

ISSN: 1308-5298

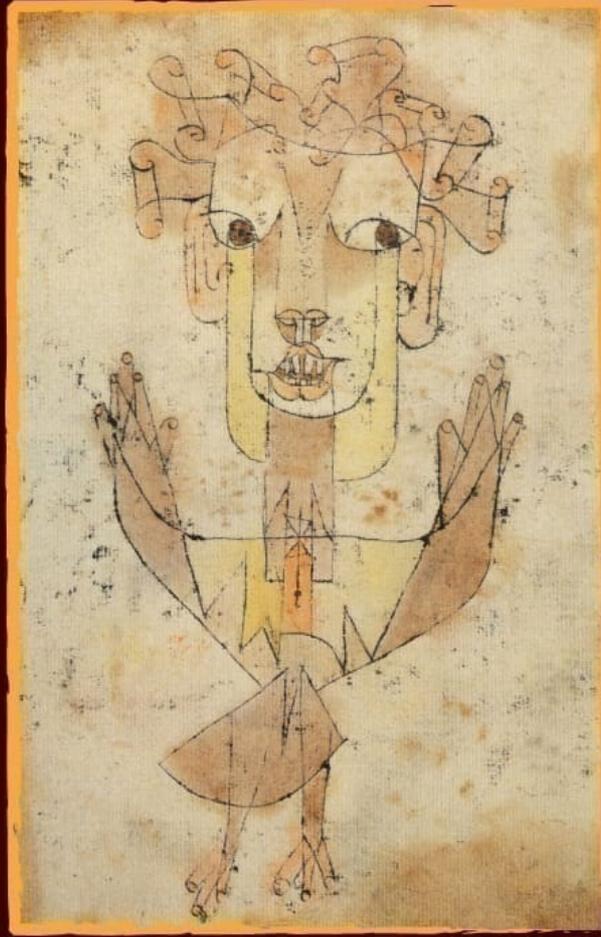
TO
ID

TARİH
OKULU
DERGİSİ

JOURNAL OF
HISTORY
SCHOOL

JH
OS

Yıl/Year:16, Sayı/Issue:LXIII, Nisan/April 2023



www.johschool.com

Journal Of History School
Tarih Okulu Dergisi

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Yıl/Year: 16 – Sayı/Issue: LXIII- Nisan/April 2023

Journal Of History School
Tarih Okulu Dergisi

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

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

Baş Editor: Prof. Dr. Ahmet KARA

Editör: Dr. Tuğrul Gökmen ŞAHİN

E-mail: yenitarihokulu@gmail.com

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

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

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

JOHSCHOOL

Yıl/Year: 16 – Sayı/Issue: LXIII- Nisan/April 2023

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

Baş Editor: Prof. Dr. Ahmet KARA

Editör: Dr. Tuğrul Gökmen ŞAHİN

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

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

Alan Editörleri

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

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

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

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

DANIŞMA KURULU

- Prof. Dr. Gabor AGOSTON, Georgetown Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. İsmail AKA, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Dilek BARLAS, Koç Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Laurence BROCKLISS, Oxford Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Enver ÇAKAR, Fırat Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Özer ERGENÇ, Bilkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erdal FIRAT, St. Clements Institute, Kamboçya
Prof. Dr. Mehmet ERSAN, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Paul FREEDMAN, Yale Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Jonathan M. HALL, Chicago Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Şükrü HANİOĞLU, Princeton Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Cemal KAFADAR, Harvard Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Cüneyt KANAT, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Stephen MITCHELL, Exeter Üniversitesi, İngiltere
Prof. Dr. Alun MUNSLOW, Chichester Üniversitesi, İngiltere
Prof. Dr. Mehmet ÖZ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Doğan ÖZLEM, Yeditepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Antonella ROMANO, Avrupa Üniversitesi Enstitüsü
Prof. Dr. Richard Candida SMITH, Berkeley Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Önhan TUNCA, Liège Üniversitesi, Belçika
Prof. Dr. Dmitriy D. VASILYEV, Rusya Bilimler Akademisi, Rusya
Prof. Dr. Levent YILMAZ, Bilgi Üniversitesi, Türkiye

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

YAYIN KURULU

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

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Ali KOZAN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

ŞEYH ŞABÂN VELÎ'NİN TARİKAT SİLSİLESİNE DAİR BİR ESER: ÖMER
FUÂDÎ'NİN SİLSİLENÂMESİ

A Work on Sheikh Şaban Veli's Branche Lineage: Ömer Fuadi's Silsilename

616-638

Büşranur KAYA, Serbay DURAN & Ümit DURUK

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN RUTİN OLMAYAN PROBLEMLERİ
ÇÖZME DÜZEYLERİ

Eighth Grade Students' Levels of Solving Non-Routine Problems

639-663

İlyas KARA & Ahmet TOKMAK

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

FRANSA SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ LAİKLIK
AÇISINDAN İNCELENMESİ

Examination of France's Social Studies Curriculum in Terms of Secularity

664-687

Meliha Nurdan TAŞKIRAN & Leyla UÇAR

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

DİJİTAL DÜNYADA YENİ BİR BOYUT: METAVERSE KAVRAMINA İLİŞKİN
BİR İNCELEME

A New Dimension in the Digital World: An Exploration of the Concept of Metaverse

688-701

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)

Mehmet TAMER

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

6360 SAYILI DÜZENLEME VE KÖYLERİN MAHALLEYE DÖNÜŞMESİNİN
İLÇE BELEDİYELERİNE ETKİSİ: KIRIKHAN BELEDİYESİ ÖRNEĞİ

*Regulation No. 6360 and The Effect of The Village's Neighborhood Transformation on
The Municipalities of The District: Kırıkhan Municipality Example*

702-722

Sevilay ŞAHİN & Merve KISAOĞLU

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

A STUDY ON EXAMINATION OF PERCEPTIONS ON CRITICAL PEDAGOGY AMONG
SCHOOL ADMINISTRATORS IN TERMS OF FUNCTIONS OF SCHOOLS AND ON
SCHOOL PRACTICES: A CASE STUDY

*Okul Yöneticilerinin Eleştirel Pedagoji Algularının Okulun İşlevleri Boyutu ile İncelenmesi ve
Okuldaki Uygulamalar Üzerine Bir Araştırma: Durum Çalışması*

723-750

Şenol Mail PALA

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

DİJİTAL VATANDAŞLIĞIN SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI
VE DERS KİTAPLARINA YANSIMALARI

Reflections of Digital Citizenship on Social Studies Curriculum and Textbooks

751-784

Şevki KIRALP

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

DEMOKRAT PARTİ DÖNEMİNDE ABD'YE BAĞIMLILIK VE MOSKOVA'NIN
TÜRKİYE'YE YARDIM TEKLİFİ

*Dependence on US-aid and Moscow's Assistance Offer to Türkiye in the Democratic
Party Era*

785-799

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)

Ülkü ULUKAYA ÖTELEŞ & Fatıma Betül DEMİR

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

POPÜLER KÜLTÜR SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİ ADAYLARI İÇİN NE ANLAM İFADE EDİYOR? METAFORİK BİR ÇALIŞMA

What Does Popular Culture Mean for Social Studies Teacher Candidates: A Metaphorical Study

800-833

Yusuf Ziya SÖYLEMEZ

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

EMİR TİMUR DÖNEMİNDE SEMERKAND'DA MİMARİ ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Works Done in the Field of Architecture in Samarkand in the Period of Emir Timur

834-849

Hamide KILIÇ, İbrahim TURAN, Sibel YALI & Gül BULUT

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

EĞİTİMDE SANAL MÜZE UYGULAMALARI

Virtual Museum Applications in Education

850-867

Filiz METE & Muhammed ŞERBETÇİ

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

ÖZEL ZAMANLARIN ŞAHİDİ KÜLTÜR KOKAN MEKÂNLAR:
ANTEP'İN HAMAMLARI

*Culture-Smelling Places Those are Witnesses of Special Times:
Hammams of Antep*

868-891

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)

Çağlar AKAR & Emine Elif AYHAN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
İŞGÜCÜ PİYASASINDAKİ AYRIŞMA, KENTSEL YOKSULLUK VE
GÜNÜMÜZDE UÇURUM İNSANLARI

*Segregation in Labour Market, Urban Poverty and the People of Abyss in
Contemporary Era*

892-912

Beyhan KILINÇER & Memet Cem DANACI

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
DO FOREIGN DIRECT INVESTMENTS DOMINATE FINANCIAL MARKETS: AN
EMPIRICAL ANALYSIS FOR TURKIYE

*Doğrudan Yabancı Yatırımlar İle Finansal Göstergeler Arasındaki Nedensellik
Etkileşimi: Ampirik Bir Analiz*

913-949

İbrahim İNCİ & Gülenaz SELÇUK

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
XX. YÜZYIL BAŞLARINDA DEMİRCİ KAZASININ SOSYAL DURUMU
XXth Social Status of the Blacksmith Accident at the Beginning of the Century

950-972

Kemal AKAY & Zeynep KURTULMUŞ

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE GECİKMİŞ DİLE SAHİP ÇOCUKLARIN
EBEVEYNLERİNİN COVID-19 SÜRECİNDE YAŞADIĞI ZORLUKLARIN
İNCELENMESİ

*An Investigation of The Difficulties Experienced by Parents of Children With Delayed
Language in Early Childhood During the Covid-19 Process*

973-998

Editörden...

Değerli bilim insanları: Tarih Okulu Dergisi yeni sayısı ile bilim dünyasının karşısına çıkmanın mutluluğunu yaşamaktadır. Tarih Okulu Dergisi'nin Nisan 2023 tarihli LXIII. sayısını yayınlamış bulunmaktayız. Bu sayımızda çeşitli alanlardan 16 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.

Bugün LXIII. 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 umundayız. Vizyonumuz bazı temel kabulleri dikte ettiren ve bu doğrultuda okurlarını etkilemeye çalışan bir tutumun aksine, her bireyin kendi özgürlüğünden hareketle ortaya koyduğu düşünce ve bilgilerin kaynağından beslenecek bir geleceğin inşası yönünde ilerleme imkânının ortaya konulmasıdır.

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

Baş Editör: Prof. Dr. Ahmet KARA

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.62345>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	09.05.2022	Submitted date
Kabul tarihi	16.03.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.04.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Kozan, A. (2023). Şeyh Şabân Velî'nin Tarikat Silsilesine Dair Bir Eser: Ömer Fuâdî'nin Silsilenâmesi. *Journal of History School*, 63, 616-638.

ŞEYH ŞABÂN VELÎ'NİN TARİKAT SİLSİLESİNE DAİR BİR ESER: ÖMER FUÂDÎ'NİN SİLSİLENÂMESİ

Ali KOZAN¹

Öz

16. yüzyıl mutasavvıflarından olan Şeyh Şabân Velî (ö. 976/1569), dönemin Osmanlı tasavvuf ekollerinden birisi olan Halvetîliğin Şabâniyye kolunun kurucusudur. Hz. Muhammed ile başlatılan Şabânilik tarikatına ait silsileler içerisinde tarikat nesebinde Şeyh Hayreddin Tokadî (ö. 937/1530)'nin ardından zikredilmektedir. Söz konusu silsilenamelerden birisi de Halvetî Şabânî dergâhının beşinci postnişini Ömer Fuâdî (ö. 1046/1636) tarafından kaleme alınmıştır. Ömer Fuâdî'nin *Türbenâme*, *Bülbüliyye* ve *Risale-i Hâbiyye* gibi günümüz Türkçesine aktarılan eserlerinin yanı sıra kelim ve tasavvuf alanlarında otuzun üzerinde manzum ve mensur eserinin olduğu bilinmektedir. Onun özellikle *Menâkıb-ı Şeyh Şabân-ı Velî* isimli eseri, Şeyh Şabân-ı Velî ve Halvetî Şabâniliklerinin tanınmasında ve yayılmasında etkili olmuştur. Çalışmamız, Halvetîliğin Şabânî kolunun kurucusu Şeyh Şabân-ı Velî'nin tarikat silsilesine dair Milli Kütüphane 06 Hk 4933/1 kayıt numaralı 1751 istinsah tarihli *Silsilenâme* üzerinedir. Küçük bir tasavvuf risâlesi hüviyetinde olan bu eserin muhteva analizi yapılmış ve Şeyh Şabân Velî'nin tarikat silsilesine yer verilmiştir. *Silsilenâme*'de, tasavvuf kültüründe batnî bilgi ve bu bilgiye ulaşma yolları kısaca açıklanmıştır. Daha sonra Şeyh Şabân Velî'nin icazet aldığı şeyhlerin listesinin Hasan Basri ve Hz. Ali kanalıyla Hz. Muhammed'e dayandırılarak verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Halvetilik, Şabânilik, Şeyh Şabân-ı Velî, Ömer Fuâdî, Silsile.

¹ Doç. Dr., Samsun Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi Tarih Bölümü, Ortaçağ Tarihi Anabilim Dalı, ali.kozan@samsun.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8776-2379.

A Work on Sheikh Şaban Veli's Branche Lineage: Ömer Fuadi's Silsilename

Abstract

Sheikh Şaban Veli (d. 976/1569), one of the 16th century mystics, is the founder of the Shabaniyye branch of Khalwatiyya, one of the Ottoman Sufi schools of the period. It is mentioned after Sheikh Hayreddin Tokadi (d. 937/1530) in the lineage of the sequence among the lineages belonging to the Shabanism sect started with Hazrat Muhammad. One of these sequences was written by Ömer Fuadi (d. 1046/1636), the fifth leader of the association of Khalwati Shabani convent. It is known that Ömer Fuadi has more than thirty poetic and prose works in the fields of kalam and mysticism, in addition to his works such as Türbename, Bülbüliyye and Risale-i Habıyye translated into contemporary Turkish. His work especially *Menakıb-ı Şeyh Şaban-ı Veli* was influential in the recognition and spread of Sheikh Şaban Veli and the Shabaniyye branch of the Khalwatism. Our study will be on the *Silsilename* with the registration number 06 Hk 4933/1 of the National Library, dated 1751, about the sect succession of Sheikh Şaban Veli, the founder of Khalwati Shabaniyye. The content analysis of this work, which is a small mystic treatise, has been analyzed and the order sequence of Sheikh Şaban Veli has been given. In *Silsilename*, esoteric knowledge in Sufi culture and the ways to reach this knowledge are briefly explained. Later, the list of the sheikhs for whom Sheikh Şaban Veli was authorized was given through Hasan Basri and Hz. Ali, based on Hz. Muhammad.

Keywords: Khalwatiyya, Shabaniyya, Sheikh Şaban Veli, Ömer Fuadi, Silsile.

GİRİŞ

Kelime anlamı olarak birbirine bağlı, daha çok soy kütüğü ve şecere gibi anlamlarda kullanılan silsile tabiri, tasavvuf geleneğinde bir tarikatın birbirlerine icâzet veren şeyhlerin isimlerinden oluşan listeyi ifade etmektedir. Silsile metnini ihtiva eden isimlerden oluşan yazılı belgeye ise silsilenâme yahut tomâr denilmektedir. Muhtelif tarikatlara ait geniş silsilelerin yer aldığı *Silsile-i Tarîk-i Halvetiyye*, *Silsilenâme-i Celvetiyye*, *Silsilenâme-i 'Aliyye-i Meşâyih-i Süfiyye* veya *Tomâr-ı Turûk-ı 'Aliyye* isimli eserler de bu adla anılmıştır.²

Bursevî'nin, "...nikâhla ehl-i tevhide bekâ geldiği gibi enfâs-ı tayyibenin biri birine ittisâli ile dahî bekâ gelir. Çünkü nikâh-ı sûriye kâilsin, nikâh-ı ma'neviyye dahî kâil ol ki silsile-i ma'neviyyedir." şeklinde ifade ettiği satırlardan da

² Abdulbaki Gölpınarlı, *Mevlanadan Sonra Mevlevilik*, İnkılap Kitabevi, 1953, 199; Necdet Tosun, "Silsile", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, TDV Yayınları, c. 37, 2009, 206.

anlaşılacağı üzere tasavvuf kültüründe silsile, bir nikâh-ı manevî olarak görülür.³ Nikâh ile insan neslinin, meşrû bir şekilde devamının ve muhafazasının sağlanması örneğinde olduğu gibi, manevî nikâh olarak nitelendirilen silsile ile tarikatta geleneğin devamının sağlandığı kabul edilir.⁴

Tarikat geleneğinde bir silsile içerisinde yer almak, icâzet sürecinin ortaya konulması açısından önem arz etmektedir. Tarikat şeyhlerinin silsilelerini Hz. Muhammed'e kadar dayandıran bu eserler, postnişinlik makamına oturan bir şeyhin talebelerinin eliyle oluşturulan kütüklerdir.⁵ Tarikatlara ait silsilelerin genellikle Hz. Ali veya Hz. Ebûbekir'e kadar uzandığı görülür. Hz. Ali'ye ulaşan silsileye Aleviyye, Hz. Ebûbekir'e ulaşana ise Sıddıkiyye(Bekriyye) adı verilir. Hâcegân tarikatı ve Nakşibendiyye dışında diğer tarikat silsilelerinin Hz. Ali'ye dayandığı bilinmektedir. Silsile geleneğinin ilk dönemlerde şifahî yolla aktarıldığı, daha sonra XII. yüzyıldan itibaren tarikatların kurulmaya başlamasıyla yazıya geçirildiği kabul edilir.⁶

1. Ömer Fuâdî (ö. 1046/1636) ve Şabânîlik'teki Yeri

Silsilenâme müellifi Ömer Fuâdî, 1560 senesinde Kastamonu'da doğmuştur. Medrese tahsilini yaparak bir ara müftü kâtipliği görevini yürütmüştür. Daha sonra tasavvufa yönelerek Şabâniyye dergâhında üçüncü postnişin Abdülbâki Efendi (ö. 997/1589)'ye intisabından sonra üç yıl hizmet etmiştir. Şeyhinin ölümü üzerine (1589) de seyrü sülûk sürecini dergâhtaki dördüncü şeyh Muhyiddin Efendi (ö. 1013/1604)'den tamamlamıştır. Muhyiddin Efendi'nin vefatının akabinde ise otuz iki yıl şeyhlik makamına oturan Ömer Fuâdî, Şabânîliğin beşinci şeyhi olarak kabul edilmiştir. Vefatını müteakiben Şabân Velî Türbesi içerisinde şeyhi Muhyiddin Efendi'ye ait kabrin yanına defnedilmiştir.⁷ Ömer Fuâdî, Şabâniyye kolunun müstakil bir tarikat olarak gelişmesine yönelik önemli

³ İlyas Efendi, *İsmail Hakkı Bursevî'nin Kitâbu's-Silsileti'l-Celvetiyyesi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 1994, 35.

⁴ Süleyman Arif Oran, "Silsilenin Tarikatların Gelişiminde Yeri ve Önemi: Eyüp Hâtuniye Dergâhı Meşâyih Silsilesi Örneği", *İstanbul Üniversitesi Temel İslam Bilimleri Lisansüstü Öğrenci Sempozyumu-1 Bildiriler*, ed. Hidayet Aydar; Muhammet Ezber, Üsküdar Belediyesi, 2017, 5.

⁵ Mustafa Tatcı, "Senâyî Hasan Halvetî'nin Divânı ve Manzûm Bir Celvetiyye Silsilenâmesi", *Uluslararası Üsküdar Sempozyumu VI(Bildiriler)*, c. I, ed. Coşkun Yılmaz, Üsküdar Belediyesi, 2009, 356.

⁶ Tosun, "Silsile", 206.

⁷ İlyas Yazar, "Ömer Fuadi", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, TDV Yayınları, c. 34, 2007, 61-62; Fahri Maden-Mustafa Eğilmez, "XIX. Yüzyılda Şeyh Şabân Veli Külliyesi", *I. Uluslararası Şeyh Şabân-ı Veli Sempozyumu-1*, c.1, 2012, 242.

katkılarda bulunmuş ancak Şabâniyye tarikatının gelişip yayılarak kurumsallaşması Karabaş Velî döneminde gerçekleşmiştir.⁸

Ömer Fuâdî, Osmanlı'da selefi hareketin temsilcisi olarak nitelendirebileceğimiz Kadızâdeliler hareketinin evliya kabirlerini ziyaret etme, türbe yapılması, evliyalardan istimdâta bulunma ve devran yapmanın caiz olduğuna yönelik eleştirilerine *Menâkıbnâme* ve *Türbenâme* adlı eserlerinde şeyhülislam fetvalarına dayanarak vermiş olduğu cevaplar ile Şabânîlik tarikatının meşruiyeti ve yaygınlık kazanmasına öncülük etmiştir.⁹ Ömer Fuâdî'nin de mensubu olduğu ve pek çok kola ayrılan Şabâniyye tarikatı, Ahmediyye, Rûşeniyye, Şemsiyye ile birlikte Halvetiyye tarikatına ait dört ana koldan birisi olan ve Cemal-i Halvetî (ö. 899/1494)'ye nisbet edilen Cemâliyye'nin bir şubesi olup Anadolu, Balkan, Irak, Suriye ve Hicaz bölgesinden Hindistan ve Afrika kıtasının iç kısımlarına kadar yaygınlık kazanmış bir ekoldür.¹⁰

Ömer Fuâdî, Sultan I. Ahmed (ö. 1617)'in oğlu şehzade Sultan Osman himâyesi ile Şabân-ı Velî türbesinin inşaatının başlatılmasına öncülük etmiş ve yine onun gayretleriyle türbe inşası 1020/1611 yılında tamamlanmıştır. Arşiv kayıtlarında türbenin Sultan Abdülaziz (1861-1876) ve II. Abdülhamid (1876-1909) dönemlerinde de tamir gördüğü anlaşılmaktadır.¹¹

Otuza yakın eseri olan ve aynı zamanda şairlik yönü de bulunan Ömer Fuâdî, yetiştirdiği halifeler ve *Menâkıb-ı Şabân-ı Velî* isimli menâkıbnâmesiyle Şabân Velî ve Halvetî Şabânîlik kolunun tanınmasında ve yayılmasında önemli katkılarda bulunmuştur.¹²

2. Ömer Fuâdî'nin Eserleri

Ömer Fuâdî'nin eserleri arasında en meşhuru *Menâkıb-ı Şeyh Şabân-ı Velî* dir. Eser, tekkenin on beşinci postnişinlik görevini üstlenen Şeyh Muhammed Said Efendi tarafından hazırlanarak 1293/1876'da Kastamonu Matbaası'nda

⁸ Semih Ceyhan, "Halvetiyye", *Türkiye'de Tarikatlar(Tarih ve Kültür)*, ed. Semih Ceyhan, İSAM Yayınları, 2015, 720.

⁹ Yazar, "Ömer Fuadi", 62.

¹⁰ Mustafa Tatcı, "Şabâniyye", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, TDV Yayınları, c. 38, 2010, 211.

¹¹ Cemal Kurnaz-Mustafa Tatcı, "Şeyh Şabân-ı Velî", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, TDV Yayınları, c. 38, 2010, 210.

¹² Tatcı, "Şabâniyye", 212; Yazar, "Ömer Fuâdî", 62; Necdet Yılmaz, "Şabânîliğin XVII. Yüzyıl Serencami", *I. Uluslararası Şeyh Şabân-ı Velî Sempozyumu-1*, c.1, 2012, 205.

basılmıştır.¹³ Eserin ikinci bölümünde Şeyh Şabân-ı Velî'nin tarikat silsilesine yer verilmiştir. Şabân-ı Velî tarafından yazdırılan Arapça Tarikatnâme (Mi'yâr), *Tercüme-i Mi'yâr-ı Tarikat* adıyla Ömer Fuâdî'nin kaleminden Türkçe'ye aktarılmıştır.¹⁴

Türbenâme adlı eserinde ise Şabân-ı Velî Türbesi'nin yapılış süreci yer alır. *Bülbüliyye*, mesnevi tarzında manzum olarak kaleme alınan aşk ve vahdet temalı eseridir. *Risâle-i Hâbiyye* de mesnevi tarzında kaleme alınmıştır. Bunların dışında Ömer Fuâdî'nin manzum ve mensur otuzun üzerinde eseri bulunmaktadır.¹⁵

3. Ömer Fuâdî'nin Silsilenâme'si

Bu kaynak eser, nesih hatla 1165/1751 tarihinde kaleme alınmış yedi varaktan ve her varakta on dokuz satırdan müteşekkil küçük bir tasavvuf risâlesidir. *Silsilenâme*'nin her ne kadar yazarı Fuâdî Ömer bin Mehmed Kastamunî¹⁶ olsa da eserin Ömer Fuâdî'den sonraki bir devirde yazılan müstensih hattı olduğu anlaşılmaktadır. Risâle, Milli Kütüphane yazmalar kataloğunda 06 Hk 4933/1 numarada kayıtlıdır.¹⁷ Eserin giriş kısmında Kur'an'da zâhirî ve bâtinî anlamların bulunduğu ve batınî anlamın kendi içerisinde yedi anlamı olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca Kur'an'ın batınî manalarının Hz. Ali'ye gösterilmesi bahsi yer almaktadır. Zâhir ulemasının ise sadece ilk bâtinî görebildiklerini, evliyâullâhın ise batınî manalara muttalî oldukları zikredilmektedir¹⁸.

Günümüzde Şeyh Cemalettin Kunat (d.1933-ö.2013)'a kadar getirilen Şabâniyye silsilesi İbrahim Hâs, Hasan Senâî, Harîrizâde, Nevrekoplu Ahmed Rifat Efendi, Hüseyin Vassâf gibi şahsiyetlerin eserleri ile özel kütüphanelerin raflarında yer

¹³ Sâdık Vicdânî, *Tarikatler ve Silsileleri(Tomâr-ı Turûk-ı 'Aliyye)*, yay. haz. İrfan Gündüz, Enderun Kitabevi, 1995, 211.

¹⁴ Tatçı, "Şabâniyye", 214.

¹⁵ Ömer Fuâdî'nin eserleriyle ilgili olarak bkz. Yazar, "Ömer Fuâdî", 62-63.

¹⁶ Eserde, v. 2a'da, "İmuharrîre'r-risâle Dervîş Ömerü'l-Fuâdî" ifadesi geçmektedir.

¹⁷ Seyyid İsmail tarafından kaleme alınan *Şa'bâniyye Silsilenâmesi* adıyla da bir Şabâniyye silsilesi bulunmaktadır. Bkz. Millet Kütüphanesi Ali Emîri/Tarih tasnifi, numara 682/1. Bunun dışında İlyas Yazar, Süleymaniye Kütüphanesi'nde de bir silsilenâme nüshası (Silsilenâme: Süleymaniye Ktp. Hacı Mahmud Efendi No:2287/13) olduğunu ifade etmektedir. Bkz. İlyas Yazar, *Ömer Fuâdî, Hayatı Eserleri, Edebi Kişiliği ve Bülbüliyye'sinin Metni*, Hamle Yayınları, 2001, 33.

¹⁸ Seyyid İsmail, *Şabâniyye Silsilenâmesi*, Millet Kütüphanesi, Ali Emîri Koleksiyonu, 34 Ae Tarih 682/1, v. 1a-6a.

alan risalelerde de bulunmaktadır.¹⁹ Bunlar arasında *Şeyh Şabân Menâkıbnamesi*'nde yer alan silsile, ibtidâ-i silsile şeklinde Hz. Cebrail ile başlamaktadır. Ardından Hz. Muhammed, Hz. Ali, Hz. Hasan, Hz. Hüseyin, Hasan Basrî Habîbü'l-'Acemî, Davud-ı Tâî, Marûf el-Kerhî, Seriyü's-Sakatî, Cüneydi Bağdâdî, Mümşâdu'd-Dineverî, Muhammed Dineverî, Muhammed Bekrî, Vahyeddîn Kadî, Ömerü'l-Bekrî, Eba'n-Necîb Sühreverdî, Kutbeddîn Enherî, Muhammed Necâşî, Şehâbeddîn Tebrîzî, Seyyid Cemal, İbrahim Zâhid Geylânî, Ahî Muhammed, Pîr Ömer Halvetî, Ahî Merem, Hacı İzzeddîn, Pîr Sadreddîn, Seyyid Yahya Bakûtî, Pîr Muhammed Erzincânî, Çelebi Sultân Aksarâyî(eş-şehîr Cemâl Halvetî), Hayreddin Tokadî, Şeyh Şabân el-Kastamunevî, Osman Kastamunevî, Hayreddîn Kastamunevî, Abdalbâkî el-İskilibî ve Muhyiddîn Kastamunevî ile son bulmaktadır.²⁰

Ele aldığımız silsilenâmede ise öncelikle, metodolojik bir giriş yapılmış ve tasavvufî kültürün batınî çehresi izah edilmiştir. Bu bağlamda Hz. Peygamber'in dört halifeye ve sâir sahâbe-i kirâmdan ulemâ ve fuzelâyaya, "*İnsanın zâhiri ve bâtını vardır. Bâtının da yedi bătına kadar bătını vardır. Kur'an-ı Kerim'in de zâhiri ve bătını vardır. O bătının da yedi bătına kadar bătını vardır.*"²¹ meâlindeki hadis-i şerîfî talîm ettiği zikredilmiştir. Ayrıca Kur'an ve insan mertebelerinin zâhir ve bătını anlatılmış, Hazreti Musa Aleyhisselâma ilm-i ledünnü irşâd iden Hazreti Hızır Aleyhisselâm hakkında nâzil olan "*Ve allemnâhu min ledunnâ 'ilmen.*"²² hükmüyle ledünnî manalarını onlara irşâd etmesinin akabinde adı geçen kişilerin ledün ilminin sultanları olduklarından bahsedilmiştir. Daha sonra Şeyh Şabân-ı Velî'nin de dâhil olduğu halifelerin müridi olan âlimlerin zâhir ve bătın ilminin mertebelerini tamamladıkları ifade edilmiştir.²³

Onun tarikat silsilesinin, "*...Şeyh Şa'bân Efendi Hazretlerinin hakikat-ı asliyeleri ve silsile-i 'aliyyeleri 'ında'llâhi aliyü's-şân olan Esedullâhu'l-gâlib*

¹⁹ Bkz. Mustafa Tatcı, *Hazret-i Pîr Şeyh Şabân-ı Velî*, H Yayınları, 2012, 65; Mustafa Tatcı "Hazreti Pîr Şeyh Şabân-ı Velî ve Şabâniyye", *1. Uluslararası Şeyh Şabân-ı Velî Sempozyumu-1*, c.1, 2012, 59-60.

²⁰ Ömer Fuâdî, *Menâkıb-ı Şeyh Şa'bân*, Milli Kütüphane 06 Hk 3254/1, 20a-20b.

²¹ "*İnsanın zâhiri ve bătını vardır. Bâtının da yedi bătına kadar bătını vardır. Kur'an-ı Kerim'in de zâhiri ve bătını vardır. O bătının da yedi bătına kadar bătını vardır.*" meâlindeki hadis-i şerîf. Taberî bu hadisi Abdullah bin Mesud'dan rivayet etmiştir, bkz. Taberî, Muhammed b. Cerir b. Yezid, *Câmü'l-Beyân an Te'vili Âyi'l-Kur'an*, tahk. Abdullah b. Abdülmuhsin-i Türkî, I/22, Riyad 2003. Hadisin senet ve muhtevâ yönünden değerlendirilmesiyle ilgili olarak bkz. Dilaver Selvi, "Her Ayetin Bir Zâhiri Bir Bătını Vardır Hadisindeki Zâhir ve Bătın Kavramları Üzerine Değerlendirmeler", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, c. 11, S. 2, 2011, 7-41.

²² "...yine O'na tarafımızdan bir ilim öğretmiştik." Kehf Sûresi 65. Ayet.

²³ *Silsilenâme*, v. 1b.

*Ali bin Ebî Tâlib kerremallâhu vechehû hazretlerine muttasıl ve müteselsil olmağla...*²⁴” ifadesinden hareketle Hz. Ali'ye dayandırıldığı görülmektedir. Ayrıca “...ene medînetu'l-ulûm ve Aliyyu bâbuhâ (Ben ilimler şehriyim, Ali de o şehrin kapısıdır.)” meâlindeki Tirmîzî'de geçen ve Hz. Ali'nin ilmî yetkinliğini ifade eden hadisten hareketle silsilenin Hz. Ali'ye muttasıl ve müteselsil olduğu da tekraren vurgulanmaktadır.²⁵ Ayrıca silsilede Hz. Ali, Hz. Peygamber'in zikrullâh yani Kelime-i tevhîdin sırrıyla ilm-i ledünnü ve ma'ârif-i ilâhiyeyi yani on sekiz bin âlemin ve eşyânın hakâikini öğrettiği kişidir. Ömer Fuâdî, Molla Câmî (ö. 898/1492)'nin *Yusuf ve Züleyhâ* ve İbn Arabî (ö. 638/1240)'nin *Mişkâtu'l-Envâr* adlı eserlerinden alıntılar yaparak da Hz. Ali'nin Hz. Peygamber tedrisinde ilm-i ledünnî ve ma'ârif-i ilâhiyye tahsil ve istişâd ettiğini ifade ederek görüşlerini destekler.²⁶

Ömer Fuâdî altıncı varaktan sonra Şeyh Şabân-ı Velî'nin silsilesini verir. Yukarıda da ifade edildiği üzere Şabâniyye tarikatı, Halvetiyye tarikatına bağlı Ahmediyye, Rûşeniyye, Şemsiyye gibi dört ana kol arasında yer alan Cemâliyye kolunun Şabân-ı Velî'ye nisbetle anılan bir şubesidir. Nitekim silsilede geçen Şeyh Çelebî Sultân Aksarâyî(Cemâlu'l-Halvetî) de Şeyh Şabân-ı Velî'nin mürişitleri arasında gösterilmektedir.²⁷ *Silsile*'ye göre Şabân-ı Velî, seyrü sülûk sürecini Bolu şehrinde Cemâl-i Halvetî halifesi olan Hayreddin Tokadî tedrisinde tamamlamıştır.²⁸

Yine Şeyh Şabân-ı Velî, silsilede isimleri geçen ve kendisinin ardından sırasıyla tekkede postnişin olan şeyhlerden Kastamonulu Osman Efendi'yi (ö. 976/1569) Tokat'a; “Kazancı Hayreddin” adıyla bilinen Hayreddin Efendi (ö. 987/1579)'yi Amasya'ya, İskilipli Abdülbâki Efendi (ö. 997/1589)'yi Çorum'a, Muhyiddin Efendi (ö. 1013/1604)'yi Şam'a yollamıştır. Halifeleri arasında yer alan Muharrem Efendi'nin İstanbul'daki Süleymaniye Camisi'nde vaizlik yaptığı da bilinmektedir.²⁹

²⁴ *Silsilenâme*, v. 2b.

²⁵ *Silsilenâme*, v. 2b.

²⁶ *Silsilenâme*, v. 3a-6a.

²⁷ *Silsilenâme*, v. 7a.

²⁸ *Silsilenâme*, v. 7a.

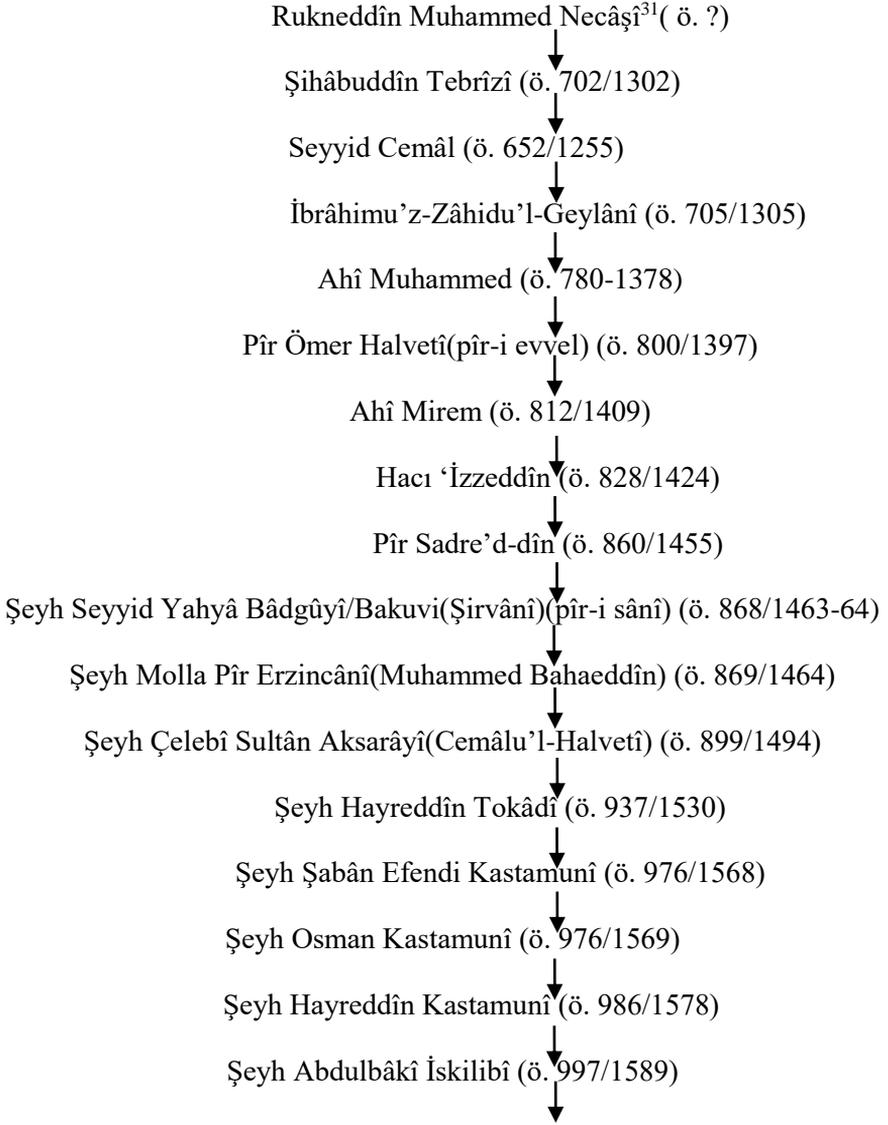
²⁹ *Silsilenâme*, v. 7a; Reşat Öngören, *Osmanlılar'da Tasavvuf(Anadolu'da Sufiler, Devlet ve Ulemâ-XVI. Yüzyıl)*, İz Yayıncılık, 2003, 89; Tatcı, “Şabâniyye”, 212; Mustafa Tatcı “Hazreti Pîr Şeyh Şabân-ı Velî ve Şabâniyye”, *I. Uluslararası Şeyh Şabân-ı Velî Sempozyumu-1*, c.1, 2012, 47.

4. Silsilenâme'ye Göre Şeyh Şabân-ı Vefî'nin Tarikat Silsilesi³⁰



³⁰ Silsilenâme, v. 6b.

Şeyh Şabân Velî'nin Tarikat Silsilesine Dair Bir Eser...



³¹ Çatak'a göre, Necâşî değil "Sencasi" olmalıdır. Bkz. Adem Çatak, "Son Dönem Şabâniyye Tarikatı Postnişinlerinden Nevrekoblu Şeyh Ahmed Rıfat Efendi ve Mu'înu'l-Mürîd adlı Eseri", *I. Uluslararası Şeyh Şa'bân-ı Velî Sempozyumu(Şeyh Şa'bân-ı Velî'yi Anma ve Anlama)*, c. II, 2012, 328.

Şeyh Muhyiddîn Kastamunî (ö. 1013/1604)³²

Çatak, son dönem Şabâniyye tarikatı postnişinleri arasında yer alan Nevrekoblu Şeyh Ahmed Rifat Efendi'ye ait *Mu'înu'l-Mürîd* adlı eserin son kısmında, silsileyi Şeyh Mustafa Efendi el-Çerkeşî'ye kadar getiren bir silsile vermektedir. Eserde, Ömer Fuâdî'den sonra verilen Halvetî Şabânî şeyhleri kronolojik olarak şunlardır: "...Şeyhü'l-meşâyih Ömer el-Fuâdî, İsmail Çorumî, Şeyh Mustafa el-Kastamunî, Kutbu'l-ârifin el-Hâc Alâaddin Efendi Kangırî (Çankırî), Karabaş Velî Uzun Ali Efendi, Şeyh Nasuhî Efendi Üsküdârî, Abdullah Rüşdî Efendi el-Mudurnuvî, El-Hâc Muhammed Efendi Ez-Zoravî, Müceddidü'ttarîk pîr-i sâni el-Hâc Mustafa Efendi el-Çerkeşî, Hacı Halil Efendi Geredevî Hacı Muhammed Emin Efendi Zağferanbolivi, Şeyh Ahmed Rifat Efendi Nevrekobî, Şeyh Süleyman Sırrı Efendi Nevrekobî Şeyh Mustafa Efendi el-Çerkeşî..."³³

SONUÇ

Halveti Şabânilik tarikatına ait temel kaynak niteliğinde olan ve Şeyh Şabân-ı Velî'nin tarikat silsilesini ortaya koyan bu yazma eserin tam metin halinde neşredilerek muhteva analizinin yapılmasının bu alanda çalışma yapanlar için katkı sağlayacağını düşünüyoruz. Nitekim ele aldığımız *Silsilenâme*'de öncelikle tasavvufî kültürün batınî çehresi izah edilmiş ve ledünnî ilmin Hz. Muhammed tarafından öğretildiği kabul edilen Hz. Ali'nin Hz. Muhammed'den sonraki silsilede ilk isim olduğu ifade edilmiştir. Silsilenin Hz. Ali'ye ulaşması yönüyle Şabâniyye tarikatı Alevî tarikatlar kategorisinde yer almaktadır. Bununla birlikte Şeyh Şabân'a ait *Menâkıbnâme*'de geçen silsile ile müstakil *Silsilenâme*'de geçen isimlerin aynı olduğu dolayısıyla Şeyh Şabân-ı Velî'nin silsilesinde yer alan şahıslarda bir farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır. Bir diğer ifadeyle her iki eser Şabânî silsilesi yönüyle birbirini teyit etmektedir.

Şabâniyye silsilesinin Şeyh Şabân-ı Velî'den Hayreddîn Tokadî, Cemâl Halvetî (ö. 1494), Pîr Muhammed Bahâeddîn Erzincânî (ö. 1475) kanalıyla Halvetiyye tarikatında pîri sâni olarak kabul edilen Seyyid Yahya Şîrvânî (ö. 1464)'ye ulaştığı görülmektedir.

³² Silsilede yer alan şeyhlerin ölüm tarihleri için bkz. Mustafa Aşkar, "Bir Türk Tarikatı Olarak Halvetiyye'nin Tarihi Gelişimi ve Halvetiyye Silsilesinin Tahlihi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. XXXIX, Sayı: 1, 1999, 555-558; Fatih Çınar, "Habib-i Karamani ve Tasavvufî Düşüncesi", *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Yıl: 2018, c. 6, Sayı: 1, 150.

³³ Çatak, "Son Dönem Şabâniyye Tarikatı Postnişinlerinden Nevrekoblu Şeyh Ahmed Rifat Efendi ve Mu'înu'l-Mürîd adlı Eseri", 327-328.

Silsilenâme'nin Latinizesi

(1b)Şa'bán Efendi Hazretlerinin Silsile-i Şerîfleri beyânıdır.

Bismillâhirrahmânirrahîm.

Hüve'l-'alîmu'l-hakîm.

Hudâ-yı Rabbi'l- 'âlemîn. Ve Hakk-ı erhamu'r-râhimîn. Celle zâtihi ve alâ sıfâtihî. Sultânu'l-kevineyn. Ve Resûlu's-sakaleyn. Habîb-i Ekrem. Ve Resûl-i efhâm. Sallallâhu aleyhi vesellemehû aradan zâtiyye-i ezeliyyesinden rûh-ı kuds cemîl-i emîn vahiy ehli Hazreti Cebrâil aleyhisselâm vâsıtasıyla vahy-i seb'u'l-mesânî ve inzâl-i Kur'ân-ı 'azîm idub ed'u ileyye sebîl-i Rabbike bi'l-hikmeti ve'l-mev'izati'l haseneti kelâm-ı şerîfi ve nass-ı latîfi ile kulların kendüye da'vet itdikde Hazreti Resûl-i Ekrem Sallallâhu Aleyhi ve Sellem dahî ashâb-ı 'izâm-ı Râşidîn ve cihâr yâr-ı güzîn mürşidîne 'ulûm-ı dîniyye-i zâhiriyyeyi ta'lim etdiklerinden mâ'adâ Hulefâ-i Râşidîn Ebubekir es-Siddîk ve Ömeru'l-Fârûk ve Osman Zinnûreyn ve 'Aliyyu'l-Murtezâ hazretlerine ve sâir sahâbe-i kirâmdan ulemâ ve fuzelâsına rıdvânullahi 'aleyhim ecma'in, "*İnne li'l-insâni zahran ve batnan ve libatnihî batnan ilâ seb'ati abtun ve inne li'l-Kur'âni zahran ve batnan ve libatnihî batnan ilâ seb'ati abtun fe'l-insâne ve'l-Kur'ân.*"³⁴ tuman buyurdıkları hadîs-i şerîf(2a) mefhûm-ı münîfince merâtib-i Kur'âniyye, merâtib-i insâniyye hasebi ile zâhir ve bâtının telkîn irşâd idub enbiyâ-i 'izâm ve ulu'l-'azmdan sâhibu't-Tevriyye Hazreti Musa Aleyhisselâma 'ilm-i ledünnü irşâd iden Hazreti Hızır Aleyhi's-selâm hakkında nâzil olan "*Ve allemnâhu min ledunnâ 'ilmen.*"³⁵ hükmüyle ma'nâ-yı ledünlerin dahî onlara irşâd idüb mezbûrlar dahî merâtib-i fenâi tahsîl ile makâm-ı bekâya vâsıl olub ilm-i ledünnî sultânî olduklarından mâ'adâ feyz-i Rahmânî ve 'ilm-i birabbânî ile teselsül-i suverî ve ittisâl-ı ma'nevî ile ile'l-ân zuhûr iden evliyâ-yı 'izâm ve ahâli-i irfân-kirâma i'tâ ve îsâl eylemişlerdir. **Limuharrire'r-risâle Derviş Ömeru'l-Fuâdî.** *Hâliyle kemâl ile tahsîl-i fenâ eyle. Bâkî olur ol sende 'ilm-i ledunn Sultânı. Hakk Te'âlâ zevk-ı hâl ile ve şuhûd-ı kemal ile ve hâl u kemâl cümle müyesser ide. Amin.* Ve cihâr yâr-ı güzîn zâhir ve bâtın her birinin tekmîl merâtib etmiş mürîd 'âlimleri vardır velâkin menâkıb-ı seniyyeleri sadedinde olduğumuz Şeyhimiz ve sultânımız ve Sultân-ı ehl-i irfân(2b) ve burhân-ı ehl-i hâlân Şeyh Şa'bán Efendi Hazretlerinin hakîkat-i asliyyeleri ve silsile-i 'aliyyeleri 'inda'llâhi aliyu's-şân olan Esedullâhu'l-gâlib Ali ibn Ebî Tâlib kerremallâhu vechehû hazretlerine muttasıl ve müteselsil olmağla meşâyih-i 'izâmın kitâbların ve risâlelerin tettebbu'

³⁴ Bkz. 18. dipnot.

