçe sistemine geçilmiş ve bütçeler artık çok yıllı hazırlanmaya başlanmıştır. Bu kapsamda 2007 yılı merkezi yönetim bütçesi, 5018 sayılı KMYKK' u uyarınca çok yıllı hazırlanmış ve kamu borç stokunun milli gelire oranını sürdürülebilir seviyelere düşürme hedeflenerek faiz dışı fazla verecek şekilde hazırlanarak uygulanmıştır. 2007 yılında Merkezi Yönetim bütçe açığı başlangıçta 16,8 milyar TL belirlenmiş olmasına rağmen yıl sonunda 13,7 milyar TL olarak gerçekleşmiştir.

Buraya kadar yapılan açıklamalar çerçevesinde 2007 milletvekili genel seçimlerinin bütçe açıkları üzerindeki etkileri incelendiğinde seçim öncesi ve sonrası dönemde alınan ve uygulanan mali kararlara bakıldığında seçim ekonomisine dair uygulamalar bir önceki dönem olan 2002 seçimlerine nazaran çok daha fazla olduğu görülmektedir.

SONUÇ

Bu çalışmada 1980-2010 yılları arasında seçim ekonomisi uygulamalarının bütçe açıkları üzerine etkisi ekonomik analiz şeklinde ele alınmaya çalışılmıştır.

1980-2010 yılları arasında yapılan, 1983, 1987, 1991, 1995, 1999, 2002 ve 2007 yıllarında yapılan milletvekili genel seçimleri incelenmiştir. Tablolarda yer alan veriler dikkate alındığında seçim dönemlerinde genellikle bütçe açıklarının arttığı sonucuna varılmıştır. Yapılan ekonomik analiz sonucunda Oportünist (fırsatçı) siyasal iktidarların yeniden seçilme olasılıklarını artırmak amacıyla izledikleri genişletici politikaların, bütçe açığı değişkeni üzerinde konjonktürel dalgalanmalar yarattığı ifade edilebilir.

Geleneksel Oportünist Politik Konjonktür Dalgalanma modelinin en temel varsayımı seçim dönemlerinde iktidar genişletici politikalar tercih ederek oy artırmaya çalışmakta, seçim sonrasında ise daraltıcı politikalar uygulamaya geçmektedir. Ancak ülkemizdeki seçim ekonomisi uygulamasının bu teoriyle örtüşmediği görülmektedir. Seçim dönemlerinden önce genişletici politikalar yerini seçim sonrası dönemde daraltıcı politikalara bırakması gerekirken Türkiye'de seçim sonrası dönemlerde de genişletici politikaların devam ettiği görülmüştür. Bunun nedenleri arasında; politik istikrarsızlıklar, yeniden seçilebilme kaygısı ile hareket etme, seçimlerin 5 yılda bir yapılamaması, koalisyon hükümetlerinin fazlalığı gibi unsurlar sayılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akiş, E., Kaya Soyyiğit, S. & Çağlar, Ü. (2011). Türkiye'de 2000 sonrası uygulanan maliye politikaları, Ed: Alpaydın Yusuf ve Tunalı Halil, *2000 Sonrası Türkiye İktisadının Değişimi* içinde, s.122, İstanbul Ticaret Odası Yayınları.

Alesina, A., Londregan, J., & Rosenthal, H. (1991). A Model of The Political Economy of The United States. *NBER Working Paper,* 12-33.

Balyemez, A. S. (2008). *Türkiye'de 1980 Sonrası Dönemde Seçim Ekonomisi Uygulamalarının Kamu Maliyesine Yansımaları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Devlet Planlama Teşkilatı. (2004). *2003 Ekonomik ve Sosyal Göstergeler*.

Egeli, H. (1999). Gelişmiş Ülkelerde Bütçe Açıkları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 63.

Erdoğan, S. (2004), *Siyaset-Ekonomi İlişkileri.* Değişim Yayınları.

Hatiboğlu, Z., Aysan, M. (1994). *Türkiye Ekonomisinde 1994 Bunalımı.* Beta Yayımcılık.

Kabadayı, B. (2013). *Konjonktür Dalgalanmaları ve Ekonomik Krizler Perspektifinde Dünya Ekonomileri ve Türkiye: Uygulama ve Analiz*. Nobel Yayınevi.

Karagöl, E. T. (2013). AK Parti Dönemi Türkiye Ekonomisi. *SETA (Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı) Yayınları*, 11.

Karakurt, B., & Akdemir, T. (2010). Kurallı maliye politikası: Türkiye'de kurallı Maliye politikası örnekleri. *Maliye Dergisi,* 246-256.

Karluk, R. (2009). *Cumhuriyet'in İlanından Günümüze Türkiye Ekonomisi' nde Yapısal Dönüşüm*. Beta Yayımcılık.

Şahin, H. (2009). *Türkiye Ekonomisi Tarihsel Gelişimi-Bugünkü Durumu.* Ezgi Kitabevi.

Şen, H., Sağbaş İ. & Keskin A. (2007). *Bütçe Açıkları ve Açık Finansman Politikası Teori ve Türkiye Uygulaması.* Orion Kitabevi.

Şimşek, H. A. (2007). Türkiye'de 2000 Sonrasında Uygulanan İstikrar Programlarının Kamu Maliyesine Etkileri. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar,* 61.