³⁵ "...yine O'na tarafımızdan bir ilim öğretmiştik." Kehf Sûresi 65. Ayet.

idub şan-ı şerîflerinde, “*Ene medînetu’l-’ulûm ve ‘Aliyyu bâbuhâ.*”³⁶ vârid olub Resûl-i Ekremî Sallallâhu ‘Aleyhi ve Sellem ‘ilm-i ledunnîsinden feth-i bâb olan ‘Aliyyu veliyyullâh hazretlerine isnâd-ı sahîh ile isnâd ve onlardan rivâyet olunan hadîs-i şerîfi bulub silsile-i şerîfleri husûsunda nakl u beyân olundu. Hatta *Mişkâtü’l-Envâr*³⁷ adlu kitâbda dahî bu mefhûmu sarâhaten müeyyed olub ve Hazreti ‘Ali’den rivâyet olunur hadîs-i şerîf vardır. Fezâilî “*Lâ ilâhe illallâh.*” da mestûrdur. **Hadîs-i şerîf budur:** “*Ve kad câe bi isnâdi sahîh-i ilâ ‘Ali bin Ebî Tâlib kerremallâhu vechehû İnnehû kâle liresûlillâhi Sallallâhu Aleyhi ve Sellem: ‘Dellenî ilâ akrebi’t-tarîk ila’llâhi ve efdalihâ indallâhi ve eshelihâ ‘alâ ‘ibâdillâhi.’ fekâle Aleyhisselâm: ‘Aleyke bimâ nâlte bihi’n-nübüvveti.’ Kâle Radyallâh: ‘Mâ zâke biresûlillâhi.’ Kâle Aleyhisselâm: (3a) ‘Müdâvemeti zikrullâh fi’l-halevât.’ Kâle ‘Ali Radyallâh: ‘Yâ Resûlallâh, e hâkezâ fazîletu’z-zikri ve küllü’n-nâs zâkirûn.’ fekâle Aleyhisselâm: ‘Yâ ‘Ali lâ tekûmu’s-sâate ve ‘alâ vechi’l-arz men yakûlullâhe.’ Fekâle ‘Aliyyu: ‘Keyfe üzkur?’ Fekâle Aleyhisselâm: ‘Gammaza ayneyke ve ente temse’u minnî sümme kulte ente selâse merrâtin ve ene esme’u minke.’ Fekâle Aleyhisselâm: ‘Lâ ilâhe illallâh selâse merrâtin nâfiyen min aynihî müsebbiten ilâ şimâlihî muğammidan ayneyhi râfi’an savtihî ve ‘alâ yesmeu.’ Sümme kâle ‘Aliyyu Radyallâhu anh: ‘Lâ ilâhe illallâh selâse merrâtin nâfiyen min yemînihî müsebbiten ilâ şimâlihî muğammidan ayneyhi râfi’an savtihî.’ Ve’n-nebiyyi Aleyhisselâm: ‘Yesme’u fefethillâhi kalbihî ve ra’yu mâ ra’y.’” **Terceme-i hadîs-i şerîf:** Rivâyet-i sahîha geldiği Esedullâhu’l-gâlib ‘Ali ibn Ebî Tâlib kerremallâhu vechehû hazretleri Hazreti Muhammed Mustafâ Sallallâhu Aleyhi ve Sellem irâde-i sâdika ile mürîd-i sâdık mertebesinde olub ‘ilm-i ledunnî ve ma‘ârif-i ilâhiye tahsil ve istirşâd kasdın itdi. Yâ Resûlallâh, ‘dellenî ilâ akrebi’t-tarafî ilallâh ve efdaluhâ ‘indallâh ve esheluhâ ‘alâ ‘ibâdillâh’ ya‘ni Hazreti ‘Ali eyitdi: ‘Yâ Resûlallâh Hakk Te‘âlâ celle ve ‘alâyhî hakikat-i vuslat ve sıfât ve zâtına ma‘rifet için bana Allah(3b) yollarından bir yol göster ki ol yol Allah Te‘âlâya giden yolların yakîni ola ve Allah Te‘âlâ katında yolların efdali ve doğrusı ola ve Allah Te‘âlâ kullarına sülûk idüb gitmeğe âsân ve kolay ola.’ didikde, ‘Ya Ali ‘aleyke bimâ nâltu bihi’n-nübüvveti.’ buyurdular ya‘ni ‘Yâ ‘Ali zikr olunan yolu istersen şol şey ki ben onunla nübüvveteye yetişdim. Ol şey’ senin üzerine olsun.’ didiler. Ol nesneden murâd kelime-i tevhîddir ki, Hazreti Resûlullâhın nübüvveti ol kelime-i tayyibe-i ‘âliye ile zâhir ve sâbit ve mütehakkık olmuştur. Ondan sonra Hazreti ‘Ali ol*

³⁶ “*Ben ilimler şehriyim, Ali de o şehrin kapısıdır.*” meâlindeki Tirmîzî de, “Ben hikmet eviyim, Ali de onun kapısıdır.” eklinde geçen ve Hz. Ali’nin ilmî yetkinliğini ifade eden hadis. Bkz. Tirmîzî, es-Sünen, thk. Ahmed Muhammed Şakir, c. V, 637, Hadis No: 3723, Mısır 1975.

³⁷ Muhyiddîn İbn Arabî’ye nisbet edilen eser. Bkz. İbn Arabî, Nurlar Hazinesi, çev. Mehmet Demirci, İz Yayıncılık, İstanbul 1990.

şey'in hâminden ve mâhiyetinden suâl idüb eyitdi: 'Yâ Resûlallâh, ol ne nesnedir ki sen onunla nübüvvete yetişdin.' didikde, Resûlullâh, 'Müdâvemetun zikrullâh fi'l-halavât.' buyurdular. Ya'ni 'Yâ 'Ali sana didiğim nesne oldur ki, gayrı hâlleri terk it ve hâtıra-i tard idüb Allah Te'âlâyı dil ve beyân 'âleminde sıdk ve ihlâs ile zikr itmekdir.' Ba'dehû zikrullâhın fazîletinden suâl idüb eyitdi: 'Yâ Resûlallâh, e hâkezâ fazîletu'z-zikri ve külli'n-nâsi zâkirûn.' Ya'ni, 'Yâ Resûlallâh Hakk Te'âlâyı zikr itmek tabunuk gibi midir? Hâlbuki her adam oğlanları Allah Te'âlâyı (4a)zikr iderler.' didikde, Hazreti Resûlullâh zikrullâhın fazîleti bâbında terakkî kâsd idüb, 'Yâ Ali, lâ tekûmu's-sâate ve 'alâ vecihî'l-arz men yekûlullâhe.'" buyurdular. Ya'ni, 'Yâ 'Ali zikrullâhın fazîleti ve ümmetime nef'i ol kadardır ki, mâdem ki yeryüzünde Allah Te'âlâ Hazretin zikri der bir mü'min kul ola, kıyâmet kopmaz.' **Lâyiha** Bu beyân-ı şerîf ve kelâm-ı latîfden ma'lûm oldu ki, yerler ve gökler ve dağlar ber karâr olub durması ve felekler devr idüb yağmurlar yağub eşcâr ve nebâtât bitüb ve ay, gün ve yıldızlar doğub rû-yı 'âlem münevver ve rûşen olması ve dîn ve diyânet bulunub ve Kur'an-ı 'azîm tilâvet olunub ve 'ulûm-ı zâhiriyye ve bâtniyye-i ledünniyye tahsîl ve tekmîl olunub Âdem oğulları safâ-yı nizâm-ı 'âlem ile pür safâ ve âsûde hâl olub envâ'-ı ni'metler bulması zikrullâhın bereketi ve şeref-i 'izzeti ile imiş ve Hazreti Resûl Aleyhisselâm fazîlet zikri beyân itdikden sonra Hazreti 'Ali Radiyallâh, keyfiyet-i zikirden dahî suâl idüb, 'Yâ Resûlallâh Keyfe uzkur?' buyurdular. Ya'ni 'Yâ Resûlallâh Hakk Te'âlâyı zikr (4b) ider oldukda ne vechile ve ne keyfiyetle ve ne hâlde zikr ideyin.' didikde, Hazreti Resûlullâh, 'Yâ 'Ali, gammiz ayneyke ve ensit hattâ uzkur selâse merrâtin ve ente temse'u minnî sümme tezekkür ente selâse merrâtin ve ene esma' minke.' buyurdular. Ya'ni Hazreti Resûl Aleyhisselâm eyitdi, 'Yâ 'Ali, gözlerin yum ve epsem ol dur. Ben Allah Te'âlâ Hazretin üç kere zikr idince ve sen benim dedüğimi benden dinle. Ondan sonra üç kere sen zikr eyle. Ben dahî senden dinleyeyin.' didi. Fekâle Aleyhisselâm, 'Lâ ilâhe illallâh selâse merrâtin.'" Ya'ni Hazreti Resûl-i Ekrem Hazreti 'Ali'ye telkîn ve irşâd idüb ehl-i tekmîl itmek kâsdına üç kere, "Lâ ilâhe illallâh." didi. "Nâfiyen min yemînihî", ya'ni mübârek başların sağ cânibine salub, "Lâ ilâhe..." demek ile gayrıdan ulûhiyeti nefy ider olduğu halde "müsebbiten ilâ şimâlihî", ya'ni "mübârek başların sol cânibine salub, "illallâh" dimekle ulûhiyeti Allah Te'âlâ'ya isbât ve mukarrer ider olduğu hâlde "muğammidan ayneyhi", ya'ni "mübârek gözlerin yumduğu halde, "râfi'an savtuhû", ya'ni "mübârek âvazların kaldurub zikr-i cehrî ider olduğu hâlde" **Lâyiha** Zikr-i cehrînin(5a) sıhhatine ve cevâzının sübûtuna delîl çokdur. Cümleden bir delîl-i sarîh budur ve ehline ma'lûmdur. "Ve 'Aliyyu yesme'u" ya'ni, Hazreti 'Ali Hazreti Resûlullâhın zikr-i şerîflerin irâdet ve teslîm ile dinler olduğu halde, sümme kâle 'Ali Radiyallâh, "Lâ ilâhe illallâh selâse merrâtin nâfiyen min yemînihî ve müsbiten ilâ şimâlihî muğammiden ayneyhi râfi'an savtuhu, ve'n-Nebiiyyi yesme'u", ya'ni "Hazreti

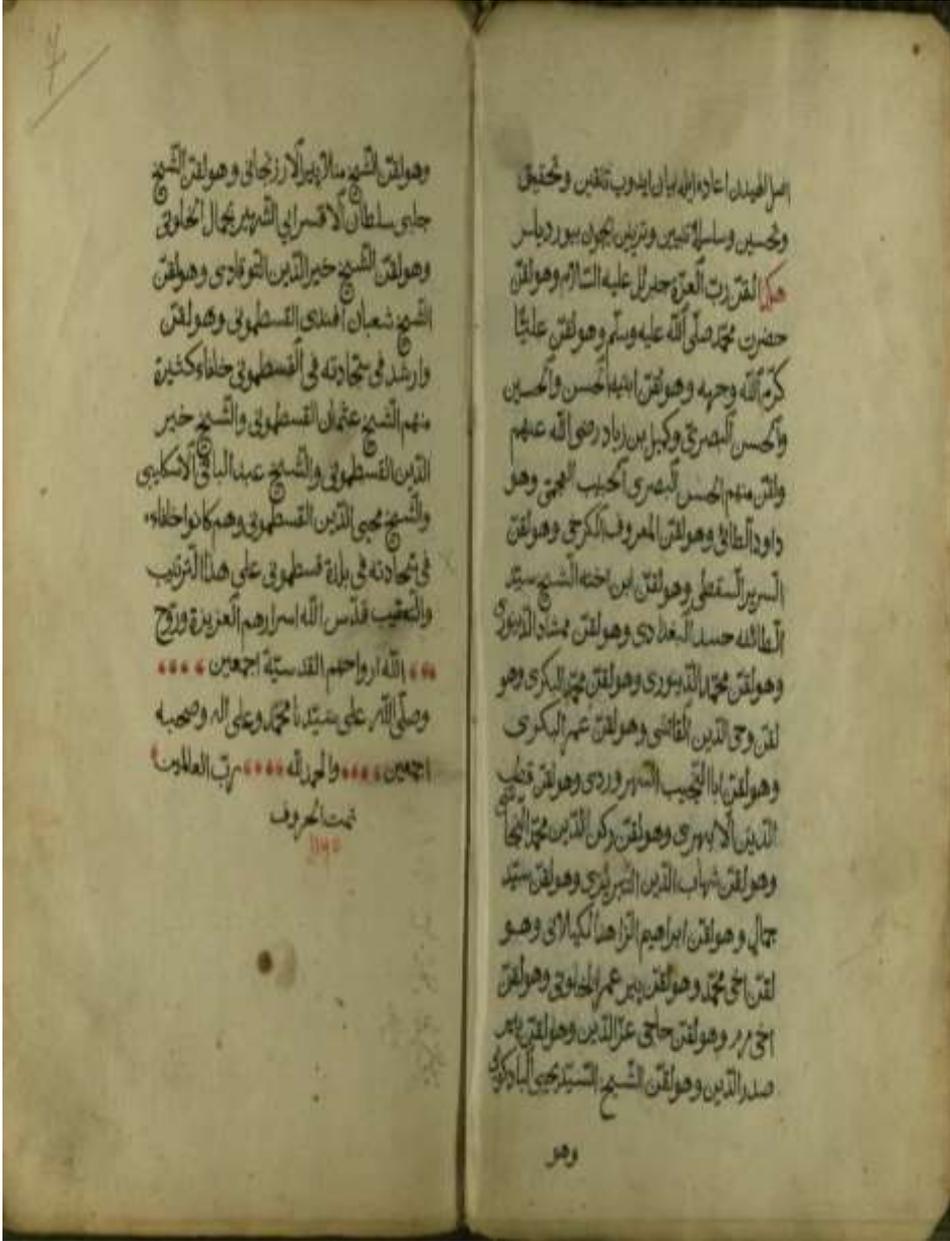
‘Ali Kerremallâhu vechehu Hazreti Resûlullâhın zikr-i cehrîlerin istirşâd ve tahsîl-i ma‘rifet ve tekâmîl-i hakikat kasdına dil ve can kulağıyla dinledikten sonra Hazreti Resûlullahdan tekrâr istirşâd ve istifâza kasd idüb feth-i kalb ve celâ-yı rûh ve inkişâf-ı ser kasdına Hazreti Resûlullâh gibi zikr olunan hey’et ve hâlet üzere üç kere Lâ ilâhe illallâh diyub Hazreti Resûlullâh dahî telkîn ve irşâd ve ifâza-i kemâlât-ı ilâhiye kasdına değildi. Hemân Hazreti ‘Ali Radiyallâh tebareke ve te ‘âlii bu vechile zikr itdiyse, “Fefetehallâhu kalbuhû ve ra’yu mâ ra’yu” ya‘ni Hazreti Resûlullâh Te‘âlâ ol meclisde ve ol vakitde Hazreti ‘Ali’nin kalbin açub feyz-i ilâhî ve irşâd-ı Resûlullâh ile gördüğün gördü. (5b) **Beyân-ı Latîf** ya‘ni cemî‘-i etvârdan ve ekvârdan ve edvârdan ve esmâ ve sıfâtdan ve tecelli-i zâtdan ve fenâdan ve bekâdan ve cem‘den ve cem‘u‘l-cem‘den ve fark-ı sâniiden ilâ mâ şâellâhu ne kadar merâtib ve makâmât var ise nefsen ve kalben ve rûhan ve sırran keşf olub avâlim-i erba‘adan mülk-i melekût ve ceberût ve lâhût hâsılı‘l-kelâm nâsutdan lâhuta varınca feth olub on sekiz bin ‘âlemin ve eşyânın hakâikine ‘âlim olub Resûl-i Hudâ ve server-i enbiyâ ve rehber-i evliyâ Muhammed Mustafâ Sallallâhu Aleyhi ve Sellem’in iznu‘l-eşyâgâhı deyu Cenâb-ı Hudâ‘ya du‘â idüb vâsıl oldukları ma‘nâ-i hakîki-i tahsîl ve tekâmîl idüb kutbiyyet-i kibrî müyesser oldu ki tâlib sâlikin tahsilde tekâmilden murâd dahî oldur. **Lâyihâ** Aziz karındaşlar bu bir anda vaki‘ olan bu kadar fütûhâtı Hazreti ‘Ali‘den ba‘îd görüb ve ta‘accub itmeyesiz ki, Hazreti Resûlullâh Aleyhisselâm şân-ı şerîflerinde, “*Ene medînetu‘l-‘ulûm ve Aliyyu bâbuhâ.*” buyurmuşlardır. Ya‘ni, “*Ben ilmin şehriyin, Ali ilim şehrinin kapusıdır.*” ‘alâ vechi‘t-temsîl Hazreti Ali’nin (6a) kemâlin beyânıdır ki, mâdde-i ‘ilm-i ilâhî bendedir. Menşe‘i ‘ilim benim vücûdumdadır. Ammâ feth-i intişârî ve cümle ‘ulûmun halka vusûlî Hazreti ‘Ali‘den olur dimekdir çünkü bâb-ı ilim olıcak. **Beyit** “*Mukarrer hod ‘ilm-i Hakk‘ın sıfâtı/ Şikâr iden sıfâtı buldı zâtı.*” mefhûmunca hidâyet, Hakk Te‘âlâ ve himmet-i Resûl-i Hudâ ile mahzen-i ‘ilm-i ledünnî olan kalb-i selîmleri açılıb bu vech ile feth-i bâb olmak ba‘îd değildir. Hakk Te‘âlâ cümle tâliblere hâl ve nûr ve kemâl-i server ile bu ahvâli ve bu keşf-i ma‘nevî müyesser ide. Âmin. **Fasıl** ve dahî bu hadîs-i şerîfin ledünnî ‘ilminde telkîn ve irşâda delâletin beyânından sonra Kutbu‘l-‘Ârifin ve zahru‘l-vâsılın mest-i bâde-i câm-ı ilâhî Hazreti Molla Câmi kuddise sırruhû Hazretlerinin Yusuf ve Züleyhâ nâm kitâb-ı müstetâblarında vird-i istân matla‘ında **Beyt** “*Sahn-ı pervâzın kâşâne-i râz/Çinîn pîrûn rehâzîrde avaz.*” buyurdıkları zümer-i latîfleri üzere nûru‘l-envâra vâsıl ve hakikat-ı asliyyeye mütevâsıl olan ehl-i ahbâr pür iktidâr ve rast güftâr küşüfet gayb-ı ilâhî ve ifâza-i rahmânî ile tekrâr (6b) asl-ı ilâhîden i‘âde ile beyân idüb telkîn ve tahkîk ve tahsîn ve silsile-i tebyîn ve tezyîn için buyurdılar. Hâkezâ lekkane Rabbu‘l-izzeti Cebrail Aleyhisselâm ve hüve lekkane Hazreti Muhammed Sallallâhu Aleyhi ve Sellem ve hüve lekkane ‘Aliyyen Kerremallâhu vechehû ve hüve lekkane ebniye el-Hasan ve‘l-Hüseyn ve‘l-Hasanu‘l-Basriyyu,

el-Habîbu'l-'Acemî ve hüve Dâvudu't-Tâî ve hüve lekkane el-Ma'rûf el-Kerhî ve hüve lekkane es-Seriru's-Sakatî ve hüve lekkane ibn uhtuhû eş-Şeyh Seyyidu't-Taife Cüneydü'l-Bağdâdî ve hüve lekkane Mimşâdu'd-Dineverî ve hüve lekkane Muhammedu'd-Dineverî ve hüve lekkane Muhammedu'l-Bekrî ve hüve lekkane Vahyu'd-dîn el-Kâdî ve hüve lekkane Ömeru'l-Bekrî ve hüve lekkane Eba'n-Necîbu's-Sühreverdî ve hüve lekkane Kutbu'd-dîn el-Ebherî ve hüve lekkane Rukneddîn Muhammed en-Necâşî ve hüve lekkane Şihâbu'd-dîn et-Tebrîzî ve hüve lekkane Seyyid Cemâl ve hüve lekkane İbrâhimu'z-Zâhidu'l-Geylânî ve hüve lekkane Ahî Muhammed ve hüve lekkane Pîr Ömeru'l-Halvetî ve hüve lekkane Ahî Mîrem ve hüve lekkane Hacı 'İzzeddîn ve hüve lekkane Pîr Sadre'd-dîn ve hüve lekkane eş-Şeyhu's-Seyyid Yahyâ el-Bâdgûyî (7a) ve hüve lekkane eş-Şeyh Molla Pîr el-Erzincânî ve hüve lekkane eş-Şeyh Celebî Sultân el-Aksarâyî eş-şehîr bi-Cemâlu'l-Halvetî ve hüve lekkane eş-Şeyh Hayreddîn et-Tokâdî ve hüve lekkane eş-Şeyh Şa'bân Efendî el-Kastamunî ve hüve lekkane ve erşede fî seccâdetihî fî'l-Kastamunî hulefâ-i kesîratin minhumu's-Şeyh Osman el-Kastamunî ve's-Şeyh Hayreddîn el-Kastamunî ve's-Şeyh 'Abdu'l-bâkî el-İskilibî ve's-Şeyh Muhyiddîn el-Kastamunî vehüm kânû hulefâ-i fî's-şehâdetihî fî beldeti Kastamunî 'alâ hâza't-tertib ve't-ta'kîb kuddisellâhu esrâruhumu'l-'azîzeti ve'r-rûh. Allâh ervâhuhumu'l-kudsîyyete ecma'în. Ve Sallallâhu 'alâ seyyidînâ Muhammed ve 'alâ âlihî ve sahbihî ecma'în. Velhamdulillâhi Rabbi'l-'âlemîn. Temmetu'l-hurûf 1165(1751)

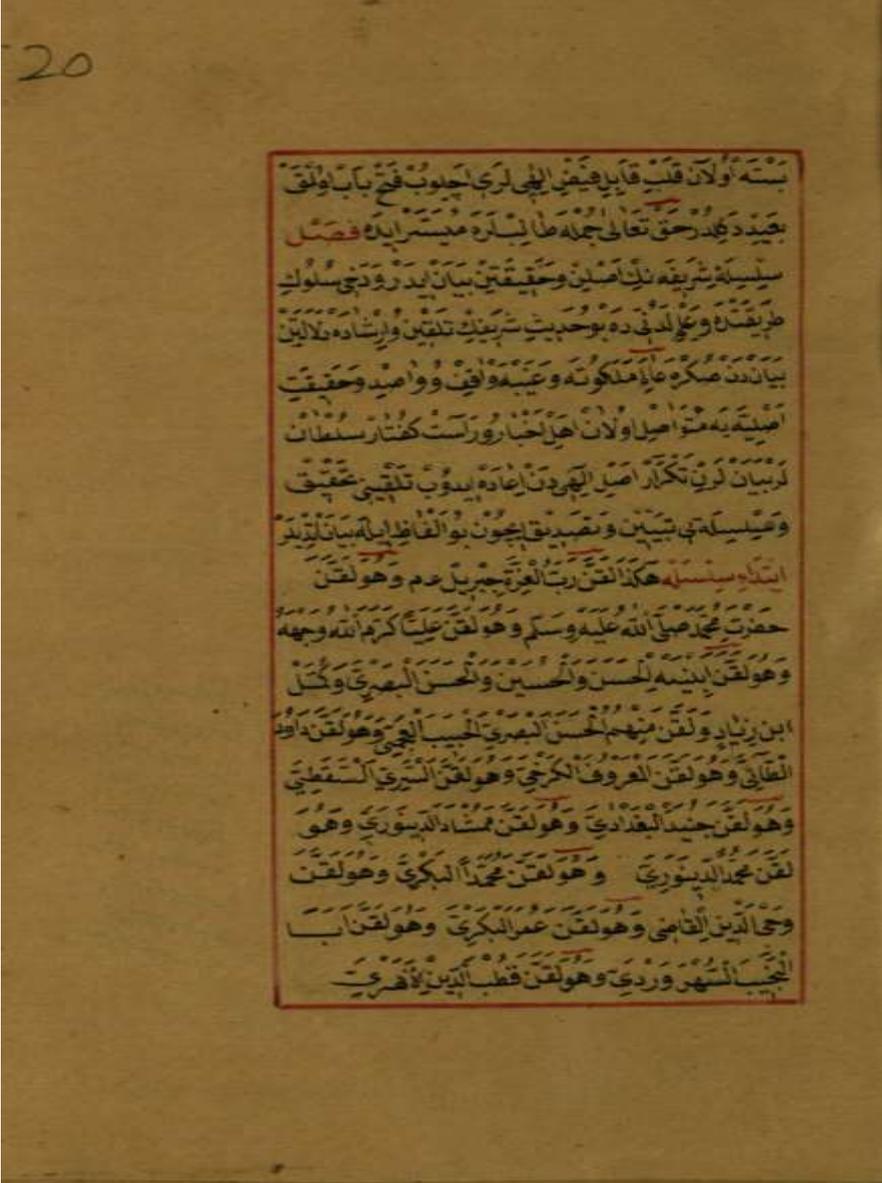
Resim 1. Ömer Fuâdî'nin Silsilenâme'sinin ilk yaprağı



Resim 2. Silsilenâme'de Şeyh Şabân Veli'nin silsilesinin verildiği 6b-7a varakları



Resim 3. Şeyh Şabân-ı Velî'nin Tarikat Silsilesi'nin yer aldığı Menâkıb-ı Şeyh Şabân adlı eserin 20a-21b varakları.



Resim 4. Şeyh Şabân-ı Velî'nin Tarikat Silsilesi'nin yer aldığı Menâkıb-ı Şeyh Şabân adlı eserin 20a-21b varakları.



KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aşkar, M. (1999). Bir Türk tarikatı olarak Halvetiyye'nin tarihi gelişimi ve Halvetiyye silsilesinin tahlili. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XXXIX (1), 535-563.
- Ceyhan, S. (2015). *Halvetiyye, Türkiye'de Tarikatlar (Tarih ve Kültür)*. (Semih Ceyhan (Ed.). İSAM. 695-778.
- Çatak, A. (2012). Son dönem Şabâniyye tarikatı Postnişinlerinden Nevrekoblu Şeyh Ahmed Rifat Efendi ve Mu'înu'l-Mürîd adlı eseri. *I. Uluslararası Şeyh Şa'bân-ı Velî Sempozyumu (Şeyh Şa'bân-ı Velî'yi Anma ve Anlama)* Seyit Aydın (Ed.), II, 309-331. Kastamonu Üniversitesi.
- Çınar, F. (2018). Habib-i Karamani ve tasavvufi düşüncesi. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(1), 147-174.
- Efendi, İ. (1994). *İsmail Hakkı Bursevi'nin Kitâbu's-Silsileti'l-Celvetiyyesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>. Erişim tarihi: 18.02.2022.
- Gölpınarlı, A. (1953). *Mevlanadan Sonra Mevlevilik*. İnkılap.
- İbn Arabî. (1990). *Nurlar Hazinesi*. (Mehmet Demirci, Çev.). İz.
- Kurnaz, C. & Tıncı, M. (2010). Şeyh Şabân-ı Velî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt. 38, 208-210). Türkiye Diyanet Vakfı.
- Maden, F. & Eğilmez, M. (2012). XIX. yüzyılda Şeyh Şabân Veli külliyesi, *I. Uluslararası Şeyh Şabân-ı Velî Sempozyumu-1* içinde. s. 239-260. Seyit Aydın (Ed.) Kastamonu Üniversitesi.
- Oran, S. A. (2017). Silsilenin tarikatların gelişiminde yeri ve önemi: Eyüp Hâtuniye Dergâhı Meşâyih silsilesi örneği. *İstanbul Üniversitesi Temel İslam Bilimleri Lisansüstü Öğrenci Sempozyumu-1 Bildiriler*. Hidayet Aydar; Muhammet Ezber (Ed.), 347-368. Üsküdar Belediyesi.
- Ömer Fuâdî, *Menâkıb-ı Şeyh Şa'bân*. Milli Kütüphane 06 Hk 3254/1.
- Ömer Fuâdî, *Silsilenâme*. Milli Kütüphane 06 Hk 4933/1.
- Öngören, R. (2003). *Osmanlılar'da Tasavvuf (Anadolu'da Sufiler, Devlet ve Ulemâ-XVI. Yüzyıl)*. İz.
- Sâdık Vicdânî. (1995). *Tarikatler ve Silsileleri (Tomâr-ı Turûk-ı 'Aliyye)*. (İrfan Gündüz, Yay. Haz.). Enderun.

- Selvi, D. (2011). Her ayetin bir zâhiri bir bâtını vardır hadisindeki zâhir ve Bâtın kavramları üzerine değerlendirmeler. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 11(2), 7-41.
- Taberî, Muhammed b. Cerir b. Yezid. (2003). *Câmiü'l-beyân an te'vili âyi'l-kur'ân*. (Abdullah b. Abdülmuhsin-i Türkî, Thk.). I-XXVI.
- Tatçı, M. (2012). Hazreti Pîr Şeyh Şabân-ı Veli ve Şabâniyye. *I. Uluslararası Şeyh Şabân-ı Veli Sempozyumu-1* içinde, s. 29-102, Seyit Aydın (Ed.) Kastamonu Üniversitesi.
- Tatçı, M. (2010). Şabâniyye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt. 38, 211-215). Türkiye Diyanet Vakfı.
- Tatçı, M. (2012). *Hazret-i Pîr Şeyh Şabân-ı Veli*. H.
- Tatçı, M. (2009). Senâyî Hasan Halvetî'nin divânı ve Manzûm bir celvetiyye silsilenâmesi. *Uluslararası Üsküdar Sempozyumu VI (Bildiriler)* içinde. s. 340-376. Coşkun Yılmaz (Ed.). Üsküdar Belediyesi.
- Tirmizi, Ebû İsa Muhammed b. İsa b. Sevre es-Sülemî, (1975). *es-Sünen*. (Ahmed Muhammed Şakir, Thk.). V. Daru'l-kütübi'l ilmiyye.
- Tosun, N. (2009). Silsile, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt. 37, 206-207). Türkiye Diyanet Vakfı.
- Yazar, İ. (2007). Ömer Fuâdi, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt. 34, 61-63). Türkiye Diyanet Vakfı.
- Yazar, İ. (2001). *Ömer Fuâdi, Hayatı Eserleri, Edebi Kişiliği ve Bülbülüyye'sinin Metni*. Hamle.
- Yılmaz, N. (2012). Şabânîliğin XVII. yüzyıl Serencamı. *I. Uluslararası Şeyh Şabân-ı Veli Sempozyumu-1* içinde, s. 203-225. Seyit Aydın (Ed.) Kastamonu Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

This article is about a Sufi treatise containing the sect line of Sheikh Şaban Veli, the founder of the Shabaniyye branch of the Halvetism. As a matter of fact, after the sixth leaf of the treatise, the lineage of Sheikh Şaban Veli is included. In our study, the content of the treatise was analyzed and the sect line of Sheikh Şaban Veli was compared with the lines mentioned in other works. As a concept, lineage is used in the meanings related to each other, more like genealogy and genealogy. It refers to the list containing the names of the sheikhs of a sect who gave

permission to each other in the Sufi culture. The document in which the names that make up the sequence are written is called silsilename or scroll. Being in a lineage in the sect tradition is important in terms of revealing the ratification process. These works, which date the lineage of the sheikhs of the sect to Hz. Muhammad, are the logs created by the students of a sheikh who sits in the postnishin office. It is seen that the lineages belonging to the sects generally extend to Hz. Ali or Hz. Abu Bakr. The lineage coming from Hz. Ali is called Aleviyye, and the one coming from Hz. Abu Bakr is called Sıddıkiyye (Bekriyya). Except for the Hacegan sect and the Nakşibendiyye, it is seen that other sects are based on Hz. Ali. It is accepted that the sequence tradition was transmitted verbally in the first periods, and then it was written down after the establishment of the sects from the 13th century. Sheikh Şaban Veli (d. 976/1569), one of the 16th century mystics, is the founder of the Shabaniyye branch of Khalvetiyye, one of the Ottoman Sufi schools of the period. It is mentioned after Sheikh Hayreddin Tokadi (d. 937/1530) in the lineage of the sect among the lineages belonging to the Shabanism sect started with Hz. Muhammad.

One of these sequences was written by Ömer Fuadi(d. 1046/1636), the fifth leader of the association of Khalwati Shabani convent. It is known that Ömer Fuadi has more than thirty poetic and prose works, in the fields of kalam and mysticism, in addition to his works such as *Türbename*, *Bülbüliyye* ve *Risale-i Habıyye* translated into contemporary Turkish. His work especially *Menakıb-ı Şeyh Şaban-ı Veli* was influential in the recognition and spread of Sheikh Şaban Veli and the Shabaniyye branch of the Halvetism. Our study will be on the *Silsilename* with the registration number 06 Hk 4933/1 of the National Library, dated 1751, about the sect succession of Sheikh Şaban Veli, the founder of Khalwati Shabaniyye. The content analysis of this work, which is a small mystic treatise, has been analyzed and the order sequence of Sheikh Şaban Veli has been given. In *Silsilename*, esoteric knowledge and ways of reaching in Sufi culture are briefly explained. In this context, Hz. Muhammed stated to the four caliphs and to some of the scholars and virtues among the Companions that the inner part of the human being has up to seven internal parts, just as it has the external and internal parts of the human being. In addition, he stated that the Qur'an also has an external and an internal one, and that internal part has up to seven internal parts. In the treatise, the external and internal aspects of the Qur'an and human levels are also included, and it is mentioned that Hz. Moses and Hz. Hızır are the sultans of the ledun science. Later, it was stated that the scholars, who were the followers of the caliphs, including Sheikh Şaban Veli, completed the levels of the external and internal sciences. It is seen that the list of the sheikhs for whom Sheikh Şaban Veli received approval was given by means of Hasan Basri and Hz.

Ali, based on Hz. Muhammad. We think that publishing this manuscript, which is the main source of Halveti Sabanism sect and reveals the sect line of Sheikh Şaban Veli, will contribute to those who work in this field. As a matter of fact, in the *Silsilename* we discussed, first of all, the esoteric aspect of mystical culture was explained and it was stated that Hz. Ali, who was accepted to be taught by Hz. Prophet, was the first name in the lineage after Hz. Muhammad. The Shabaniyye sect is in the category of Alevi sects in terms of the succession reaching Hz. Ali. However, it has been understood that there is no difference between the people in Sheikh Şaban Veli's lineage, since the names mentioned in the *Menakıbnâme* of Sheikh Şaban are the same and the names in the independent *Silsilename*. Sheikh Şaban Veli of the Shabaniyya lineage, through Hayreddin Tokadi, Cemal Halveti (d. 1494), Pir Muhammed Bahaeddin Erzincani (d. 1475), it is seen that it reached Sayyid Yahya Şirvani (d. 1464), the second pir of the Halvetiyye sect.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.64631>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	15.09.2022	Submitted date
Kabul tarihi	16.03.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.04.2023	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kaya, B., Duran, S. & Duruk, U. (2023). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problemleri Çözme Düzeyleri. *Journal of History School*, 63, 639-663.

SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN RUTİN OLMAYAN PROBLEMLERİ ÇÖZME DÜZEYLERİ¹

Büşranur KAYA², Serbay DURAN³ & Ümit DURUK⁴

Öz

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin rutin olmayan problemleri çözme düzeylerinin belirlenmesidir. Ayrıca bu düzeylerin okulların akademik düzeylerine ve cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunun incelenmiştir. Araştırma çerçevesinde ele alınan sorulara yanıt bulmak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Örneklemde iki farklı akademik başarı düzeyine sahip okulda öğrenim görmekte olan sekizinci sınıf öğrencileri yer almıştır. Veriler araştırmaya katılan 102 öğrenciden Sekizinci Sınıf Problem Çözme Testi aracılığıyla toplanmıştır. Testten elde edilen verilerin analizi doğru, kısmen doğru ve yanlış kategorileri üzerinden sırasıyla 2, 1, 0 puanlarının verilmesiyle yapılmıştır. Elde edilen toplam puanlara göre öğrenciler çok düşük, düşük, orta, yüksek kategorilerine atanmıştır. Ayrıca veri analizinde t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenci puanları öğrenciler cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ve akademik başarısı düşük olan

¹ Bu makale, ikinci ve üçüncü yazarların danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Tez için Adıyaman Üniversitesi Etik Kurul İzni (23.03.2022 tarih ve 240 Nolu karar sayısı) ve MEB onayı (18.04.2022 tarihli E-67610468-774.99-48012350 sayı numaralı) alınmıştır.

² Matematik Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, kayabusranur96@gmail.com, Orcid: 0000-0003-2245-7506

³ Doç. Dr. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, sduran@adiyaman.edu.tr, Orcid: 0000-0002-3585-8061

⁴ Doç. Dr. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, uduruk86@gmail.com, Orcid: 0000-0002-9079-9367

okullardaki öğrencilerin puanlarının akademik başarısı yüksek olan okullardaki öğrencilerin puanlarından düşük olduğu görülmüştür. Aynı zamanda akademik başarısı yüksek okullardaki öğrencilerin rutin olmayan problemlerin çözümünde daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Bazı sorularda akademik başarı düzeyine bakılmaksızın öğrencilerin benzer hataları yaptıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Rutin Problemler, Rutin Olmayan Problemler, Akademik Başarı, Sekizinci Sınıf Öğrencileri, Problem Çözmede Hata.

Eighth Grade Students' Levels of Solving Non-Routine Problems

Abstract

The aim of this research is to determine the level of students' solving non-routine problems. In addition, the differentiation of these levels according to the academic levels of the schools and their gender was examined. To find answers to the questions addressed within the framework of the research, the survey model, which is one of the quantitative research methods, was used. Eighth grade students in schools with two different academic achievement levels are included in the sample. Data were collected from 102 students who participated in the research through the Eighth Grade Problem Solving Test. The analysis of the data obtained from the test was made by giving 2, 1, 0 points over the correct, partially correct and incorrect categories, respectively. According to the total scores obtained, students were assigned to very low, low, medium and high categories. In addition, t-test and ANOVA were used in data analysis. As a result of the research, it was seen that there was no significant difference in terms of the gender variable of the students and the scores of the students in schools with low academic achievement were lower than the scores of students in schools with high academic achievement. At the same time, it has been concluded that students in schools with high academic success are more successful in solving non-routine problems. In some questions, it was observed that students made similar mistakes regardless of their academic achievement level.

Keywords: Routine Problems, Non-Routine Problems, Academic Achievement, Eighth Graders, Error in Problem Solving.

GİRİŞ

Rutin problemler genellikle ders kitaplarında yer alan, öğrencilerin temel işlemleri kullanarak çözebildiği problemlerdir. Bu tür problemlerin amacı öğrencilerin dört işlem becerisini geliştirmektir (Ulu, 2008). Rutin olmayan problemler ise bireyin bilgiyi kullanmasını gerektiren, daha önceden yararlandığı yöntemlerle çözülemeyen ve öğrenci için tanıdık olmayan problemlerdir (Altun ve Sezgin-Memnun, 2008). Rutin olmayan problem çözümleri bireyin üretkenlik sağlamasını gerektirir. Çünkü birey daha önce karşılaşmadığı, tanımadığı

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problemleri Çözme Düzeyleri

problemlerin çözümü için keşfetmeye ihtiyaç duyar. Aynı zamanda birey rutin olmayan problemlerin çözümünde alışılmış kuralları kullanmak yerine zihnindeki bilgileri sorgulayarak çözüme ulaşmaya çalışır (Olkun vd. 2009). Bu bilgilerden hareketle rutin olmayan problemlerin çözümü rutin problemlere göre daha çok düşünme gerektir ve çözüme ulaşmak için kullanılacak yöntemin net olarak bilinmediği problemlerdir. Ayrıca matematik ders kitapları incelendiğinde, çoğunlukla tek çözümü ve tek doğru yanıtı olan sorulara yer verildiği görülmektedir. Aksine ders kitaplarında rutin olmayan problemlere çok daha çok yer verilmeli ve bireylerin üst düzey bilişsel problem çözme becerilerini kullanmaları sağlanmalıdır. Üst düzey biliş becerilerinden bazıları; verileri düzenleme, hipotez kurma ve yorum yapma şeklindedir (Nancarrow, 2004).

Rutin olmayan problemleri çözenin asıl amaçlarından biri öğrenciye mevcut bilgiyi doğrudan aktarmak yerine keşfetme ve araştırma becerisini kazandırmaktır. Başka bir deyişle öğrencilere bilgiyi hazır bir şekilde ezber ile vermek yerine gerçek hayat durumları ile bilişsel yöntem süreçlerini kullanarak öğrencileri problemin çözümüne ulaştırmaktır. Şu anki Türk Eğitim Sistemimiz de bilgiyi ezbere kullanan bireylerin yerine kendi öğrenmelerini gerçekleştiren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Altun, 2000). Bireylerden bilgiyi araştırmaları, araştırma sonuçlarını sorgulayarak özümseyebilecekleri ve özümstedikleri bu bilgileri kullanmaları şeklindeki temel becerilere sahip olmaları istenmektedir. Bu temel becerilere sahip olan bireylerin problemi doğru anlamlandırabilmesi, problemin çözümü için birçok strateji içinden uygun olanının seçilip diğer stratejilerden vazgeçebilmesi ve seçtiği stratejinin doğruluğunu analiz edebilmesi gibi durumlar beklenmektedir (Artut ve Tarım, 2009)

Rutin olmayan problem çözme becerisi ile ilgili araştırmalar Güney Afrika, Hollanda ve Singapur gibi pek çok ülkede uzun yıllardır sürmektedir (David ve Chirove, 2017; Elia, Panhuizen ve Kolovou, 2009). Bu konu ile ilgili literatür incelendiğinde ağırlıklı olarak ortaokul düzeyindeki öğrencilerle çalışıldığı anlaşılmaktadır. Ancak Çelebioğlu, Yazgan ve Ezentaş (2010) rutin olmayan problem çözme becerisinin ilkökul düzeyine indirilebilecek bir konu olduğunu kabul ederek 1. sınıf öğrencileri ile çalışmışlardır. Elia, Panhuizen ve Kolovou (2009) 4. sınıf öğrencileriyle; Işık ve Kar (2011) 6.,7. ve 8. sınıf öğrencileriyle; Çelik ve Güler (2013) 6. sınıf öğrencileriyle; Taşkın, Aydın, Akşan ve Güven (2012) 10. sınıf öğrencileriyle ve David (2017) ise 10.,11. ve 12. sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. Buradan hareketle rutin olmayan problem çözme becerileri ilkökul, ortaokul ve lise fark etmeksizin uygulanabilen ve öğrencilerin sahip olması gereken bir beceri olduğu düşünülebilir.

İlgili Alan Yazın

Bu bölümde rutin olmayan problemlerin bütün sınıf düzeylerinde kullanılan problemler olduğunu ortaya koymak için ortaöğretimden başlanarak birinci sınıfa kadar rutin olmayan problem çözme becerileri ile ilgili yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar ortaöğretim seviyesinden başlayarak ilkokul seviyesine kadar sınıf düzeyleri, cinsiyet, farklı demografik özellikler ve farklı becerilerle ilişkisinin incelendiği araştırma soruları dikkate alınarak düzenlenmiştir.

Taşkın, Aydın, Akşan ve Güven (2012) öğrencilerin öz-yeterlilik algıları ve problem çözmeye yönelik inançları ile rutin ve rutin olmayan problemlerdeki başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın örneklemini farklı okul türlerinde öğrenim göre 63 onuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilere problem çözmeye yönelik inanç ve matematiğe karşı öz-yeterlilik algısı ölçeği ile rutin ve rutin olmayan problemler içeren başarı testleri uygulanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda öğrencilerin problem çözmeye yönelik inançları ile rutin olmayan problemleri çözme başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken; problem çözmeye yönelik inançları ile rutin problemler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ve aynı sonuç öğrencilerin matematiğe karşı öz-yeterlilik algıları ile rutin ve rutin olmayan problemleri çözme başarıları arasında da ortaya çıkmıştır.

David ve Chirove (2017) 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme becerilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Güney Afrika'da bulunan performansı yüksek üç liseden seçilen toplam 395 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilere altı adet rutin olmayan problem sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda 10. sınıf öğrencilerinin en düşük ortalamaya ve 11. sınıf öğrencilerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elia, Panhuizen ve Kolovou (2009) 4. sınıf (9-10 yaş) öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme becerileri ile strateji kullanımı ve stratejilerin esnekliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 152 tane Hollandalı öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin çok fazla sezgisel strateji kullanmadıkları ve başarılı sonuçlar elde ederken deneme-yanılma stratejisini daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Bir başka sonuç olarak strateji esnekliğine sahip olan öğrenciler beklenenin aksine istenilen düzeyde doğru cevaba ulaşamamışlardır.

Büyükalan Filiz ve Boz (2019) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeyleri ile rutin olmayan matematik problemlerini çözme başarıları arasındaki

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problemleri Çözme Düzeyleri

ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 4. sınıflarda öğrenim gören 90 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda doğru okuma ve okuma hızı düşük, prozodik okuma (sesli ahenkli okuma) ise yüksek çıkmıştır. Rutin olmayan problem çözme başarısı ile doğru okuma arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, okuma hızı ve prozodik okuma ile arasında ise orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Okuma hızının da rutin olmayan problem çözme başarısını anlamlı derecede yordadığı sonucu bulunmuştur.

Işık ve Kar (2011) 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı algılama ile rutin olmayan problem çözme becerilerini belirlemeyi ve bu beceriler arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın örneklemini Erzurum ilindeki ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 240 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Sayı Algılama Testi” ve tümdengelim, tümevarım ve uzamsal muhakeme gerektiren problemler içeren “Rutin Olmayan Problem Çözme Testi” kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sayı algılama becerisi ve rutin olmayan problemleri çözme becerilerinin düşük olduğuna ve aralarında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır.

Çelik ve Güler (2013) 6. sınıf öğrencilerinin rutin ve rutin olmayan problemleri çözme becerilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Trabzon ilindeki bir ilköğretim okulundaki 80 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 10 rutin problem ve bu problemlerdeki çözüm yolları ile paralel olacak şekilde 10 rutin olmayan problem içeren bir test uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin rutin problemlere doğru cevap verme oranları %67 ve rutin olmayan problemlere doğru cevap verme oranları ise %7 bulunmuştur. Bu iki orana bakıldığı zaman arada ciddi bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Öğrencilerin büyük çoğunluğu rutin olmayan problemleri rutin problemleri çözdükleri stratejilerle çözdüğü gözlemlenmiştir.

Çelebioğlu, Yazgan ve Ezentaş (2010) birinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemleri nasıl çözdüklerini ve çözerken hangi stratejileri kullandıklarını araştırmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin rutin olmayan problemleri çözme stratejileri puanları, matematiksel başarıları ve cinsiyetleri arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını araştırmayı amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak 6 adet rutin olmayan problem içeren bir test hazırlanmış ve 170 tane birinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama için öğretim yılının ortası seçilmiş olup öğrencilerin okuma yazma öğrenmeleri göz önüne alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin yavaş okuma durumları göz önüne alınarak 6 soru için 80 dakika verilmiş ve gerektiğinde araştırmacı tarafından açıklamalar yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda birinci sınıf öğrencilerinin herhangi bir destek uygulama olmadan

rutin olmayan problemleri başarı bir şekilde çözemedikleri, öğrencilerin en başarılı strateji olarak da örüntü aramayı kullandıkları belirlenmiş ve öğrencilerin matematik başarıları ile aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş. Ayrıca öğrencilerin aldıkları puanlar ve cinsiyetleri arasında bir ilişki bulunmamış.

Rutin olmayan problemlerin çözümlerindeki hata türleri sıklıkla çalışılmış bir konudur ve bu konu farklı örneklerle kullanılarak çalışılmıştır (Kocaoğlu, Yenilmez, 2010; Ulu, 2011; Dündar, 2014; Ulu, Tertemiz ve Peker, 2015; Işık Tertemiz, Doğan ve Karakaş, 2017; Oflaz ve Polat, 2022). Dündar (2014) ilköğretim matematik öğretmeni adayları ile çalışmış ve öğretmen adaylarının seriler konusunda işlem içeren alıştırmalarda %85 başarı sağladıklarını ancak rutin olmayan problemlerde ortalama olarak %20 ve altında başarı sağladıklarını bulmuştur. Bunun nedeni daha önce rutin olmayan problemlerle çok fazla karşılaşmamış olmalarıdır (Yenilmez ve Yaşa, 2007). Rutin olmayan problemlerde daha fazla hata yapıldığı bulunmuştur ve yapılan hataların başında problemi anlamama, matematiksel dile çevirirken kavramsal bilgiye hakim olmama bulunmuştur.

Işık Tertemiz, Doğan ve Karakaş (2017) özel yetenekli ve başarılı şekilde sınıflandırılan 4. sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. Çalışmanın bulgularına göre özel yetenekli öğrencilerin başarılı öğrencilere göre daha az hata yaptıkları ve soruların çözümü için en az iki strateji kullandıkları sonuçlarını bulmuştur. Başarılı öğrencilerin ise problemlerin çözümünde farklı çözüm stratejisi kullanmadıklarına ulaşmıştır. Bu durumun nedeni olarak özel yetenekli öğrencilerin matematik dersinde farklı çözüm stratejilerini kullanarak çözebildikleri rutin olmayan problemler ile karşılaştıkları ve bu problemlerin çözümünde başarılı oldukları ancak başarılı öğrencilerin ders esnasında çoğunlukla rutin problemlere maruz kaldığı gösterilmiştir.

Kocaoğlu ve Yenilmez (2010) beşinci sınıf öğrencilerinin kesir problemlerindeki hataları ve kavram yanılgılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini düşük, orta ve yüksek başarı düzeyinin her birinden bir kız ve bir erkek olmak üzere 6 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aşamasında her bir öğrenciyle birebir görüşülmüştür. Araştırmanın sonucunda hataların kesir problemlerini anlayamama ve işlem sırasını doğru belirleyemeden kaynaklı olduğunu ulaşılmıştır. Ayrıca birimleri göz ardı etme, birimleri doğru çevirememeye ve parça- bütün ilişkisini tam anlayamamadan kaynaklı hatalar da bulunmuştur.

Ulu (2011) 5. sınıflarla çalışmıştır ve araştırma sonucunda öğrencilerin yapmış olduğu hata türlerini en çok (%45,5) anlama kaynaklı hatalar, uygun okuma hızı

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problemleri Çözme Düzeyleri

belirleyememe kaynaklı hatalar ve sözel bir durumu matematiksel dile çevirememeye kaynaklı hatalar olarak kategorize etmiştir. Anlama kaynaklı hataların nedenini dil becerilerinin eksikliğine dayandırmıştır. Problem çözme başarısı yüksek olan öğrencilerin hem matematiksel hem de okuduğunu anlama becerilerinin de yüksek olduğunu söylemiştir ve rutin olmayan problem çözme becerilerine daha küçük yaşlarda başlanması durumunda daha yüksek başarılar elde edileceğini söylemiştir (Yazgan ve Bintaş, 2005).

Oflaz ve Polat (2022) sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemlerin çözümündeki hatalarını analiz etmiştir. Araştırmanın örneklemini üç farklı ortaokulda öğrenim görmekte olan 181 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin yapmış olduğu hatalar soruları çok hızlı okurken kelimeleri atladığı veya kelime eklediği için yapılmıştır. Düşük düzeydeki öğrencilerin beklenildiği kadar başarısız olmadıkları, orta düzeydekilerin ise düşük düzeydekilerle arasında çok fazla bir fark olmadığı yani orta düzeydekilerin beklenildiği kadar iyi olmadıkları bulunmuştur. En çok hata yapan öğrenciler ise orta, düşük ve yüksek şeklinde bulunmuştur. Rutin olmayan problem içeren araştırmalar incelendiğinde (Kılıç, 2009; Aksoy ve Yazlık, 2017) çalışma grupları bu tarz sorulara alışık olmadıklarını ve bu nedenle hata yaptıklarını ifade etmişlerdir. İlgili araştırmanın öneriler kısmında bu tarz problemlerin sınıf ortamlarında çözülmesinin öğrencilerin bakış açılarına yardımcı olabileceği ve öğrencilerin farklı şekilde düşünebileceklerine yardımcı olacağı da belirtilmiştir.

Literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde rutin olmayan problemler ile ilgili özellikle de matematik alanında çok fazla araştırmaya rastlanmaktadır. Ancak yerli literatürde sadece sekizinci sınıf öğrencilerini konu alan araştırma sayısı oldukça azdır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşım farklılaşmadığının incelendiği araştırmalar bulunurken öğrenim gördükleri okulların akademik başarı düzeylerine göre farklılaşma durumunun incelendiği araştırmalar bulunmamıştır. Bu araştırma sadece sekizinci sınıf öğrencileri incelendiği için ve öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların akademik başarı düzeylerine göre farklılaşma durumu incelendiği için literatürdeki araştırmalardan ayrılmaktadır. İlgili literatürdeki matematik alanındaki bazı araştırmalar; rutin olmayan problemleri çözme becerilerini farklı sınıf seviyelerinde incelendiği (Öktem, 2009; Çelebioğlu vd., 2010; David ve Chirove, 2017; Temiz ve Ev Çimen 2017), rutin olmayan problem çözme becerileri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği (Işık ve Kar, 2011; Büyükalan Filiz ve Boz, 2019) araştırmalar şeklindedir. Çelebioğlu vd. (2010) birinci sınıf öğrencileri ile çalışmıştır ve öğrencilere gerekli destek sağlandığında rutin olmayan problemleri çözebilecekleri sonucuna ulaşmıştır. O halde sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemleri çözme düzeylerinin yüksek olması

beklenmektedir. Ancak benzer yaş gruplarındaki bulgular aksini göstermektedir (Çelik ve Güler, 2013; Işık ve Kar, 2013). Araştırmanın örnekleme göz önüne alındığında sadece sekizinci sınıflarla çalışan Bayazıt ve Koçyiğit (2017) özel yetenekli ve normal zekalı öğrencilerin rutin olmayan problemleri çözme becerilerini incelemiştir. Beyazıt ve Koçyiğit (2017) mevcut araştırmadan farklı olarak devlet okullarındaki öğrencilerle değil de özel yetenekli öğrencilerle çalışmıştır. Çelebioğlu vd. (2010) öğrencilerin matematik başarıları ile rutin olmayan problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye bakmıştır ve bu durumda okullar bazında akademik başarıları yüksek ve düşük okulların problem çözme becerileri de karşılaştırılabilir. Bu nedenle sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre sıklıkla incelenmiş bir konu olmasına rağmen öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların akademik başarı düzeyleri açısından çok fazla araştırılmadığı için araştırılması gereken bir konudur. Böylece elde edilecek sonuçların, ilgili literatüre katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu nedenle araştırmanın amacı, sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemleri çözme düzeylerinin belirlenmesi ve belirlenen düzeylerin öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların akademik başarı düzeyine ve cinsiyetlerine göre farklılaşma durumu ve öğrencilerin problem çözerken yapmış oldukları hataların incelenmesidir.

Araştırma Soruları

1. Sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemleri çözme başarıları ne düzeydedir?
2. Sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemleri çözme becerilerinde öğrenim gördükleri okulların akademik başarı düzeylerine ve cinsiyetlerine göre farklılaşma var mıdır?
3. Sekizinci sınıf öğrencileri rutin olmayan problemleri çözerken ne tür hatalar yapmışlardır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme düzeylerinin akademik başarı düzeyi farklı okul ve cinsiyet durumuna göre incelenmesi ve rutin olmayan problem çözme testindeki yapılan hataları belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmalar

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problemleri Çözme Düzeyleri

gözlemin objektif yapıldığı ve tekrarlama yapılabilen araştırmalardır. Nicel araştırmalar olguların sayısal olarak ifade edildiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd. 2015). Bu araştırma nicel araştırma türlerinden betimsel tarama yöntemiyle ile yürütülmüştür. Betimsel tarama yöntemi; araştırma yapılan örneklemin özelliklerini ölçmek veya hali hazırda var olan bir durumu ortaya çıkarmak için sıkça kullanılan bir yöntemdir (Şen ve Yıldırım, 2019).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örnekleminde 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Adıyaman İli Merkez İlçesinde dört farklı okulda görmekte olan 102 sekizinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırmada yer alan okullar belirlenirken okulların bir önceki sene LGS (Liselere Geçiş Sistemi) sınavındaki ortalamaları dikkate alınmıştır. Ortalamalar incelendiğinde okullar akademik başarıyı yüksek ve düşük şeklinde gruplandırılıp iki gruptan da eşit sayıda öğrenci olmasına dikkat edilerek her okul düzeyinden ikişer tane olmak üzere dört okul belirlenmiştir. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmasının ekonomik olmaması ve evrene ulaşma güçlüğü nedeni ile evrene ait tahminlerin doğruluğunu artırması ve evreni yeterince temsil etmesi amacıyla tabakalı örnekleme yoluna gidilmiştir. Tabakalı örneklemede evren kendi içerisinde homojen gruplara ayrılır. Bu örnekleme türü homojen grupların evren içerisindeki oranlarıyla örneklemede temsil edilmelerini sağlayan örneklemedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2015).

Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Aydın, Dinç, Sezgin Memnun ve Muyo Yıldırım (2020) tarafından geliştirilmiş “Sekizinci Sınıf Problem Çözme Testi” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Test araştırmacılar tarafından ders kitapları ve kaynak kitaplar incelenerek her bir soru için en az bir farklı problem çözme stratejisini kullanmayı gerektirecek şekilde hazırlanmıştır ve toplamda 10 tane rutin olmayan problem içermektedir. Araştırmacılar tarafından testin Cronbach’s alfa değeri .63 olarak hesaplanmıştır.

Veri analizinde; rutin olmayan problem çözme testinde her soru için öğrencilerin doğru cevaplarına 2 puan, sonucu olmayan ancak çözümünü doğru ilerleyen cevaplara 1 puan ve yanlış çözümlere ve cevaplanmayan sorulara 0 puan verilmiştir. Aydın vd. (2020) yapmış olduğu kategorilendirme dikkate alınarak öğrenciler aldıkları puanlara göre 0-5 puan (çok düşük), 6-10 puan (düşük), 11-15 puan (ortalama) ve 16-20 puan (yüksek) şeklinde kategorize edilmiştir. Ayrıca toplanan verilerin analizinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için t-testi uygulanmıştır. Ancak uygulama yapılan okul sayısı üçten fazla olduğu için ANOVA testi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmaya katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme başarı durumları, bu başarı durumlarının öğrenim gördükleri okulların akademik başarı düzeylerine göre farklılaşma durumu ve öğrencilerin çözüm sırasında yapmış oldukları hataların belirlenmesi amacıyla toplanan veriler üzerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Bu bölümde öncelikle “**Sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemleri çözme başarıları ne düzeydedir?**” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problemleri Çözme Başarı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Test Adı	N	Min.	Maks.	\bar{x}	Mod	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Rutin Olmayan Problem Çözme Testi	102	0	15	6,63	8	7,00	-0,086	-0,389

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin testten aldığı minimum puan “0” iken maksimum puan “15”tir. Ayrıca öğrenci puanlarının çarpıklık (skewness) değeri -0,086 ve basıklık (kurtosis) değeri -0,389 çıkmıştır. Bu değerler +1,5 ve -1,5 arasında yer aldığı için veri normal dağılıma sahiptir (Tabachnick and Fidell; 2013).

Tablo 2.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin test puanlarının dağılımları

	Çok düşük (0-5 puan)		Düşük (6-10 puan)		Orta (11-15 puan)		Yüksek (16-20 puan)	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sekizinci Sınıf	32	31,37	60	58,82	10	9,80	0	0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin yarısından fazlasının (%58,82) rutin olmayan problem çözme testinden düşük puan aldıkları ve yaklaşık üçte birinin ise problem çözme testinden çok düşük puan aldıkları görülmüştür. Az sayıda öğrencinin ise (%9,80) rutin olmayan problem çözme testinden orta puan aldığı görülmüştür. Ayrıca hiçbir öğrencinin yüksek puan alamamış olması da dikkat çekicidir.

“Sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemleri çözme becerilerinde öğrenim gördükleri okulların akademik başarı düzeylerine

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problemleri Çözme Düzeyleri

göre farklılaşma var mıdır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla LGS sınavındaki ortalamalara bakılarak iki farklı akademik başarı düzeyine sahip dört okuldaki sekizinci sınıf öğrencilerinin aldıkları puanlara ilişkin betimsel analiz sonuçlarına Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Okullar ve Rutin Olmayan Problem Çözme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Puan Kategorileri	Çok Düşük (0-5 p)	Düşük (6-10 p)	Orta (11-15 p)	Yüksek (16-20 p)
Okul başarı düzeyleri				
Akademik Başarısı Yüksek Okul 1	4	22	1	0
Akademik Başarısı Yüksek Okul 2	3	20	7	0
Akademik Başarısı Düşük Okul 1	12	9	1	0
Akademik Başarısı Düşük Okul 2	13	9	1	0
TOPLAM	32	60	10	0

Tablo 3 incelendiğinde, akademik başarısı yüksek okullarda yer alan düşük puanlı öğrenci sayısının daha fazla olduğu görülmüştür. Akademik başarısı düşük okullarda yer alan düşük puanlı öğrenci sayısının daha fazla olduğu görülmüştür. Akademik başarısı yüksek okullar kendi arasında karşılaştırıldığında ikinci okuldaki orta düzeyde yer alan öğrenci sayısı birinci okuldaki orta düzeyde yer alan öğrenci sayısından daha fazladır. Akademik başarısı düşük okullarda ise orta puanlı birer öğrenci bulunmaktadır. Akademik başarı düzeyine bakılmaksızın yüksek puan aralığında ise hiçbir öğrenci yer almamıştır.

İncelenmek istenen bir diğer durum öğrenci puanların ortalamalarının okulların başarı düzeylerine ve cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Cinsiyete değişkenine göre yapılan t-testi sonuçlarına Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme becerilerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	ss	t	Sd	p
Rutin Olmayan	Kız	48	6.87	3.6			
Problem Çözme Testi	Erkek	54	6.42	3.1	-.668	98	.506

$p > .05$

Tablo 4 incelendiğinde sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t[98] = -.668; p > .05$).

Sekizinci sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri okulların akademik başarı düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

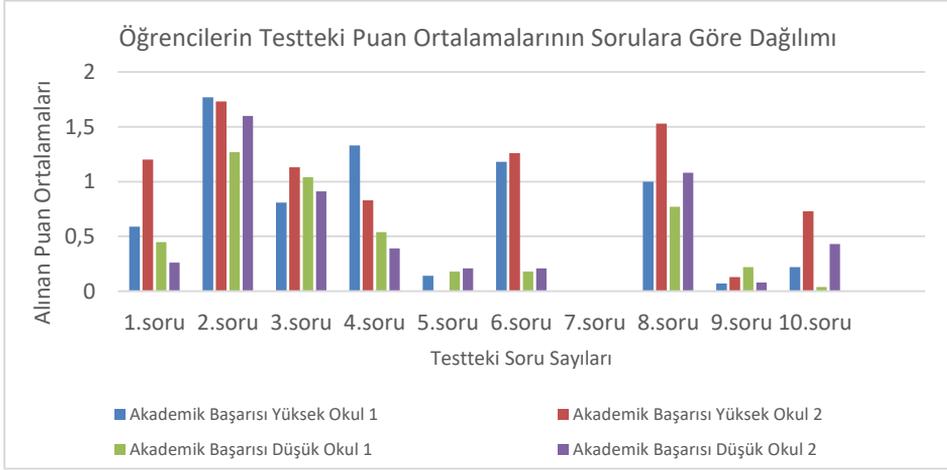
Rutin olmayan problem çözme puanlarının okulların akademik başarı düzeyine göre ANOVA sonuçları

Okul	N	\bar{x}	Ss	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlılık
ABYO1 (1)	29	8.83	2.39	276,263	3	92,088			
ABYO2 (2)	25	7.16	3.02	873,047	96	9,094	10,126	,000	1-3
ABDO1 (3)	24	5.04	3.45	1149,310	99				1-4
ABDO2 (4)	24	4.86	3.22						

Tablo 5 incelendiğinde sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme düzeyleri öğrenim gördükleri okulların akademik başarı düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F=10,126; p < .05$). Sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme düzeylerinin hangi okullar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre Akademik Başarısı Yüksek Okul 1 (ABYO1)'deki öğrencilerin rutin olmayan problem çözme düzeyleri ($X=8.83$), Akademik Başarısı Düşük Okul 1 (ABDO1)'deki öğrencilerin rutin olmayan problem çözme düzeyleri ($X=5.04$) ile Akademik Başarısı Düşük Okul 2 (ABDO2)'deki öğrencilerin rutin olmayan problem çözme düzeylerinden ($X=4.86$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Grafiğe dair veri analizinde okullar tek tek alınarak araştırmaya katılan öğrencilerin her bir soru için verdikleri puanlar ayrı ayrı toplanıp ele alınan okuldaki öğrenci sayısına bölünerek bütün soruların ortalama puanı bulunmuştur. Örneğin; 1.soru için akademik başarısı yüksek okul 1'deki öğrenciler toplam 16 puan almıştır ve bu okulda 27 öğrenci çalışmaya katılmıştır. $16:27 = 0,59$ şeklinde her bir sorunun ortalaması bulunmuştur. Buradan hareketle bu duruma ilişkin sonuçlar Grafik 1'de verilmiştir.

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problemleri Çözme Düzeyleri



Grafik 1. Sekizinci Sınıf Rutin Olmayan Problem Çözme Testinde Yer Alan Soruların Okulların Akademik Başarı Düzeyine İlişkin Dağılımları

Grafik 1 incelendiğinde; okulların akademik başarı düzeyine bakılmaksızın her bir soru için birbirine yakın ortalamaların elde edildiği görülmüştür. Akademik başarı yüksek okullara bakıldığında 2., 6. ve 9. sorular için yaklaşık olarak aynı ortalamaya sahip oldukları anlaşılmıştır. 1., 8. ve 10. sorularda ise aralarındaki fark daha fazladır. 5. soruya da akademik başarı düşük okul 2’den hiç doğru cevap gelmemiştir. Akademik başarı düşük okullara bakıldığında ise 10. soru hariç ortalamalar arasında pek fark bulunmamıştır. 1. ve 6. sorular incelendiğinde akademik başarı yüksek okulların akademik başarı düşük okullara göre bariz bir şekilde daha başarılı olduğu görülmüştür. 7. soruya ise bir öğrenci hariç diğer öğrenciler yanlış yanıt vermiştir ya da hiç yanıt vermemiştir.

Son olarak “**Sekizinci sınıf öğrencileri rutin olmayan problemleri çözerken ne tür hatalar yapmaktadır?**” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerin en çok zorlandığı ve daha düşük puan aldığı sorular göz önüne alındığında 7. soru için verilen cevaplar göz önüne alınarak hatalar aşağıda verilmiştir. Ortalaması çok düşük çıkan 9. soru ‘170 turistten oluşan bir kafîle teleferikle bir tepeye çıkmak istiyor. Her seferinde en fazla 7 turist teleferiğe binebiliyor. Bütün turistleri tepeye çıkarabilmek için teleferiğin başlama ve tepe noktaları arasını kaç kez kat etmesi gerekir?’ şeklindedir. Bu sorudan puan alamayan öğrencilerin yapmış olduğu hatalara aşağıdaki şekillerde yer verilmiştir.

$$\begin{array}{r} 170 \overline{) 3} \\ \underline{14} \\ 30 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 24 \overline{) 2} \\ \underline{48} \end{array}$$

Şekil 2. Öğrencilerin yapmış olduğu hatalı çözümler

9. soruya bu şekilde cevap veren bir öğrenci çift yönlü düşünebilmiştir. Yani çözümünde teleferiğin gidiş geliş olarak hareket ettiğini kabul edip bulmuş olduğu 24 sayısını iki ile çarpmıştır. Bu öğrencinin yaptığı hata ise bölme işleminde kalan 2 turistin de teleferiği kullanmak zorunda olduğunu unutmuş olmasıdır. Yani öğrencinin doğru yanıtı ulaşabilmesi için 48'e 1 eklemesi gerekirdi.

Öğrencilerin yapmış olduğu bir diğer hatalı çözüme Şekil 3'te yer verilmiştir.

$$\begin{array}{r} 170 \overline{) 3} \\ \underline{14} \\ 30 \end{array}$$
$$24 + 1 = 25.2$$

Şekil 3. Öğrencilerin yapmış oldukları hatalı çözümler

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problemleri Çözme Düzeyleri

Şekil 3 incelendiğinde, hatanın işlem sıralamasından kaynaklandığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle, öğrencinin bulmuş olduğu 24 sayısını önce iki ile çarpması ve daha sonra 1 eklemesi gerekirdi. Ancak öğrenci geriye kalan 2 turistin de yukarı gittiğini sonra da teleferiğin boş bir şekilde aşağı indiğini varsaymıştır. Soruda esasen teleferiğin turistleri yukarı çıkarmak için kaç kez gidip gelmesi gerektiği sorulmaktadır. Yani turistler bittiğinde teleferiğin yapmış olduğu hareketin soruda istenenle hiçbir ilgisi yoktur. Bir diğer hatalı çözüme Şekil 4'te yer verilmiştir.

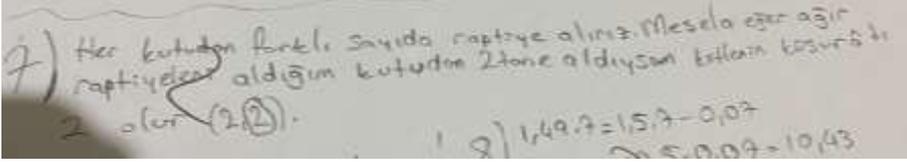
9)
$$\begin{array}{r} 170 \\ -14 \\ \hline 156 \\ -28 \\ \hline 128 \end{array}$$

$24 + 1 = 25$

Şekil 4. Öğrencilerin Yapmış Oldukları Hatalı Çözümler

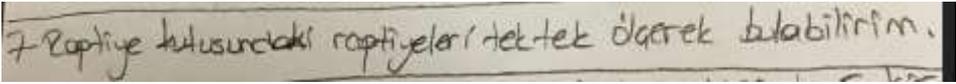
Şekil 4 incelendiğinde, öğrenci teleferiğin sadece turistleri yukarı çıkarmak için 24 tur gitmesi gerektiğini düşünmüştür ancak teleferiğin her seferinde geri dönüşünü hesaba katmamıştır. En sonda yaptığı +1'lik işlem doğrudur fakat öğrenci soruya bütün olarak bakıldığında çift yönlü düşünmemiştir.

Bir öğrenci haricinde doğru cevap verilmemiş 7. Soru ise '**Her birinde 10'ar raptiye bulunan 10 kutu var. Bu kutuların 9 tanesindeki raptiyeler 1'er gram, yalnız bir kutudakiler 1,1 gramdır. Elinizde bir terazi var. Yalnız bir tartı yapmak suretiyle ağır raptiyelerin bulunduğu kutuyu nasıl bulursunuz?**' şeklindedir. Soruya doğru cevap veren öğrencinin çözümü Şekil 5'te gösterilmiştir.



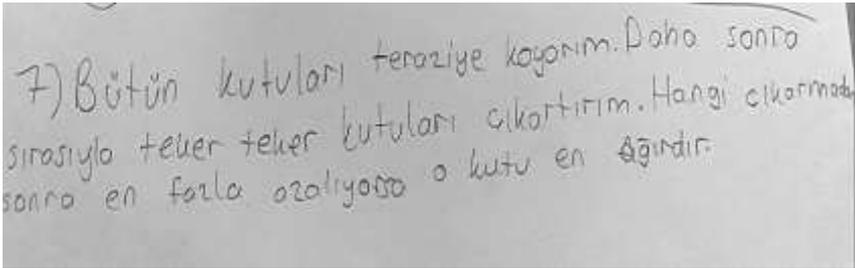
Şekil 5. Yedinci soru için yapılan doğru çözüm

Şekil 5 incelendiğinde öğrenci sorunun çözümü için doğru düşünmüştür. Ancak öğrenci ifadesinde her kutudan farklı sayıda raptiye alınacak demiştir. Bu durum sorunun çözüm aşamasında karışıklığa sebep olabilir. Onun yerine kutuları numaralı gibi düşünüp her kutudan kutu numarası kadar raptiye alınır (örneğin; 1. kutudan 1 raptiye, 2. kutudan 2 raptiye... şeklinde) diye düşündüğünde olabilecek karışıklık önlenmiş olacaktır. 7. soru için öğrencilerin yazdığı hatalı çözümler Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Yedinci soruda yapılan hatalı çözüm

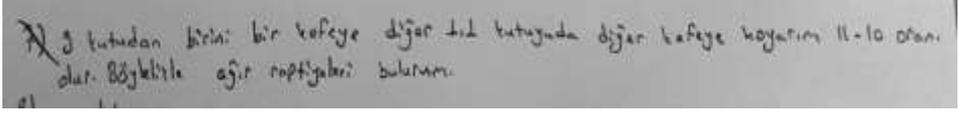
Şekil 6 incelendiğinde öğrenci soruda belirtilen tek tartma işlemi yapılacaktır ifadesine dikkat etmediği için birden fazla ölçüm yaparak doğru sonuca ulaşabileceğini düşünmüş olabilir. Farklı bir öğrencinin hatalı çözümü Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Yedinci soru için yapılan hatalı çözüm

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problemleri Çözme Düzeyleri

Şekil 7 incelendiğinde bir önceki hatalı çözümde olduğu gibi öğrenci tek tartma işlemi yapacağına dikkat etmemiş ya da kutuların hepsini teraziye koyduğu için tek tartma işlemi yaptığını düşünmüş olabilir. Bir başka hatalı çözüm Şekil 8'de gösterilmiştir.



Şekil 8. Öğrencinin 7.soru için yaptığı hatalı çözüm

Şekil 8 incelendiğinde öğrenci soruda isteneni tam anlamamış olabilir. Çünkü soru ağır olan raptiye kutusunun bulunmasını istiyorken öğrenci 1,1 gramlık raptiyelerin olduğu kutuyu bildiğini varsayarak terazinin bir kefesine onu koymuştur. Ancak soruda 1,1 gramlık raptiyenin bulunduğu kutu hakkında herhangi bir bilgi verilmemiş olup öğrenciden onu bulması istenmiştir.

Yapılan hatalı çözümler incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu sorudaki tek tartma işlemine dikkat etmemiştir. Ayrıca bazı öğrenciler ağır raptiyenin hangi kutuda olduğunu bildiklerini varsayarak işlem yapmışlardır. Bu durum Kocaoğlu ve Yenilmez (2010)'in yapmış olduğu araştırmadaki bulgular ile benzerlik göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemleri çözme düzeylerinin belirlenmesi ve belirlenen bu düzeylerin öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların akademik başarı düzeyine ve cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunun incelenmesidir. Bu araştırmada yapılan analizler göz önüne alındığında sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme becerilerinin düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya hem yurtiçi literatürde (Çelebioğlu vd. 2010; Çelik ve Güler, 2013; Işık ve Kar, 2011) hem de yurtdışı literatürde (David ve Chirove, 2017; Elia vd. 2009) sıkça ulaşıldığı görülmüştür. Bu çalışmalarda genel olarak 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde sayı algılama ve rutin olmayan problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin (Işık ve Kar, 2011), 6. sınıf öğrencilerinde rutin ve rutin olmayan problem durumlarının (Çelik ve Güler, 2013), dördüncü sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemlerde strateji kullanımının ve strateji esnekliğinin (Elia vd. 2009), 10., 11. ve 12.sınıf öğrencilerin rutin olmayan problem çözme düzeylerinin (David ve Chirove, 2017) ve son olarak birinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme becerilerinin incelendiği (Çelebioğlu vd. 2010) görülmüştür. Örneğin Işık ve Kar

(2011) sayı algılama ve rutin olmayan problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş, bu iki becerinin de düşük olduğunu ancak ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Bu düşüklüğü rutin problemlerin üst düzey düşünme becerileri gerektirdiğine ve soruların öğrencilerin alışık olmadığı tarzda sorular olmasına bağlamıştır. Çelik ve Güler (2013) rutin ve rutin olmayan problem durumlarının incelendiği araştırmasında rutin olmayan problem çözme becerisini düşük bulmuştur (%7). Bu düşüklüğün nedenini de öğrencilerin rutin olmayan problemleri rutin problemlerin çözümlerinde kullanılan stratejilerin kullanılmasına bağlamıştır. Diğer araştırmalarda da buna benzer gerekçelerin sunulduğuna rastlanmıştır (Kaya ve Kablan, 2018). Benzer şekilde, Temiz ve Ev Çimen (2017) 5. sınıfların rutin ve rutin olmayan problemleri çözme becerilerini incelemiştir ve akademik başarısı düşük öğrencilerin yönlendirmelerle sezdirilmesine rağmen problemleri rutin problem olarak algılamaya devam ettiğini belirlemiştir. Araştırmacılar bu durumun nedenini de daha önce farklı türden problem çözememiş olmaya ve bu problemlerin çözümünde sonuç odaklı çözüme yönlendirilmiş olmalarına bağlamıştır. Bu becerinin ortaya konamaması durumu sadece ortaokul düzeyine özgü bir sonuç gibi algılanmamalıdır. Çünkü Çelebioğlu vd. (2010) birinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme becerilerini incelemiştir ve öğrencilerin herhangi bir destek almadan doğru sonuca ulaşamadıklarını gözlemlemiştir. Ayrıca, rutin olmayan problemlerin ders kitaplarındaki yeri bu yetersizliğinin nedeni olarak gösterilmiştir. Çelebioğlu vd. (2010) ile aynı sonuca Elia vd. (2009) 4. sınıf öğrencileri için ulaşmıştır. Benzer şekilde, David ve Chirove (2017) 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme durumlarını incelemiştir ve 10. sınıfların 11. sınıflardan düşük, 12. sınıfların da 11. sınıflardan düşük bir başarı düzeyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun nedeni olarak ise öğrencilerin problemi anlamadan ve çözüm stratejilerini planlamadan soruyu çözmeye çalışmalarına bağlamıştır. Buradan hareketle rutin olmayan problemlerin çözümü için ilkökul, ortaokul ve lise düzeyleri fark etmeksizin öğrencilerin büyük çoğunluğu herhangi bir destek veya ipucu almadan doğru sonuca ulaşamadıkları söylenebilir.

Rutin olmayan problemlerin çözümünde öğrenci başarı düzeyleri belirlendikten sonra, belirlenen bu düzeylerin öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların akademik başarı düzeyine ve cinsiyete göre farklılaşma durumu incelenmiştir. İkinci araştırma sorusuna ait analizler göz önüne alındığında, akademik başarısı yüksek okullarda yer alan öğrencilerin rutin olmayan problemleri çözme düzeylerinin akademik başarısı düşük okullarda yer alan öğrencilerin düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya ulaşılması beklenen bir durumdur. Bununla birlikte, akademik başarısı yüksek okullarda yer alan öğrencilerden rutin olmayan problemlerin çözümü adına daha yüksek bir başarı

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problemleri Çözme Düzeyleri

çıkacağı tahmin edilmiştir. Mevcut analizler sonucunda tahmin edilen aksine düşük ortalama çıkmıştır. Bu durum diğer araştırmaların bulgularında da benzer şekilde bulunmuştur. Işık ve Kar (2011) yapmış olduğu araştırmada sınıf seviyesi ilerledikçe rutin olmayan problem çözme becerilerinin arttığını ancak bu artışın beklenen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çelebioğlu vd. (2011) birinci sınıfların rutin olmayan problem çözme becerilerini incelediği araştırmasında öğrencilerin yarısından fazlasının yüksek başarıya sahip olmasına rağmen problemlerin çözümünde beklenen düzeyde yüksek bir başarı göstermediğini belirlemiştir. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna bakıldığında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t[98] = -.668; p > .05$). Bu durum Çelebioğlu vd. (2010) bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Son olarak öğrencilerin testteki yapmış olduğu hatalar değerlendirildiğinde en çok dikkat çeken nokta akademik başarı düzeyi fark etmeksizin 7. soruya bakıldığında bir öğrenci haricinde hiçbir öğrencinin doğru yanıt vermemiş olmasıdır. Ulu (2011) yapmış olduğu araştırmada problem çözme başarısı yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve matematiksel becerilerinin de yüksek olduğunu söylemiştir. Işık Tertemiz vd. (2017) yapmış olduğu araştırmada özel yetenekli olmayan başarılı öğrencilerin de problemleri çözememe ya da yanlış çözme durumu için farklı çözüm stratejilerini kullanmadıklarını bulmuştur. Testte yer alan ve başarı oranının düşük olduğu bir diğer soru olan 9. sorunun ortalamasının da diğer soruların ortalamasına göre düşük çıkma nedeni olarak öğrencilerin okuduğunu eksik-hatalı anladığını ya da hiç anlamadığını gösterilebilir (bkz. Şekil 2. ve Şekil 4.). Bu duruma benzer olarak Oflaz ve Polat (2022) yapmış olduğu araştırmada problem çözüme okuduğunu anlama veya yanlış anlama durumunda oluşan hataların temelini çok hızlı okurken kelime ekleme veya kelimelerin atlanmasına bağlamıştır ve bu hataların nedenini rutin olmayan problemlere öğretim programında çok fazla yer verilmemesine de bağlamıştır. Öğrenciler 9.soruda yaptıkları hatalar işlem sırasını doğru belirlememe ve problemi doğru anlamamaya dayandırılabilir. Bu durum Kocaoğlu ve Yenilmez (2015)'in bulmuş olduğu sonuç ile benzerlik göstermiştir. Kocaoğlu ve Yenilmez (2010) problem çözümedeki yapılan hataları problemde verilenlere ve istenilenlere dikkat etmemeye ve problemdeki işlem sırasını doğru belirlememeye bağlamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemleri çözme başarı düzeyleri ve bu düzeylerin öğrenim gördükleri okullara göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan incelemelerde, araştırmaya

katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemleri çözme başarılarında istenen düzeyde başarı sağlanmadığı yani başarılarının düşük olduğu ve bu becerilerin gelişmeye ihtiyacı olduğu görülmüştür. Rutin olmayan problemlerdeki bu düşüklük hem öğrencilerin hem de matematik öğretmenlerinin dikkat etmesi gereken bir konudur. Ayrıca bu başarı düzeylerinin öğrenim gördükleri okulların başarı düzeyleri ile karşılaşmasında da akademik başarısı yüksek okulların kendi aralarında, düşük okulların ise kendi aralarında birbirlerine yakın ortalamalara sahip olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Ancak akademik başarısı yüksek okuldan beklenildiği düzeyde bir başarı sağlanmamıştır. Araştırmaya katılan çoğu öğrenci sonuç odaklı cevaplar vermiştir. Öğrencilerin sonuç odaklı cevap vermiş olmaları sorunun cevabının sözel bir ifade olabileceğini bilmiyor olmaları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasının bir diğer nedeni de öğrencilerin rutin olmayan problemlere rutin problemmiş gibi yaklaşmalarıdır. Öğrenciler ders esnasında çok fazla rutin olmayan problemle karşılaşmadığı için nasıl bir yol izleyerek çözüme ulaşacağını bilmemektedir.

Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Matematik dersi öğretim programında ve sınıf içi uygulamalarda daha çok rutin olmayan matematik problemlerine yer verilmesi düşük olan bu başarının artmasında etkili olabilir.
2. Bu çalışmadaki katılımcı sayısındaki sınırlılık göz önüne alınarak farklı şehirlerdeki ve aynı öğretim programının uygulandığı ülkelerdeki sekizinci sınıf öğrencileri ile de çalışmalar yapılarak problem çözmedeki başarı düzeyinin şehirlere ve ülkelere göre farklılaşp farklılaşmadığını araştıran çalışmalar yapılabilir.
3. Rutin olmayan problem çözme becerileri özellikle matematik derslerinde birinci sınıftan itibaren öğretilir.
4. Matematik dersi öğretim programında problem çözme stratejilerinin öğretimine yer verilebilir ve matematik öğretmenlerine hizmet içi eğitimleri verilebilir ve öğretmenlerin de bu konuda daha çok bilinçlendirilmesi başarı düzeyinin yükselmesinde fayda sağlayabilir.
5. Milli Eğitim Bakanlığı, matematik ders kitaplarında farklı problem çözme stratejilerini içeren rutin olmayan problemlere yer verilebilir ve bu kapsamda öğretmenlere de kaynak materyal sağlanabilir. Bu durum konuya olan önyargının azalmasında ve başarı düzeyin artmasında etkili olabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Altun, M. (2000). İlköğretimde problem çözme öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (147), 27-33.
- Altun, M. and Sezgin-Memnun, D. (2008). Mathematics teacher trainees' skills and opinions on solving non-routine mathematical problems. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(2), 213–238.
- Aksoy, N. C. ve Yazlık, D. O. (2017). Student errors in fractions and possible causes of these errors. *Journal of Education And Training Studies*, 5(11), 219-233
- Artut, P.D. & Tarım, K. (2009). Öğretmen adaylarının rutin olmayan sözel problemleri çözme süreçlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 53-70.
- Atalmış, E. H. (2019). Tarama araştırmaları. Şen, S. & Yıldırım, İ. (Ed), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*, (s.97-100). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, B., Dinç, E., Sezgin Memnun, D. & Muyo Yıldırım, M. (2020). Sekizinci sınıf ve dokuzuncu sınıf öğrencilerinin üstbilgi becerileri ile rutin olmayan problemleri çözme başarıları: Kosova ve Türkiye örneği. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 154-172.
- Bayazıt, İ. & Koçyiğit, Y. (2017). Üstün zekalı ve normal zekalı öğrencilerin rutin olmayan problemler konusundaki başarılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1172-1200.
- Büyükalan Filiz, S. & Boz, İ. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeyleri ile rutin olmayan problem çözme başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 5(1),57-70.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2015). Örneklem yöntemleri. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s.86-87). Pegem Akademi.
- Çelebioğlu, B., Yazgan, Y. & Ezentaş, R.(2010). Usage of non-routine problem solving strategies at first grade level. *Procedia Social And Behavioral Sciences* 2, 2968-2974.
- Çelik, D. & Güler, M. (2013). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin gerçek yaşam problemlerini çözme becerilerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2013), 180-195.

- David, M. & Chirove, M. (2017). Comparing grades 10-12 mathematics learners' non-routine problem solving. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education* 13(8), 4523-4551. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00946a>
- Demir, D. (2018). *Öğrencilerin Günlük Yaşamla İlişkilendirme ve Algılanan Problem Çözme Becerileri ile Rutin ve Rutin Olmayan Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dündar, S. (2014). Öğretmen adaylarının seriler konusuyla ilgili alıştırmaları ve rutin olmayan problemleri çözme becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1293-1310.
- Düzakın, S. (2004). *Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ebret, A. (2015). *Etkinlik Temelli Matematik Öğretiminin 3. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine ve Matematiğe İlişkin Tutumlarına Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Elia, I., Heuvel Panhuizen, M., & Kolovou, A. (2009). Exploring strategy use and strategy flexibility in non-routine problem solving by primary school high achievers in mathematics. *ZDM Mathematics Education*, 41, 605-618.
- Işık Tertemiz, N., Doğan, A. & Karakaş, H. (2017). 4. sınıf üstün yetenekli öğrenciler ile başarılı akranlarının problem çözme stratejilerinin karşılaştırılması. *XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Muğla.
- Işık, C. & Kar, T. (2011) İlköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı algılama ve rutin olmayan problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 57-72
- İsrael, E.(2003). *Problem Çözme Stratejileri, Başarı Düzeyi, Sosyo-Ekonomik Düzey ve Cinsiyet İlişkileri*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, S. & Kablan, Z. (2018). Rutin olmayan problemlerle ilgili yapılan araştırmaların analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*,12(1), 25-44.

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problemleri Çözme Düzeyleri

- Kılıç, A. (2009). *İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problem Çözümlerinde Karşılaştıkları Zorlukların İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kocaoğlu, T. & Yenilmez, K. (2010). Beşinci sınıf öğrencilerinin kesir problemlerinde yaptıkları hatalar ve kavram yanlışları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2010), 71-85.
- Nancarrow, M. (2004). *Exploration of Metacognition and Non-Routine Problem Based Mathematics Instruction on Undergraduate Student Problem-Solving Success*. Doctoral thesis, The Florida State University.
- Olkun, S., Şahin, Ö., Akkurt, Z., Dikkartın, F.T., & Gülbağcı, H. (2009). Modelleme yoluyla problem çözme ve genelleme: İlköğretim öğrencileriyle bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 34(151),65-73.
- Oflaz, G. & Polat, K. (2022). Sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözümlerine yönelik hata analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 1-41.
- Öktem, S.P., (2009). *İlköğretim İkinci Kademe öğrencilerinin Gerçekçi Cevap Gerektiren Matematiksel Problemleri Çözme Becerileri*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Soylu, Y. & Aydın, S. (2006). Matematik derslerinde kavramsal ve işlemsel öğrenmenin dengelenmesinin önemi üzerine bir çalışma. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-95.
- Tabachnick B.G. & Fidell, L.S (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson.
- Taşkın, D., Aydın, F., Akşan, E. & Güven, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik inanç ve öz- yeterlilik algıları ile rutin ve rutin olmayan problemlerdeki başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 50-61
- Temiz, D. & Ev Çimen, E. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin farklı türde verilmiş problemleri çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(4).
- Ulu, M. (2008). Sınıf öğretmeni, sınıf öğretmeni adayı ve 5. sınıf öğrencilerinin dört işlem problemlerini çözmeye kullandıkları stratejilerin karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ulu, M. (2011). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problemlerde Yaptıkları Hataların Belirlenmesi ve Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yazgan, Y., & Bintaş, J. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanabilme düzeyleri: Bir öğretim deneyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 210-218.
- Yenilmez, K. & Yaşa, E. (2007). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerine bir inceleme. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 2(4).