T. C. Maliye Bakanlığı (2003). Yıllık Ekonomik Rapor 2002, 75-76

T. C. Maliye Bakanlığı (2007). Yıllık Ekonomik Rapor 2006, 54

T. C. Maliye Bakanlığı (2008). Yıllık Ekonomik Rapor 2007, 60

Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası (2001)., Türkiye'nin Güçlü Ekonomiye Geçiş Programı. Ankara, 4-6.

Türkiye Ticaret, Sanayi, Deniz Ticaret Odaları ve Ticaret Borsaları Birliği (1983). 1984'e girerken Türkiye ekonomisi başlıca sorunlar ve öneriler, 21.

TÜSİAD (1996). 1996 Yılına Girerken Türkiye Ekonomisi. *TÜSİAD,* 33-34.

Yılmaz, B. E. & Susam N. (2001). Türkiye'de Kamu Harcamalarının GSMH İçindeki Payının Analizi ve Ülkeler Arası Karşılaştırma. *XVI. Türkiye Maliye Sempozyumu,* 421-422.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: In this study, the general elections held in Turkey between 1980-2010; aimed to be analyzed economically according to public expenditures, public revenues, and budget deficits. These analyzes are explained with the "Traditional Opportunistic Political Business Fluctuations" model.

Methodology: The parliamentary elections held between 1980-2010, in 1983, 1987, 1991, 1995, 1999, 2002, and 2007 were examined. Considering the data in the tables, it is concluded that budget deficits generally increase during election periods. As a result of the economic analysis, it can be stated that the expansionary policies followed by opportunist political powers to increase the possibility of being re-elected created cyclical fluctuations on the budget deficit variable.

Findings: When the effects of the 1983 parliamentary general elections on the budget deficits are examined, it is seen that there is not an intense practice regarding the election economy when looking at the fiscal decisions taken and implemented before and after the election. Spending components were in harmony with the stabilization policies of January 24th. In the pre-election period, populist policies were uncommon, except for the increase in workers' wages. However, since the increase in public spending and inflation in the election year is more than the increase in the year after the election, the Traditional Opportunist Political Business Cycle supports the Fluctuation model.

In the parliamentary elections held in 1987, it is seen that the model of opportunist political conjuncture fluctuations was applied intensely. Especially the expansionary policies implemented in 1986, the pre-election year, point to opportunist policies. The rapid increase in the rate of inflation against unemployment, which has decreased with the increase of public investments, especially since 1987, indicates that the opportunist political conjuncture fluctuations model has been implemented. In addition, the increase in the salaries of civil servants before the elections, the half-salary bonus of the public personnel before the elections, the budget becoming a transfer budget, the increase in the agricultural support prices, and the more budget deficit in the election year compared to the previous year and the next year, the election economy is intensely showing that it is applied.

In 1991, the election year, the ratio of public expenditures to GNP showed a jump compared to previous years. The most important reasons for this leap are the high rate of hikes in wages and the increase in interest payments within the transfer expenditures with the motive of vote maximization. Again, just before the

elections, the monthly hike in agricultural support purchases and the high price hike in the purchase prices of main grain products were another reason that increased public expenditures.

Due to the economic crisis in 1994, Turkey determined a new economic program by agreeing with the IMF in 1995. In this program, the implementation of tight monetary and fiscal policy was envisaged to suppress inflation. It was inevitable to grow again due to the reduction in the budget deficit in real terms as a result of the cuts in personnel and investment expenditures on the one hand and the temporary increase in income through additional taxes, and the failure to take structural measures to ensure a permanent increase in income and expenditure reduction. The implementation of populist policies with the election decision indicates the existence of an electoral economy.

In the elections held in 1999, the share of current expenditures and investment expenditures, which are among the components of public expenditures, in total expenditures decreased compared to 1998, while an increase was observed in transfer expenditures compared to the same year. The reductions in income tax and corporate tax rates in 1998 made it inevitable to meet the public's financing needs through borrowing. Populist practices, the global crisis, and the Marmara earthquake can be listed as other reasons for the noticeable increase in transfer expenditures, especially in the election year. Both the election economy and other reasons caused increased budget deficits during and after the election period.

With the economic crisis that started in November 2000 and showed its effect even more sharply in 2001, although the coalition government of the period made an early election decision, it could not manipulate the elections much in line with the new agreement made with the IMF. In this period, the independence of the Central Bank, the autonomization of public banks, the amendment of the procurement law, the abolition of agricultural subsidies, the predominant closure of extra-budgetary funds indicate that the election economy practice was not applied as much as in other periods.

Before the 2007 elections, thanks to the tight monetary policy and fiscal discipline implemented by the single-party government, the pre-election budget deficit reached the lowest figures of the last 30 years.

When we look at the changes in public expenditures and public revenues before the 2007 elections, we can say that the opportunist election economy was intensely implemented. However, when we consider the issue in terms of budget deficits, it is not correct to say that the election economy has been applied. In

2006, the lowest budget deficit of the last 30 years showed itself in the election year and the tight budget policy implemented.

Conclusion and Discussion: While in the theory of opportunist political conjuncture fluctuations put forward by Nordhaus, electoral economics practices increase public expenditures and decrease public revenues before the elections. It should be in the opposite form after the elections. In our study, it was tried to analyze the data based on this theory of Nordhaus. However, it is seen that the election economics practice in our country does not coincide with this theory. While contractionary policies should replace expansionary policies in the post-election period before the election periods, it has been observed that expansionary policies were also implemented in the post-election periods in Turkey. Among the reasons for this; Political instabilities, acting with the concern of being re-elected, not holding elections every 5 years, and the excess of coalition governments can be counted.