EXTENDED ABSTRACT

Aim of the research: The aim of this research is to determine the level of solving non-routine problems of the eighth-grade students and the differentiation of the determined levels according to the academic success level of the schools and the gender of the students and the mistakes that the students made while solving problems.

Method: In this study, quantitative research method was used in order to examine the non-routine problem-solving levels of the eighth grade Students according to their academic achievement levels, different school and gender status and to determine the mistakes made in the non-routine problem-solving test. Quantitative studies are studies in which observation is made objectively and can be repeated. Quantitative studies are studies in which cases are expressed numerically (Büyüköztürk vd. 2015). This research was carried out with the descriptive survey method, which is one of the quantitative research types. Descriptive scanning method; It is a method that is frequently used to measure the characteristics of the research sample or to reveal an existing situation (Şen & Yıldırım, 2019, p.97).

Findings: When the eighth-grade students' success levels in solving non-routine problems are examined; It was seen that more than half of the students (58,82 %) got low scores and about a quarter of them got very low scores. It was observed that a small number of students (10 %) got a medium score. In addition, none of the students got a high-level score. When analysed according to academic achievement levels, it was found that the number of students with low scores was higher in schools with high academic achievement, and there were more students with very low scores in schools with low academic achievement. In addition, no students were included in the high score range, regardless of their academic achievement level. Finally, when the mistakes of the students in the solution of

the questions were examined, it was seen that the students did not give correct answers to the 7th question except for one person, and that they gave very few answers to the 9th question. For the 7th question, one student's correct answer and other student's mistakes were stated. When the errors in the 9th question are examined, they are in the form of reading the question incompletely or incorrectly, making a mistake in the selection or process of the process and incomplete execution of the process.

Results: Considering the examinations made and the results obtained; It was seen that the eighth-grade students participating in the research did not achieve the desired level of success in solving non-routine problems, that is, their success was low and these skills needed to be developed. This low level of non-routine problems is an issue that both students and mathematics teachers should pay attention to. In addition, when these success levels meet the success levels of the schools they study; It has also been concluded that schools with high academic achievement have close averages among themselves. However, the level of academic success expected from a high school has not been achieved. As a result of the results obtained, the following suggestions are presented: Including more non-routine mathematical problems in the mathematics curriculum and in-class practices will be effective in increasing this low success. Non-routine problem-solving skills should be taught from the first grade. Teaching problem-solving strategies should be included in the mathematics curriculum, in-service training should be given to mathematics teachers, and raising teachers' awareness on this issue will be beneficial in increasing the level of success. The Ministry of National Education should include non-routine problems including different problem-solving strategies in mathematics textbooks, and in this context, teachers should be provided with source material.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.68431>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	18.02.2023	Submitted date
Kabul tarihi	29.03.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.04.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Kara, İ. & Tokmak, A. (2023). Fransa Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Laiklik Açısından İncelenmesi. *Journal of History School*, 63, 664-687.

FRANSA SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ LAİKLİK AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

İlyas KARA² & Ahmet TOKMAK³

Öz

1789 Fransız İhtilali'nden sonra laiklik, eşitlik, özgürlük, cumhuriyet, demokrasi ve milliyetçilik gibi kavramların gelişmesine ve daha hızlı yayılmasına katkıda bulunan Fransa, kendini laik ve demokratik bir cumhuriyet olarak tanıtmaktadır. 1905 yılında din ve devlet birbirinden ayrılmış, din ferdi bir hak olarak görülmüştür. Ancak Fransız toplumun kozmopolit yapısı ve son zamanlarda meydana gelen olaylar nedeniyle laiklik daima Fransa'nın gündeminde kalmıştır. Özellikle "laik eğitim" 1789 Fransız İhtilali'nden bugüne kadar sürekli üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur. Çünkü vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi konuları Fransız toplumunun en çok önemseydiği konular arasında yer almaktadır. Şüphesiz disiplinlerarası bir ders olan Sosyal Bilgilerin iyi bireyler yetiştirilmesindeki payı büyüktür. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler gibi vatandaşlık eğitiminde öncü olan derslerin öğretim programlarının eşitlikçi ve laik bir biçimde oluşturulması ülkelerin geleceği açısından hayati öneme sahiptir. Fransa'da Sosyal Bilgiler dersinin muadili Tarih-Coğrafya dersidir. Bu ders ortaokulun (collège) bütün sınıf seviyelerinde zorunlu olarak okutulmaktadır. Bu çalışmada nüfusunun yaklaşık %10'unu Müslümanların oluşturduğu Fransa'nın Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programının laiklik açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada; Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programında bulunan dini öğelerin tarih eğitimi kapsamında ve bilimsellik ilkesi doğrultusunda yer aldığı, öğretim programında bütün dinlere eşit bir şekilde yaklaşıldığı ve bu konuda öğretim programının tarafsız olduğu, herhangi bir dine yönelik olarak olumsuz ifadelerle yer verilmediği, öğretim programının laik bir doğrultuda oluşturulduğu

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

² Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, ilyas.kara@amasya.edu.tr, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4755-0037>

³ Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, İzmir Millî Eğitim Müdürlüğü, Ölçme Değerlendirme Merkezi, tokmak87@hotmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3902-5825>

Fransa Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Laiklik Açısından İncelenmesi

gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca öğretim programında laikliği doğrudan konu alan herhangi bir temanın veya konunun olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretim programında laikliği doğrudan konu alan temalara ve konulara yer verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fransa, Sosyal bilgiler, Öğretim programı, Laiklik

Examination of France’s Social Studies Curriculum in Terms of Secularity

Abstract

France that has contributed to the development and more rapid expansion of concepts such as secularity, equality, freedom, republic, democracy and nationalism after the 1789 French Revolution introduces themselves as a secular and democratic republic. In 1905, religion and state were separated and religion was considered an individual right. However, due to the cosmopolit structure of the French community and recent events, secularity has always remained on the agenda in France. “Secular education” in particular has continuously been overemphasized since the 1789 French Revolution until today. It is because citizenship and citizenship education are among the subjects that the French community attaches great importance to. In this context, creating the curricula of lessons like Social Studies that lead in citizenship education in an equalitarian and secular way is of vital importance for the future of countries. In France, the equivalent of Social Studies lesson is History-Geography lesson. This lesson is taught as a compulsory class in all college grades. This study aims to examine the History-Geography Curriculum in France, where nearly 10% of the population are Muslims, in terms of secularity. The qualitative study used the document analysis method. In the study, it was found that religious elements in the History-Geography Curriculum were included within the scope of history education and in line with the principle of scientificness, the curriculum approached all religions equally and objectively, there were no negative statements about religions and the curriculum was created in accordance with secularity.

Keywords: France, Social studies, Curriculum, Secularism

GİRİŞ

Türkçeye Fransızcadan geçmiş olan “*lâik*” sözcüğü, Yunanca “*lâikos*”tan gelmiştir. “*Lâikos*” ise gerçekte halk manasına gelen “*laos*” isminden türemiştir. Laos, din adamı olmayanları ifade etmek için kullanılmıştır. Kelimenin Latince kökeni ise “*laicus*” olup bu kelime, “*ruhani olmayan kişi, dini olmayan şey, fikir, kurum*” anlamında kullanılmaktadır. Bu kavramın Türkiye’de kullanılması ise yakın zamanlara denk gelmektedir. Aslında bu kavramın kullanımının Türklerde çok eskiye dayanmaması, İslâmiyet’te bir ayrıcalıklı “ruhban sınıfının” (dinsel sınıfın) olmayışından kaynaklıdır. Bu sebeple bu kavramın kullanımına

meşrutiyet dönemine kadar rastlanmayacaktır. Laiklik kavramının muadili olarak Ziya Gökalp, din dışı manasına gelen “*lâ dinî*” sözcüğünü, Ahmet İzzet Paşa da “ruhban ile ilgili olmayan” manasında “*lâ ruhbanî*” sözcüğünü kullanmıştır (Eroğlu, 1981; Dinç, 2008).

Orta çağa girişle birlikte Avrupa’da “*laikos*” terimi manaca değişime uğramıştır. Orta çağın girişinden itibaren bu terim siyasal iktidarın dinsel olmadığını ve olmaması gerektiğini savunan görüşleri adlandırmak için kullanılmıştır. Herhangi bir dinin kurallarına dayanmamış olan siyasal iktidar yapıları da o dönemde “*laik*” olarak adlandırılmıştır (Özek, 1982). Avrupa’da laiklik kavramı, “aydınlanma” ile birlikte yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Aydınlanma dönemi, bireyi ve aklı daha ön plana çıkararak felsefenin yeniden doğmasına zemin hazırlamıştır. Laiklik ise bu özelliklere sahip bir ortamda daha hızlı gelişmiştir (Turan, 1996). Avrupa’da ve dünyada laikliğin gelişim sürecine önderlik eden ülke Fransa olmuştur (Bahçekapılı, 2018).

Laikleşme sürecinden önce ise Fransa, sağlam Hristiyan temeli olan bir ülke durumundaydı. Fransa krallarından olan I. Clovis, kilisenin yegâne oğlu olarak nitelendirilmekteydi. Diğer Fransa kralları ise aşırı Hristiyan krallar olarak kabul edilmekteydi (Kavas, 2016). Fransa’nın yönetiminde Hristiyanlığın ne kadar etkin olduğunu gösteren bir diğer örnek ise Papa V. Clément’den XIII. Benedict’e kadar olan dokuz papanın Fransa’nın güney doğusunda bulunan Avignon kentinde yaşamalarıdır (Kavas, 2016). Bu dönemde kral ve Katolik din arasında sıkı bir ittifak rejimi mevcuttu. Kralların o dönemde dinsel bir işlevi de söz konusuydu. Krallar Reims şehrinde kutsanırdı. Bunun yanı sıra Katolik Kilisesi: doğum kayıtları, evlenme, defin işlemleri gibi medeni hale ilişkin işlemler ile okulların ve hastanelerin işleyişini belirlerdi. Ayrıca kiliseler vergilerden muaf tutulurdu (Bauberot, 2003).

1789 yılında gerçekleştirilen Fransız İhtilali, kilise ile kilisenin bu gücüne ve varlığına son vermek isteyen Jakobenler’in çatışması neticesinde gerçekleşmiştir. Fransız İhtilali’nin sonucunda monarşi kaldırılmış ve Katolik Kilisenin devletle olan bağı kesilmiştir. İhtilalden sonra Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi yayınlanmıştır. Bu bildirgenin 10. maddesinde laiklik yolunda ilk adımdır atılmıştır. 1790 yılında «Sivil Ruhbanlık» kanunu kabul edilmiştir. Kabul edilen bu kanunla piskoposların sayısı düşürülmüştür. Ayrıca bu kanunla piskopos ve rahiplerin göreve başlamadan önce devlete ve millete bağlılık yemini etmeleri şartı getirilmiştir. 1791 yılında Fransa’nın ilk Anayasası kabul edilmiş ve Anayasaya “*Her insan mensup olduğu dinin ibadetini yapma özgürlüğüne sahiptir.*” maddesi eklenerek dini özgürlükler güvence altına alınmıştır. Meclis boşanmayı yasalaştıran kanunu kabul etmiş ve evlenme ile ilgili işlemler din

adamlarından alınarak belediyelere devredilmiştir. 1795 yılında ilk laik Fransız devleti ilan edilmiştir. Dönemin mevcut anayasasınının 354. maddesine: “Hiç kimse tercih etmiş olduğu dinin ibadetini yasalara uygun yapmaktan men edilemez. Hiç kimse bir dini cemaate para yardımı yapmaya zorlanamaz. Cumhuriyet hiçbir dini cemaate para katkısında bulunamaz.” ibareleri eklenmiştir (Yıldırım, 2018).

Fransa’da 1800’lü yılların başında Katolikler tekrar güç kazanmaya başlamıştır. Bunun nedeni 1801’de Papa VII. Pius ve Napolyon Bonaparte arasında imzalanmış olan Konkordato antlaşmasıydı. Bu anlaşma ile devlet tekrar Protestan, Katolik ve Yahudi cemaatlerini ekonomik anlamda desteklemeye başlamıştır. Fransa’da 1848 yılında Katolik kilisesi eğitim üzerindeki kontrolünü tekrar gülendirmiş ve sağlamlaştırmıştır. 1850 yılında kabul edilen kanunla birlikte artık diğer dini grupların da okul açmalarına izin verilmiştir. Görüldüğü üzere 19. yüzyılda devlet idaresi kısa süreli olsa Katolik egemenliği altında bulunmuştur. 1879 yılında yapılan seçimle birlikte Cumhuriyetçiler iktidara gelmiştir. Cumhuriyetçilerin iktidara gelişiyle birlikte Fransa’da laikliğin gelişmesi yolunda ikinci önemli adım atılmıştır. Bu bağlamda “din” unsuru ilk, orta ve yüksek okulların tamamının programından çıkartılmıştır. Din unsurunun yerini Vatandaşlık Eğitimi (Education Civique) dersi almış, eğitim ücretsiz ve zorunlu hale getirilmiştir. Öte yandan çocukların dini eğitimlerini alabilmeleri için haftanın bir günü okulların tatil edilmesine karar verilmiştir. 1 Temmuz 1901 yılında kabul edilen “Dernekler Kanunu” ile birlikte cemaatlerin parlamentodan onay alma şartı getirilmiştir. Bu kanunla birlikte yüzlerce cemaat kapatılmış, binlerce din görevlisi de Fransa dışına sürgün edilmiştir (Kavas, 2012). Fransa için 1905 yılı önemli bir dönüm noktası olarak görülmektedir. 9 Aralık 1905 yılında kabul edilen devlet-kilise ayrılığı kanunu ile birlikte Fransız laikliği son şeklini almıştır. Bu kanunla birlikte temeli atılan laiklik sistem, 4 Ekim 1958 tarihli 5. Cumhuriyet Anayasası ile daha net şekillenmiştir. Bu anayasa ile birlikte din ve vicdan özgürlüğü garanti altına alınmıştır. Fransa Anayasası’nda (1958) dine ilişkin hüküm 1. Maddede şu şekilde yer almaktadır: “*Fransa, bölünmez, laik, demokratik sosyal bir Cumhuriyettir. Köken, ırk veya din ayrımı yapmaksızın, tüm vatandaşların kanun önünde eşitliğini güvence altına alır. Her inanca saygılıdır.*” (Yıldırım, 2018). Bunun yanı sıra Fransa’da laiklik eğitim konusu sürekli gündemde kalabilmeyi başarmıştır (Kara, 2022).

Jules Ferry’den (1882) itibaren Fransa eğitim sistemi şu üç temel ilke üzerine kurulmaktadır. Bu temel kurucu ilkeler şunlardır: 1) Laik eğitim, 2) 16 yaşına kadar zorunlu eğitim 3) Parasız Eğitim. Bu nedenle Fransa eğitim sistemi belirli bir yaşa kadar bütün vatandaşları eşit derecede kapsayacak şekilde ücretsiz ve laik bir eğitim vermeyi amaçlamaktadır. Fransa milli eğitim sisteminde laiklik

ilkesi ise özel bir yere sahiptir. Laiklik, ülkede anayasal bir değer olup topluma en iyi hizmeti verme amacı gütmektedir. 1905 yılında çıkarılan kanun ile devlet, vatandaşlarına düşünce, din ve vicdan özgürlüğünü garanti edeceğini kabul etmiştir. Bu kanun ile ülkede laik düzenin korunması için vatandaşlara da görev ve sorumluluklar getirilmiştir. Örneklendirmek gerekirse dini ibadetler ve faaliyetler toplum yararını bozmayacak şekilde yalnızca belirtilen ve devlet tarafından denetlenen alanlarda yapılabilmektedir. Kurucu bir ilke olan laiklik, devletin bütün kurumlarının ve görevlilerinin tüm vatandaşlara tarafsız olmasını zorunlu tutmuştur. 1905 yılında kabul edilen laiklikle ilgili bu kanunun eğitime de yansımaları olmuştur. Bu doğrultuda Fransa devlet okullarında dini eğitimin verilmesi ve bir dinin propagandasının yapılması yasaklanmıştır. 15 Mart 2004 yılında kabul edilen kanunla birlikte, devlet okullarında dikkat çekici dini sembollerin kullanılması yasaklanmıştır (Ministère de l'Éducation Nationale; Akt. Kara, 2022).

Fransa'da laik eğitim siyasal, toplumsal, askeri, kültürel ve ekonomik değişimlere bağlı olarak daima gündemde kalmıştır. Çünkü Fransa'da laiklik ve laik eğitim toplumsal problemlerin çözümü için daima bir çözüm aracı olarak görülmüş ve tarihi süreçte sürekli geliştirilerek yenilenmiştir. Fransa özellikle 1789 Fransız İhtilali'nden sonra laik bir vatandaşlık eğitimine ayrı bir önem vermiştir. Vatandaşlık eğitiminin okullarda öncüsü durumunda olan disiplin ise Sosyal Bilgilerdir. Disiplinlerarası bir ders olan Sosyal Bilgilerin en temel amaçlarından birisi de iyi vatandaşlar yetiştirmektir. Bu bağlamda toplumsal düzenin devam ettirilmesi, hedeflenen özelliklere sahip vatandaşların yetiştirilmesi ve laik düzenin korunarak geliştirilmesi için Sosyal Bilgiler dersine ayrı bir önem verilmesi gerekmektedir. Fransa'da Sosyal Bilgiler dersinin muadili olarak Tarih-Coğrafya dersi okutulmaktadır. Fransa sürekli göç alan oldukça kozmopolit bir yapıya sahip olması ve çeşitli toplumsal problemler yaşaması nedeniyle laik bireylerin yetiştirilmesine ve bu nedenle de vatandaşlık eğitimine büyük önem vermektedir. Bu kapsamda Tarih-Coğrafya dersi Fransa için daima önemli bir disiplin olmuştur (Kara, 2022). Dolayısı ile Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programının laikliklik bağlamında nasıl düzenlendiği merak konusu olmaktadır.

Öte yandan Fransa ile Türkiye köklü ilişkileri ve önemli bir ticari-ekonomik ortaklığı bulunan iki ülkedir. Türk-Fransız diplomatik ilişkilerinin başlangıcı 1483 yılına kadar dayanmaktadır. 1535'te kapitülasyon verilen Fransa, Osmanlı'da önemli bir ayrıcalık elde etmiştir. Türkiye-Fransa ilişkileri, 20 Ekim 1921 tarihinde imzalanan Ankara Antlaşması'na dayanmaktadır. İki ülke arasında siyasi, ekonomik ve kültürel ilişkiler bulunmaktadır. Bunun yanı sıra Fransa'da yaklaşık olarak 800 bin Türk vatandaşı yaşamaktadır (mfa.gov.tr,

2019). Öte yandan 1789 Fransız İhtilali vatandaşlık anlayışına yeni bir boyut kazandırarak ulus devletlerin doğuşuna zemin hazırlamıştır. Modern anlamda vatandaşlık kavramının ortaya çıktığı Fransa, pek çok ülkeyle birlikte Türkiye’yi de etkilemiştir. Türkiye’de benimsenen laik ve toprak temelli vatandaşlık anlayışı bunun göstergesidir (Kara, 2022). Dolayısı ile küresel çapta büyük etkileri olan ve Türk eğitim sisteminin şekillenmesinde önemli rol alan Fransa’nın Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programının laiklik açısından incelenmesi büyük öneme sahiptir.

Ancak ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde bu konu ile ilgili bir çalışmaların nicelik olarak oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Durand-Prinborgne (2005) çalışmasında Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programında laikliğe daha fazla yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca çalışmada Fransız Cumhuriyeti’nin ilke ve değerlerinin öğretim programında daha sık vurgulanması önerilmiştir. Bunun yanı sıra öğretim programında yer alan öğelerin laiklik ilkesine uygun olarak düzenlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Allieu (2007) yapmış olduğu çalışmada Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programında tartışmalı konuların olduğu ve bu konuların öğretmenleri sınıfta zor duruma sokabileceği belirtilmiştir. Çalışmada Fransansa’da farklı dini ve kültürel özelliklere sahip insanların yaşadığı ve kozmopolit bir toplumun bulunduğu hatırlatılarak öğretim programı içeriğinin ve eğitim durumlarının daha net bir şekilde sunulması gerektiğinin altı çizilmiştir. Ayrıca çalışmada tarih eğitiminin laik bir toplum oluşturmadaki önemi dile getirilmiştir. Öte yandan çalışmada öğretim programında yer alan dinle ilgili öğelerin tarih eğitimi bağlamında bilimsel bir dille yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Leininger-Frézal, Ogier ve Genevois (2014) tarafından yapılan çalışmada Fransa’da Tarih-Coğrafya ile Vatandaşlık Eğitimi derslerinin laik ahlak ve laik vatandaşlık eğitimi bağlamında önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmıştır. Çalışmada Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarında laikliğe sıklıkla vurgu yapıldığı, ancak Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programında laikliğin ele alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programının bilimsellik ilkesi doğrultusunda hazırlandığı tespit edilmiştir. Delahaye (2015) yapmış olduğu çalışmada okullarda ve eğitimde laikliğin cumhuriyetin değerlerini paylaşmak için bir araç olduğu dile getirilmiştir. Bu bağlamda Tarih-Coğrafya dersinin laik bireylerin yetiştirilmesi noktasında önemli bir rol üstlendiği ifade edilmiştir. Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programının ve ders kitaplarının ise bu noktada yeterli olmadığı belirtilerek öğretim programında ve ders kitaplarında cumhuriyetin ilke ve değerlerinin güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Toulemonde (2016) yapmış olduğu çalışmada Tarih-Coğrafya

Dersi Öğretim Programının laiklik ilkesine uygun olarak düzenlendiği ancak öğretim programında laikliğe çok fazla vurgu yapılmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Vezier (2022) tarafından yapılmış olan çalışmada Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programının laik bir anlayışla düzenlendiği ancak öğretim programında eğitim durumlarının yeterince net olmadığı ve bu nedenle de öğretmenlerin birtakım sorunlar yaşadığı ifade edilmiştir. Özellikle kozmopolit sınıflarda öğretmenlerin ders esnasında tarih ve vatandaşlıkla ilgili konularda öğrencilerle bazen sorun yaşadığı belirtilmiştir. Bu nedenle öğretim programında eğitim durumunun ve içeriğin daha net bir şekilde verilmesi gerektiği anlatılmıştır. Aktaş, Yaman ve Kara (2022) tarafından yapılmış olan çalışmada Fransa ortaokullarında Sosyal Bilgiler dersi kapsamında okutulmakta olan Tarih-Coğrafya ders kitaplarının laik bir anlayışla düzenlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Aydın, Kara ve Tokmak (2023) tarafından yapılan çalışmada; Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programında yer alan tarihle ilgili temaların ve konuların daha çok Fransa ve Avrupa toplumlarına yönelik olduğu, Fransa'nın çok kültürlü ve kozmopolit yapısı gözönüne alındığında öğretim programının Fransa'daki azınlık gruplar için yeterince çokkültürlü bir yapıda oluşturulmadığı, coğrafya konularının ise tarih konularına göre dünyanın değişik bölgelerine yönelik olarak daha evrensel bir bakış açısıyla oluşturulduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Çok sayıda ülke, başta eğitim olmak üzere pek çok alanda Fransa ile etkileşim halindedir. Bundan dolayı bu araştırma gibi Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan Tarih-Coğrafya dersinde laikliği konu alan araştırmalar önemli görülmektedir. Çalışma ile bu konuda ulusal ve uluslararası alanyazına zenginlik kazandırılmak hedeflenmiştir. Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programının laiklik açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın ilgili alan yazında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programı laiklik açısından nasıldır?
2. Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programının Fransız toplumunun laiklikle ilgili ihtiyaçlarına cevap verebilirlik durumu nasıldır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, veri toplama araçlarına ve verilerin toplanması ile analizi sürecine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın modeli

Fransa ortaokullarında Sosyal Bilgiler dersi kapsamında okutulan Tarih-Coğrafya Öğretim Programının laiklik açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile yürütülmüştür. Doküman incelemesi, yazılı belge ya da görsel malzemelere ilişkin bilgilerin titizlikle ve sistematik olarak analiz edilmesi amacıyla kullanılan nitel araştırma metodlarından biridir (Wach & Ward, 2013). Doküman incelemesi ile araştırılması hedeflenen olgu ve olaylara yönelik bilgi edinme amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Veri toplama araçları

Nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak yürütülen bu çalışmanın verileri doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Araştırma için hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılacağı araştırmanın amacı ve problemi ile yakından ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Söz konusu bu çalışmada, araştırmanın amacı doğrultusunda öğretim programı ve ders kitapları çalışma dokümanları olarak belirlenmiştir.

Verilerin toplanmasında Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan Tarih Coğrafya Dersi Öğretim Programından yararlanılmıştır. Bu anlamda 2015 yılında düzenlenen ve yayınlanan son program olarak Fransa Tarih Coğrafya Dersi Öğretim Programı (<https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college-3737>) kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırmacı tarafından belgelerin sistematik olarak ele alınmasını sağlamaktadır. Bu analiz yöntemi, incelenen olgu ve olayların veri kaynaklarının tasnif edilmesini, yeni veri setleri oluşturulmasını kolaylaştırmaktadır (Baxter ve Jack, 2008; Crabtree ve Miller, 1999; Guba ve Lincoln, 1994).

Verilerin toplanması ve analizi

Bu çalışmada doküman incelemesi Foster (1995)'in sıraladığı (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliği kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma olmak üzere beş temel adım takip edilerek gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırma sürecinde takip edilen söz konusu bu adımlar şöyle detaylandırılabilir: Araştırmada doküman olarak kullanılan Fransa Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programı Fransa Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığından temin edilmiştir. Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programı Fransa resmi devlet kurumundan temin edilmesinden dolayı dokümanın orijinal olduğu kabul edilmiştir. Tarih-Coğrafya

Dersi Öğretim Programı incelenmiş, araştırma problemi ile ilişkilendirilmesi yapılmıştır. Daha sonra ise artık araştırmacının analiz süreci başlamış ve araştırmacının veri kaynağı olarak kullanılan öğretim programı “laiklik” bağlamında betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir.

Araştırmacının geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, araştırmada veri kaynağı olarak kullanılan öğretim programı her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı ve olabildiğince yansız bir şekilde analiz edilmiştir. Araştırmacıların alan uzmanlığına sahip olmasının yanı sıra, çevrim içi bir platformda iki araştırmacının da katılımıyla düzenli toplantılar gerçekleştirilmiş ve analizler üzerinde derinlemesine değerlendirmeler, fikir alışverişleri yapılarak görüş birliğine gidilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, Fransa ortaokullarında okutulmakta olan Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programının laiklik bağlamında nasıl düzenlendiğine ve öğretim programının Fransız toplumunun laiklikle ilgili ihtiyaçlarına cevap verebilirlik durumuna ilişkin elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Tarih Coğrafya Dersi Öğretim Programında ilk olarak beceriler sunulmaktadır. Öğretim programında daha sonra sırasıyla önce tarih ardından da coğrafya olacak şekilde tarihle ve coğrafyayla ilgili temalar, konular, öğrenme içeriği ve yöntem yer almaktadır. İlk olarak beceriler sıralanmakta ardından tarih ve coğrafyayla ilgili her temaya ait konular belirtilmekte ve bu konulara dair öğrenme içeriği ile yöntem anlatılmaktadır.

Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programında din ile ilgili öğelerin daha çok tarihle ilişkili olarak çeşitli dinleri kapsayacak şekilde yer aldığı görülmektedir. Bununla ilgili olarak öğretim programında öğretmenlere yönelik bilgilendirmelerin yapıldığı giriş bölümünde; “*Dinler tarihi öğrencilerin güncel tartışmaları daha iyi konumlandırmasına ve anlamasına olanak tanır* (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021).” ifadelerine yer verilmektedir. Bu ifadelerde de görüldüğü gibi ortaokul 1. sınıf seviyesinde öğrencilerin dinler tarihine giriş yapmaları, daha sonra dinler tarihiyle ilgili bilgilerini tamamlamaları ve derinleştirmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Bu durumun öğrencilerin günümüzdeki güncel tartışmaları daha iyi anlamalarını ve anlamlandırmalarını sağlayacağı belirtilmektedir. Bunun yanı sıra öğretim programının ilk bölümü olan beceriler bölümünde laiklikle ilgili herhangi bir öğeye yer verilmediği görülmektedir. Bununla birlikte becerilerde bilimselliğin oldukça yoğun olduğu tespit edilmektedir. Bilimsellik, tutum olarak eleştirel sınımadan sonra kişinin inanç ve

Fransa Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Laiklik Açısından İncelenmesi

düşüncelerini değiştirmesi, yeni bilgileri kabule hazır oluşudur. Bu bağlamda öğretim programında yer alan becerilerin, öğrencileri bilimsel düşünmeye, eleştirel düşünce becerilerini geliştirmeye ve onların farklı fikirlere açık olmalarını sağlamaya yönelik olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda öğretim programında yer alan becerilerin laik bir çizgide oluşturulduğu ve bu becerilerle öğrencilerin laik bireyler olarak yetişmelerinin hedeflendiği görülmektedir.

Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan Tarih Coğrafya Dersi Öğretim Programı içeriğinde öncelikle sınıf seviyelerine yönelik olarak tarihle ilgili temalar ve konular daha sonra ise yine sınıf seviyelerine yönelik olarak düzenlenmiş olan coğrafyayla ilgili temalar ve konulara yer verilmektedir. Bununla birlikte öğretim programının içerik bölümünde tema ve konuların açıklanarak eğitim durumlarına yönelik önerilere yer verildiği görülmektedir. Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programı incelendiğinde dinle ilgili öğelerin tamamının tarihle ilgili temalar ve konular kapsamında olduğu görülmektedir. Laik bir ülke olan Fransa'nın öğretim programında dinle öğelerin nasıl yer aldığı incelenmesi gerekmektedir. Tablo 1'de öğretim programının içerik bölümünde dinle ilgili öğeler içeren tema ve konular sunulmaktadır.

Tablo 1.

Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programında Dinle İlgili Öğeler İçeren Tema ve Konular (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021)

Ortaokul 1. Sınıf		Ortaokul 2. Sınıf	
Tema-1: İnsanlığın ve Göçlerin Uzun Tarihi - İnsanlığın başlangıcı - Neolitik "Devrim" - İlk devletler, ilkyazılar	Tema-3: Antik Dünyada Roma İmparatorluğu - İmparatorlukta Hristiyanlar	Tema-1: VI. ve XIII. Yüzyıllarda Hristiyan ve İslam Dünyasının Etkileşimi - Bizans ve Karolenj (Hanedanlığı) Avrupası - İslam'ın doğuşundan Bağdat'ın Moğollar tarafından ele geçirilmesine kadar: Güçler, toplumlar, kültürler	Tema-3: Avrupa'nın Dönüşümü ve XVI.-XVII. Yüzyıllarda Dünyaya Açılması - V. Charles ve Kanuni Sultan Süleyman zamanındaki dünya - Hümanizm, reformlar ve dini çatışmalar - Rönesans prensliğinden mutlak krallığa (1. François, IV. Henri, XIV. Louis)
Tema-2: Antik Akdeniz'de Milattan Önce Birinci Bin yılda Kurucular, İnançlar ve Vatandaşlık Hikâyeleri - Yunan şehir devletlerinin dünyası - Efsaneden tarihe Roma - Çok tanrılı bir dünyada Yahudi tek tanrıcılığının doğuşu		Tema-2: Feodal Batı'da Toplum, Kilise ve Siyasi İktidar (XI-XV. Yüzyıllar) - Senyör düzeni: Kırısalm oluşumu ve egemenliği - Yeni bir kentsel toplumun ortaya çıkışı-	

	Monarşi krallıklarının ortaya çıkması
Ortaokul 3. Sınıf	Ortaokul 4. Sınıf
Tema-1: XVIII. Yüzyılda Genişlemeler, Aydınlanma ve Devrimler - Aydınlanma Avrupası: fikirlerin dolaşımı, aydınlanmış despotizm ve mutlakiyet karşıtlığı	-

Tablo 1 incelendiğinde Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programının içerik bölümünde ortaokul 1., 2. ve 3. sınıf seviyelerinde dinle ilgili tema ve konuların yer aldığı görülmektedir. Ortaokul 4. sınıf yani son sınıf seviyesinde ise dinle ilgili herhangi bir içeriğin yer almadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretim programında yer alan dinle ilgili öğelerin tamamına din eğitimi amaçlı değil de tarih eğitimi maksatlı yer verildiği görülmektedir. Öğretim programında yer alan tema ve konular ile eğitim durumları hakkında yapılmış olan açıklamalar incelendiğinde din ile ilgili öğelere tarafsız bir biçimde yer verildiği görülmektedir. Bu bilgiler ışığında öğretim programında yer alan içeriğin laik bir çizgide oluşturulduğu görülmektedir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi ortaokul 1. sınıf seviyesinde okutulmakta olan “İnsanlığın ve Göçlerin Uzun Tarihi” adlı birinci tema kapsamında “İnsanlığın başlangıcı”, “Neolitik “Devrim”” ve “İlk devletler, ilkyazılar” başlıklı dinle ilgili öğeler içeren konulara yer verilmiştir. Öğretim programında bu konulara yönelik olarak şu açıklamalar yapılmaktadır:

“Tarihöncesinin incelenmesi diğer disiplin alanlarıyla diyalog içerisinde, çok tanrılı mitlerin, dünyanın ve insanlığın kökenleri hakkında, tek tanrılı dinlerin ileri sürdüğü bilgilerden çok daha önceki bilimsel gerçeklere ulaşmaya olanak sağlar (Ministère Français De L’éducation Nationale, 2021).”

Yapılmış olan açıklamalar incelendiğinde öğrencilerin bu konular ile; insanlığın başlangıcı, çok tanrılı ve tek tanrılı dinlerin doğuşu, ilk devletler ve ilk yazılar ile ilgili kazanımlar elde etmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca öğretim programında öğrencilerin disiplinlerarası bir yaklaşımla bilimsel gerçeklere ulaşmaları amaçlanmaktadır. Bu bağlamda öğretim programında yer alan bu açıklamaların bilimsellik ilkesi çerçevesinde yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlere bu amaçlar doğrultusunda disiplinler arası bir yaklaşım sergilemeleri önerilmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde ortaokul 1. sınıf seviyesinde okutulmakta olan “Antik Akdeniz’de Milattan Önce Birinci Bin yılda Kurucular, İnançlar ve Vatandaşlık Hikâyeleri” adlı ikinci temanın dinle ilgili öğeler içeren “Yunan şehir devletlerinin dünyası”, “Efsaneden tarihe Roma” ve “Çok tanrılı bir dünyada

Yahudi tek tanrıcılığının doğuşu” başlıklı konuları kapsadığı görülmektedir. Öğretim programında tema ve konulara yönelik olarak şu açıklamalar yapılmıştır:

“Bu tema, kültürel ve jeopolitik bağlamları olan dini gerçeklerin birbiriyle ilişkili olarak çalışmasına imkân sağlar. Bu temada öğretmen eşzamanlı ve/veya artzamanlı boyutları öğrencilere göstermeye çalışır. Her zaman tarihi bilimsel bilgi ile kurmaca olan arasında ayırım yapma amacı taşıyan bu tema, öğrencinin çeşitli durumlarda tarihsel gerçekler ve inançlarla yüzleşmesine olanak tanır. Efsaneler ve İncil hikayeleri daha çok arkeolojik keşiflerle ilgilidir. Rakip şehirlerde yaşayan Yunanlıların ortak kültürel evreni hakkında ne biliyoruz? Atina’da demokrasi hangi koşullar altında doğdu? Roma’nın kuruluş efsanesi nasıl? Roma egemenliğini nasıl savundu ve nasıl genişletti? Yahudi tek tanrıcılığının doğuşu ne zaman ve hangi bağlamlarda gerçekleşti? Atina, Roma, Kudüs...: Bu eski uygarlıkları derste ele alma, öğrencilerin yerler, metinler, hikayeler ve ortak bir mirasın kurucuları ile temasa geçmelerini sağlar (Ministère Français De L’éducation Nationale, 2021).”

Öğretim programında yer alan açıklamalarda görüldüğü gibi bu temada öğrencilerin dinlerle ilgili gelişmeleri kültürel ve jeopolitik, eşzamanlı ve artzamanlı bir bağlamda işlemeleri gerektiği dile getirilmektedir. Bu temada öğrencilerin tarihi gerçekler ile diğer öğeleri birbirinden ayırma becerisi kazanmaları hedeflenmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin tarihi gerçekler ile efsaneleri ve İncil hikayelerini birbirlerinde ayırmaları gerektiği anlatılmaktadır. Öğrencilerin arkeolojik kazıların bilimsel özelliğini kavramaları beklenmektedir. Bu tema ile öğrencilerin Yahudi tek tanrıcılığının doğuşunun ne zaman ve hangi bağlamlarda gerçekleştiğini özümsemeleri hedeflenmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde ortaokul 1. sınıfta okutulmakta olan *“Antik Dünyada Roma İmparatorluğu”* adlı üçüncü temada dini öğeler barındırmakta olan *“İmparatorlukta Hristiyanlar”* başlıklı konuya yer verildiği görülmektedir. Öğretim programında bu konuya yönelik olarak şu açıklamalarda bulunulmuştur:

“Kaynağını Yahudilikten alan Hristiyanlık, Yunan ve Roma dünyasında gelişmiştir. İsa’nın önderlik ettiği bu yeni tektanrıcılığın temelleri nelerdir? Bu yeni tektanrıci dinin (Hristiyanlık) Roma İmparatorluğu ile ilişkileri nasıldı? (Ministère Français De L’éducation Nationale, 2021).”

Öğretim programında yer alan yukarıdaki açıklamalarda görüldüğü gibi bu konu ile öğrencilerin; Musevilikten kaynaklanan Hristiyanlığın Yunan ve Roma dünyasındaki gelişimini, İsa’nın temsil ettiği bu tek tanrıli dinin temellerinin neler olduğunu, bu dinin bir Hristiyanlık imparatorluğuna dönüşene kadar Roma

İmparatorluğu ile olan ilişkileri gibi konular hakkında kazanımlar elde etmeleri beklenmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde ortaokul 2. sınıf seviyesinde okutulmakta olan üç temanın üçünde de dinle ilgili öğeleri barındıran konuların olduğu görülmektedir. Birinci tema olan “VI. ve XIII. Yüzyıllarda Hristiyan ve İslam Dünyasının Etkileşimi” adlı temanın “Bizans ve Karolenj (Hanedanlığı) Avrupası” ve “İslam'ın doğuşundan Bağdat'ın Moğollar tarafından ele geçirilmesine kadar: Güçler, toplumlar, kültürler” başlıklı konulara yönelik olarak öğretim programında şu bilgilere yer verilmektedir:

“Tarihöncesinden Antik Çağ'a kadar olan dönemi kapsayan ortaokul 1. sınıftan sonra 2. sınıf konuları Orta Çağ'dan Rönesans'a uzanan geniş bir dönemi kapsamaktadır. Öğrencilerin, yeni düşünme becerileri elde etmelerini, dünyayı daha iyi görmelerini, sınıf ortamında dünyayı gezmelerini mümkün kılar. Ayrıca öğrenciler bu sınıf seviyesinde laikliğin uygulanmasının ve örgütlenmesinin gerekçelerini kavrar. Söz konusu bu konular öğrencileri dinin damgasını vurduğu toplumlarla tanıştır.

6. yüzyıldan 13. yüzyıla, Jüstinyen'den Bağdat'ın Moğollar tarafından alınmasına (1258) kadar uzanan dönem, imparatorlukların nasıl doğup geliştiğini, sınırları içerisinde nasıl birliktelik sağladıklarını ya da tam tersine nasıl parçalandıklarını göstermek için bir fırsattır. Bu birlik veya bölünme faktörleri arasında din önemli bir faktördür. Siyasi, askeri ve dini güçler arasındaki ilişkilerin bilinmesi gerekir. Çünkü bu ilişkilerin bilinmesi halifenin, basileusun ve imparatorun işlevlerinin tanımlanmasına da yardımcı olur.

Akdeniz bölgesindeki bu güçler arasındaki temasların incelenmesi, onların dış dünyaya açılma tarzlarını gösterecektir. Denizcilerin, savaşçıların ve tüccarların geçtiği Akdeniz, aynı zamanda bilimsel, kültürel ve sanatsal alışverişin de merkezi konumundaydı (Ministère Français De L'éducation Nationale, 2021).”

Öğretim programında yer alan bu açıklamalarda öğrencilerin; ortaokul birinci sınıfta Prehistorya'dan Antik Çağ'a kadar olan dönemi kapsayan konulara yönelik kazanımlar elde ettikleri, ortaokul ikinci sınıf seviyesinde ise Orta Çağ'dan Rönesans'a kadar olan dönemi kapsayan konularla ilgilenecekleri ifade edilmektedir. Öğretim programında bu konuların öğrencilere, dinin damga vurduğu toplumlara sunacağı, öğrencilerin yeni düşünceler geliştirerek yeni dünyayı görmelerine ve bu dünyaya seyahat etmelerine imkân sağlayacağı, seküler gücün örgütlenmesini ve uygulanmasını tasavvur etmelerine yardımcı olacağı öngörülmektedir. Tarih-Coğrafya Öğretim Programının içeriğinde “seküler” kavramı ilk defa bu kısımda kullanılmıştır. Açıklamalarda bu tema

doğrultusundaki konuların 6. yüzyıldan 13. yüzyıla kadar olan süre zarfındaki olayları kapsadığı dile getirilmektedir. Bu dönem aralığında meydana gelen olaylarda dinin önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin bu tema ile ilgili derslerde 6. yüzyıldan 13. yüzyıla kadar olan süreçte politik, askeri ve dini güçler arasındaki ilişkileri kavramaları, imparator, basileus ve halifenin görevlerini tanımlamaları hedeflenmektedir. Tema kapsamındaki konularda ayrıca İslam ve Hristiyan toplumlarının Akdeniz ve çevresindeki etkileşimi anlatılmaktadır. Denizcilerin, savaşçıların, tüccarların geçtiği Akdenizin, aynı zamanda bilimsel, kültürel ve sanatsal alışverişin de yeri olduğu vurgulanmaktadır. Görüldüğü gibi tema kapsamında yer alan konuların ve öğretim programında bu konulara yönelik olarak yapılan açıklamaların tarihle ilişkili olarak bilimsel bir bakış açısıyla oluşturulduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda tema kapsamındaki öğelerin laik bir doğrultuda hazırlandığı görülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde ortaokul 2. sınıf seviyesindeki dinle ilgili öğeleri içeren ikinci temanın “*Feodal Batı’da Toplum, Kilise ve Siyasi İktidar (XI-XV. Yüzyıllar)*” olarak adlandırıldığı ve bu tema kapsamında “*Senyör düzeni: Kırsalın oluşumu ve egemenliği*”, “*Yeni bir kentsel toplumun ortaya çıkışı*” ve “*Monarşi krallıklarının ortaya çıkması*” başlıklı konulara yer verildiği görülmektedir. Öğretim programında söz konusu tema ve konularla ilgili olarak yapılmış olan açıklamalarda şu ifadelere yer verilmektedir: “*Hristiyanlığın dini değerlerinin damgasını vurduğu feodal toplum, senyörlerin, laik ve dini güçlerin ortak egemenliği altında inşa edildi (Ministère Français De L’éducation Nationale, 2021).*” Bu cümlede feodal topluma Hristiyanlığın dini değerlerinin damga vurduğu ve feodal toplumun din adamlarının, laiklerin ve senyörlerin müşterek hakimiyeti altında inşa edildiği belirtilmektedir. Bu bilgiler ışığında 11. yüzyıl ile 15. yüzyıl arasındaki bir zaman dönemini konu alan bu tema kapsamındaki dini içeriklere, bilimsel bir dil kullanılarak tarih eğitimi amacıyla yer verildiği görülmektedir. Tablo 1’de görüldüğü gibi ortaokul 2. sınıf seviyesindeki üçüncü tema olan “*Avrupa’nın Dönüşümü ve XVI.-XVII. Yüzyıllarda Dünyaya Açılması*” başlıklı tema da dini öğeler içeren konuları (V. Charles ve Kanuni Sultan Süleyman zamanındaki dünya-Hümanizm, reformlar ve dini çatışmalar-Rönesans prensliğinden mutlak krallığa (I. François, IV. Henri, XIV. Louis)) kapsamaktadır. Yine bu içeriklere de tarih eğitimi maksatlı olarak bilimsel bir biçimde yer verildiği görülmektedir. Öğretim programının ortaokul 2. sınıfa yönelik olarak hazırlanmış olan içeriğinin laik bir çizgide oluşturulduğu tespit edilmektedir.

Tablo 1 ele alındığında öğretim programının ortaokul 3. sınıf seviyesinde dini öğeler barındıran tek temanın “*XVIII. Yüzyılda Genişlemeler, Aydınlanma ve*

Devrimler” adlı birinci tema olduğu görülmektedir. Bu temanın da yalnızca bir konusunda dinle ilgili öğelere yer verildiği tespit edilmektedir. Bu konu “*Aydınlanma Avrupası: fikirlerin dolaşımı, aydınlanmış despotizm ve mutlakiyet karşıtlığı*” şeklinde adlandırılmaktadır. Diğer sınıf seviyelerinde olduğu gibi öğretim programının üçüncü sınıf seviyesinde de içeriğin laiklik doğrultusunda hazırlandığı görülmektedir. Çünkü öğretim programında yer alan temayla ve konuyla ilgili açıklamalar incelendiğinde bu durum kendini göstermektedir. Bu açıklamalar şu şekildedir:

“Rönesans Avrupası'nın yaşadığı bilimsel, teknik, kültürel ve dini çalkantılar, bizi siyasi güçler ve din arasındaki ilişkiyi yeniden incelemeye yöneltecektir (Ministère Français De L'éducation Nationale, 2021).”

Tablo 1 incelendiğinde ortaokul son sınıfta (4. sınıf) yer alan tema ve konuların herhangi bir dini içeriğe sahip olmadığı görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programının laik bir çizgide oluşturulduğu ve dini içeriklere de tarih eğitimi amaçlı olarak bilmsellik ilkesi doğrultusunda yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte öğretim programında laikliği doğrudan konu alan tema ve konuların yer almadığı tespit edilmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programında ilk olarak beceriler sunulduğu, daha sonra sırasıyla tarihle ve coğrafyayla ilgili temaların, konuların, öğrenme içeriği ve yöntemin yer aldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretim programında İlk olarak becerilerin sıralandığı ardından tarih ve coğrafyayla ilgili her temaya ait konuların belirtildiği ve bu konulara dair öğrenme içeriği ile yöntemin anlatıldığı tespit edilmektedir. Grandner (2021), Lebrun ve Niclot (2012), Berberi (2015), Menard (2019) ve Vezier (2022) de yapmış olduğu çalışmada Tarih-Coğrafya Öğretim Programının genel yapısına yönelik benzer bulgulara ulaşmıştır.

Öğretim programında becerilerin, temaların ve konuların net bir şekilde verildiği görülmektedir. Öte yandan Tarih-Coğrafya dersinin ve öğretim programının amaçlarından programın giriş bölümünde bahsedilse de dersin ve öğretim programının amaçlarının net bir biçimde verilmediği görülmektedir. Bu durumun önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir. Bir öğretim programının etkili olabilmesi için amaçlarını doğru biçimde ortaya koyması gerekir. Öğretim programının amacı, bir öğretim programının “*Nasıl bir birey yetiştirmeliyiz?*” sorusuna verdiği yanıtıdır. Ancak Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programında amaçların net bir

biçimde sunulmadığı sonucuna ulaşmıştır. Programların genel amaçları, gelecekte ülkelerin ihtiyaç duyacağı birelerin özelliklerine ilişkin ifadeler içerir. Bu bağlamda dersin amacına ulaşabilmesi, aydın, insan haklarına saygılı, aktif ve laik bireylerin yetiştirilebilmesi için öğretim programlarında amaçların açık bir şekilde yer alması gerekmektedir. Öğretim programında Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programının amaçlarının neler olduğu programın kullanıcıları olan öğretmenlere daha açık bir şekilde sunulmalıdır.

Öğretim programında becerilerin, temaların ve konuların açık ve net bir şekilde sıralandığı görülmüştür. Ayrıca tema ve konuların sınıf seviyelerine göre oluşturulduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda öğretim programı düzenlenirken öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alındığı söylenebilir. Bu durum öğretim programının güçlü bir yanını oluşturmaktadır. Ancak öğretim programında her ne kadar temalarla ve konularla ilgili açıklamalar yapılmış olsa da eğitim durumlarıyla ilgili bilgilendirmelerin, yönlendirmelerin ve önerilerin oldukça yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde öğretim programında değerlendirmeye yönelik herhangi bir bölümün olmadığı tespit edilmiştir. Öğretim programında eğitim durumları ve değerlendirme gibi bölümlerin olmayışı önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Öğretim programlarında çoğunlukla yer alan eğitim durumları, programın amaçlarına ulaşmayı sağlayan etkinliklerin tamamıdır. Eğitim durumları, genel olarak belirli bir eğitim etkinliği anında öğretmenin ve öğrencilerin hangi amaçla, neyi, nasıl ne kadar sürede ve ne ile yaptıklarını kapsamaktadır (Çakmak ve Gürbüz, 2014). Öğretim programının belirli konularda öğretmenlere esneklik sağlamanın yararlı yönleri olabilir. Okul başarı ortalamalarının bölgeden bölgeye, şehirden şehire ve hatta mahalleden mahalleye değiştiği bir ülke olan Fransa, oldukça kozmopolit bir yapıya sahiptir. Bu nedenle Fransa Millî Eğitim Bakanlığı ve bölge akademileri okul yönetimleri ile öğretmenlere belirli çerçevede esneklik tanımaktadır. Öğretim programının içerik kısmında her tema ve konuya yönelik olarak birtakım açıklamalar yapılmıştır. Bu açıklamaların öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlere belirli oranda ışık tutabileceği ve eğitim durumlarına yönelik bilgilerin eksikliğini az da olsa telafi edebileceği düşünülmektedir.

Öte yandan Fransa'nın bugünkü durumu göz önünde bulundurulduğunda, programda eğitim durumlarına yönelik bilgilerin zayıf olmasının öğretmenler için problem oluşturabileceği düşünülmektedir. 2015 terör saldırıları, 2018'de Strazburg'da Noel Pazarı'na yönelik saldırı ve 2020 yılında öğretmen Samuel Paty'nin katledilmesi gibi olaylardan sonra Tarih-Coğrafya, Vatandaşlık Eğitimi ve Felsefe gibi dersler ve bu derslerin işlenişi, laiklik konusunun daima gündemde olduğu Fransa'da daha fazla tartışılmıştır. Fransa'da son yıllarda

yaşanan terör saldırıları ifade özgürlüğünün daha fazla savunulması durumunu oluşturmuştur. Bu bağlamda Charlie Hebdo ve Samuel Paty saldırılarının laik düzene ve ifade özgürlüğüne karşı yapıldığı düşünülmüştür. Ancak diğer taraftan nüfusunun yaklaşık %10'unu Müslümanların oluşturduğu Fransa'da, Müslüman vatandaşların hassasiyetlerine daha fazla dikkat edilmesi gerekliliği gündeme gelmiştir. Ülkenin siyasetinde oluşan bu ikilem derslerde de kendini göstermiş ve bu ikilemi öğretmenler de yaşamıştır. Öğretim programlarında yer alan temalar ve konular doğrultusunda hareket etmek zorunda kalan öğretmenler zaman zaman özellikle yabancı kökenli öğrencilerin muhalefetleriyle karşı karşıya kalabilmektedir. Bu nedenle Fransa gibi oldukça kozmopolit bir yapıya sahip olan bir ülkenin öğretim programında, eğitim durumlarına ve değerlendirmeye yönelik bilgilerin daha net yer almamasının Tarih-Coğrafya dersini frenleyebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada öğretim programının laik bir doğrultuda hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programının Fransız Cumhuriyeti'nin ilke ve değerleriyle uyduğu ifade edilebilir. Öğretim programında tarihle ilişkili olarak dini öğelere yer verilmiş olsa da bu öğelerin sunulması aşamasında bilimsellik ilkesinden taviz verilmediği görülmektedir. Dinle ilgili öğelere tarih eğitimi kapsamında yer verilmiş ve her dine eşit bir biçimde yaklaşılarak tarafsızlıkla ilgili taviz verilmemiştir. Bu bağlamda çok tanrılı dinlere, Hristiyanlığa, İslamiyete, Yahudiliğe ve Museviliğe yönelik olarak tarafsız bir anlatım sergilendiği, herhangi bir dine yönelik olarak olumsuz bir ifade kullanılmadığı ifade edilebilir. Bu durumun öğretim programının güçlü ve olumlu yönlerinden birini oluşturduğu söylenebilir. Ancak Tarih-Coğrafya dersinin iyi vatandaş ve iyi insan yetiştirme noktasındaki önemi düşünüldüğünde laikliği konu alan temaların ve konuların olmayışı bir eksiklik olarak görülmektedir. Günümüzde bilgi, ulaşım ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, savaş, terör, salgın hastalık, kuraklık ve yoksulluk gibi nedenlere bağlı olarak insan hareketliliği artmış, ülkeler daha kozmopolit bir hal almıştır. Fransa da oldukça kozmopolit bir yapıya sahip olmakla birlikte her geçen gün daha da kozmopolit bir hal almaktadır. Günümüzde Fransız toplumu içerisinde çok değişik dini ve kültürel özelliklere sahip bireyler yaşamaktadır. İnsanların farklı dini, kültürel ve biyolojik özelliklere sahip olmaları oldukça olağan bir durumdur. Üstelik bu durum bir zenginlik olarak görülmektedir. Çünkü her insanın sahip olduğu temel hak ve özgürlükler vardır. Her insan yasalar çerçevesinde, diğer bireylere zarar vermeden dini ibadetlerini yapma, dilini öğrenme ve yaşatma, kültürünü koruma hakkına sahiptir. Bununla birlikte Fransa'da yaşayan herkesin huzur ve barış içerisinde yaşayabilmesi için her bireyi ortak değerler etrafında toplamak gerekmektedir. Bu ortak değerler Fransız Cumhuriyeti'nin ilke ve değerleridir.

Bütün vatandaşların cumhuriyetin ilke ve değerleri etrafında toplamanın yegâne yolu ise laik bir yönetim sergileyerek laik bir eğitim sunmaktır. Bu noktada laiklik toplumlar için oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu bilgiler ışığında Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programında laikliği konu alan temalara ve konulara doğrudan yer verilmesi gerekmektedir. Aktaş, Yaman ve Kara (2022), Allieu (2007), Delahaye (2015), Durand-Prinborgne (2005), Leininger-Frézal, Ogier ve Genevois (2014), Toulemonde (2016) ve Vezier (2022) tarafından yapılmış olan çalışmaların sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programının laik bir çizgide oluşturulduğu ve bu yönüyle başarılı olduğu söylenebilir.

Öneriler

- Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programında dersin ve öğretim programının amaçlarının net bir biçimde sunulmadığı görülmüştür. Tarih-Coğrafya dersinin ve öğretim programının hedeflerine öğretim programında daha net yer verilebilir.

- Öğretim programında temalara ve konulara yönelik sınırlı bilgiler verilmiş olsa da eğitim durumları, öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili yeterli bilginin verilmediği ve öğretim programının öğretmenlere yönelik rehberlik bağlamında yeterli olmadığı görülmüştür. Öğretim programında eğitim durumlarına daha ayrıntılı yer verilebilir.

- Öğretim programında ölçme ve değerlendirmeye ilgili herhangi bir bölüme veya bilgiye yer verilmediği saptanmıştır. Programda değerlendirmeye yönelik açıklayıcı bilgilere ve öğretmenlere değerlendirmeye ilgili önerilere yer verilebilir.

- Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programının laik bir doğrultuda oluşturulduğu görülmüştür. Ancak öğretim programında laikliği doğrudan konu alan bir tema veya konunun yer almadığı tespit edilmiştir. Laikliğin insan ve toplum yaşamındaki önemi göz önünde bulundurulduğunda öğretim programında laikliği konu alan temalara ve konulara yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

- Bu çalışmada Tarih-Coğrafya Dersi Öğretim Programı laiklik açısından incelenmiştir. Öğretim programının uygulama araçları ders kitaplarıdır. Bu bağlamda öğrencilerin doğrudan muhatap olduğu ve öğrenciler üzerinde oldukça etkili olan ders kitaplarının önemi büyüktür. Bu açıdan bakıldığında, araştırmacılara Tarih-Coğrafya ders kitaplarının laiklik açısından incelenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aktaş, V., Yaman, T. & Kara, İ. (2022). Fransa ortaokullarında sosyal bilgiler dersi kapsamında okutulan ders kitaplarındaki görsellerin çokkültürlülük bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 5(1), 1-21. <https://doi.org/10.53046/ijotem.1028599>
- Aydın, M., Kara, İ. & Tokmak, A. (2023). Fransa sosyal bilgiler dersi öğretim programının genel yapı ve konu kapsamı açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-23.
- Bahçekapılı, M. (2018). Fransa’da laiklik, islam, müslümanlar ve din eğitimi politikaları. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (6), 11-50.
- Bauberot, J. (2003). *Fransa: Laik Cumhuriyet, Avrupa Birliği Ülkelerinde Dinler ve Laiklik*, (Çev. Fazlı Arabacı), Ufuk Kitapları.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Berberi, V. (2015). L’histoire-géographie en classe. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 70(1), 151-159. <https://www.cairn.info/revue-Annales-2015-1-page-151.htm>, Erişim tarihi: 14.01.2023.
- Collectif (2016a). Histoire géographie 4^e cycle 4- livre de l’élève. *Lelivrescolaire.fr*. <https://www.lelivrescolaire.fr/books/16858483>, Erişim tarihi: 14.01.2023.
- Collectif (2016b). Histoire géographie 5^e cycle 4- livre de l’élève. *Lelivrescolaire.fr*. <https://www.lelivrescolaire.fr/books/15110093>, Erişim tarihi: 14.01.2023.
- Collectif (2021). Histoire géographie 3^e cycle 4- livre de l’élève. *Lelivrescolaire.fr*. <https://www.lelivrescolaire.fr/books/20135283>, Erişim tarihi: 14.01.2023.
- Collectif (2022). Histoire géographie 6^e cycle 3- livre de l’élève. *Lelivrescolaire.fr*. <https://www.lelivrescolaire.fr/books/53726037>, Erişim tarihi: 14.01.2023.
- Crabtree, B. F. & Miller, W. L. (1999). *Doing Qualitative Research*. Sage Publications.

- Çakmak, M. & Gürbüz, H. (2014). Biyoloji dersi ortaöğretim programının eğitim durumları ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 299-312.
- Delahaye, J. P. (2015). La charte de la laïcité à l'école, un outil pédagogique pour faire partager les valeurs de la république. *Administration & Education*, 4, 33-41. <https://doi.org/10.3917/admed.148.0033>
- Dinç, S. (2008). *Atatürkçü Düşünce Sistemine göre Lâiklik ilkesi*. Çukurova Üniversitesi.
- Durand-Prinborgne, C. (2005). Laïcité dans le service public de l'éducation, Cahiers de la recherche sur les droits fondamentaux. *Open Edition Journals*, 5, 23-32. <https://doi.org/10.4000/crdf.7253>
- Eroğlu, H. (1981). *Türk Devrim Tarihi*. Sanem Matbaası.
- Foster, N. (1995). The analysis of company documentation. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Qualitative Methods in Organizational Research: A Practical Guide*. Sage
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of Qualitative Research*, 2(105), 163-194.
- Grandner, É. (2021). *Étude Comparée de L'éducation à la Citoyenneté Entre la France et le Royaume-Uni*. These de master métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation, Sciences de l'Homme et Société de Université de Bordeaux.
- Kara, İ. (2022). *Fransa'daki Ortaokullarda Vatandaşlık Eğitiminin İncelenmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kavas, A. (2012). Fransa'da din-devlet ayrımı kanunu ve ülkelerinde dışlanan din adamlarının Osmanlı Devleti'ne sığınması meselesi. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, 0(15), 109-130.
- Kavas, A. (2016). *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi*. Ensar Yayın Grubu.
- Lebrun, J. & Niclot, D. (2012). La problématisation des apprentissages en enseignement de l'histoire-géographie: Quels cadres de référence, quels fondements? *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, 15(1), 3-4. <https://doi.org/10.7202/1013375ar>

- Leininger-Frézal, C., Ogier, A. & Genevois, S. (2014). Que valent les apprentissages en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté? Actes du colloque international de didactique de l'histoire de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. *Hal Open Science*. <https://hal.science/hal-01951162/document>, Erişim tarihi: 15.01.2023.
- Menard, C. (2019). *La Laïcité au Collège: Les Pratiques Enseignantes de Renormalisation du Curriculum Prescrit: Déplacements et Hybridation des Conceptions de la Laïcité*. Thèse de doctorat inédite, Sciences de l'Éducation de l'Éducation Psychologie Information Communication de l'Université de Lyon.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers.
- Ministère de l'éducation Nationale (2015). *Valeurs de la République et Laïcité*. Inspection Generale de l'Éducation National.
- Ministère Français De L'éducation Nationale (2021). *Programme D'enseignement de L'histoire et de la Géographie*. <https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college-3737>, Erişim tarihi: 15.01.2023.
- Nicole, A. (2007). Débats argumentés et laïcité en histoire-géographie. Pour une propédeutique à l'enseignement du fait religieux. *Revue de Recherches en Éducation*, 39, 107-123. <https://doi.org/10.3406/spira.2007.1258>
- Özek, Ç. (1982). *Devlet ve Din*. Ada Yayınları.
- Toulemonde, B. (2016). La laïcité et le droit. La laïcité de l'enseignement. *Administration & Éducation*, 3, 23-28. <https://doi.org/10.3917/admed.151.0023>
- Turan, Ş. (1996). *Türk Devrim Tarihi (1923-1938)*. Bilgi Yayınevi.
- Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı (2019). *Türkiye-Fransa İlişkileri*. <http://www.mfa.gov.tr/turkiye-fransa-siyasi-iliskileri.tr.mfa>, Erişim tarihi: 15.01.2023.
- Wach, E. & Ward, R. (2013). *Learning About Qualitative Document Analysis*. IDS.
- Veziar, A. (2022). Éducation à la laïcité et enseignement laïque du fait religieux: Enjeux d'une pédagogie du discernement. *Education et Socialisation-Les Cahiers du CERFEE*, 48, 1-12. <https://doi.org/10.4000/edso.2964>

Yıldırım, M. (2018). *Fransa 'da Laiklik Anlayışı*. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Seçkin Yayınevi.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The French Revolution of 1789, which abolished the monarchy and cut off the Catholic Church from the state, resulted from the conflict between the church and the Jacobins who wanted to end the power and the existence of the church. Following the Revolution, the French Declaration of the Rights of Man and of the Citizen was published (Yıldırım, 2018). Again, 1905 is considered as an important milestone for France. The December 9, 1905 Law on the separation of the state and the church, formed the French secularism and laid the foundation of the secular system, which became more clear with the 5th Republican Constitution of October 4, 1958, which guaranteed the constitution, freedom of religion and conscience (Yıldırım, 2018). Additionally, the issue of education of secularism in France has remained on the agenda (Kara, 2022). Since Jules Ferry (1882), the French education system has been based on the following three fundamental principles: 1)secular education, 2) compulsory education until the age of 16, 3) free education. Therefore, the French education system aims to provide a free and secular education that includes all the citizens up to an age. Additionally, the law of 1905 on secularism, prohibited religious education and propaganda and the law of March 15, 2004, prohibited the conspicuous religious symbols in French public schools (Ministère de l'Éducation Nationale; cited in Kara, 2022). In France, secular education has always remained on the agenda with the political, social, military, cultural and economic changes as secularism and secular education have always been considered as a solution for the social problems and have been constantly developed and renewed throughout the history. Following the French Revolution of 1789, France has particularly prioritized the secular citizenship education, the pioneer of which in schools is, Social Studies. In France, History-Geography is taught as the equivalent of Social Studies. Since France has a very cosmopolitan structure that receives constant immigration and experiences various social problems, it prioritizes raising secular individuals and the citizenship education. Thus, History-Geography has always been an important discipline for France (Kara, 2022). Therefore, how the History-Geography Curriculum is structured in the context of secularism has been a matter of curiosity. However, there are limited number of studies on this subject

in the literature. Thus, this study aims to explore the French secondary school History-Geography Curriculum, in terms of secularism.

Method: This study, which explores the History-Geography Curriculum of French secondary schools within the scope of Social Studies course in terms of secularism, was conducted with the qualitative research method of document analysis, which is used to meticulously and systematically analyze the information about written documents or visual materials (Wach & Ward, 2013). It aims to obtain information about the facts and events to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2018). According to the purpose of the study, the curriculum was determined as the study document. The data obtained were analyzed with descriptive analysis technique.

Findings: In the History-Geography Curriculum, skills are presented first, followed by the themes, subjects, learning content and methodology related to history and geography, respectively. In the curriculum, the skills are listed first, followed by the topics of each theme related to history and geography, and the learning content and methodology related to these topics are defined. Grandner (2021), Lebrun and Niclot (2012), Berberi (2015), Menard (2019) and Vezier (2022) also reached similar findings regarding the general structure of the Curriculum. The skills, themes and subjects are presented clearly in the curriculum. However, although the aims of the History-Geography course and the curriculum are mentioned in the introduction, their aims are not presented clearly, which is an important deficiency. The skills, themes and topics are clearly and explicitly listed in the curriculum and the themes and the topics were suitable to the grade levels. Thus, the developmental characteristics of the students were taken into consideration while creating the curriculum, which is a strong aspect. However, although there are definitions about the themes and the topics, the information, the guidance and the suggestions about the educational statuses were quite insufficient and the curriculum lacks an evaluation section. The absence of such sections is an important deficiency. The curriculum's providing flexibility for the teachers on certain issues may be useful. France, where school achievement averages vary from region to region, city to city and even neighborhood to neighborhood, has a very cosmopolitan structure. Thus, the French Ministry of Education and the regional academies allow school administrations and teachers some flexibility. The content part of the curriculum includes some definitions on each theme and subject, which can help teachers who are the implementers of the curriculum and compensate for the lack of information about educational statuses. On the other hand, currently in France, the weak information on educational statuses in the program may constitute a problem for teachers. Following the 2015 terrorist attacks, the 2018 attack on the

Christmas Market in Strasbourg and the murder of teacher Samuel Paty in 2020, courses such as History-Geography, Citizenship Education and Philosophy have been discussed more in France, where secularism is always on the agenda. The recent terrorist attacks in France have led to a greater defense of freedom of expression. Thus, the Charlie Hebdo and Samuel Paty attacks were assumed to be against the secular order and freedom of expression. On the other hand, in France, where approximately the 10% of the population is Muslim, the need to care more about their sensitivities has come to the fore. This dilemma in the politics of the country is also obvious in the courses and been experienced by teachers. Teachers, who have to act in line with the themes and topics in the curricula, may sometimes face oppositions, especially from foreign students. Therefore, the lack of clearer information on educational statuses and evaluation in the curriculum, a cosmopolitan country like France may hinder the History-Geography course.

Result and Argument: In conclusion, the curriculum was prepared secularly and it is compatible with the principles and values of the French Republic. Although religious elements related to history are included, the scientific approach is not compromised in the presentation of these elements. Religious elements were included within the scope of history education and impartiality is not compromised by equally approaching each religion. Thus, there is an impartial approach towards the polytheistic religions, Christianity, Islam, Jewishness and Judaism and no negative expression is used towards any religion, which is considered to be one of the strong and positive aspects of the curriculum. However, considering the importance of the History-Geography course in raising good citizens, the lack of themes and topics on secularism is a deficiency. For the peace and tranquility of everyone in France, everyone should be gathered around common values, the principles and values of the French Republic, which can only be done by providing secular education through a secular government. Thus, secularism is very important for societies and the themes and topics about secularism should be directly included in the History-Geography Curriculum. The results of the studies of Aktaş, Yaman and Kara (2022), Allieu (2007), Delahaye (2015), Durand-Prinborgne (2005), Leininger-Frézal, Ogier and Genevois (2014), Toulemonde (2016) and Vezier (2022) also support these results and the History-Geography Curriculum taught in the secondary schools in France is secular and thus, successful.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.67694>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	14.01.2023	Submitted date
Kabul tarihi	27.03.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.04.2023	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Taşkıran, M. N. & Uçar, L. (2023). Dijital Dünyada Yeni Bir Boyut: Metaverse Kavramına İlişkin Bir İnceleme, *Journal of History School*, 63, 688-701.

DİJİTAL DÜNYADA YENİ BİR BOYUT: METAVERSE KAVRAMINA İLİŞKİN BİR İNCELEME¹

Meliha Nurdan TAŞKIRAN² & Leyla UÇAR³

Öz

Bu çalışma kapsamında bir sosyal medya bileşeni olarak Youtube üzerinde yer alan Metaverse ile ilgili videoların, söylem analizi bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla çalışmada Metaverse konulu videolar, Gerçekliğin Sosyal İnşası (Berger & Luckmann, 1991) teorisinden hareketle, medyada gerçekliğin inşası temele alınarak toplumsal bilgi ve toplumsal gerçekliğin oluşumundaki etkin rolü çerçevesine incelenmektedir. Bu amaçla Youtube üzerinde yer alan Metaverse ile ilgili videolar, Van Dijk'ın söylem analizi ekseninde incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda; dijital ortamların yarattığı sanal evrenin, fiziki evren ile olan ilişkisinin ortaya konduğu videolarda Metaverse kavramının sıklıkla gündelik yaşam aktiviteleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Böylelikle deneyim alanı dışında kalan soyut nitelikte bilgilerin, medya içerikleri ile oluşturulan sembolik evren aracılığı ile izleyici algısında nesnelleştirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Bu yaklaşım, aynı zamanda bilginin meşrulaştırılması yolu ile izah edilebilir anlamlı bir bütünlük ile verilmesini de destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra video içeriklerinde, Metaverse kavramının özü itibarıyla sunduğu çoklu gerçeklik ortamları içinde kişinin ortak duyusuna hitap edecek bir gerçeklik alanı sunulduğu da görülmüştür. Bu bağlamda sembolik evrenler içerisindeki çoklu gerçeklik alanları arasından gündelik yaşam bilgisini daha gerçek olarak algılamaya meyilli olan birey için, kavrama algısal düzeyde bir seçicilik sağlanmaya çalışıldığı da söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Metaverse, Dijitalleşme, Gerçeklik, Sanal Gerçeklik.

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makale, 09-10 Haziran 2022 tarihlerinde İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi tarafından düzenlenen “Yeni Yüzyıl’da İletişim Kongresi”nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

²Prof. Dr., Medipol Üniversitesi İletişim Fakültesi, Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü, mntaskiran@medipol.edu.tr, Orcid: 0000-0002-7360-0000-0001-8978-2229

³ Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Bilimleri Anabilim Dalı, leylaucar@sirnak.edu.tr, Orcid: 0000-0002-7360-4468

A New Dimension in the Digital World: An Exploration of the Concept of Metaverse

Abstract

Within the scope of this study, it is aimed to examine the videos about Metaverse on Youtube as a social media component in the context of discourse analysis. For this purpose, videos on the Metaverse are examined within the framework of social knowledge and its active role in the formation of social reality, based on the theory of Social Construction of Reality (Berger & Luckmann, 1991) on the basis of the construction of reality in the media. As a result of the study; In the videos where the relationship between the virtual universe created by digital environments and the physical universe is revealed, it is seen that the concept of Metaverse is often associated with daily life activities. Thus, it can be said that abstract information outside the field of experience is tried to be objectified in the perception of the audience through the symbolic universe created with media contents. This approach also supports the provision of information with a meaningful integrity that can be explained through legitimation. In addition, it has been observed that a reality space that will appeal to the common sense of the person is presented in the video contents, within the multi-reality environments that the concept of Metaverse presents in essence. In this context, it can be said that among the multiple reality fields within the symbolic universes, an attempt is made to provide a selectivity at the perceptual level for the individual who is inclined to perceive the knowledge of daily life as more real.

Keywords: Metaverse, Digitalization, Reality, Virtual Reality.

GİRİŞ

Çalışmanız kuramsal/kavramsal çerçevesini referansları dâhil ederek buraya Medyanın farklı konulara ilişkin bilgileri kitlelere aktararak toplumsal yaşama ilişkin önemli bilgi kaynağı oluşturması ve bu özelliği nedeniyle günümüzde toplumsal bilginin oluşması sürecindeki etkin rolü, medyayı bu bağlamda yönlendirici bir konuma da taşımıştır. Bu durum, medya iletileri aracılığı ile aktarılan bilgilerin doğruluğu ve gerçeklikle olan ilişkisine yönelik sorunsalları daha da belirgin kılmaktadır.

Toplumda gerçekliğin yansıra davranış ve düşüncelerin temelini oluşturan bir alan olarak gündelik yaşama ilişkin bilginin ve ortak duyunun inşa edildiği süreçleri inceleyen Berger ve Luckman (2008, s.30-34), gündelik yaşamda anlamların oluşturulması sürecinde toplumsal alanda yaratılan sembolik evrenlere dikkati çekmektedir. Bu bağlamda kavram ve sembolik süreçlerin, gündelik tecrübelerden başka gerçekliklere ilişkin göstergeleştirme süreçleri olduğundan söz eden Berger ve Luckman (2008, s.140-141), burada bireyin

yaşamındaki olağandışı (deneyim dışı) durumların dolayısıyla birbirinden kopuk gerçeklik düzlemlerinin, sembolik bir evren içinde bunları izah eden anlamlı bir bütünlükle verildiğine dikkati çekmektedir.

Bu bağlamda soyut, bilinmeyen ve birçok bireyin birebir deneyim alanı dışında kalan bir kavram olarak “metaverse” kavramına ilişkin bilgilerin özellikle yoğun etkileşime sahip olan medya ürünleri aracılığıyla aktarıldığı ve açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Çelik (2022), dijital dünyaların birleştiği sanal evren olarak Metaverse’ in yeni iletişim ortam ve teknolojileri aracılığıyla oluşturulan yeni bir kurgusal evren olduğuna da dikkati çekmektedir.

Bu noktada kavrama ilişkin bilgilerin çeşitli medya ürünleri aracılığıyla aktarımında, medyanın gerçeklikle olan ilişkisini irdelemeye yönelik farklı bakış açıları sergilendiği görülmektedir. Gerçekliğin, kendine has doğası nedeniyle aktarılabilirliğinin mümkün olmayabileceği (Dursun, 2013), medyanın gerçekliği kurgulayarak aktardığı (Göker, 2015) ve bireylerin kendi bilişlerinden kaynaklanan algısal gerçekliğe ilişkin etkilerin yorumlanan gerçeklik üzerinde etkili olduğuna (Türk, 2014) ilişkin görüşler, bu bakış açılarından bazılarını oluşturmaktadır.

Özellikle günümüz koşullarında kavramlara ilişkin somut bilgiler ve deneyim alanları dışında kalan olgulara ilişkin izlenim ve algıların, dijital iletişim teknolojileri aracılığı ile bireylerin gündelik pratikleri sırasında medyadan aktarılan bilgilerden oluştuğu görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, Metaverse, kavramı medyanın gerçekliği yeniden üretimi ve inşası yolu ile toplumsal bilgi ve toplumsal gerçekliğin oluşumundaki etkin rolü çerçevesinde incelenmektedir. Bu kapsamda bir sosyal medya bileşeni olarak Youtube üzerinde yer alan ve izlenme oranı en yüksek olan Metaverse konulu videolar, Gerçekliğin Sosyal İnşası Teorisi (Berger & Luckmann, 1991) ışığında tartışılmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı Metaverse kavramının medya içerikleri aracılığı ile nasıl sunulduğunu, Metaverse konulu videoların söylem analizi ekseninde incelemektir.

Toplumsal Gerçeklik ve Gerçekliğin Sosyal İnşası

Nesnel gerçekliğin mümkünlüğü ve gerçekliğin olduğu gibi aktarılabilirliğine ilişkin süregelen felsefi ve kuramsal tartışmalar, gerçeğin ne olduğu ve nasıl aktarılması gerektiğine ilişkin çok çeşitli yargıları da beraberinde getirmiştir. Kavramların zihinsel bir tasarım olarak oluşumunda ise yansıtılan gerçekliğin algısal süreçlerle ilişkisi ve gerçekliğin toplumsal alanda kavramlara ilişkin tanımlama ve anlamlandırmalar ile değişebilen bir olgu olabileceği üzerinde sıklıkla durulmuştur. Dolayısıyla bazı çalışmalarda, gerçeğin tanımına ilişkin

kesin bir yargının olmadığı ve gerçekliğin koşullara göre ya da bireysel ve toplumsal boyutta farklılık gösterebilen ve algısal süreçler açısından değişebilen bir olgu olarak açıklandığı görülmektedir.

Gerçekliği, yorumlanan bir bilgi olarak ele alan ve bireyin kendi dışında yer alan gerçekliğe ilişkin tam bir bilgi sahibi olamayacağından söz eden Russell (2000, s.10-11), algılar yolu ile edinilen bilginin kesin ve mutlak bir bilgi olmadığını, bu anlamda gerçekliğin algılara göre değişkenlik gösterebileceğini belirtmiştir. Gerçekliği görel ve öznel değer yargılarından bağımsız, nesnel bilgilerin mevcut hali ile var olmasına dayandırarak açıklayan Türk (2014, s. 22-23), bu anlamda algıyı dışarıdan alınan bilgilerin yorumlanmasına bağlı olarak nesnel gerçeklik ve objektif realiteden ayırmakta ve gerçekliğin algısal süreçler ile çarpıtılabileceğini de ifade etmektedir. Taşkiran ve Yılmaz (2007), böyle bir kavrayışın, gerçekliğin toplumsal alandaki konumu hakkında önemli bir fikir sağlayacağını ve böylelikle gerçeklik kavramı ile ilişkili olarak medyaya ilişkin bir tanımlama evreni de sunacağını ifade etmektedir:

“Gerçekliğimiz algısal tasarımlarla gelen görünüşten oluşur. Demek ki, biz nesnel gerçeği bilemeyiz. Kapıları bize kapalı olan hakikatte, elimizde olan yalnızca bir görünüşten başka bir şey değildir. Gerçeklik, görünüştür ya da görünüş, gerçekliktir.”

Tasarımsal bir bütün olarak, insanların karşılıklı etkileşimleri, ilişkileri ve eylemleri sonucunda oluşan bir anlam örüntüsü olarak toplumsal gerçekliğin üretimini, bireylerin toplumsal unsurlara ilişkin düşünce, konuşma ve uzlaşımları ile gerçekliği kavramaya yönelik bir anlayış geliştirdiğine dikkati çeken Dursun (2013, s.38), olup bitenlere ilişkin insanların ortaklaşa gerçekleştirdiği bu düşünsel ve zihinsel etkinliklerin toplumsal gerçekliği oluşturduğuna dikkati çekmektedir. Gerçekliği toplumsal boyutta irdeleyen bu anlayışa göre ise toplumsal gerçeğin oluşumu üç farklı yaklaşım çerçevesinde ele alınmaktadır:

“Gerçekliğin olduğu gibi yansıtılabileceğini savunan liberal yaklaşıma göre toplumsal gerçekliğin oluşumunda birey önemli konumdadır ve bilişsel ve zihinsel yetisi sayesinde kendi dışında yer alan nesnel gerçeklik alanına ilişkin bilgileri ve dolayısıyla gerçekliği olduğu gibi kavrayabilir. Bu süreci toplumsal gerçekliğin üretimi ve yeniden üretimi olarak ele alan Marksist kökenli eleştirel yaklaşımlara göre ise kapitalist üretim ilişkileri boyunca bireyin, kendi dışında var olan nesnel bilgiyi olduğu gibi kavramasına engel olunmakta dolayısıyla bilgi ve gerçeklik, bireye çarpıtılarak sunulmaktadır. Toplumsal gerçekliği “gerçekliğin inşası” temelinde inceleyen fenomenolojik görüşte, bilginin uzlaşımlara dayalı etkinlikler ile oluştuğu ve toplumsal gerçekliğe ilişkin bilgilerin, toplumsal birtakım uzlaşımlar ve bunlara dayalı karşılıklı ilişkiler

aracılığı ile inşa edildiği görüşü hakimdir. Dolayısıyla burada bireysel bilinç, toplumsal gerçeklik alanından etkilendiği gibi bilinçli ve amaçlı yönelimleri ile bu alanı aynı zamanda belirlemekte yani şekillendirmektedir.”

Toplumsal gerçekliğin oluşumu ve sürdürülmesinde gerçekliği bir bilgi türü olarak ele alan ve bu bağlamda gerçekliğin inşa edilmesine ilişkin görüşleri bilgi sosyolojisi kapsamında inceleyen Berger ve Luckman (2008, s.23), toplumsal bilginin gerçeğe ilişkin “fikir”lerden ziyade toplumdaki “ortak duyu” bilgisi çerçevesinde ele alınması gerektiğine dikkati çekmektedir. Bu bağlamda yazarlar, gerçekliğin toplumsal olarak inşa edilmesine ilişkin incelemeleri, epistemolojik ve metodolojik sorunlardan ziyade bilginin gündelik hayattaki oluşumu ve ortak duysal alanda bilginin nasıl şekillendiği bağlamında ele almaktadır. Dolayısıyla gündelik yaşam gerçekliği ya da “gündelik hayatın idamesine rehberlik eden “bilgi”nin gerçekliğine ilişkin bir sosyolojik analiz sağladıkları ve gündelik yaşamı biçimlendiren ortak duyu gerçekliği çerçevesinde incelemekten yana bir duruş sergiledikleri görülmektedir. Bu bağlamda insan bilincinin toplumsal yaşamda yönelimsel olduğu ve gerçekliği algılamak üzere daima nesnelere yöneldiğine dikkati çeken Berger ve Luckman (2008, s.36-37), bireyin böylelikle karşılaştığı çoklu gerçeklikler alanı içinden “burada ve şimdi”yi sunan gündelik yaşam gerçekliğine yöneldiğini ifade etmektedir. Burada önemli olan, gündelik yaşam gerçekliğinin, erişilebilir ve ulaşılabilir olmayan alanları da içerdiği. Bu düzlemde, sosyal etkileşimler sayesinde farklı sübjektivitelere arasında oluşturulan “ortak duyu” bilgisi gündelik yaşam içinde paylaşılan toplumsal anlamları içermektedir. Erişilebilir ve ulaşılabilir olmayan dolayısıyla bireyin deneyimi dışındaki alanlarda ise dil ve semboller aracılığı ile kavramların nesnelleştirilmesine yönelik süreçlerin, toplumsal bilgiyi sağladığını savunmaktadır:

“Dil,” burada ve şimdi”yi aşma kapasitesi sayesinde gündelik hayat gerçekliğinin farklı alanları arasında köprü kurarak onları anlamlı bir bütün içinde birleştirir. Bu aşkınlıklar mekânsal zamansal ve sosyal boyutlar taşır... Dil, gündelik hayatın gerçekliğini tamamen aşmaya muktedirdir” (Berger ve Luckman, 2008, s. 57-59).

Toplumsal Gerçeklik ve Medya

Medyanın, bireylere kendi gözlem ve deneyim alanları dışındaki bilgileri aktarabilmesi, toplumsal alanda önemli işlevlerini de beraberinde getirmiştir. Bu özelliği ile toplumsal alana ilişkin işlevlerini yerine getirirken medyanın, gerçeklikle olan ilişkisini etkileyen dinamikler, medyada gerçeklik kavramına ilişkin tartışmaların da merkezinde yer almaktadır. Toplumsal alanda önemli işlevlere sahip olması, medyanın bu özelliğinden kaynaklanan sorumluklarının

sorgulanmasını da beraberinde getirmektedir. Bu kapsamda yer alan tartışmaların kaynağı ise çoğunlukla medya aracılığıyla topluma sunulan ve bireylerin dış dünyaya ilişkin algılarını biçimlendiren bilgilerin, gerçeklikle olan ilişkisine yöneliktir.

Medyanın, bilgi aktarımındaki aracı rolü nedeniyle, özellikle günümüzde bireylerin gerçeklikle olan ilişkisini önemli ölçüde yapılandırdığı ve medyanın birebir gözlem ve deneyim alanları dışında kalan olay ve olgulara ilişkin anlamlar üreterek toplumsal gerçekliği yapılandırdığını savunan Dursun, bu sayede medyanın, toplumsal gerçeklik alanlarına ilişkin anlamlar üreterek bu alanı da yapılandırdığını ifade etmektedir (www.acikders.ankara.edu.tr). Bireyin, içinde yaşadığı kendi sınırlı bağlamının ötesinde toplumsal bir kavrayış geliştirebilmek için, kaçınılmaz olarak medya başta olmak üzere her türden sembolik biçimlere ihtiyaç duyduğunu ve dolayısıyla günümüzün toplumlarının karmaşık ortamında gerçekliğin, insanlara medya tarafından sunulduğunu belirten Dursun, bu bakımdan toplumsal gerçekliğin inşa edilmesinde medyanın ürettiği ya da tercih ettiği anlamların, aynı zamanda bireylerin de kabul ettiği gerçekliklere dönüştüğünü belirtmekte ve bireylerin günlük deneyim alanı dışında kalan bilgileri karşılaması bakımından J.Thompson'un "dolayimli etkileşim" kavramından yola çıkmaktadır. Yüz yüze iletişim dışında kalan ve medyayla gerçekleşen bu etkileşime "dolayimli etkileşim" adı verilmektedir. Dolayimli etkileşim boyunca medya, farklı zaman ve mekân bağlamındaki bireylere sembolik bir içeriği aktarmaktadır. İçerik, dünyanın bir yerlerde birtakım insanların yapıp etmelerine dairdir ve birtakım göstergelerin sistematik düzenlenmesiyle iletilir. Sembolik içeriğin aktarımı sırasında bireyler, içinde buldukları zaman-mekân çerçevelerini askıya alarak kendilerini farklı zaman-mekân bağlamlarına bırakırlar. Demek ki toplumsal gerçeklik alanının yapılması hem medyanın sağladığı sembolik içerik ve formlarla hem de insanların günlük etkinlikleriyle oluşmaktadır. Medyanın toplumsal bilginin ve kültürün oluşumu ve yeniden düzenlenmesine ilişkin önemli rolüne dikkati çeken Stuart Hall ise medyanın bu işlevini, belirli bir tanımlama çerçevesi sunarken aynı zamanda bu çerçeveyi çizen yargıları ve seçimleri de yapılandırarak yerine getirdiğine dikkati çekmektedir (Poyraz, 2002, s.15).

Dolayısıyla medya, modern toplumun karmaşıklığı ve çeşitliliği içerisinde kabul edilebilir bilgileri sınırları belirlenmiş çerçeveler içinde çizen önemli bir unsurdur. Bu noktada medyanın egemen söylemlerin üretimindeki rolü ve ideolojik meselelere ilişkin işlevleri de kaçınılmaz olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu bağlamda Göker (2015), medya temsilleri aracılığı ile sunulan bilgilere ilişkin tartışmaların, iletişim araçlarının gerçekliği yansıtıp yansıtmadığı sorusu

çerçevesinde ilerlediğine dikkati çekmiştir. Bu bağlamda Göker (2015), medya ürünlerinde kurgu payının kaçınılmaz olarak yer aldığını belirtmekte ve asıl tartışmanın, iletişim araçlarında gerçekliğin temsilinden ziyade gerçekliğin kurgulanması ve gerçekliğin yeniden inşası üzerine olması gerektiğini ifade etmektedir.

Metaverse Kavramı

Yaygın iletişim teknolojilerinin sunduğu olanaklar ile birlikte özellikle Covid-19 salgını sonrasında yaşanan koşullar, sanal platformların çeşitli kullanım alanlarına ve gündelik pratiklere önemli ölçüde yerleşmesine neden olmuştur. Yaşanan gelişmeler, sanal platformların en gelişmiş türlerinden biri olan ve sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve karma gerçeklik temelli olarak ele alınan Metaverse kavramını ön plana çıkarmıştır. Metaverse teknolojisi, bu anlamda sosyal medya kullanıcılarının yanı sıra farklı alanlarda uğraş veren profesyoneller tarafından da ilgi görmeye başlamıştır. Ancak Metaverse evreninin arka planını oluşturan teknolojik alt yapının ise çok uzun bir oluşum ve gelişim sürecine dayandığı da kaçınılmaz olarak ele alınması gereken unsurlardan birini oluşturmaktadır.

Bu bağlamda Kahraman (2022, s.180), metaverse öncesinde izleyicinin gerçek yaşama alternatif alanları tahayyül edebilmesi açısından öncelikle televizyon ve sinema, daha sonrasında ise bilgisayar teknolojileri, internet ve web siteleri gibi sanal yaşam sunumlarının etkisine dikkati çekmektedir. Metaverse teknolojisinin dayandığı alt yapıyı açıklamak üzere, gelişmiş teknolojilerin 1990'lerden itibaren gösterdiği ivmeyi ele alan Lee vd. (2021), bu bakımdan internetin popülerleşmesinden itibaren siber ortam, sosyal ağlar, video konferans, VR Chat gibi sanal 3D ortamlar, artırılmış gerçeklik uygulamaları ve dijital birtakım oyunlar da dahil olmak üzere bilgisayar tabanlı sanal ortamların önemine dikkati çekmektedir. Yazarlar, sanal ortamların yarattığı dijital dönüşümün bir uzantısı olarak yine fiziksel yaşamın dijital dönüşümüne ileri düzeyde olanak sağlayan ve temelinde paylaşılan bir internet vizyonunun yer aldığı Metaverse evreninin, “artırılmış gerçeklik”, “5G” ve “yapay zekâ” gibi gelişmekte olan teknolojiler ile birlikte ele alındığında, dijital “big bang (büyük patlama)” olgusuna dikkati çekmektedir. Bu olguyu açıklamak üzere ise kullanıcıların kendi kendini idame ettiren, kalıcı ve paylaşılan bir alanda yaşamasına ve oynamasına olanak tanıyan meta veri deposu olarak adlandırdıkları eko sisteme ilişkin kullanıcı merkezli bir araştırma gündemi belirlemektedir. Bunlar; Avatar, İçerik Oluşturma, Sanal Ekonomi, Sosyal Kabul Edilebilirlik, Güvenlik ve Gizlilik ve Güven ve Sorumluluk olmak üzere 6 maddede incelenmektedir. Burada metaverse kavramı

ile ilgili olarak, sağladığı kolaylıkların yanı sıra güven ve sorumluluk temelli kaygıların yer aldığını söylemek mümkündür.

1992 yılında Neal Stephenson tarafından yayınlanan “Snow Crash” adlı romandan türetilen bir kavram olarak Meta (ötesinde) ve Universe (evren) kelimelerinden oluşan Metaverse kavramına yönelik olarak farklı özelliklerin vurgulandığı tanımlar dikkati çekmektedir. Metaverse kavramı en genel tanımıyla “internetin gelişmiş bir aşaması olarak birden çok farklı sanal alanı birleştiren kalıcı, çevrimiçi, 3D bir evren olarak” ele alınmaktadır (www.academy.binance.com). Burada sözü edilen ise bir bakıma meta veri deposunun, kullanıcıların bu alanlarda birlikte çalışmasına, buluşmasına, oyun oynamasına ve sosyalleşmesine olanak tanıyacak nitelikte olduğu belirtilmektedir. Metaverse kavramının, “dijital kullanıcıların veya avatarların kendimiz olduğu, bu avatarların birbirleriyle sosyal ve ekonomik olarak üç boyutlu sanal ve çok kullanıcı çevrimiçi ortamlarla etkileşime girdiği, gerçek bir sanal yapay topluluk oluşturmakta ve bu topluluklar içerisindeki aktiviteler, ticaret ve eğlencenin çok daha ötesine geçtiği kabul edilmektedir” (Ağırman ve Barakalı, 2022, s. 330).

Metaverse kavramını, temelinde yer alan gelişmiş teknolojilerin sunduğu olanakların yanı sıra toplumsal bağlamı ile makro perspektiften incelediklerini belirten Duan vd. (2021) ise “metaverse” e yönelik olarak daha doğrudan etkileşimlere sahip, gerçekçi ve özellikle ırk, cinsiyet ve fiziksel engellere ilişkin farklılıkları daha az belirgin kılan bir toplumsal etkiyi öngörmektedir. Yazarlar, bunun yanı sıra metaverse hakkında muazzam olarak ifade ettikleri potansiyelin, özellikle yatırım alanlarına ilişkin çeşitli faaliyetler ile ilerleyeceğini de öngörmektedirler.

YÖNTEM

Çalışmanın evrenini, Türkiye’de en çok kullanılan video paylaşım sitesi olan Youtube üzerinde yer alan metaverse ile ilgili tüm videolar oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Youtube ara yüzüne anahtar kelime olarak “Türkiye” ve “metaverse” kelimesinin girilmesi ve filtreleme kısmından “görüntüleme sayısı” seçilerek arama yapılması ile elde edilen ve izlenme oranı en yüksek olan ilk 3 videodan oluşmaktadır. Bu işlem 31.05.2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamına yönelik elde edilen videolarda yer alan söylem; Van Dijk’in (2010) haberlerin analiz edilmesine yönelik olarak geliştirdiği mikro ve makro düzeylerde ele alınarak irdelenmiştir. Bu çalışmada Türkiye’de internet kullanıcılarının en çok kullandığı video paylaşım sitesi olan YouTube’da yayınlanmış üç (3) adet video analiz edilmiştir. Buna göre en çok izlenen bu

videolar sırasıyla “İnternette sonra bu gelecek! METAVERSE”, “Metaverse’de 230.000tl’ye ilk arsamı aldım!” ve “24 saat metaverse’de yaşamak” tır. Örnekleme dahil edilen videolarla ilgili olarak video künyesi; analiz tablosunun başında yer almakta olup, bu kısım içerisinde başlık, URL, süre, tarih, tanım, etiketler, izlenme sayısı, yorum sayısı gibi bilgilere yer verilmiştir.

Videolara yapılacak analizde kullanılmak üzere Van Dijk’in söylem analizi Youtube arayüzüne uyumlu bir biçimde aşağıda görülen tabloya uyarlanmıştır (Çomu, 2012, s. 139).

Tablo 1.

Video Paylaşım Ağlarında Söylem Analizi Uygulama Modeli

A. Makro Yapı	1. Tematik Yapı a. Başlık b. Video Tanımı c. Etiketler 2. Şematik Yapı a. Durum Tanıtımı 1. Videonun Anlatım Dili 2. Sonuçlar 3. Ardaan Bilgisi 4. Bağlam Bilgisi
B. Mikro Yapı	1. Sentaktik Çözümleme a. Cümle Yapılarının Aktif veya Pasif Olması b. CümleYapılarının Basit veya Karmaşık Olması 2. Bölgesel Uyum a. Nedensel İlişki b. İşlevsel İlişki c. Referansal İlişki 3. Kelime Seçimleri (Metafor, metanomi, düz değişmece) 4. Retorik a. Görseller b. İnanıdırıcı Bilgiler

Araştırmanın Amacı, Kapsamı ve Sınırlılıklar

Araştırmanın amacı, metaverse kavramının medya içerikleri aracılığı ile nasıl sunulduğunu, metaverse konulu videoların söylem analizi ekseninde incelemektir. Çalışma, elde edilen bulguların medyanın gerçekliği yeniden inşası

Dijital Dünyada Yeni Bir Boyut: Metaverse Kavramına İlişkin Bir İnceleme

yoluyla toplumsal bilgi ve toplumsal gerçekliğin oluşumundaki etkin rolü çerçevesinde tartışılmasını amaçlamaktadır.

Çalışmanın örnekleme, Türkiye’ de Youtube üzerindeki metaverse kavramı ile ilgili olan üç video ile sınırlıdır. Örneklem seçiminde ise maliyet ve zaman sınırlılıkları göz önüne alınarak Youtube üzerinde izlenme oranı en yüksek olan ve metaverse kavramını açıklamaya yönelik olarak yayınlanan üç video incelemeye tabi tutulmuştur. Araştırma evreni olarak Türkiye’de en fazla tercih edilen medya paylaşım sitesi olarak Youtube ele alınmış; bu alanda faaliyet gösteren diğer video paylaşım siteleri kapsam dışı bırakılmıştır.

Araştırmanın Problemi

Belirtilen amaç kapsamında bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kavram hangi perspektiflerden ele alınmaktadır? (Destekleyici, Eleştirel, Nötr)
2. Farklı perspektiflere göre kavram nasıl açıklanmakta ve tanımlanmaktadır?
3. Farklı perspektiflere göre kavramı açıklamak için başvurulan strateji, teknik ve metaforlar nelerdir?
4. Kavrama ilişkin bilgilerde kaynak ya da uzman görüşüne başvurulmuş mudur?

Araştırmanın Varsayımları

Çalışmanın varsayımları ise şu şekildedir:

1. Metaverse kavramı medya içerikleri aracılığıyla farklı perspektiflerden sunulmaktadır.
2. Kavramın gerçeklikle olan ilişkisi, sanal evren ve fiziki evren ilişkisini kurmaya yönelik farklı strateji ve teknikler yolu ile sağlanmaktadır.
3. Medya içeriklerinde izleyicinin, deneyim dışı soyut bilgiyi anlamlandırabilmesine yönelik çeşitli nesnelleştirme yöntemlerine başvurulmaktadır.
4. İçeriklerde, metaverse kavramına ilişkin çoklu gerçeklik alanları arasından izleyicinin gerekli ve geçerli bilgiyi seçmesine yönelik referanslar, gündelik yaşam pratiklerine ilişkin göstergeler aracılığı ile gerçek yaşama ilişkin meşrulaştırılmış bir düzleme aktarılarak izah edilmeye çalışılmaktadır.

BULGULAR VE YORUM

Youtube Üzerinde Yer Alan “İnternette sonra bu gelecek! Metaverse” Başlıklı Videonun Söylem Çözümlemesi

Tablo 2.

“İnternette sonra bu gelecek! Metaverse” Videosu’nun Künyesi

Başlık	İnternette sonra bu gelecek! METAVERSE
URL	https://www.youtube.com/watch?v=kbDEojkAt9c
Süre	14:28 dk
İzlenme sayısı	2.486.950
Beğeni Sayısı	104.000
Beğenilmeme Sayısı	-
Yorum Sayısı	7254
Kategori	Eğitim
Diğer sosyal ağlara veya web sitelerine link verme durumu	-

A. Makro Yapı

1. Tematik Yapı

“İnternette sonra bu gelecek! METAVERSE” başlıklı video tematik yapının unsurları olan başlık, tanım ve etiketler çerçevesinde incelendiğinde videonun içeriği ve ana fikri ile başlığın uyumlu olduğu görülmektedir. Video, internet ve diğer teknolojiler aracılığıyla geliştirilen kurgusal ve sanal evrenlerin, zamanla sanal alemden gündelik yaşamlarımızın nesnel boyutları ile iç içe geçişini hem algısal hem de toplumsal gerçeklik düzeyinde ele almaktadır. Dolayısıyla video, mevcut gelişim sürecinin vardığı en gelişmiş ve kapsayıcı kavram olarak nitelendirdiği Metaverse kavramının bu bağlamda incelenmesi üzerine kurgulanmıştır. Başlık seçiminde kullanılan “İnternette sonra bu gelecek” cümlesinde gelecek zaman kipinde çekimlenen fiil, kavrama ilişkin süregelen ancak henüz tamamlanmamış olan bir sürece yönelik ön görüşü içermektedir. Bunun yanı sıra başlıkta sürecin internetle ilişkili alanına dikkat çekilerek bu teknoloji ile ilgili bir sürece dikkat çekildiği görülmektedir. “Metaverse” kelimesinin büyük harflerle yazılması, kavramın güncel ve yeni bir kavram olma özelliğinin yanı sıra ayrıca başlığın, izleyicide ilgi ve merak uyandırma amacıyla tasarlanmış olabileceğini göstermektedir. Videonun tanımına bakıldığında, videodaki söylemler ve görüntüler aracılığıyla aktarılan bilgilerin, ana temayı yansıttığı ve bir giriş mahiyetinde olduğu söylenebilir. Tanımda bu kavramın öncesi ve sonrasına ilişkin bir bağlantı kurmaya çalışılarak, temaya uygun bir şekilde mevcut ve daha öncesinde kullanılan teknolojilerin sağladığı alt yapı ile kavramın hali hazırda kullanımda olmasının yanı sıra bazı alanlarda gelişmekte

olan ve giderek evrilen bir boyutuna dikkat çekilmektedir. Videonun etiketlerine bakıldığında ise “video, paylaşım, kameralı telefon, videofon, ücretsiz, yükleme” kelimelerinden oluştuğu görülmektedir. Video, kategori olarak “eğitim” kategorisinde yer almaktadır.

2. Şematik Yapı

a. Durum Tanıtımı

1. Videonun Anlatım Dili

Videonun içeriği, Metaverse hakkında bilgi veren konuşmacının aktardığı bilgilerden oluşmaktadır. Konuşmacıda, kavramı ele aldığı bağlam çerçevesinde açıklayarak tanıtmaya ilişkin bir yaklaşım söz konusudur. Dolayısıyla videonun anlatım dili incelendiğinde konuşmacının açıklayıcı bir dil kullandığı ve videonun genelinde tanıtım amaçlı bir dilin hâkim olduğu görülmekle birlikte videonun tamamı boyunca sözel ifadelerin görsel anlatımla da desteklendiği görülmektedir. Sözel ifadelere eşlik eden görsel unsurların, (resim, animasyon, fiziksel obje, film kesitleri...) alt yazıların yanı sıra görsel unsurlara yerleştirilen farklı karakter ve büyüklükteki yazılı unsurlarla da desteklendiği görülmektedir. Örneğin konuşmacının “...ve daha da önemlisi internetin yerine geçebilir mi?” ifadesi arka planda beliren bir görsel üzerinde bir ok işareti ile ekranda “internetin bir sonraki aşaması” yazının belirmesi ile tamamlanmıştır. Benzer şekilde konuşmacının “...burası daha sonra dünya büyüklüğündeki Artemis sanal evrenine dönüşecek. Ve bu bile Metaverse’ in küçük küçücük bir parçası olacak” cümlesi ekranda iki ayrı görselin altına yazılan “Makine öğrenmek haritalar yaratabilir mi? ya da bütün bir dünya?” ifadeleri ile hem görsel hem de yazılı olarak desteklenmiştir.

Video da çeşitli anlatım tekniklerine başvurulduğu söylenebilir. Anlatım dili, konuşmacı açısından incelendiğinde sıklıkla soru sorma tekniğine başvurduğu görülmektedir. Konuşmacının, “...peki ama nedir bu metaverse?”, “...ve daha da önemlisi internetin yerine geçebilir mi?” ifadesi bu tekniğin kullanımına örnek olarak verilebilir. Bunun yanı sıra örnek göstermenin de sıklıkla kullanıldığı söylenebilir. Örneğin; konuşmacının, “...şöyle anlatayım: Örumcek Adam varlığına bir çizgi roman olarak başladı değil mi tıpkı İronman ya da Thor gibi Captan Amerika, Black Panter...” İfadesi bu tekniği içermektedir.

2. Sonuçlar

Videoda, çeşitli anlatım teknikleri kullanılarak izleyici algısında kavramın nesnel bir düzlemde konumlandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Video boyunca metaverse teknolojisine temel oluşturan gelişmiş teknolojiler ve bunlar aracılığıyla daha önceden oluşturulan ürünlerden sıklıkla örnekler verilerek, bir

sonraki aşamanın daha gelişmiş bir türünde ana hatları çizilmeye çalışmıştır. Dijital ortamların yarattığı sanal evrenin, fiziki evren ve gündelik yaşam pratikleri ile olan ilişkisinin sıklıkla işlendiği videoda, metaverse kavramının gündelik yaşam aktiviteleri ve fiziksel dünya ile olan ilişkisini ortaya koymaya yönelik geçmiş, hali hazırda ve güncel uygulamalar ve konulardan referanslar verildiği görülmektedir. Konuşmacının, "...üstelik sadece Beeple'ın 5000 günde yaptığı o resim sergilenmeyecek orda canlı konserler etkinlikler ve fikir liderlerinin katıldığı çeşitli toplantılar da yapılacak bakın dünyaca ünlü "gerçek" mimarlara tasarlatılan bu yer sanal bir ortam hatırlatmak isterim "cümlesi bu yaklaşımı yansıtan ifadelerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

3. Ardalan Bilgisi

İncelenen bu videoda sıklıkla ard alan bilgisinin verildiği görülmektedir. "Çok güzel iyi de böyle ortamlar zaten çoktan yaratılmadı mı icat edilmedi mi? Second Life'dan başlayın günümüze kadar gelin. Ya da oyunların dünyasını düşünün. ... bu oyunlar bırakın sanal dünyayı inşa etmeyi kendine has bir sanal ekonomi bile yaratmadı mı" ifadeleri bu yaklaşımı yansıtmaktadır. Sunucunun daha önce konu ile ilgili yaptığı açıklamalara referans vererek ve bunlardan yola çıkarak kavramın yeni boyutunu açıklamaya yönelik temel oluşturduğu görülmektedir. Örneğin; konuşmacının, "...bir açık artırmada 69 milyon dolara satılan bir NFT eserden söz etmişim sizlere hatırlıyor musunuz? "cümlesi, kavramın teknolojik alanda olduğu kadar toplumsal alandaki önemine ilişkin bir ard alan bilgisine geçişini yansıtmaktadır. Ard alan bilgisi bakımından kavramın üzerinde yükseldiği teknolojilerle ilgili olarak çeşitli uygulama örneklerinden sözel, işitsel ve görsel olarak yararlandığı görülmektedir.

4. Bağlam Bilgisi

Videoda yer alan unsurlar bütünüyle ele alındığında kavramın, diğer teknolojilerde olduğu gibi doğal olarak süregelen ve gelişen bir sürecin yanı sıra toplumsal gerçeklik düzeyinde daha kapsayıcı özelliğine dikkat çekilmiş ve zamansal ve mekânsal düzlemde boyutlar arası niteliği, toplumsal yaşama olan katkıları bağlamında ortaya konmuştur. Kavrama bu açıdan yaklaşım olumlu olmakla birlikte, şüpheli görüşlere de değinildiği dikkati çekmektedir. Konuşmacının şüpheli ve çekimser görüşlerden yola çıkarak videonun sonunda önerilerde bulunması ise mevcut teknolojinin evrildiği bir sonraki aşama olarak ele aldığı metaverse uygulamasının, kaçınılmaz bir olgu olarak kodladığını ortaya koymaktadır. Konuşmacının ifade ettiği "...arkadaşlarınızla takılıp vakit geçirebileceğiniz, seyahat edebileceğiniz, alışveriş yapabileceğiniz,

çalışabileceğiniz bir ortam” ifadesi ile izleyicinin sanal gerçekliği kavramsal boyutta nesnelleştirmesine yönelik gündelik yaşam pratikleri örnek verilerek, metaverse kavramının özü itibariyle sunduğu çoklu gerçeklik ortamları içinde kişinin ortak duyusuna hitap edecek bir gerçeklik alanı sunulmuştur.

B. Mikro Yapı

1. Sentaktik Çözümleme

Video içeriğindeki cümle yapıları incelendiğinde, çoğunlukla aktif yapıda olduğu görülmektedir. Bununla birlikte kavramın teknolojik alt yapılarla desteklenen uygulama, ürün, durum ve tasarımları kapsayan özelliği nedeni pasif yapıda cümlelerin de bazı kısımlarda sıklıkla kullanılmış olduğu dikkati çekmektedir. Video içeriğindeki eylem kipleri, kavramı açıklarken aynı zamanda süregelen ve ilerleyen bir süreci otaya koymayı amaçladığından, videonun ana fikri ve içeriği ile uyumlu olarak geçmiş zaman, şimdiki zaman ve gelecek zaman kiplerinde çekimlenmiştir. Video içeriğinde yer alan cümlelerin genel olarak açıklayıcı ve basit yapıda olduğu görülmekle birlikte, kavramı açıklamaya ilişkin farklı bağlamlardan ele alınan örnekler ve çeşitli boyutların ilişkilendirilmesi aracılığıyla zaman zaman karmaşık yapıya bir geçiş de söz konusu olabilmektedir. Videonun sentaktik açıdan izleyicinin anlayabileceği bir biçimde oluşturulduğu söylenebilir.

2. Bölgesel Uyum

Video içeriğindeki cümlelerde nedensel ilişki bulunmaktadır. Kavram, teknolojik alt yapı ile desteklenen oluşumların birbiri üzerine yükselen kapsamlı bir sürecin devamı niteliğinde ele alındığından video içeriğinin de bu çerçevede kurgulandığı görülmektedir. Buradan hareketle kavramların ayrıca zamansal bağlamda boyutlar arası geçişler ekseninde açıklandığından sıralı ve işlevsel bir ilişkinin de kurulduğu dikkati çekmektedir. Dolayısıyla cümleler arasında nedensel bir uyumun yanı sıra işlevsel bir ilişki olduğu da göze çarpmaktadır. Örneğin; “...böylesine büyük bir yenilik tek bir cihazla veya bir şirketin çabalarıyla inşa edilemez o yüzden tüm dijital, endüstri, şirketler, kullanıcılar, içerik üreticiler, geliştiriciler ve tasarımcılar ortaklaşa çalışarak bunu inşa edecek”, “...her yıl metaverse için 5 milyar dolarlık yatırım yapmayı planlıyorlar çünkü şirketin kurucusu Zuckerberg’ e göre mobil internetten sonraki en büyük yenilik bu olacak” ifadeleri ile nedensel ilişki kurulmuştur. Bunun yanı sıra “...tıpkı şu anda internette web sitelerini, sayfalarını ziyaret ettiğimiz gibi metaverse için neden internetin geleceği dediğimi anlatabildim mi? Peki böyle bir ortam gerçekten mümkün olabilir mi? İnternet olabiliyorsa bu neden olmasın? “, “...filmin

setlerinin tamamının yine Epicgames tarafından geliştirilen bir oyun motoru olan Unreal Engine de tasarlandığını düşünürsek bu çok uzak bir ihtimal değil aslında. Çünkü bu tasarım uygulamasını dileyen herkes hemen şimdi indirip anında kullanmaya başlayabilir” ifadelerinde ağırlıklı olarak işlevsel ilişkinin kurulduğu göze çarpmaktadır. Referansal ilişki bakımından incelendiğinde videonun ana temasına uygun şekilde, kavram genel olarak sanal evren ile gerçek evren, sanal gerçeklik ile fiziksel gerçeklik arasındaki ilişki üzerinden açıklanırken referansal ilişkinin de sıklıkla kurulduğu görülmektedir.” ...bakın dünyaca ünlü gerçek mimarlara tasarlatılan bu yer sanal bir ortam hatırlatmak isterim”, “gerçek mimarlara tasarlatılan bu yer, sanal bir ortam”, “...metaverse bildiğiniz evren anlamına gelen “universe” ve “meta” yani öte kelimelerinin birleşiminden oluşuyor: Evrenin ötesi; fiziksel gerçeklikle artırılmış ve sanal gerçekliğin birleştiği ortak bir online dünyalar topluluğu anlamına geliyor?” ifadelerinde bu ilişkiyi görmek mümkündür.

3. Kelime Seçimleri

Videodaki kelime seçimlerinde genel olarak düz anlam kullanılmakla birlikte kavrama ilişkin bazı özelliklerin açıklanmasında sıklıkla yan anlamlara da başvurulduğu görülmektedir. Bu bağlamda fiziksel ve sanal gerçekliğin karşılaştırılmasında ve bir araya getirilmesinde yan anlamsal düzeyde örtük ifadelerin kullanıldığı söylenebilir. “...o yüzden tüm dijital, endüstri, şirketler, kullanıcılar, içerik üreticiler, geliştiriciler ve tasarımcılar ortaklaşa çalışarak bunu inşa edecek”, ve “...benim geçen yıl başında yaptığım gibi Jarre ya da benzeri bir sanatçının konserine dijital avatarınızla katıldıysanız, metaverse mahallesindeki ilk adımlarınızı da attınız” ifadelerinde yer alan ve fiziksel evrenden alıntı yapılan inşa etme ve mahalle gibi sözcüklerin, sanal evrendeki konumları açıklarken yan anlam özelliği kazandığı görülmektedir. Video, metafor kullanımı açısından incelendiğinde ise genel olarak konuya yönelik ifadelerin düz anlamlar ve yan anlamlar üzerinde kodlandığı görülmekle birlikte metafor kullanımlarına da rastlanmaktadır. Örneğin;” dolayısıyla, bu kavram sadece bir Appstore yada oradaki uygulamalardan da ibaret olmayacak çevresi duvarlarla kaplı bir bahçede böylesine büyük bir vizyon inşa edemezsiniz” ifadesinde çevresi duvarlarla kaplı bir bahçe ile metaverse’ in üzerinde yükseldiği teknolojik alan ile sınırlı olmadığına ve hepsinden daha kapsayıcı olduğuna dikkat çekilmektedir. Benzer şekilde “...ve kartı tulumun yüzlerce cebinden birine sokuştururken ama bunu asla unutmayacaksın dedi Hiro” cümlesinde “tulumunun yüzlerce cebi” ifadesi ile bireyin günümüzde maruz kaldığı çoklu gerçeklik alanlarına ilişkin bir konunun anlatılmak istendiği söylenebilir.

4. Retorik

Video retorik açısından incelendiğinde söylemlerin görsel unsurlarla sıklıkla desteklendiği görülmektedir. Konuşmacının söylemleri hareketli görüntüler, video kesitleri, resimler, animasyonlar, efektler, beden dili ve fiziksel objelerden oluşan görsel unsurlarla sıklıkla desteklenmiştir. Örneğin, "...onu satın alan iki arkadaşın bu konuda oldukça enteresan bir planı var. "The Souk" yani "Çarşı" adını verdikleri sanal bir anıtta sergileyeceklermiş "ifadesine bir sergi ortamının yansıtıldığı 3 boyutlu animasyon eşlik etmektedir. Benzer şekilde konuşmacının, "...ama unutmayın bu resim tamamen dijital. Yani 69 milyon dolara ödenen şey bir JPEG dosyası. Pahalı bir tabloyu alan kişi bunu evinin ya da malikanesinin duvarında gururla sergileyebilir ama bir JPEG resim dosyasını alan kişi ne yapabilir? Bir USB belleğin içinde taşımak dışında?" Ifadesini bir elinde yağlı boya tablo diğer elinde USB flash bellek tutarak konuşmayı sorgulayan bir bakış ile sonlandırması buna örnek olarak gösterilebilir. Bu şekilde ifadelerin görsel olarak desteklenmesinin yanı sıra kavrama ilişkin farklı kullanım alanlarından örnekler verilerek inandırıcılığın da sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir: "...kripto paralarla ilgilenenler bu evreni inşa etmeye başladıklarını söylerken oyun dünyasındakiler biz çoktan orda yaşamaya başladık diyorlar", "...sanal bir anıtta sergileyeceklermiş. Şu anda bu anıtı inşa etmek için New York'taki dünyaca ünlü mimarlarla çalıştıklarını söylüyorlar", "...hatta bu Facebook, bu metverse kavramına öylesine inanıyor ki daha 2014 yılında 2 milyar dolar vererek Oculus firmasını satın almıştı. Bir sanal gözlük konusunda geliştirmeler yapan bir firmaydı bu. Daha sonra bu konuda çalışmalarını sürdürdü."

Youtube Üzerinde Yer Alan "Metaverse'de 230.000TL'YE İlk Arsamı Aldım!" Başlıklı Videonun Söylem Çözümlemesi

Tablo 3.

"Metaverse'de 230.000tl'ye İlk Arsamı Aldım!" Videosunun Künyesi

Başlık	Metaverse'de 230.000TL'ye İlk Arsamı Aldım!
URL	https://www.youtube.com/watch?v=McUepfzWFns
Süre	15:53 dk
İzlenme sayısı	2.206.551
Beğeni Sayısı	87.000
Beğenilmeme Sayısı	-
Yorum Sayısı	3276
Kategori	İnsanlar ve blog
Diğer sosyal ağlara veya web sitelerine link verme durumu	http://instagram.com/orkunisitmak

A. Makro Yapı

1. Tematik yapı

Video, tematik yapının unsurlarından biri olan başlık açısından incelendiğinde, başlığın video içeriği ile uyumlu olduğu söylenebilir. Konuşmacı videonun genelinde metaverse platformlarına örnek olarak seçtiği oyunların yapısı, kuralları ve işleyişi hakkında hem sanal evren ile hem de fiziki evrene ile ilişkili öğelerden yararlanarak bilgi vermektedir. Bu bağlamda video boyunca devam eden oyun örneklerinde genel olarak ücretlendirme, arsa ve inşa edilen diğer varlıkların alım satımının gerçek yaşamdaki para birimleri ile sanal para birimlerinin karşılaştırılarak verildiği görülmektedir. Bu açıdan videonun başlığında yer alan “230 TL” ve “Arsa” ifadelerinin kullanımı söz konusudur. Bunun yanı sıra başlık olarak seçilen cümlede fiilin satın alma eylemi ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Dolayısıyla fiziki evrenin bir unsuru olan arsanın fiziksel para birimi ile değerlendirildiği ve bir alım sürecinin gerçekleştiği ifade edilmektedir. Başlıkta yer alan “ilk” kelimesi ise metaverse platformunda gerçekleştirilen uygulamaların, oluşum halinde ve devam eden bir sürecin parçası olduğunu yansıtmaktadır. Video incelendiğinde, içeriğin tanıtım ile uyumlu olduğu görülmektedir. Video içeriğinde, metaverse platformunu açıklamaya yönelik olarak seçilen oyunlar üzerinden çeşitli deneyimler uygulamalı olarak aktarılmakta ve bunların kişiselleştirilmesine yönelik aşamalar sırası ile verilmektedir. Özellikle video içeriğinin giriş kısmında, tanıtımda yer alan NFT ve metaverse uygulamasına temel olan Web 2.0 ve Web 3.0 gibi kavramlara da detaylı bir şekilde değinildiği görülmektedir. Video tanıtımında yer aldığı gibi, sanal evrene ilişkin bilgiler, oyunların işleyişi ve kuralları üzerinden açıklayıcı bir şekilde video boyunca aktarılmıştır. Tanıtım bölümünde gerçek yaşama ilişkin fiziksel öğeler ile animasyon içerikli sanal öğelerin sıklıkla bir arada kullanılması ise videonun teması hakkında fikir veren unsurlardan birini oluşturmaktadır. Video, etiketler açısından incelendiğinde ise “video, paylaşım, kameralı telefon, videofon, ücretsiz, yükleme” kelimelerinden oluştuğu görülmektedir. Video, kategori olarak “insanlar ve blog” kategorisinde yer almaktadır.

2. Şematik yapı

a. Durum Tanıtımı

1. Anlatım Dili

Videonun içeriği, konuşmacının metaverse ile ilgili olarak daha önceden hazırladığı ve aktardığı bilgilerden oluşmaktadır. Konuşmacının, kavramı ele aldığı bağlam çerçevesinde açıklayarak tanıtmaya ilişkin bir yaklaşımı söz konusudur. Dolayısıyla videonun anlatım dili incelendiğinde videonun genelinde

tanıtım amaçlı ve açıklayıcı bir dil kullanıldığı görülmektedir. Fiiller genel olarak şimdiki zaman ve gelecek zaman kipinde çekimlenmiş olup açıklamalarda geçmiş zaman ve geniş zaman çekimlerine de rastlanmaktadır. Bu bakımdan süregelen bir süreç olarak metaverse kavramını tanıtmaya yönelik açıklayıcı bir dil, sıklıkla örnek gösterme ile desteklenmiştir. Beden dili, jest ve mimiklerin yanı sıra bazı kesitlerde ek bilgiler sunan ekran kutucuklarının sıklıkla kullanıldığı dikkati çekmektedir. Videoda sözel anlatıma eş zamanla sunulan ve Web 2.0 ile Web 3.0 hakkında ek bilgiler aktaran ekran kutucukları buna örnek olarak verilebilir. Video içeriğinde sözel ifadelerin yanı sıra destekleyici bir görsel anlatım da mevcuttur. Görsel anlatımların ise çoğunlukla oyunlar ve farklı zamanlarda çekilmiş video kesitlerinden oluştuğu görülmektedir. Konuşmacı metaverse kavramını oyun uygulamaları aracılığıyla tanıttığı için örneklendirme ve canlandırma da sıklıkla başvurduğu görülmektedir.

2. Sonuçlar

Videoda tanıtımı yapılan oyunlar içerisinde sanal dünya ile fiziksel dünyayı ilişkilendirmeye yönelik bazı deneyimler açıklayıcı bir şekilde sunulmuştur. Bunun yanı sıra oyunların sanal ortam da bile olsa kişiselleştirilmesine olanak sağlayan etkinlikler ve ekonomik göstergelerin sıklıkla yer alması, kavramın fiziksel düzlem ile ilişkisinin kurulmasına yönelik önemli stratejilerden birini oluşturmuştur. Dolayısıyla videoda fiziksel düzleme referans veren kavramlar sıklıkla kullanılmıştır. Zira arsa almak, deneyimlemek gibi eylemlerin fiziksel dünyaya ilişkin kavramlar olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda ele aldığımızda soyut kavramların gerçeklikle olan ilişkisini kurmaya yönelik göstergelerin daha çok ekonomik alandan seçilmesi de dikkati çekmektedir: "...şimdi... market hacmi çok büyük olan metaverse oyunlarına gelin birlikte göz atalım; gireceğiz, arsa alacağız, oynayacağız. Bakalım neler var." Sonuç olarak videoda metaverse kavramını izah etmeye yönelik nesnelleştirmenin daha çok ekonomik unsurlar aracılığıyla sağlandığı söylenebilir. Video boyunca metaverse platformlarını açıklamak amacıyla ekonomik etkinlikler çerçevesinde tasarlanan oyun platformlarından örnekler verilerek bu uygulamaların nasıl kullanıldığı anlatılmaktadır. Nitekim videoda market hacmi gelişmiş olan oyunlardan örnekler verilirken, oyun uygulamaları ile ilgili görsellerin sıklıkla ekranda yansıtılması ile desteklenmektedir. İzleyicinin, sunulan bilgiyi, geçerli ve meşru bir düzeyde algılaması amacıyla nesnelleştirmenin sağlandığı gündelik faaliyetler, daha çok ekonomik etkinliklerden seçilmiştir. Yine bu videoda da fiziksel ve sanal gerçekliğe ilişkin kavramların iç içe geçmiş bir anlatımının mevcut olduğu söylenebilir. Ancak bu yaklaşımdan kaynaklanabilecek karmaşıklığı önlemek için de görsel kullanımı ve çeşitli örneklendirmeler söz konusudur. Örneğin; konuşmacı, metaverse platformlarına örnek olarak

gösterdiği Sand Box'ı açıklarken; "...arsa alabiliyorsunuz, istediğiniz karakteri oluşturabiliyorsunuz, istediğiniz eşyaları oluşturabiliyorsunuz ve oluşturduğunuz bu eşyaları NFT olarak satabiliyorsunuz... Sandbox'ın haritası diğerlerine nazaran daha küçük ve sonsuz olmadığı için fiyatlar çok yüksek...(eliyle parmağının ucunu göstererek) ...aslında sizin aldığınız her bir parsel şu kadar, gördüğünüz o ufak kareler bir parsel" ifadelerine yer vermiştir. Dolayısıyla anlatımda konuşmacı, fiziksel dünyaya atıf vermek üzere kelime seçimlerini görseller ve beden dili kullanımı ile desteklemektedir. Konuşmacının, açıklamaya haritadaki görseller üzerinden devam ederek; "...bunu gerçek emlak mantığı ile düşünebilirsiniz, yanında ne var? Denize bakıyor mu? ...daha pahalı...gerçekten çok enteresan şeyler dönüyor..." cümleleri dikkati çekmektedir. Konuşmacı kavramı her ne kadar nötr bir yaklaşımla ele almaya çalışsa da, sanal ve fiziksel evrenin iç içe geçmişliğinden kaynaklanan karışıklığı kendi düşünceleri ile de ortaya koymakta ve bunu video boyunca gerekçelendirerek açıklamaya devam etmektedir. Konuşmacı, videonun ilerleyen dakikalarında arsa fiyatlarını, oyunun kendi kripto para birimi üzerinden değerlendirmekte ve bu konuda Dolar para birimi üzerinden karşılaştırma yapmaktadır.

3. Ard alan

Videoda kavramı açıklamak üzere sıklıkla ard alan bilgisinden yararlandığı görülmektedir. Konuşmacının "...şimdi metaverse nedir? metaverse nedir' i anlayabilmemiz için öncelikle Web 3.0 kavramını anlamamız lazım. Web 1.0 çıktığında internette tek yapılabilen şey yazılanları okuyabilmektir başka hiçbir özelliği yoktu. Web 2.0 çıktığında insanlar da içerik üretmeye başladı. Bloggerlar, influencerlar, Youtuber'lar... hep bu Web 2.0 sayesinde aslında üredi" cümleleri, video boyunca sunulan ard alan bilgisine örnek olarak verilebilir. Konuşmacının ard alan bilgisini sunduğu dakikalarda, alt yazıların yanı sıra ek bilgilerin yer aldığı ekran kutucuklarının da destekleyici olarak kullanıldığı görülmektedir.

2. Bağlam bilgisi

Konuşmacının, kavramı içine konumlandığı bağlamın mülkiyet yapısı ve merkezîyetçi yaklaşım ile ilişkilendirdiği ve bu bağlamdaki dönüşüm hakkında bilgi verdiği görülmektedir. Örneğin; "...ama Web 2.0'ın sıkıntısı interneti Google, Twitter, Facebook gibi büyük şirketlerin sağlaması ve tekelleşmiş olmasıydı; çünkü sunucu hizmetlerini ve maliyetleri büyük şirketler karşılıyor ve bu yüzden de merkezi bir yapı oluşmuş... Web 3.0 da bunun tam tersi aslında, tamamen merkezîyetsiz yani bir Google'a, Facebook'a internet sağlayıcısına büyük bir dev şirkete ihtiyaç duymadan insanların kendi kendileri arasında

internet aktarımı yaparak ve bunları doğrulayarak internete erişim sağlayabildikleri bir platform olacak aslında ...” , “...böylece kullanıcılar dataalarını çaldırmadan ve böyle bir büyük şirkete ihtiyaç duymadan, internet sağlayıcıya ihtiyaç duymadan birbiri ile etkileşime geçecek ve merkeziyetsiz sanal evrenler yaratabilecek” ifadeleri kavrama ilişkin bağlamın çerçevesini yansıtmaları açısından önemlidir. Bunun yanı sıra, kısa görüntüler ve yazılı açıklamalarla başlayan tanıtımın ilk saniyelerinde de metaverse ile ilgili olarak dünyanın çeşitli yerlerinden kesit videoların “What is the Metaverse? It is coming” şeklinde kısa yapıda ve vurgusal cümlelerden oluşan alıntı ve görseller ile desteklendiği görülmektedir. Videonun girişini oluşturan bu kısımda aslında tüm dünyada yeni bir boyuta geçişin ilk sinyalleri verilmekte ve bu da önemli bir bağlam bilgisi sunmaktadır.

B. Mikro Yapı

1. Sentaktik çözümleme

Videoda genellikle aktif ve basit yapıda cümlelerin kullanımı dikkati çekmektedir. Bunun yanı sıra pasif yapıda cümlelere de kullanılmaktadır.

2. Bölgesel uyum

Video boyunca yer alan anlatımlarda referansal, nedensel ve işlevsel ilişkinin kurulduğu görülmektedir. Konuşmacının bağlama ilişkin ifadelerinde bu kullanımlar belirgin şekilde göze çarpmaktadır. Daha önce de örneğini verdiğimiz...” ama Web 2.0’ ın sıkıntısı interneti Google, Twitter, Facebook gibi büyük şirketlerin sağlaması ve tekelleşmiş olmasıydı; çünkü sunucu hizmetlerini ve maliyetleri büyük şirketler karşılıyor ve bu yüzden de merkezi bir yapı oluşmuş... Web 3.0 da bunun tam tersi aslında, tamamen merkeziyetsiz yani bir Google’a, Facebook’a internet sağlayıcısına büyük bir dev şirkete ihtiyaç duymadan insanlar kendi kendileri arasında internet aktarımı yaparak ve bunları doğrulayarak internete erişim sağlayabildikleri bir platform olacak aslında ...” ifadelerinde aynı zamanda işlevsel bir ilişkinin yanı sıra Web 2.0 ile Web 3.0 arasında referansal bir ilişki kurulduğu da göze çarpmaktadır. İfadelerde Web 3.0 uygulamalarının mülkiyet yapısı ve merkezîyetçi yaklaşım açısından getirdiği değişimi açıklamaya yönelik olarak bir nedensellik ilişkisinin kurulduğu da söylenebilir. Diğer bir örnek de, Web 3.0 ve metaverse uygulamasını açıklamak için farklı platformlarla kurulan işlevsel ilişkiyi yansıtmaktadır:” ...zaten ready playe rone ve black mirroru izlediyseniz ona çok yakın bir ortam.” Bunun yanı sıra; “...ama şöyle bir yanlış anlaşılma var bence asıl sıkıntı da bu, Facebook yani Meta’nın reklam gücünü kullanarak bugün yapılamayacak şeyleri teknolojik olarak yeterli olmayan şeyleri bugün yapıyor ve yakın zamanda

yapılabilecekmiş gibi göstermesi. Zuckerberg' in iddia ettiği Metaverse'in oluşabilmesi için teknolojinin çok daha fazla gelişmesine, sanal gerçeklik artırılmış gerçeklik ve karma gerçeklik gözlüklerinin teknolojisinin çok daha gelişmesine ihtiyaç var" ifadelerinde de mevcut teknolojiler ile sınırları çizilen metaverse kavramı arasında referansal ilişki kurulduğu söylenebilir.

3. Kelime Seçimleri

Videoda açıklayıcı bilgiler genel olarak düz cümleler aracılığı ile aktarılmaktadır. Bunun yanı sıra fiziksel evren ile sanal evren arasındaki ilişkilendirmeyi sağlamak amacıyla yan anlam ve metaforlara da başvurulduğu görülmektedir: "...geldik bizim fakirhaneye... bu kadar bir alana bu kadar para verdim...yan komşuya gidelim, yan komşuya gidelim kendine kat çıkmış..." Bu cümlelerde sanal evrendeki konumların ve olguların, fiziki evrendeki karşılıkları ile adlandırıldığı görülmektedir. Dolayısıyla benzer cümlelerin yan anlam ve mecaz anlam kapsamında değerlendirilebilecek ifadeler olduğu söylenebilir. Videoda Metaverse kavramına yönelik olarak oyun, sanal, gerçek, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik gibi kelime seçimlerine sıklıkla rastlanmaktadır. Bunun yanı sıra benzetme ve karşılaştırmaya yönelik kelime seçimlerinden yararlanıldığı görülmektedir. Konuşmacı, (eliyle parmağının ucunu göstererek), "...aslında sizin aldığınız her bir parsel şu kadar, gördüğünüz o ufak kareler bir parsel" gibi ifadelerle sanal evrendeki konumları fiziksel olarak canlandırmakta ve açıklamaktadır. Video boyunca kelimelerin, kavramları gerçek dünyaya atıf vermek üzere seçildiği görülmekte ancak kelime seçimlerinin sıklıkla videoda yer alan görseller, beden dili ve haritada yer alan işaretler ile desteklendiği de görülmektedir.

4. Retorik

Video retorik açısından incelendiğinde söylemlerin görsel unsurlarla sıklıkla desteklendiği görülmektedir. Konuşmacının metaverse platformlarını örneklemek amacıyla seçtiği oyunları, kendi görselleri üzerinden uygulamalı olarak aktarması söz konusudur. Videonun uygulama örnekleri dışında kalan kısmında da farklı görseller, video kesitleri ve alt yazıların yanı sıra ek bilgi aktaran kutucuklardan yararlandığı görülmektedir. Videonun başlığı olan "230 Bin TL'ye İlk Arsamı Aldım" ifadesi ise inandırıcılık unsurunun sağlanmasına yöneliktir. Konuşmacının öncelikle kendi deneyimi üzerinde oluşturduğu bu başlık inandırıcılık açısından ilk unsura işaret etmektedir. Videonun geneli değerlendirildiğinde inandırıcılık açısından oyun uygulamalarının deneyimsel olarak aktarılması ve özellikle ard alan bilgisinden yararlandığı görülmektedir. Metaverse teknolojisine temel oluşturan Web 1.0, Web 2.0 ve Web 3.0 gibi

teknolojilerle ilgili sözel olarak aktarılan bilgilerin yanı sıra ekranda bilgi kutucuklarının kullanımı da yine bu yaklaşımı da destekler niteliktedir.

Youtube Üzerinde Yer Alan “24 Saat Metaverse'de Yaşamak!” Başlıklı Videonun Söylem Çözümlemesi

Tablo 4.

“24 Saat Metaverse'de Yaşamak!” Videosunun Künyesi

Başlık	24 SAAT METAVERSE'DE YAŞAMAK!
URL	https://www.youtube.com/watch?v=sGquOwjUp8U
Süre	19:15 dk
İzlenme sayısı	998.247
Beğeni Sayısı	35.000
Beğenilmeme Sayısı	-
Yorum Sayısı	1299
Kategori	İnsanlar ve blog https://link.ovr.ai/zXhR9SdSZrtWGMxq9
Diğer sosyal ağlara veya web sitelerine link verme durumu	https://apple.co/3a4NVr5 https://bit.ly/39sGYzT https://www.overthereality.ai/

A. Makro Yapı

1. Tematik Yapı

Video, tematik yapının unsurlarından biri olan başlık açısından incelendiğinde, başlığın video içeriği ile uyumlu olduğu söylenebilir. Video içeriğinde konuşmacının 24 saatlik bir zaman dilimine yayılan dijital oyun türlerinin tanıtımı, uygulama örnekleri ve bunların metaverse kavramı bağlamında analizleri yer almaktadır. Video tematik yapının tanıtım unsuru açısından incelendiğinde, tanıtımın video içeriği ile uyumlu olduğu görülmektedir. Video içeriğinde farklı oyun sağlayıcılar tarafından sunulan oyunlar, metaverse bağlamında incelenmiştir. Özellikleri ve kuralları, görseller ve uygulama örnekleri ile desteklenerek açıklanan çeşitli oyunlar, özellikle metaverse kavramı ile uyumluluğu çerçevesinde eleştirel bir bakışı açısı ile sergilenmiştir Video, etiketler açısından incelendiğinde ise “video, paylaşım, kameralı telefon, videofon, ücretsiz, yükleme” kelimelerinden oluştuğu görülmektedir. Video, kategori olarak “insanlar ve blog” kategorisinde yer almaktadır.

2. Şematik yapı

a. Durum Tanıtımı

1. Videonun Anlatım Dili

Video anlatım dili açısından ele alındığında, açıklayıcı, sade bir dil kullanıldığı görülmekle birlikte, eleştirel bakış açısını vurgulamak adına soru ve ünlem cümlelerinin de kullanıldığı görülmektedir. Fiillerin süregelen yapıyı destekleyen geniş ve şimdiki zamanın yanı sıra ve gelecek zamanda çekimlendiği de görülmektedir. Videonun genelinde günlük konuşma dilinin hâkim olduğu söylenebilir.

2. Sonuçlar

Kavrama ilişkin olarak daha çok eleştirel bir bakış açısının sergilendiği videoda her alanda adı geçmeye başlayan metaverse kavramının gerektirdiği merkeziyetsiz yapının aslında henüz oluşmadığı ve kavramın gerçek yaşamlara entegresini sağlayacak teknolojik donanımın yeterli seviyede olmadığına ilişkin görüşten yola çıkılmaktadır. Buradan hareketle videoda çeşitli oyun platformları incelenmiş ve bir kısmı metaverse ile ilişkilendirilen oyunların aslında kavramla uyumlu olmadığı gözler önüne serilerek bu görüş, video boyunca desteklenmeye çalışılmıştır. Nitekim oyunların tanıtımı ve uygulanması sırasında bunların farklı platform sağlayıcılar ve şirketler tarafından sunulmuş olduğunun da altı çizilmektedir. Böylelikle bu görüşe gerekçe sağlayan koşullara dikkat çekilmiştir. Bir medya ürünü olarak bu videoda farklı ve çoklu gerçeklik alanlarına maruz kalan bireyin, karmaşık bilgiyi düzenlemesi ve bunlar arasından gerekli ve geçerli olan bilgiyi algısal düzeyde seçmesine olanak sağlayan farklı bir bakış açısı sunulmuştur.

3. Ard alan

Ard alan bilgisinin sunulmasında, bu çalışmada incelediğimiz diğer videolarda da olduğu gibi, metaverse kavramına temel oluşturan teknoloji ve uygulamaların yanı sıra, konuşmacının kendisinin daha önce gerçekleştirmiş olduğu eylem ve uygulamalardan destek alındığı görülmektedir. Örneğin, ...” geçen ay size Metaverse’de arsa satın aldım videosunu yayınlamıştım...” ifadesi bu kullanıma örnek olarak verilebilir. Videonun eleştirel perspektifi dikkate alındığında konuşmacının ard alan desteği açısından özellikle “...Öz, hakiki, gerçek metaverse olabilmesi için ki biz bu referansı Ready Player One filminden alıyoruz” ifadesi dikkati çekmektedir.

4. Bağlam Bilgisi

Kavrama ilişkin olarak daha çok eleştirel bir bakış açısının sergilendiği videoda bu yaklaşım, oyunlara yönelik yorumlar aracılığı ile sergilenmiştir. Eleştirel bakış açısının videonun ilk dakikalarında sunulmaya başlaması dikkati çekmektedir. Konuşmacının...” herkes bir şeyler uyduruyor, her oyun çıkaran metaverse yaptığını zannediyor. Öz, hakiki, gerçek metaverse olabilmesi için ki biz bu referansı Ready One Player filminden alıyoruz, bütün şirketlerin birleşip merkeziyetsiz, tek sahibi olmayan, tekil bir yapı oluşturması gerekiyor...kendi çıkarlarını bırakacak ve ortak bir paydada buluşacak da sanal gerçeklik gözlükleri daha kullanışlı hale gelecek de...” ifadeleri bu yaklaşımı örnekler niteliktedir. Videoda kavramın zamansal bağlamda da eleştirel olarak tartışıldığını görmek mümkündür:” asıl sıkıntı bize bunun bugün ya da hemen olabileceği gibi pazarlanması” ifadesi buna örnek olarak verilebilir.

B. Mikro Yapı

1. Sentaktik çözümleme

Video içeriğinde, oyunlara ilişkin tanıtım ve uygulama örneklerini metaverse ile ilişkilendirmeye yönelik aktif cümlelerin yanı sıra pasif cümlelerin yer aldığı görülmektedir.

2. Bölgesel Uyum

Bu videoda da diğer videolarda olduğu gibi metaverse uygulamasının üzerinde yükseldiği çeşitli teknolojiler ve uygulamalar söz konusu olduğundan, nedensel ve işlevsel bir ilişkinin kurulması kaçınılmaz olarak karşımıza çıkarmaktadır. Burada konuşmacının diğer kavramların yanı sıra özellikle “Ready One Player” örneğine değindiği dikkat çekmektedir. Ayrıca videonun geneline yayılan eleştirel bakış açısı, kavramlar arası referansal ilişkiyi de ortaya çıkarmaktadır. “... Warcraft, Minecraft, Roblox, Fortnite ve Chat gibi oyunlar metaverse olarak geçse de kime göre neye göre metaverse ben anlamış değilim” ifadesi bu yaklaşımı örnekler niteliktedir.

3. Kelime seçimleri

Kavrama ilişkin eleştirel bakış açısının ortaya konması açısından özellikle tüketime yönelik alanlara ilişkin kelimelerin seçimi dikkati çekmektedir. “Güzel bir pazarlama çalışması. Bence metaverse ile uzaktan yakından alakası yok” ifadesinde metaverse ile ilişkili olarak yansıtılan uygulamalara yönelik “pazarlama” kelimesinin kullanılmış olması söz konusudur. Bunun yanı sıra

metaverse ile ilgili olarak "...bize bunun bugün ya da hemen olacakmış gibi pazarlanması" ifadesinde de aynı kelimenin seçilmesi, bu görüşün vurgulanmak istediğini göstermektedir. Videonun başka bir kesitinde kullanılan "ekonomi yaratmak", "merkeziyetsiz yapı", "çıkart" gibi kelimeler de benzer bir bakış açısını ortaya koyması açısından manidardır. Bunun yanı sıra metaverse kavramını gerçek yaşam ile ilişkilendiren "deneyim inşa etmek", "artırılmış gerçeklik", "karma gerçeklik" gibi sözcüklerin kullanımı da kaçınılmaz olarak karşımıza çıkmaktadır.

4. Retorik

Video retorik açısından incelendiğinde söylemlerin yazılı ve görsel unsurlarla sıklıkla güçlendirildiği görülmektedir. Konuşmacının kavramı ele alırken bunu deneyimlemek üzere oyunları uygulamalı olarak aktarması söz konusudur. Bunun yanı sıra videonun akışı ile de anlatım desteklenmeye çalışılmıştır. Zira konuşmacı 24 saate yayılan oyun analizlerini, kavramın gündelik pratiklerle iç içe geçtiğini yansıtmak için, masa başında oyun oynadığı esnada çorba içerken göstermektedir.

Video boyunca anlatım, ses ve efektlere de desteklenmektedir. Görsel ve yazılı birçok unsur ile birebir deneyim alanı sağlanmaya çalışılan bu uygulamalı videoda da diğer videolarda olduğu gibi inandırıcı öğelere rastlanmaktadır.

Videoda ifadelerin düz anlam ve yan anlamlarına ilişkin kullanımların iç içe geçtiği ve mecaz anlamların kullanıldığı görülmektedir. Konuşmacının oyun sayısının fazla olması ve her oyunun farklı özelliklere sahip olması nedeni ile "...balta ile taşa vurarak mine yapıyorsunuz" ifadesini kullanması ya da videonun bir başka kesitinde kullandığı "bir buçuk saattir meteor tokatlıyorum ama soğan alacak paramız bile yok" , ..." Apple yerine armut koymuşlar" ifadeleri bu kullanımlara örnek olarak gösterilebilir.

Videoda inandırıcılığın deneyimsel alanlar ve gerçek yaşama ilişkin ekonomik göstergeler üzerinden sağlandığı da görülmektedir. "...İstanbul'un en pahalı semtlerinden 100 dolar, 200 dolar harcayarak yer aldım", "...Over' da kendi deneyiminizi ve alanınızı oluşturabilirsiniz", "... daha önce satın aldığım arsanın fiyatı şu an bu kadar ...yüzde 40 zarar. Bunun piyasa düşüşü ile de alakası var..." ifadeleri bu kullanımlara örnek olarak gösterilebilir.

SONUÇ

Teknolojinin son yıllardaki devasa gelişimi ile birlikte özellikle sanal evrenlere ilişkin birçok uygulamanın da gündelik yaşamlara hızla entegre olduğu ve toplumsal alanı çeşitli yönlerden etkilediği görülmektedir. Bireysel ve toplumsal alanları etkileyen yeni sanal platform ve uygulamalara ilişkin kavramların, medya aracılığıyla gündelik yaşamlara entegrasyonunun sağlandığı, bununla birlikte medya ürünleri aracılığıyla da bu uygulamalara ilişkin bilgilerin aktarılmaya ve açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Buna yönelik çalışmaların bir kısmında ise medya içeriklerinin analizine yöneldiği de görülmektedir.

Son yıllarda önemli bir sosyal medya bileşeni olarak Youtube' da yer alan videoların izlenme sayılarında dikkat çekici bir artış gösterdiği gözlemlenmektedir. Cep telefonlarına yüklenen birçok yeni medya platformu ve uygulamasının, medya aracılığı ile gündelik yaşama aktarılan bilginin dolaşımı açısından önemli bir ortam sağladığı düşünülmektedir. Bu bağlamda son yıllarda YouTube uygulaması üzerinden aktarılan içeriklerin de farklı alanlara yönelik çalışmalara konu olduğu görülmektedir. Bu çalışmada metaverse kavramına ilişkin olarak YouTube videoları aracılığı ile gündelik yaşama aktarılan bilgi, araştırmanın problemleri bağlamında incelenmiştir. Zira son yıllarda metaverse kavramına olan ilginin çeşitli disiplinler açısından da önemli bir çalışma konusu haline geldiği görülmektedir (Collins, 2008; Mystakidis, 2022; Tlili vd.,2022; Hwang ve Chien, 2022; Seok, 2021; Lee, 2021; Yang vd., 2022; Vita-More; 2010). Bu çalışmaların bir kısmında da metaverse kavramının sosyal yaşam ve gündelik pratikleri ile ilişkisinin ele alındığı görülmüştür (Schneider, 2016; Han vd., 2022; Dwivedi vd. ,2022; Mackenzie, 2022).

Kavramın birinci videoda nötr, ikinci videoda olumlu ve üçüncü videoda eleştirel bir yaklaşım ile ele alındığı görülmektedir. Ele alınan yaklaşıma göre makro ve mikro yapıları açısından ele alındığında video içeriklerinin genel olarak benzer anlatım teknikleri, stratejiler ve yöntemler çerçevesinde kurgulandığı görülmektedir. Ancak bazı farklılıklar olduğu da tespit edilmiştir. Analizler genel olarak incelendiğinde kavramın gerçeklikle olan ilişkisinin perspektiflere göre farklı bağlamlar üzerinden kurulduğu ve kurgulandığı görülmektedir. Birinci videoda fiziksel dünya ve nesnel dünya ile ilişkiler gündelik yaşam etkinlikleri çerçevesindeki göstergeler ile sunulurken ikinci videoda nesnel konumlandırmanın ekonomik göstergeler üzerinden, üçüncü video da ise metaverse ile ilişkili dijital oyun deneyimleri aracılığıyla sağlandığı görülmektedir. Dolayısıyla videolarda, çeşitli anlatım teknikleri kullanılarak izleyici algısında kavramın nesnel bir düzlemde konumlandırılmaya çalışıldığı söylenebilir. Nitekim, Berger ve Luckman da (2008, s.32-34), insan bilincinin

daima nesnel olana yöneldiğini, bu bakımdan göstergeler aracılığıyla oluşturulan nesnelleştirme süreçlerinin, farklı gerçeklikleri anlamlandırma üzerinde etkili olduğuna dikkati çekmişlerdir.

Videolar boyunca metaverse uygulamasına temel oluşturan gelişmiş teknolojiler ve bunlar aracılığıyla daha önceden oluşturulan ürünlerden sıklıkla örnekler verilerek, bir sonraki aşamanın daha gelişmiş bir türünde ana hatları çizilmeye çalışmıştır. Dijital ortamların yarattığı sanal evrenin fiziki evren ve gündelik yaşam pratikleri ile olan ilişkisinin sıklıkla işlendiği videolarda, metaverse kavramının gündelik yaşam aktiviteleri ve fiziksel dünya ile olan ilişkisini ortaya koymaya yönelik geçmiş, halihazırda ve güncel uygulamalar ve konulardan referanslar verildiği görülmektedir. Böylelikle kavramın, izleyici algısında medya içerikleri ile oluşturulan sembolik evren aracılığı ile nesnelleştirildiği görülmektedir. Berger ve Luckman, 2008, s. 34-37), farklı ve çoklu gerçeklik alanları arasında “gündelik yaşam gerçeği” nin birey açısından en üstün gerçeklik olduğuna dikkati çekmektedir. Ancak gündelik hayatın gerçekliğinin ulaşılabilir olmayan alanları da kapsadığını belirten düşünürler, başkaları ile paylaşılan sübjektiviteler arası anlam bölgelerinde “ortak duyu” nun önemine dikkati çekmektedir. Bu bağlamda, günümüzün karmaşık ortamlarında bireylerin çoklu gerçeklik alanlarına maruz kalması kaçınılmaz olduğundan, bu durum, bireyin geçerli bilgiyi alabilmesi için ortak duyu ya ilişkin bir takım seçme süreçlerini de zorunlu kılmaktadır. Ulaşılabilir olmayan alanlara ilişkin gündelik bir yaşam gerçeği ve ortak duyunun geliştirilmesinde gündelik yaşam pratikleri ile iç içe geçmiş olan medya ürünleri ve iletilerinin önemi yadsınamaz Buradan hareketle videolarda bilginin meşrulaştırılması yolu ile izah edilebilir anlamlı bir bütünlük ile verilmeye çalışıldığı görülmektedir Ayrıca video içeriklerinde, metaverse kavramının özü itibariyle sunduğu çoklu gerçeklik ortamları içinde kişinin ortak duyusuna hitap edecek bir gerçeklik alanı sunulduğu görülmektedir. Böylelikle, sembolik evrenler aracılığıyla çoklu gerçeklik alanları içerisinde gündelik yaşam bilgisini daha gerçek olarak algılamaya meyilli olan birey için, kavrama algısal düzeyde bir seçicilik sağlanmıştır.

Çalışmada incelenen videolar, tematik yapının unsurları olan “başlık”, “tanım” ve “etiket” açısından incelendiğinde; video başlıklarının video içerikleri ile uyumlu olduğu görülmektedir. Video başlıkları çalışmamızın da yaklaşımına uygun olarak dijital alanda yeni bir boyuta geçişi ifade eden bir giriş mahiyetindedir. Bu açıdan başlıklarda çeşitli zaman kiplerinin kullanımı, henüz yeni olduğu bilinen bu kavramın aynı zamanda süregelen ve gelişime açık özelliğini de vurgulamaktadır. Videolar tanımlar açısından incelendiğinde video içerikleri ile uyumlu olduğu görülmektedir. Tanımlarda yer alan ifadelerin de kavramı tanıtmaya ve açıklamaya yönelik kapsamlı bir giriş niteliğinde olduğu

söylenbilir. Videoların “video, paylaşım, kameralı telefon, videofon, ücretsiz, yükleme” etiketleri ile paylaşıldığı görülmektedir.

Video içerikleri genel olarak, bilgi aktaran bir konuşmacının metaverse kavramı ile ilgili aktardığı bilgilerden oluşmaktadır. Dolayısıyla videoların anlatım dili incelendiğinde, konuşmacıların kavrama ilişkin açıklayıcı bir dil kullandığı ve içeriklerin genelinde tanıtım amaçlı bir dilin hâkim olduğu görülmekle birlikte videoların tamamı boyunca sözel ifadeleri desteklemek amacıyla görsel anlatımın da sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Sözel ifadelere eşlik eden görsel unsurların (fotoğraf, animasyon, beden dili, fiziksel obje, film kesitleri...) alt yazıların yanı sıra görsel unsurlara yerleştirilen farklı karakter ve büyüklükteki yazılı unsurlarla da yer verildiği görülmektedir.

Video içeriklerinde, sanal evren ile fiziki evreni ilişkilendirmeye yönelik birtakım deneyimler açıklayıcı bir şekilde aktarılmaktadır. Bunun yanı sıra sanal uygulamaların kişiselleştirilmesine olanak sağlayan etkinlikler ve ekonomik göstergelerin sıklıkla yer alması, kavramın fiziksel gerçeklik ile ilişkisinin kurulmasına yönelik önemli stratejilerden birini oluşturmuştur. Berger ve Luckman (2008, s.139-141), bireyin deneyim ve tecrübesi dışında kalan alanlara ilişkin bilginin, “sembolik evrenler” aracılığı ile aktarıldığını ifade etmektedir. “Teorik tecrübe” olarak adlandırılan bu sembolik süreçlerin, gündelik tecrübelerden başka gerçekliklere atıfta bulunan göstergeleştirme süreçleri olduğunu belirten düşünürler, gündelik var oluşun gerçekliğine dahil olmayan olağandışı bilgilerin bu şekilde anlamlandırıldığını savunmaktadır. Doğasıyla burada da soyut bilginin; nesnel, izah edilebilir bir düzlemde, sembolik evren aracılığıyla gerçeklik ile olan ilişkisini kurmaya yönelik göstergelerin kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu göstergeleştirme süreçlerinin, videoların kavramı ele aldığı perspektife göre değiştiği görülmektedir. Örneğin; Birinci videoda konuşmacının, “...üstelik sadece Bepple’ın 5000 günde yaptığı o resim sergilenmeyecek orda canlı konserler etkinlikler ve fikir liderlerinin katıldığı çeşitli toplantılar da yapılacak bakın dünyaca ünlü “gerçek” mimarlara tasarlattılan bu yer sanal bir ortam hatırlatmak isterim “cümlesi bu yaklaşımı yansıtan ifadelerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra bir oyun deneyiminin sergilendiği ikinci videoda “230.000 TL ye ilk arsamı aldım” ifadesi de buna örnek olarak verilebilir.

Videolarda metaverse kavramının karakteristik yapısı gereği sıklıkla ard alan bilgisinin verildiği görülmektedir. Ard alan bilgisi bakımından kavramın üzerinde yükseldiği teknolojilerle ilgili olarak çeşitli uygulama örneklerinden sözel, işitsel ve görsel olarak yararlandığı görülmektedir. İnternet uygulamaları,

dijital oyun platformları, Web 2.0, Web 3.0, NFT gibi teknolojiler bunlara örnek olarak verilebilir.

Yeni ve farklı bir boyuta geçişi ifade eden bu kavramı açıklayan video içeriklerinde bağlam bilgisine sıklıkla yer verme gereği duyulmuştur. Videolarda yer alan unsurlar bütünüyle ele alındığında kavrama yönelik, diğer teknolojilerde olduğu gibi doğal olarak süregelen ve gelişen sürecin yanı sıra toplumsal gerçeklik düzeyinde daha kapsayıcı özelliğine dikkat çekilmiştir. Zamansal ve mekânsal düzlemde bu yutlar arası niteliği ve toplumsal alana olacak olan katkıları bağlamında ortaya konmuştur.

Videoların ele alındığı perspektiflere göre değişen göstergeler aracılığı ile kavramın toplumsal düzlem ile olan ilişkisi gündelik yaşam, ekonomik alan ya da boş zamana yönelik aktiviteler ve oyunlar üzerinden kurulduğu görülmektedir. Örneğin; ikinci videoda teknolojik ve toplumsal alanlara ilişkin olarak "...çünkü sunucu hizmetlerini ve maliyetleri büyük şirketler karşılıyor ve bu yüzden de merkezi bir yapı oluşmuştu. Web 3.0 da bunun tam tersi aslında, tamamen merkeziyetsiz... büyük bir dev şirkete ihtiyaç duymadan insanlar kendi kendileri arasında internet aktarımı yaparak ve bunları doğrulayarak internete erişim sağlayabildikleri bir platform olacak aslında "ifadesi buna örnek olarak gösterilebilir.

İçeriklerde yer alan cümle yapıları incelendiğinde, çoğunlukla aktif yapıda olduğu görülmekle birlikte pasif yapıda cümlelerin de bazı kısımlarda sıklıkla kullanılmış olduğu dikkati çekmektedir. Metaverse kavramının, birbiri üzerinde yükselen teknolojileri kapsayan uygulamaları içermesi nedeniyle videolarda yer alan ifadelerde sıklıkla nedensel, işlevsel ve referansal ilişki kurulduğu görülmüştür.

Videolardaki kelime seçimlerinde genel olarak düz anlam kullanılmakla birlikte kavrama ilişkin bazı özelliklerin açıklanmasında sıklıkla yan anlamlara da başvurulduğu görülmektedir. Bu bağlamda fiziksel ve sanal gerçekliğin karşılaştırılmasında ve bir araya getirilmesinde yan anlamsal düzeyde örtük ifadelerin kullanıldığı söylenebilir. Bunun yanı sıra metaforlardan da yararlanıldığı görülmektedir. Örneğin birinci video da geçen ve"kartı tulumun yüzlerce cebinden birine sokuştururken ama bunu asla unutmayacaksın dedi Hiro" cümlesinde "tulumunun yüzlerce cebi" ifadesi ile insanın algısal düzeyindeki çoklu gerçeklik alanlarına ilişkin bir durumun anlatılmak istendiği söylenebilir. Videolarda, metaverse kavramının ortaya çıkışı ile birlikte sıklıkla kullanılmaya başlayan evren, paralel evren, sanal, gerçek, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik gibi kelime seçimleri yer almaktadır.

Video retorik açısından incelendiğinde söylemlerin görsel unsurlarla sıklıkla desteklendiği görülmektedir. Konuşmacıların söylemleri hareketli görüntüler, video kesitleri, resimler, animasyonlar, efektler, beden dili ve fiziksel objelerden oluşan görsel unsurlarla yoğun olarak desteklenmiştir. Videolarda kavramın nesnel gerçeklikle ilişkisinin kurulmasına yönelik olarak inandırıcılık unsurlarının da yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. İnandırıcılık unsurlarının çoğunlukla gerçek yaşam ve deneyimsel alanlar üzerine kurulduğu görülmektedir. Bu bağlamda; birinci videoda konuşmacının, “...üstelik sadece Beppe’ın 5000 günde yaptığı o resim sergilenmeyecek orda canlı konserler etkinlikler ve fikir liderlerinin katıldığı çeşitli toplantılar da yapılacak bakın dünyaca ünlü “gerçek” mimarlara tasarlatılan bu yer sanal bir ortam hatırlatmak isterim “ ifadesinin yanı sıra ikinci ve üçüncü videolarda metaverse platformu olarak oyunların üç boyutlu bir şekilde sunulması ile kullanıcı deneyiminin yaratılmaya çalışılması bu yaklaşımı yansıtan örneklerdendir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ağırman, E. & Barakalı, O. C. (2022). Finans ve finansal hizmetlerin geleceği: Metaverse. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 329-346, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/69756/1105440>, Erişim tarihi: 10.12.2021.
- Berger P. L. & Luckmann, T. (2008). *Gerçekliğin Sosyal İnşası* (çev. Vefa Saygın Öğütle). Paradigma.
- Bulut, L., Zararsız, Ö. F. & Seyhan, A. S. (2022). Kimlik, haz ve metaverse: Ready player one filmi gösterebilimsel çözümlemesi. *Yeni Medya*, 2022 (12), 258-282, <http://doi.org./10.55609/yenimedya.1115859>.
- Collins, C. (2008). Looking to the future: Higher education in the Metaverse. *Educause Review*, 43(5), 51-63.
- Çelik, R. (2022). Metaverse nedir? Kavramsal değerlendirme ve genel bakış. *Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences*, 8(01),67-74
- Çomu, T. (2012). *Video Paylaşım Ağlarında Nefret Söylemi: Youtube Örneği*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Damar, M. (2021). Metaverse shape of your life for future: A bibliometric snapshot. *Journal of Metaverse*, 1(1), 1-8.

- Duan, H., Li, J., Fan, S., Lin, Z., Wu, X., Cai, W. (2021). Metaverse for social good: A university campus prototype. *In Proceedings of the 29th ACM International Conference on Multimedia*, 153-161.
- Dursun, Ç (2021). *Medya, Habercilik ve Gerçeklik Bağlantısı*. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/39445/mod_resource/content/1/1.hafta%20o kumas%C4%B1.pdf, Erişim tarihi: 10.12.2021.
- Dwivedi, Y. K., Hughes, L., Baabdullah, A. M., Ribeiro-Navarrete, S., Giannakis, M., Al-Debei, M. M. & Wamba, S. F. (2022). Metaverse beyond the hype: Multidisciplinary perspectives on emerging challenges, opportunities, and agenda for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 66, 102542.
- Göker, G. (2015). Tele-yaşamlar: Gerçeklik ve kurgu bağlamında Türkiye'de realite programlar. *Global Media Journal*, 6(11), 261-282.
- Han, Y., Niyato, D., Leung, C., Miao, C. & Kim, D. I. (2022). A dynamic resource allocation framework for synchronizing metaverse with iot service and data. In *ICC 2022-IEEE International Conference on Communications* (pp. 1196-1201). IEEE.
- Hwang, G. J. Chien, & S. Y. (2022). Definition, roles, and potential research issues of the metaverse in education: An artificial intelligence perspective. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100082.
- Kahraman, M.E. (2022), Blok ZİNCİR, deepfake, avatar, kripto para, değiştirilemez belirteç (NFT) ve sanal evren (Metaverse) ile yaygınlaşan sanal Yaşam. *International Journal of Cultural and Social Studies*, 8(1).
- Kavut, S. (2022). Metaverse teknolojisi kullanımının McLuhan'ın teorileri ve yaklaşımları ile analizi. *Yeni Medya*, 2022 (12), 140-155, <http://doi.org/10.55609/yenimedya.1087756>
- Lee, L., Braud, T., Zhou, P., Wang, L., Xu, D., Lin, Z. & Hui, P. (2021). All one needs to know about metaverse: A complete survey on technological singularity. *Virtual Ecosystem, and Research Agenda*.
- Lee, J. Y. (2021). A study on metaverse hype for sustainable growth. *International Journal of Advanced Smart Convergence*, 10(3), 72-80.
- Mackenzie, S. (2022). Criminology towards the metaverse: Cryptocurrency scams, grey economy and the technosocial. *The British Journal of Criminology*.

- Mystakidis, S. (2022). Metaverse. *Encyclopedia*, 2(1), 486-497.
- Russell, B. (2000). *Felsefe Sorunları* (çev. Vehbi Hacıkadiroğlu). Kabalıcı Yayınevi.
- Schneider, C. (2016). Reflections on self and presentation of self in second life®, a virtual life course perspective in the context of language teaching. In *Conference Proceedings. ICT for language learning* (p. 196). Libreria universitaria. it Edizioni.
- Seok, W. H. (2021). Analysis of metaverse business model and ecosystem. *Electronics and Telecommunications Trends*, 36(4), 81-91.
- Taşkıran, N. Ö. & Yılmaz, R. (2007). İnsan gerçekliği ve medya: Gerçekliğin inşasında medyanın işlevsel konumu üzerine bir çözümleme. Ed. C. Bilgili, N. T. Akbulut. *Medya Eleştirileri Gerçeğin Dışındakiler* içinde, s. 9-37. Beta Yayınları.
- Tlili, A., Huang, R., Shehata, B., Liu, D., Zhao, J., Metwally, A. H. S. & Burgos, D. (2022). Is Metaverse in education a blessing or a curse: A combined content and bibliometric analysis. *Smart Learning Environments*, 9(1), 1-31.
- Torun, N. K. & Torun, T. (2022). Metaverse ve din kavramlarının sosyal medya madenciliği yolu ile incelenmesi. *Alanya Akademik Bakış*, 6(2), 2511-2526, <http://doi.org/10.29023/alanyaakademik.1099247>
- Türk, M. S. (2014). *Algı Yönetimi ve İletişim: Algının Ötesinde Bir Gerçeklik Var mı?* Bilal Karabulut (Ed), *Algı Yönetimi* (13-38). Alfa Yayınları.
- Türk, M. S. (2014). Medyanın gerçeklik inşası ve gerçeklik algısı. *Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi*, 5(28), 9-32.
- Vita-More, N. (2010). Aesthetics of the radically enhanced human. *Technoetic Arts*, 8(2), 207-214.
- Yang, Q., Zhao, Y., Huang, H., Xiong, Z., Kang, J. & Zheng, Z. (2022). Fusing blockchain and AI with metaverse: A survey. *IEEE Open Journal of the Computer Society*, 3, 122-136.
- Yaşar, L., Karaboğa, F. & Kardeş, İ. (2022). Yeni (Sanal) yaşam alanı metaverse’de etkinlik yönetimi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri*, 16(8), 120-137.

EXTENDED ABSTRACT

The fact that the media is an important source of information in social life, makes the problematics of the accuracy of the information conveyed through media messages and its relationship with reality even more evident. Especially in today's conditions, it is seen that the impressions and perceptions about the facts that are outside the concrete information and experience areas of the concepts consist of the information transferred from the media during the daily practices of the individuals through digital communication technologies.

In this respect, it is seen that the information about the concept of "metaverse", which is a new concept outside the physical and individual experience areas, is transferred and tried to be explained through media products for many individuals.

Within the scope of this study, it is aimed to examine the videos about Metaverse on Youtube as a social media component in the context of discourse analysis. For this purpose, videos on the Metaverse are examined within the framework of social knowledge and its active role in the formation of social reality, based on the theory of Social Construction of Reality (Berger & Luckmann, 1991) on the basis of the construction of reality in the media. As a result of the study; In the videos where the relationship between the virtual universe created by digital environments and the physical universe is revealed, it is seen that the concept of Metaverse is often associated with daily life activities. Thus, it can be said that abstract information outside the field of experience is tried to be objectified in the perception of the audience through the symbolic universe created with media contents. This approach also supports the provision of information with a meaningful integrity that can be explained through legitimation. In addition, it has been observed that a reality space that will appeal to the common sense of the person is presented in the video contents, within the multi-reality environments that the concept of Metaverse presents in essence. In this context, it can be said that among the multiple reality fields within the symbolic

Throughout the videos, the advanced technologies that form the basis of the metaverse application and the products previously created through them are frequently given examples, trying to outline a more advanced type of the next stage. In the videos, in which the relationship of the virtual universe created by digital environments with the physical universe and daily life practices is frequently discussed, it is seen that references are given from past, present and current practices and locations to reveal the relationship of the concept of metaverse with daily life activities and the physical world. Thus, it is seen that

the concept is objectified through the symbolic universe created by the media contents in the perception of the audience.

It is seen that the concept is handled with a neutral approach in the first video, a positive approach in the second video, and a critical approach in the third video. When considered in terms of macro and micro structures according to the approach taken, it is seen that the video contents are generally constructed within the framework of similar narrative techniques, strategies and methods. Generally, it is seen that the relationship of the concept with reality is established and fictionalized in different contexts according to perspectives.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.63714>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	25.07.2022	Submitted date
Kabul tarihi	13.01.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.04.2023	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Tamer, M. (2023). 6360 Sayılı Düzenleme ve Köylerin Mahalleye Dönüşmesinin İlçe Belediyelerine Etkisi: Kırıkhan Belediyesi Örneği. *Journal of History School*, 63, 702-722.

6360 SAYILI DÜZENLEME VE KÖYLERİN MAHALLEYE DÖNÜŞMESİNİN İLÇE BELEDİYELERİNE ETKİSİ: KIRIKHAN BELEDİYESİ ÖRNEĞİ¹

Mehmet TAMER²

Öz

“Yerel yönetimler, yerel halkın mahalli müşterek ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulan, merkezi idarenin dışında örgütlenen, idari ve mali özerkliğe sahip ve karar organları seçmenler tarafından oluşturulmuş kamu tüzel kişilikleridir.” Bu idarelerde zaman içerisinde bazı yasal düzenlemeler yapılmıştır. 2012 yılında yapılan 6360 Sayılı Düzenleme de bunlardan bir tanesidir. Bu yasal düzenlemede büyükşehirlerin sayısının artmasından, belde belediyelerin kapatılmasına, köylerin mahalleye dönüşmesinden, yeni ilçe belediyelerinin kurulmasını ilişkin değişiklikler söz konusudur. Bu çalışmada 6360 Sayılı Yasal Düzenleme ile köylerin tüzel kişiliğinin kaldırıp, mahalleye dönüşmesi ve bu durumun ilçe belediyelerine etkisi Kırıkhan Belediyesi özelinde ele alınmıştır. Temel kavramsal çerçevenin ele alınmasının ardından nitel görüşme sonucunda elde edilen verilerle köylerin kapatılıp mahalleye dönüşmesinin ilçe belediyesine etkisi Kırıkhan İlçe Belediye başkanı ile yapılan mülakat yöntemiyle değerlendirilmiştir. Hazırlanan mülakat sorularıyla yasal düzenleme derinlemesine analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda bu yönde yapılan düzenlemenin hem yerel idareleri hem de yerel yönetimlerden hizmet alan vatandaşları da etkilediği ortaya çıkmıştır. İlçe belediyeleri için bütçe, personel, yeki uyumsuzluğu ve özellikle sorumluluk alanının genişlemesi gibi sorunların ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: 6360 Sayılı Düzenleme, Köy, Mahalle, Kırıkhan Belediyesi

¹ Etik kurul onayı Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi’nde, 07.03.2022 tarih, 3/23 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

²Doç. Dr.,Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Antakya Meslek Yüksek Okulu Yönetim Organizasyon Bölümü, Yerel Yönetimler Programı, mtamer@mku.edu.tr, Orcid: 0000-0001-9806-9548

Regulation No. 6360 and The Effect of The Village's Neighborhood Transformation on The Municipalities of The District: Kirikhan Municipality Example

Abstract

Local authorities, which have administrative and financial autonomy, have been established to meet the basic local needs of local people, have been elected decision makers, and are referred to as local government. Some legal regulations have been made in these administrations over time. The Regulation No. 6360, which was held in 2012, is one of them. This legislation includes changes in the number of major cities, the closure of municipalities in the municipalities in the municipalities, the transformation of villages into neighborhoods, and the establishment of new municipalities in the district. In this study, the legal regulation numbered 6360 and the rise of the legal personality of the villages into the neighborhood and the effect of this situation on the municipalities of Kirikhan were discussed in the privacy of Kirikhan Municipality. The effect of closing and converting villages into neighborhoods with data obtained after qualitative discussion following the basic conceptual framework was evaluated by the interview method with the mayor of Kirikhan District. The legal arrangement has been thoroughly analyzed with the prepared interview questions. The study found that the regulation in this direction affects both local governments and the citizen serving from local governments. It has been concluded that problems such as budget, staff, fiscal dispute and especially the enlargement of the area of responsibility have emerged.

Keywords: Regulation No. 6360, Village, Neighborhood, Kirikhan Municipality.

GİRİŞ

Yerel yönetimler, yerel halkın mahalli müşterek ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulan, merkezi idarenin dışında örgütlenen, idari ve mali özerkliğe sahip ve karar organları seçmenler tarafından oluşturulmuş kamu tüzel kişilikleridir. Yerel yönetimler günümüzde tüm ülkelerde değerli ve önem arz eden bir idare olarak kabul edilmektedir. Bununla beraber bir ülkedeki yerel yönetimlerin varlığı ve gücü demokrasinin gelişmesi ve devamlılığı açısından da değerlidir. Yerel yönetimler ayrıca yerel hizmetlerin sunumu noktasında da korunması ve desteklenmesi gereken idarelerdir. Ülkemizde 1982 Anayasamıza göre yerel yönetim birimleri köy, belediye, il özel idaresinden meydana gelmektedir.

5393 Sayılı Belediye Kanununa göre Belediye Yönetimleri belde sakinlerinin mahalli müşterek nitelikteki ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulan ve karar organları seçmenler tarafından seçilerek oluşturulan, idari ve mali özerkliğe sahip kamu tüzel kişilikleridir. Yerel yönetimler arasında en önemlisidir ve ülkenin nüfusunun %90'ından fazlası belediyelerden hizmet almaktadır. Belediyelerin yönetim sistemimizde 150 yıllık bir geçmişi vardır. Ülkemizde yerel yönetim

uygulaması ilk defa Şehremaneti ile başlamış ve günümüze kadar gelişerek devam etmiştir. Belediyeler kademe olarak mahallelerden meydana gelmektedir. İdari ve mali özerklik, hemşehri hukuku, hizmette yerellik gibi temel ilkeler kanunda yer almaktadır.

Yerel yönetimler ile ilgili yasal düzenlemeler zaman içerisinde şartlara bağlı olarak değişim göstermektedir. Belediye, İl  zel İdare, Köy ve Büyükşehir yönetimlerinin yasal mevzuatları dönemin şartlarına uygun olarak güncellenmektedir. Bu çerçevede 2012 yılında 6360 Sayılı Yasal Düzenleme ile beraber ülkemizde yerel idareler alanında ciddi değişiklikler yapılmıştır. 12.11.2012 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde kabul edilen 6360 Sayılı Yasal Düzenleme'de yerel yönetimlerin genelini ilgilendiren değişiklikler yapılmıştır. Bütün büyükşehirlerin sınırları il mülki sınır olmuş, 14 yeni büyükşehir kurulmuş, büyükşehir olan illerde İl  zel İdaresi kaldırılmış, İl  zel İdaresi kaldırılan yerlerde Yatırım İzleme ve Koordinasyon Başkanlığı kurulmuş, yeni büyükşehir olan vilayetlerde köy ve belde belediyeleri kapatılarak mahalleye dönüştürülmüştür.

6360 Sayılı Düzenleme ile beraber ilçe belediyelerinin hizmet yükünde ciddi bir artış meydana gelmiştir. Belde ve köylerin mahalleye dönüşmesiyle daha fazla mahallenin  p n n toplanması, kaldırım ve yol yapılması, park ve bahçe hizmeti gibi yerel nitelikte hizmetleri bu mahallelere ulaştırmak zorunda kalmıştır. Bununla beraber ilçe belediyesi ile büyükşehir belediyesi farklı partilerde ise ciddi sorunların ortaya çıkması gibi bir durumda ortaya çıktığı görülmektedir. Yetki ve sorumluluk alanı gibi büyük sorunlarla da karşı karşıya kalınmıştır. Bu  alışmamızda Hatay ilinin 6360 Sayılı Düzenleme ile büyükşehir olması ve Kırıkhan İlçe Belediyesinin mahalle sayısının artmasıyla iş yükünün/sorumluluk sahasının genişlemesi ele alınacaktır. Kırıkhan İlçe Belediye Başkanı ile nitel bir görüşme yapılarak, karşı karşıya kalınan sorunlar ve üzüm önerilerine ilişkin sorular sorulmuştur. Çalışma genel bir değerlendirme son bulacaktır.

Genel Olarak Yerel Yönetimler

Yerel yönetimler insan topluluklarının ortak ve yerel nitelikteki ihtiyaçlarını karşılayan, yasal bir zemini bulunan yönetsel kuruluşlar olarak ifade edilebilir ( i ek, 2014, s.54). Başka bir anlamda yerel yönetimler yerel halkın temel yerel ihtiyaçlarını yakından takip eden, halkla yakın ilişkiler kuran ve onlara hizmet götüren en yakın idarelerdir (Yıldırım, 2021, s.385). Geniş bir şekilde ele aldığımızda yerel yönetim dediğimiz yönetim kademeleri merkezi idarenin dışında örgütlenen, mahalli ihtiyaçları karşılayan, tüzel kişiliği mevcut, organları seçimle oluşturulmuş, kendisine ait bütçe, personel ve araç/gereçleri olan yasal örgütlenmelerdir (Güven vd., 2017, s.191). Ülkemizde yerel anlamda ilk

örgütlenme 1850’li yıllarda İstanbul’da meydana gelmiş olsa da Batılı anlamda bir örgütlenme yasal ve yönetsel hatlarıyla 20. Yüzyılın başlarında meydana gelmektedir (Tortop vd., 2006, s.36). Yerel yönetimler, bir alan yönetimi olarak Osmanlı Devleti zamanında ortaya çıkmış, daha sonraki süreçte muhassıllık meclisleri, eyalet meclisleri, memleket meclisleri kurulmuş 1913 yılında geniş anlamda ilk yasal düzenleme yapılmıştır. Cumhuriyet’in ilanı ile beraber köy, belediye ve il özel idare kanunları çıkarılmış ve bu yönetsel yapılar anayasal anlamda güçlü bir hale getirilmiştir (sbb.gov.tr).

Dünyada merkezi yönetimlerin birçoğu yerel idarelere önem arz etmekte ve taşrada halka hizmetleri ulaştırmak için yerel idarelerin değerini ve önemini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede yerel idareler tarihsel süreçte değişen devlet yapıları, hızlı teknoloji, küresel rekabet ve diğer gelişmelere bağlı olarak güncellenmektedir (Ökmen ve Özer, 2015, s.15). Bu açıdan ele alındığında mahalli idarelerin hemen hemen her alanında zaman içerisinde yasal ve yönetsel anlamda gelişmeler ve güncelleştirmeler yapıldığını söylemek gerekmektedir.

Yerel yönetimler, yönetime katılım, özgürlük ve özerklik, hizmetlerde etkinlik, demokratik uygulamalar gibi pek çok uygulamaların hayata geçirildiği sahalardır. Aynı zamanda güçlü yerel yönetimler ve demokratik niteliklerinin varlığı ülke çapındaki demokrasinin de gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu anlamda yerel yönetimler ile demokrasi arasında anlamlı ve değerli bir ilişki mevcuttur (Pustu, 2005, s.124-126). Yerel yönetimler alan, kapsam ve uygulama bakımından demokratik yönetim anlayışına en yakın birimlerdir. Özellikle organlarının seçimle iş başına gelmesi, yerel halkla içi içe olması ve yerel halkın yönetimine katılımı açısından yerel demokrasinin en önemli kademesidir (stratejikortak.com). Ülkemizde yerel demokrasinin gelişmesi yerel yönetimlerin her anlamda güçlü olmasına bağlıdır. İdari ve mali özerklik bu konunun kıymetli bir adımıdır. Halkın, yerel idarenin çalışmalarına katılması ve buralarda söz sahibi olması yerel demokrasi noktasında değerlidir (Çelik vd., 2008, s.88-90). Türkiye’de yerel yönetimlerle merkezi yönetim arasındaki ilişkiye anayasalarda yer verilmiş ve 1921 Anayasasından 1982 Anayasasına kadar hukuki çerçeve oluşturulmuştur. 1982 Anayasasınının 127. Maddesi yerel yönetimler ile ilgili düzenleme yapmış ve Türkiye’deki yerel yönetim kuruluşlarını il özel idareleri, belediyeler ve köyler olmak üzere üç bölüme ayırmıştır (Yetkin, 2013, s.83-84). Üniter yapıya sahip olan Türkiye’de merkezi yönetimle yerel yönetimler arasında idari bütünlük ve idari vesayet ilişkisi mevcuttur (Akıncı ve Ay, 2020, s.104).

Belediye ve Köy Yönetimleri

Kentlerde nüfus yoğunluğunun her geçen gün artması doğrultusunda belediyelerin hizmet sunumu ve yükümlülüğü de ön plana çıkmaktadır (Arslan,

2022, s. 46). Türkiye’de belediye yönetimleri 1855 gibi çok erken bir tarihte başlamıştır. Bu tecrübe zamanla gelişmiştir. Osmanlı dönemindeki batılılaşma, merkezileşme ve modernleşmeye bağlı oluşan belediye modelleri Cumhuriyet’in ilanından sonra ilerlemeye devam etmiş özellikle 1950 yılında tarımda makinalaşmaya bağlı olarak kırdan kente g ç ile farklı bir boyuta gelmiştir (Oktay, 2020, s.172). Belediye kavramı Tanzimatla beraber kullanılmaya başlanmış, modern anlamda ise belediyecilik denildiğinde yerleşik bir toplumun varlığı ifade edilmekte ve merkezi yönetimden ayrı bir yönetim  rg t  olarak değerlendirilmektedir (Uyar, 2004, s.31). Ülkemizde belediye yönetimleri ile ilgili ilk düzenleme 1930 yılında 1580 Sayılı Belediye Kanunu iken sonuncusu ise halen kullanılan ve 2005 yılında  ıkarılan 5393 Sayılı Belediye Kanunudur (Eryılmaz, 2013, s.191).

5393 Sayılı Belediye Kanunu madde 3/a ya göre belediye, “*Belde sakinlerinin mahall  müşterek nitelikteki ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulan ve karar organı seçmenler tarafından seçilerek oluşturulan, idari ve mali özerkliğe sahip kamu tüzel kişisini*” ifade etmektedir. Yine kanuna göre nüfusu 5000 üzerindeki yerleşim yerlerinde belediye kurulabilir. İl ve il  merkezlerinde belediye kurulması zorunludur (5390 Sayılı Belediye Kanunu, 2005)

Belediyelerin tarihsel sürecine bakıldığında 150 yıllık bir geçmişinin olduğu görülmektedir. Bu tarihsel dilim cumhuriyet öncesi ve sonrası şeklinde iki bölümde el alınmaktadır. Cumhuriyet  ncesi yani Osmanlı döneminde çok ciddi ve köklü değişiklikler yaşanmamış belli teşkilatlarla yerel hizmetler yerine getirilmiştir. Cumhuriyet’in ilanından sonra belediyeler konusunda önemli yasal ve yönetsel gelişmeler yaşanmıştır. 1982 Anayasasında belediyenin belediye başkanı, belediye meclisi ve belediye encümeni gibi üç organının olduğu ve bunların mevcut anayasayla güvenceye alındığını belirtmek gerekir (ms.hmb.gov.tr).

Köy yönetimleri Türkiye’de yerel yönetimler konusunda ayrı ve önemli bir yeri vardır ve yasal dayanağı 1924 yılında  ıkarılan 442 Sayılı Köy Kanunudur (Eldem, 2015, s.40). Köy insanların bir arada yaşadığı en küçük yerleşim alanlarıdır. Genellikle kırsal kesimde yer alan, nüfusu az ekonomik yapısı tarım ve hayvancılığa bağlı kademelerdir (Ulusoy ve Akdemir, 2010, s.315). Dicle’ye göre (2012, s.859), 1930’lı yıllarda köyler, ulusal ölçekte modernleşmenin ve ekonomik refah artışımının başlangıcı sayılan değerli yönetim kademeleri olarak görülmektedir.

442 Sayılı Köy Kanunu Madde/1’e göre “*Nüfusu iki binden aşağı yurtlara (köy) ve nüfusu iki bin ile yirmi bin arasında olanlara (kasaba) ve yirmi binden çok nüfusu olanlara (şehir) denir. Nüfusu iki binden aşağı olsa dahi belediye teşkilatı*

mevcut olan nahiye, kaza ve vilayet merkezleri kasaba itibar olunur ve Belediye Kanununa tabidir” ibaresi yer almaktadır. Mevcut kanuna göre köyün organları muhtar, köy ihtiyar meclisi ve köy derneğidir. Köyün alt nüfus sınırı 150 olarak kabul edilmiştir. Bu çerçevede 150 ile 2000 nüfuslu yerleşim yerleri köy olarak kabul edilmektedir. Köyün gelir kalemleri/bütçesi ise imece ve salmadan oluşmaktadır.

Ülkemizde köylerin oluşum şekillerine baktığımızda dağ, ova, kıyı ve yayla köyleri şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Köyleri sayısal olarak ele aldığımızda her geçen gün azaldığını söylemek mümkündür. Özellikle 2012 yılında çıkarılan 6360 Sayılı Kanun ile büyükşehir sayısı artmış ve buralarda köylerin tüzel kişilikleri kaldırılarak mahalleye dönüştürülmüştür. Ancak yönetim sistemimiz ve yerel idareler açısından köyler önemli ve geliştirilmeye mecbur idarelerdir. Tarım ve hayvancılığın buralarda yapılmasının uygunluğu ve bu sürecin merkezi yönetime pozitif katkısının olacağı noktasında elzem bir konudur.

6360 Sayılı Düzenleme ve Getirdikleri

2012 yılında çıkarılan ve 30 Mart 2014 yerel seçimleri ile yürürlüğe giren 6360 Sayılı Düzenleme yerel yönetim alanında birçok düzenleme yaparak, yenilikler getirmiş bunun yanında bazı tartışmalara da neden olmuştur (Tekin, 2018, s.85). Düzenleme Türkiye’de idari, siyasi, mali, sosyoloji ve yasal alanlarda değişiklik getirdiği, özellikle de belde belediyeleri ve köylerin tüzel kişiliklerinin kaldırılması beraberinde yeni tartışmalara neden olmuştur (Ekinci, 2020, s.90). 6360 Sayılı Düzenleme 5216 Sayılı Büyükşehir Belediye Kanunu yerine çıkarılan bir kanun değildir. Bu düzenleme on dört vilayettin il statüsünden büyükşehir olmasını ve yirmi yedi yeni ilçenin kurulmasını bununla beraber yerel yönetimler alanında bazı değişiklikleri öngören bir yasal çalışmadır. Aydın, Balıkesir, Denizli, Hatay, Malatya, Manisa, Kahramanmaraş, Mardin, Muğla, Ordu, Tekirdağ, Trabzon, Şanlıurfa ve Van vilayetleri bu düzenleme ile büyükşehir olan yerlerdir (Arslaner ve Yaman, 2016, s.285). Bu yasal düzenleme yönetimde getirdiği birçok yeniliğin yanı sıra büyükşehir idarelerinin yetki ve sorumluluk alanlarını genişleterek büyükşehir yönetimlerini daha güçlü bir konuma getirmiştir (Kaypak ve Yılmaz, 2017, s.408). 6360 Sayılı Yasal Düzenleme büyükşehir, belediye, belde belediyeleri, köyler ve il özel idarelerini etkileyen veya farklı bir ifadeyle buralarda düzenleme öngören bir çalışmadır (Muratoğlu, 2015, s.62).

2012 yılında yapılan ve 2014 yılındaki yerel seçimler ile yürürlüğe giren 6360 Sayılı Yasal Düzenlemenin getirdiği yenilikler (Karakılıç ve Koyuncu, 2016, s.366):

6360 Sayılı Düzenleme ve Köylerin Mahalle Dönüşmesinin İlçe Belediyelerine...

- ✓ 14 vilayet büyükşehir olmuş ve toplam büyükşehir sayısı 30 olmuştur,
- ✓ Büyükşehirlerin tamamının sınırı il mülki sınırı olmuştur,
- ✓ Büyükşehir olan vilayetlerde il özel idareleri kapatılmış ve Yatırım İzleme Koordinasyon Başkanlığı kurulmuştur,
- ✓ Bu büyükşehirlerde yeni ilçeler kurulmuştur,
- ✓ Belde belediyeleri ile köyler kapatılmış, bir ilçenin mahallesi konuma getirilmiştir.
- ✓ Toplam nüfusu 750.000'den fazla olan illerdeki il belediyelerinin kanunla büyükşehir belediyesine dönüştürülmesi hükmi getirilmiştir,
- ✓ Büyükşehir olan iller içinde yer alan bucak teŗkilatları da kaldırılmıştır. Dolayısıyla merkezi idarenin taŗra birimi olan bucaklar, büyükşehir belediyesinin yer aldığı illerde tarih olmuştur.

6360 Sayılı Düzenleme çıkarıldıktan sonra birçok baŗlıkta eleŗtirilmiştir. İdarenin b t nl ği ilkesinin zedelenmesi, anayasaya aykırı olması ve hukuk sisteminde ikilik, yerel yönetimlere ortaya çıkardığı zarar, demokrasi anlayışına olumsuz etkisi, merkezi yapının denetim ve vesayet yetkisinde zafiyet gibi temel alanlarda eleŗtirilerin merkezi olmuŗtur ( apar ve Demir, 2017, s.41-42).

YÖNTEM

Araŗtırmanın Amacı ve önemi

 alıŗma Hatay ilinin Kırıkhan ilçesi  l ği bağlamında, köylerin mahalleye dönüşmesine bağlı olarak artan mahalle sayısı ve bu durumun Kırıkhan İlçe Belediyesinin hizmet sunma kalitesi baŗta olmak üzere farklı alanlarda etkisi belirlenmeye  alıŗılmıştır. Araŗtırmanın temel amacı ise hizmet alanının geniŗlemesinin belediyeye etkisi ve karŗılaŗılan sorunlar ile bu sorunların  z m ne iliŗkin birtakım öneriler sunmaktır.  alıŗmada elde edilen veriler ve sonuçlar, 6360 Sayılı Yasal Düzenlemenin belediye yönetimlerine etkisinin belirlenmesi ve çıkacak sonuçlarının sonraki  alıŗmalarda karŗılaŗtırılması için önem arz etmektedir.

Araŗtırmanın Evreni ve Yöntemi

Araŗtırma Hatay ilinin, Kırıkhan İlçe Belediyesinde Kırıkhan İlçe Belediye Baŗkanı ile Şahsen mülakat yapılarak ger ekleŗtirilmiştir. Açık uçlu soruların yer

aldığı “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Görüşmeler 60 ile 70 dakika arasında sürerken ve başkanın verdiği cevapların not edilmesi yolu tercih edilmiştir.

Veriler analiz edilirken elde edilen bulguların yorumlanması yolu izlenmiştir. Ayrıca bulgular tablolaştırılarak ortaya çıkan durum hakkında genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Alan araştırması Hatay ilinin Kırıkhan İlçe Belediyesini kapsamaktadır. Araştırmanın en önemli sınırlılığı belediye başkanına yöneltilen bu sorulardır. Bu noktanın dışına asla çıkılmamış, çalışmaya olumsuz etki olacağı düşünülen soru ve konuşmalardan uzak durulması tercih edilmiştir. Soruların konuyu değerlendirme noktasında yeterli olduğu düşünülmektedir. İlçe belediye başkanının soruları tam olarak anladığı ve samimiyetle cevaplandığı varsayılmaktadır.

Mülakatlarla Elde Edilen Verilerin Analizi

Görüşme sonucunda alınan cevaplar betimsel analiz ve tablolama yöntemleri ile çözümlenmiştir. Görüşmelerin tarafsız bir biçimde ifade edilebilmesi için zaman zaman doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Her bir soru için ayrı bir tablo hazırlanarak, soru-cevap-değerlendirme yöntemiyle elde edilen veriler ortaya konulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 1.

6360 Sayılı Yasa ve Yerel Yönetimlere Etkisi

Soru	6360 Sayılı Düzenleme hakkında genel olarak düşünceleriniz ve yerel yönetimlere etkisi nelerdir?
Cevap	Düzenlemeyi olumsuz olarak değerlendiriyorum. İlçe belediyelerin yetkisinin azalması söz konusu. İlçe belediyelerinde alt ve üst yapı sorunu ciddi boyutta ortaya çıktı. Yetkinin büyük bölümü büyükşehir yönetimine bırakılınca hizmet üretme noktasında sorun baş gösterdi. Bu düzenlemeyle bütçenin bir bölümü ilçeden büyükşehir belediyelerine aktarıldı. Bu durum bütçesel sorunları ortaya çıkardı. İlçe beledilerinde sadece emlak bölümü kaldı, diğerleri büyükşehirlerde. Otopark, Hal, Mezbahana, Su gibi geliri olan yerlerin büyükşehirlere bırakılması bu düzenlemenin ilçe belediyeleri için olumsuz olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Değerlendirme; *Düzenlemenin ilçe belediyeleri için her anlamda bir küçülme ve daralma getirdiği ortaya çıkmaktadır. Özellikle kaynak ve yetki. Çünkü emlak birimi dışında tüm birimlerin büyükşehir yönetiminde olması ilçe belediyesinin hizmet alanının daralmasına, yine bütçesinin bir kısmının büyükşehirler belediyelerine aktarılmasının hayata geçirilmesi planlanan projelerinin gerçekleştirilmesi için bir engel teşkil etmektedir.*

Tablo 2.

Köylerin Mahalleye Dönüşmesi ve İlçe Belediyesi Etkisi

Soru	6360 Sayılı Düzenleme kapsamında köylerin tüzel kişiliklerinin kaldırılıp mahalleye dönüştürülmesinin ilçe belediyelerine etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
Cevap	Temel anlamıyla hizmet yükünün artması. Kaynaklar ve yetki bir yandan azalıyor ancak diğer taraftan sorumluluk sahasının artması gibi bir yük ortaya çıkıyor. Bu durum ilçe belediyeleri için her yönüyle sorun teşkil ediyor.

Değerlendirme; *İlçe belediyelerinin en önemli sorununu ortaya çıkarmıştır. Hizmet sahasının genişlemesi. Belediye hizmet sunduğu mahalle sayısında ciddi artışlar meydana gelirken diğer yandan kaynakların azalması belediyeler için bir*

çıkması ortaya çıkarmıştır. 20 tane mahallenin su, yol, çöp gibi hizmetini gerçekleştirirken şimdi iki katına yakın bir alana hizmet sunmaya çalışacak. Özetle bu durum ilçe belediyelerinin hizmet sunma yükünü arttırmıştır.

Tablo 3.

6360 Sayılı Yasa Sonrasın Görev/Yetki/Sorumluluk Karşılaştırılması

Soru	6360 Sayılı Düzenleme ile köylerin mahalleye dönüşmeden önceki ve mahalleye dönüştükten sonraki süreçte yetki/ görev/ sorumluluklarınızı karşılaştırır mısınız?
Cevap	Kırıkhan'ın tamamı 715 kilometrekare alandan oluşmakta. Artık bunların tamamına hizmet götürmeye çalışıyoruz. Düzenleme öncesi 16 mahalle vardı şuan 73 mahalle oldu. Yani hizmet sahamız 4 kat arttı. Ancak diğer yandan yetki ve kaynak azaldı. Sorumluluk sahamız oldukça geniş bir alan oldu.

Değerlendirme; *Ortada net bir durum var o da sorumluluk sahasında meydana gelen artış. Hizmet götürdüğü veya götüreceği mahalle sayısı artarken daha önce de belirtildiği üzere kaynaklar azalmıştır. Bu ciddi bir yüküdür. Bir anlama işin tam anlamıyla yapılamamasına hatta yerel halk tarafından tepkiyle karşılanmasına kadar yol açabilir.*

Tablo 4.

Yeni Mahallelere Sunulan Yerel Hizmet

Soru	6360 Sayılı Düzenleme ile köylerin mahalleye dönüşmesi ile bu mahallelere en çok gerçekleştirdiğiniz yerel hizmet nedir? Neden?
Cevap	Bu mahallelerden en çok talep edilen hizmetler; yol, park/bahçe, çöp ve spor tesisidir. Elimizden geldiği ve bütçelerimiz imkanları ile bazen de dış kaynak bularak bu hizmetleri gerçekleştirmeye çalışıyoruz. Özellikle dış kaynak spor tesisi oluşturmada önemli bir kalem olmaktadır.

Değerlendirme; *İhtiyaç olunan hizmetlere bakıldığında aslında yerel yönetimlerin gerçekleştirmesi gereken yol, park ve çöp gibi temel başlıklardır. Bunların dışında sosyal aktiviteler için talep edilen spor tesisleri kaynak anlamında kayıp yaşayan ilçe belediyeleri için zorlayıcı bir kalem olacaktır. Bu çerçevede dışarıdan kaynak bulunması, sponsorların devreye girmesi, yörenin milletvekillerininin girişimi ile gerçekleştirilecek hizmetlerdir. Aksi durumda*

belediye bütçesinin bu talepleri gerçekleştirmesi belediye açısından sorun teşkil edebilir.

Tablo 5.

Hizmetleri Gerçekleştirmede Sahip Olunan Personel

Soru	6360 Sayılı Düzenleme ile köylerin mahallelere dönüşmesi ile planladığınız veya gerçekleştirmek istediğiniz hizmetleri icra etmek için yeterli personel ve iş gücünü sahip misiniz?
Cevap	Kaynakların azalması, diğer yandan sorumluluk sahasının genişlemesi istediğimiz/yeterli sayıda personel istihdam edememe sorununu yaşamaktayız. Bu çerçevede personel sayısı noktasında sorunlarımızın olduğu bir gerçektir.

Değerlendirme; *Görünen odur ki hizmet ve görev alanının genişlemesine rağmen buralara hizmet götürmede personel sıkıntısı çekilmektedir. Bu sorunu aşmanın tek yolu maddi kaynağın artmasıdır. Personel istihdamının yeterli düzeyde olmaması sunulacak hizmetlerde birtakım sorunlara neden olacaktır. Hizmetleri zamanında icra edememe, eksik icra ve halkın olumsuz tepkisiyle karşı karşıya kalınabilir.*

Tablo 6.

Hizmetleri Gerçekleştirmede Bütçe Sorunu/İlişkisi

Soru	6360 Sayılı Düzenleme ile köylerin mahallelere dönüşmesiyle planladığınız veya gerçekleştirmek istediğiniz hizmetleri icra etmek için gerekli bütçeye sahip misiniz? Bu süreç belediye bütçesini nasıl etkiledi? Bütçe sorununu aşmak için ne tür çalışmalar sergiliyorsunuz?
Cevap	Kesinlikle hayır. Şuan sahip olduğumuz bütçe ile gerçekleştirmeye çalıştığımız hizmet arasında ciddi uyumsuzluk mevcut. Hizmet alanımız yani sorumluluğumuz artması bütçeye olumsuz yansıdı. Çünkü daha çok hizmet sunmak gerekiyor dolayısıyla bütçeden daha çok para çıkacak. Şuan bütçe sorunu çözmek için bazı girişimlerde bulunuyoruz ama yine de ciddi sıkıntılar söz konusu.

Değerlendirme; *Belediyelerin personel istihdamından, hizmet sunumuna, araç/gereç alımından kurumsal kimliğin güçlenmesinde temel nokta bütçedir/paradır. Bu çerçevede idari özerkliğe sahip olan veya olması gereken*

bu birimlerin bütçesinin sunduğu/sunacağı hizmete göre bütçeye sahip olunması gerekir. 6360 Sayılı Düzenleme ile ilçe belediyelerinin sorumluluk alanının artması bütçe kaleminin önemini bir kez ortaya koymaktadır. Güçlü ve başarılı bir yerel yönetim için elzemdir.

Tablo 7.

Hizmet Sunumunda Paydaş Yerel ve Merkezi Kuruluşlar

Soru	6360 Sayılı Düzenleme ile yeni mahallelere hizmet götürürken işbirliği içinde olduğunuz bir paydaşınız veya ortak hareket ettiğiniz yerel ve merkezi kurum/kuruluş mevcut mudur?
Cevap	Yok. Genelde tüm çalışmalarını belediyemiz olarak gerçekleştiriyoruz. Zaten büyükşehir ile bir uyumsuzluk söz konusu merkezi bir kurumla da şuan bir çalışmamız bulunmamaktadır. Buna rağmen asfalt şantiyesi, seramız, taş ocağı gibi işletmelerimiz mevcut. Bu çerçevede çalışmalarını icra ediyoruz.

Değerlendirme; *Belediyenin çalışmalarını icra ederken herhangi yerel/merkezi kurum ve kuruluşla işbirliğinin olmadığı görülmektedir. Ancak kaynakların azalması ve hizmet alanının genişlemesine bağlı olarak belediyeler ve yöneticileri belediyenin imkânlarını artırmak için merkezi yönetim veya bunlara bağlı kurum/kuruluşlarla bağlantı kurmaları gerekmektedir. Bu girişimler hiç kuşkusuz belediyenin menfaatine dolayısıyla hizmet sunulan yerel halkın lehine olacaktır.*

Tablo 8.

Hizmet Sunumunda Özel Birim ve Personel İlişkisi

Soru	6360 Sayılı Düzenleme ile yeni mahallelerden merkeze uzak olanlar için hizmet götürmek noktasında oluşturulan özel bir birim ve burada istihdam edilen personel var mıdır?
Cevap	Personel sayımız az ama teknik anlamda yetişmiş ve liyakat sahibi personelimiz mevcut. Bunlarla başarılı çalışma ekipleri oluşturup kıt imkânlarımızla çalışmalarımızı icra ediyoruz. Ayrıca sahadan gelen meclis üyeleri de mevcuttur. İş bilen tecrübeli kişiler. Bunlardan da bazı zamanlarda faydalanıyoruz.

Değerlendirme; *Belediyenin yetki, kaynak ve sayısal anlamda personel sıkıntısı yaşamış olsa da mevcut personelin liyakatli, yetişmiş ve tecrübe sahibi olması belediye için çok değerlidir. Bu iş yükünün fazla olmasına rağmen işlerin kalite*

bir şekilde sunulmasına imkân sağlayacaktır. Kaliteli personel sayısal anlamda azda olsa yöneticilerin istediği bir özelliktir. Çok fazla personele sahip olunup işleri/hizmetleri yanlış, eksik, kalitesiz, zaman kaybı gibi sorunlarla sunmaktansa liyakatli ve tecrübeli personelle biraz geç ama kaliteli bir sunum söz konusu olacaktır.

Tablo 9.

Hizmet Sunumunda Araç/Gereç Yeterliliği

Soru	6360 Sayılı Düzenleme ile yeni mahallelere hizmet icra ederken yeterli teknik araç ve malzemelere sahip misiniz? Yaşanılan sorunlar nelerdir?
Cevap	Şuan için sahibiz. Zaten yetkilerin büyük bölümü büyükşehirlere aktarıldığını söyledim. En çok çöp toplamak için araç ihtiyacımız oluyor o konuda da şuan sorun yok. Ancak önceki soruda da söylediğim gibi bu araçlarda ihtiyacımız olan personel sıkıntımız oluyor.

Değerlendirme; *Belediyenin yetki alanının dar olması münasebetiyle çok fazla araç/gereç ihtiyacı yok. Ancak yine de sunulan hizmet açısından belediyenin gerekli araca sahip olması son derece önemlidir. Bu durum halk tarafından talep edilecek hizmetlere zamanında cevap verilmesi açısından değerlidir.*

Tablo 10.

Hizmet Sunumu Sonunda Yerel Halkın Tepkisi/Memnuniyeti

Soru	6360 Sayılı Düzenleme ile köyden mahalleye dönüşen yerlere hizmet götürürken yerel halkın tepkisi, memnuniyeti ve beklentilerini değerlendirir misiniz?
Cevap	Vatandaşın olumlu tepki alıyoruz. Zaten ikinci dönem halkın bize tekrar yetki vermesi bunun göstergesidir. Ancak büyükşehir ile sorumluluk noktasında yaşadığımız bazı uyumsuzluklar halkla aramızda sorun oluşturabiliyor. Örneğin büyükşehirin sorumluluk alanındaki bir yolun bozuk olması ve halkın bu yolun yapılmasını ilçe belediyesinden beklemesi sıkıntı oluşturuyor. Su sorunu yine aynı nokta. Mezarlıklar aynı şekilde. Çünkü vatandaş kendisine en yakın kademe ilçe belediyesi olduğu için hizmeti bizden bekliyor. Sorumluluk ve yetki büyükşehirde dediğimizde vatandaş ile maalesef bazen sıkıntı çıkabiliyor. Ama genel olarak imkânlarımızla sunduğumuz hizmetlerden halkımız son derece memnun. Bu yönde dönütler alıyoruz.

Değerlendirme; *Belediyenin olumlu dönütler alması hem kurumsal anlamda hem de başkan için değerlidir. Bu durum halkın önemli bir bölümünün belediyenin çalışmalarından memnun olduğunu gösterir ki bu sonraki seçimler için bir veridir. Belediyeler hizmet sunarken varlık sebebinin halk hizmet olduğu gerçeğini unutmamalıdır. Halka en yakın kademe olarak temel yerel gereksinimleri karşılamalıdır. Bu şekilde halktan memnuniyet ve takdir alacağı gerçektir.*

Temel Sorunlar

6360 Sayılı Düzenlemenin İlçe belediyelerine etkisi Kırıkhan İlçe Belediyesi özelinde yapılmıştır. İlçe belediye başkanı ile yapılan mülakat sonrası alınan cevaplar bazı temel sorunların ortaya çıktığını göstermiştir. Bu sorunlar belediyenin vatandaşla yerel hizmetleri sunma noktasında bazı güçlüklerle karşı karşıya kalacağını ortaya koymaktadır. Sorunların çözümü noktasında ilgili kurum ve kuruluşların gerekli adımları atması yerel yönetimleri hem daha güçlü yapacak hem de daha kaliteli hizmet sunmasına olanak sağlayacaktır.



Şekil 1. 6360 Sayılı Düzenleme ile Köylerin Mahalleye Dönüşmesi Sonrasında Belediyenin Karşılaştığı Temel Sorunlar.

İlçe belediye başkanı ile yapılan mülakat sonrasında köylerin mahalleye dönüşmesi beraberinde ilçe belediyelerinde kaynak, yetki, personel, sorumluluk alanının genişlemesi ve büyükşehir yönetimiyle uyumsuzluk sorununu ortaya çıkarmaktadır.

Kaynak; ilk sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Mal ve hizmet alımı, personel giderleri ve diğ er projelerin hayata geçmesi noktasında çok önemlidir. Yapılan mülakat sonrasında başkanın ilçe belediyesinin b t cesinin bir kısmı büyükşehir yönetimine aktarıldığı ve bu durumunda ciddi sorunlara yol açtığını söylemektedir. Yerel yönetimler için kaynak çok değerlidir. Her Őeyin baŐı olarak değerlendirilmelidir. Aynı zamanda mali özerklik ilkesine göre yasal bir gerekliliktir.

Yetki; konusu da yine önemli bir problem olarak değerlendirilmektedir. Büyükşehir yönetiminin birçok konuda yetkiyi elinde bulundurması ilçe belediyesi açısından sorun teşkil etmektedir. İlçe belediyelerinde sadece emlak biriminin olması diğ er tüm birimlerin büyükşehir yönetimlerinde yer alması hizmet üretme ve sunma noktasında olumsuz bir durum olarak ortaya çıkmaktadır.

Personel; birçok birimin büyükşehir bünyesinde hizmet sunması ve dolayısıyla kapatılan belde belediyeleri ile beraber ciddi sayıda personelin büyükşehir yönetimine aktarılması ilçe belediyeleri açısından diğ er bir sorundur. Özellikle liyakatli personeli kaybetmek ilçe belediyeleri ve yöneticilerinin istemeyeceği bir problemdir.

Sorumluluk alanının genişlemesi; yapılan yasal düzenlemeyle köylerin ve belde belediyelerinin mahallere dönüştürülmesi ve en yakın ilçeye bağlanması ilçe belediyelerinin yükünün artmasına neden olmuştur. Belediyenin hizmet sunması gereken alan birkaç kat artmıŐtır. Ancak yukarıda da belirtildiği üzere kaynak, personel ve yetki noktasında da ciddi kayıpların olması buna karşılıklı sorumluluk sahasının artması belediyeler için içinden çıkılmayacak bir duruma dönüşmüştür. Daha fazla mahallenin çöpünün toplanması, kaldırım yapılması, park ve bahçe oluşturulması gibi temel hizmetler belediyeye ek bir külfet oluşturmaktadır.

Büyükşehir yönetimiyle uyumsuzluk; belediyenin karşı karşıya kaldığı ve diğ er hizmetlerin yapılmasını etkileyen bir sorun olduğu söylenebilir. Özellikle büyükşehir ile ilçe belediyesinin farklı siyasi partilerde olması işin içinden çıkılmayacak bir durum yaratabilir. Bütçe, personel, yetki gibi temel varlıklarını kaybeden ilçe belediyeleri büyükşehir yönetimleriyle ortak hareket etme ve politika belirlemede noktasında da sık sık anlaŐmazlıklarla karşı karşıya kalacaktır.

SONUÇ

Yerel yönetimler vatandaşın yerel nitelikteki ihtiyaçlarını karşılaması açısından son derece önemli idarelerdir. Özellikle mali açıdan belirli bir seviyede ve güçte olması vatandaşa sunacağı hizmetin kalitesi açısından da önem arz etmektedir. Bu anlamda yerel yönetimler içerisinde belediyelerin varlığının ve devamlılığının hem merkezi idarenin yükünün azalması hem de vatandaşın yerel nitelikteki temel ihtiyaçlarının karşılanması hususunda değerlidir. Günümüzde ülke nüfusunun yüzde doksandan fazlasının belediyelerinden hizmet alması belediyelerin gerekliliğini ve önemini açık bir şekilde ortadadır.

Ülkemizde Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar yerel yönetimler ile ilgili çeşitli yasal düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler günün şartlarına bağlı olarak birtakım değişiklikleri öngörmektedir. Bu çerçevede mahalli idareler alanında 2012 yılında yapıлып 2014 mahalli idareler seçimi ile yürürlüğe giren 6360 Sayılı bir düzenleme yapılmıştır. Bu düzenleme ile beraber ülkemizdeki yerel idarelerin hemen hemen tamamında değişiklikler meydana gelmiştir. Başka bir açıdan ele alındığında geniş kapsamı olan bu yasal düzenlemeye çok ciddi boyutta eleştirilerde yapılmıştır. Bununla beraber düzenlemenin getirdiği bazı yenilikler şunlardır:

- ✓ Büyükşehirlerin sınırları il mülki sınır olmuştur,
- ✓ Büyükşehir olmada sadece nüfus kriteri öngörülmüştür ve sayı 750000 kabul edilmiştir,
- ✓ Büyükşehirlerdeki belde belediyeleri kapatılmış ve mahalleye dönüştürülmüştür,
- ✓ Köylerin tüzel kişilikleri son bulmuş ve mahalleye dönüştürülmüştür,
- ✓ Büyükşehir olan vilayetlerde İl Özel İdareleri kapatılmış ve buralarda Yatırım İzleme Koordinasyon Başkanlığı kurulmuştur.

6360 Sayılı Düzenleme ile beraber köylerin tüzel kişiliğinin kaldırılması ve buldukları ilçeye mahalle olarak bağlanması ilçe belediyelerinin hizmet yükünü arttırmıştır. İlçe belediyeleri eski köylere başka bir ifadeyle yeni mahallelere yol, kaldırım, park/bahçe, çöp toplama gibi yerel hizmetleri götürmek durumundadır. Bu durumun da ilçe belediyelerine fazladan bir külfet oluşturduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Köylerin mahalleye dönüştürülmesi ile beraber ilçe belediyelerinin en çok sorun yaşadığı konular; ***bütçenin daralması, personel eksikliği, yetkinin daralması, sorumluluk sahasının genişlemesi ve büyükşehir yönetimiyle yaşanan anlaşmazlık*** olduğu ortaya çıkmaktadır.

6360 Sayılı Düzenleme ile köylerin mahalleye dönüştürülmesinin ilçe belediyelerine etkisinin Kırıkhan İlçe Belediyesi örneğinde ele alındığında ortaya

ıkan sonuca bağlı olarak yerel hizmetlerin aksamaması ve hizmet kalitesinin artması için Şu noktalara dikkat edilmelidir:

1. Yerel yönetimlerin varlığı yerel halka hizmet sunmak ve yerel nitelikteki ihtiyaçlarını karŐılamaktır. Bu çerçevede büyükşehir yönetimiyle ilçe belediyesi farklı siyasi partilerde olsa temel amaç yerel halka hizmet paydasında buluşmak ve gerekli hizmetleri kaliteli bir Şekilde sunmak için ortak çalışma yapmak olmalıdır.

2. Bu yasal düzenleme ile ilçe belediyelerinin en çok sorun yaşadığı **bütçenin daralması, personel eksikliği, yetkinin ve sahasının daralması, sorumluluk sahasının genişlemesi ve büyükşehir yönetimiyle yaşanan anlaşmazlık** konuları üzerinde gerekli iyileŐtirmeler yapılmalıdır. Aksi takdirde yerel hizmetlerin sunulması aksayabilir hatta bir adım sonra bazı hizmetler durma noktasına gelebilir.

3. Merkezi idareler, mahalli idareler ile ilgili düzenlemeler yaparken yerel yöneticilerin düşüncelerini dikkate alması elzemdir. Merkezden, yerel idareci ve halkın düŐüncelerine yer vermeden yapılacak düzenlemeler yerelde olumsuz etkiler ortaya çıkaracaktır.

4. Belediyeler halka en yakın idarelerdir. Bu idareler her alanda ve anlamda g cl  olmalıdır. Halkın istek/taleplerine zamanında ve kaliteli bir Şekilde cevap vermesi gerekmektedir. Bunun gerçeklemesi içinde başta ekonomi olmak üzere birçok alanda belediyelerin g cl  olmasına bağlıdır. Aksi takdirde hizmet yükünde boğulmaya mahkûm olacaklardır.

5. Yerel yönetimler demokrasi açısından değerli ve geliştirilmesi gereken idarelerdir. Bu alanda yapılan yasal düzenlemeler bu idareleri daha g cl  bir konuma getirecek Şekilde planlanmalıdır. Ancak yapılan yasal düzenlemeler aksi bir durum oluŐturursa sadece yerel yönetimler zarar görmez hem merkezi idare hem de vatandaş ciddi sorunlarla karşı karşıya kalabilir.

6. Yapılan çalışmada görülmüştür ki yerel hizmet sunumunda siyasi kaygılar ve çekiŐmeler önemli bir faktördür. Büyükşehir ve ilçe belediyelerinin yetki, sorumluluk alanı ve bütçe gibi konularda çatıŐmalara neden olmaktadır. Unutulmamalıdır ki hizmetin siyaseti olmaz, olmamalıdır. Temel kaygı vatandaşa kaliteli ve zamanında hizmetleri gerçekleştirmek olmalıdır.

KAYNAKÇA/ REFERENCES

- Akıncı, B. & Ay, H. (2020). *Public Administrative Studies, Location of Local Governments in The Government System of The Republic of Turkey: US and France Case Study (Ed. Sefer Yılmaz)*. Akademisyen Yayınevi.
- Arslan, M. (2022). Yerel kalkınmanın yansıması olarak belediye yatırımları. *Türk Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 41-52.
- Arslaner, H., & Yavan, A. G. S. (2016). 6360 sayılı kanunun getirmiş olduğu yerel kamusal hizmet sunum farklılıkları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (Özel Sayı), 277-290.
- Çapar, S., & Demir, R. (2017). Türkiye’de büyükşehir yapılanması ve 6360 sayılı kanuna uygulayıcıların bakışı. *Türk İdare Dergisi*, (484), 39-88.
- Çiçek, Y. (2014). Geçmişten günümüze Türkiye’de yerel yönetimler. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 53-64.
- Dicle, E. (2012). Modern ulus devlet projesinde bir ideal mekân temsili olarak köy ütopyası. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 859-871.
- Ekinci, E. (2020). Hizmet sunumundan hukukilik boyutuna: 6360 sayılı kanuna ait akademik eleştiriler. *Türkiye Siyaset Bilimi Dergisi*, 3(1), 89-115.
- Eldem, H. (2015). Yerel yönetimler reformunun bir parçası olarak köy kanunu tasarısı taslağı. *Optimum Ekonomi Ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 39-62.
- Güven, A., Karkacıer, A., & Şimşek, T. (2017). Merkezileşme yerelleşme tartışmaları kapsamında yerel yönetimlerin denetimi sorunu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 12(2), 189-208.
- Karakılçık, Y. & Koyuncu, B. (2016) Türkiye’de yeni Büyükşehir (Bütünşehir) uygulamasının yerellik ilkesi ve yerel yönetim açısından irdelenmesi. *Yerelleşme/Merkezileşme Tartışmaları, 9. Kamu Yönetimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı, TODAİE*.
- Muratoğlu, T. (2015). Mahalli idareler mevzuatında 6360 sayılı kanunla yapılan değişiklikler. *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 20(32), 59-96.
- Oktay, T. (2020). 1920-2020 döneminde Türkiye’de belediyelerin gelişimi. *Medeniyet Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 171-223.

6360 Sayılı Düzenleme ve Köylerin Mahalle D nt şmesinin İlçe Belediyelerine...

- Ökmen, M., &  zer, B. (2013). Türkiye’de yerel yönetimler: Yapısal-işlevsel görünüm, sorunlar ve arayışlar. Ed. Mustafa  kmen ve Fikret Elma, *Türk Dünyasında Yerel Yönetimler*. Türk Dünyası Belediyeler Birliği Yayını, 15-61.
- Pustu, Y. (2005). Yerel yönetimler ve demokrasi: *Sayıştay Dergisi*, 57, 121-134.
- Tekin,  . F. (2018). Türkiye’de büyükşehir yönetimi ve 6360 sayılı yasanın getirdiği değişim: Konya  rneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (55), 84-105.
- Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H., &  zer, A. (2006). *Mahalli İdareler*. Nobel Yayınları, 1. Baskı.
- Ulusoy, A. & Akdemir, T. (2009). *Mahalli İdareler*. Seçkin Yayıncılık.
- Usta, V.  elik. F. &  elik. S. (2008). Yerel demokrasi ve yerel özerklik ilişkisi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 85-102.
- Uyar, H. (2004). Türkiye’de ve dünyada yerel yönetimler: Kısa bir tarihçe yıl. *Aydınlanma 1923*, 51(51), 31-38.
- Yetkin, H. (2013). Merkezi yönetim ve yerel yönetim arasındaki mali ilişkide belediyelerin rolü: Karşılaştırmalı bir inceleme. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 77-92.
- Yıldırım, A. (2021). Yerel yönetimlerde hizmetlerin sunumunda yeni bir yöntem: Yeniden belediyeleştirme. *Kamu Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 2(3), 383-401.
- Yılmaz, V., & Kaypak, ř. (2017). 6360 sayılı yasa ile getirilen yeniliklerin yerel halk üzerindeki etkililiğinin  l lmesi: Malatya Büyükşehir Belediyesi  rneği. *International Journal of Academic Value Studies*, 3(15), 405-418.
- 5393 Sayılı Belediye Kanunu, 2005.
- 442 Sayılı Köy Kanunu, 1924.

URL KAYNAKLARI

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, Strateji ve Bütçe Başkanlığı, https://www.sbb.gov.tr/WpContent/Uploads/2018/10/10_Yerelyonetimler. Erişim tarihi: 20.04.2022

Mehmet TAMER

Hatice Nur Sarıtunalı (2021), <https://Www.Stratejikortak.Com/2021/02/Yerel-Yonetim-Ve-Demokrasi-İliskisi.Html>, Erişim tarihi: 18.03.2022

Türkiye Cumhuriyeti Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2009) <https://Ms.Hmb.Gov.Tr/Uploads/2019/09> Türkiye’de Belediyelerde Mali Özerklik. Erişim tarihi: 05.05.2022

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Local governments have a very important place within Turkish Public Administration. It is a valuable place to have the closest administrative levels to the citizen and to provide locally qualified services. In our country, local governments are taking care of the services that make up our basic needs in everyday life through understanding of the cradle to the grave. In this respect, their assets, their protection and development are essential. From Ottoman to present, local governments have made progress in many areas. Legal regulations have been made at different times to provide locally qualified services to our people in different geographies, especially after the announcement of the Republic. 1982 the Constitution states that the local government of the village, municipality and province is the local government unit and its legal basis is established. In this framework, legislation No. 6360, which was last held in 2012 and entered into force in the 2014 local government elections, stipulating changes in almost all local governments. With this regulation, the municipalities of the village and the municipalities of the municipality have been closed and placed in the neighborhood of the nearest district. The main purpose of this study is to demonstrate the challenges facing the municipality of Kirikhan district in Hatay province, with the transformation of the municipality of Kirikhan district into a closed municipality and fifty villages into neighborhoods, and what impact this has on the municipality. In this context, questions directed at the mayor of the district will be asked about the size of the impact on the municipality. Service, staff, authority, area of responsibility, relations with the metropolitan municipality and local service are the core of problems.

Method: Work in the context of the Kirikhan district scale of Hatay province, the increasing number of neighborhoods due to the conversion of villages into neighborhoods and the effect of this situation in different areas, especially the quality of service delivery of the Kirikhan District Municipality. The investigation was conducted by personally interviewing the mayor of Kirikhan District in Kirikhan District of Hatay province. The “Semi-configured Interview Form” with open questions has been prepared. The negotiations are between 60

and 70 minutes and the way the president wrote down his responses is preferred. The interpretation of the findings obtained when analyzing the data was followed. In addition, an overall assessment of the situation has been made by painting the findings. The answers received as a result of the discussion were analyzed by descriptive analysis and tableing methods. From time to time, direct quotes are included in order to make the discussions impartial. By preparing a separate table for each question, the data obtained by the question-answer-assessment method was presented.

Findings: The effect of the Regulation No. 6360 on the municipalities of the District was made in the privacy of Kirikhan District Municipality. After the interview with the mayor of the county, the answers revealed some basic problems. These issues show that the municipality will face some difficulties in providing local services to the citizens. Taking the necessary steps at the point of resolving problems will enable local governments to deliver both stronger and better quality services. Consequently, the effects on the municipality of the district have been found to be:

- ✓ The Authority
- ✓ Personnel
- ✓ The expansion of the liability area is
- ✓ A disagreement with the management of the metropolitan area
- ✓ Political strife.

Result and Discussion: The legal regulations in the area of local government have shown that they have a significant impact on these governments and the citizen they serve. The presence of local governments that reduce the burden of central management and offer services to local citizens in the fastest way is very important in our country. These administrations must be placed in a very strong position in the legal, administrative and economic field. It is clear that the Legal Regulation No. 6360 affects all local governments in our country. Such arrangements should be made with opinions from local people and local managers. This is also valuable for local democracy. This regulation is the result of the study's negative impact on the municipalities of the district, which is the main element of the study. The site, which the municipalities of the district offer services, has expanded, staff shortages, power issues have emerged, and issues have been raised with the greater city administration (different political party).

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.63661>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	21.07.2022	Submitted date
Kabul tarihi	21.03.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.04.2023	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Şahin, S. & Kısaoğlu M. (2023). A Study On Examination Of Perceptions On Critical Pedagogy Among School Administrators İn Terms Of Functions Of Schools And On School Practices: A Case Study. *Journal of History School*, 63, 723-750.

A STUDY ON EXAMINATION OF PERCEPTIONS ON CRITICAL PEDAGOGY AMONG SCHOOL ADMINISTRATORS IN TERMS OF FUNCTIONS OF SCHOOLS AND ON SCHOOL PRACTICES: A CASE STUDY¹

Sevilay ŞAHİN² & Merve KISA OĞLU³

Abstract

The present study aims to identify how school administrators perceive critical pedagogy in terms of functions of schools and what they think of critical pedagogy within the scope of their practices at their schools. Critical pedagogy is a systematic interpretation of contemporary educational problems and one of the most significant approaches in the literature. Within this context, the points of view among school administrators regarding this issue are of vital importance. The study group consists of a total of 6 middle school and high school administrators. The study employs the method of "holistic multiple case study". The data was collected by means of "semi-structured interview forms" and analysed through the "content analysis" technique. The interviews conducted with the participants revealed that a critical pedagogic point of view is prevalent in terms of some of the practices of school administrators as well as their motives behind them and that their behaviour also partly stem from the administrators of critical pedagogy (10 punto).

Keywords: Critical Pedagogy, Pedagogy, School Administrator, Perception.

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı Gaziantep Üniversitesi'nde, 12.03.2021 tarih, 4574/05 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır. 07-10 Kasım 2019 tarihlerinde Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu tarafından düzenlenen "EYFOR-X" Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, svlyshn@gmail.com, Orcid: 0000-0002-7140-321X

³ Milli Eğitim Bakanlığı, mervekisaoglu06@gmail.com, Orcid: 0000-0001-8953-0582

Okul Yöneticilerinin Eleştirel Pedagoji Algılarının Okulun İşlevleri Boyutu ile İncelenmesi ve Okuldaki Uygulamalar Üzerine Bir Araştırma: Durum Çalışması

Öz

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin; okulun işlevleri boyutunda eleştirel pedagojiyi nasıl algıladıklarını ve okullarında gerçekleştirdikleri uygulamalarda eleştirel pedagoji bağlamındaki düşüncelerini tespit etmek amaçlanmıştır. Eleştirel pedagoji günümüz eğitim sorunlarını sistematik olarak tartışan bir eğitim yorumu ve en önemli yaklaşımlardan biridir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin konu ile ilgili bakış açıları oldukça önemlidir. Araştırmanın çalışma grubunu 6 kişiden oluşan ortaokul ve lise okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmada “Bütüncül Çoklu Durum Desenli Örnek Olay Çalışması” kullanılmıştır. Veriler “Yarı yapılandırılmış görüşme formu” ile toplanıp “İçerik analizi” tekniği ile analiz edilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde okullarında gerçekleştirdikleri uygulamaların bir kısmında ve bunun arkasında yatan düşüncelerinde eleştirel pedagojik bakış açısına sahi olunduğu, gösterilen davranışların yine bir bölümünde eleştirel pedagoji ilkeleri doğrultusunda yapıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Pedagoji, Pedagoji, Okul Müdürü, Algı.

INTRODUCTION

In the present day, considering the notion that educational institutions must adopt the principles of liberty, equality, and social justice as well as the fact that the school performs this function from a critical perspective, it can be said that this point of view is very important. Taking the significant part of one's time and life spent at school as well as all the educational activities conducted at schools into account, It will be possible to understand how important school factors, which are a part of educational activities. Similarly again; The education and training process, parents, students, teachers and school administrators constitute the components of an effective school (Doğan, Çınkır & Berk, 2021). According to Erden (2005), the primary factors of schools are educational programmes, the building and tools/materials, the surroundings, students, teachers, and administrators (as cited in Yüksel Şahin & Hotaman, 2009). Among these factors, school administrators come into the foreground as they are responsible for the implementation of educational programmes, the leading of teachers, and the harmonisation of the material and the environment with all educational activities. It might be useful to mention management science briefly prior to the discussion of the educational administrator. In the classical sense, the term "administration" is considered to denote the endeavour of using human and material resources in organisations for organisational purposes in the most effective way possible

(Karatepe, 2016, p. 15). As for the term "administrator", it is defined as the person working on behalf of someone else, endeavouring to attain pre-determined objectives, planning and implementing tasks, and inspecting the outcomes (Ergin, 2008, p. 33). Bursalıoğlu (2013) defines an educational administrator as the person using the material and human resources of their school within the framework of pre-determined objectives in the most efficient way possible, seeing the school as a system of roles, and trying to fulfil everyone's expectations in order to succeed (as cited in Karatepe, 2016, p. 18). Based on these definitions, it is possible to say that school administrations endeavour to perform their duties and bear their responsibilities by working on behalf of someone else and attempting to please everyone without using critical mechanisms. The education administrator can be defined as a person who is open to innovations, has the knowledge and skills to meet the share of the rapid development and change of the age in the education process (Köybaşı, 2020) and tends to save himself from sticking to the education/school management standards and traditional management techniques.

School administrators are responsible for the effective organisational management at their schools on one hand and raising successful students in terms of the expectations of their superiors and the society on the other hand. Based on the fact that education is under significant pressures and that educational administrators implement decisions rather than being decision-makers (Karatepe, 2016, p.18), the need for a critical point of view becomes clear. Educational administrators adopting critical thought must strive for the democratisation of their school and, therefore, foster an interrogative critical culture within the school (Demirtaş & Özer, 2015, p. 214). This would allow the development of a critical point of view adopting the post-positivist paradigm as well as a libertarian atmosphere. A cultural environment that is affected by individuals, personal and environmental factors can occur at school. As far as individuals and personal factors are concerned, school administrators are among the primary determining components and sources.

Regardless on its foundations based on participative democracy, equality and cultural liberalism, or capital accumulation, hierarchy and dominance, the existing administrative authority is an important determinant of the school culture during the course of negotiations identifying the cultural codes within the school. The critical application of education administration must focus on these negotiations and criticise the context of dominance encompassing them, devoting itself to the creation of a better world (as cited in Bates, 2001, p. 588).

Critical theory has gained further prominence as it proposes an ethics-based vision as a means of forming and implementing fair administrative issues for practitioners and researchers of educational administration (Demirtaş & Özer, 2015, p. 212) because the comprehension of critical pedagogic perspectives in educational and administrative practices allows for the solution of educational problems, the improvement of educational standards, and the encouragement of a more democratic educational atmosphere. In this sense, identifying critical pedagogic perspectives among school administrators would contribute to the understanding of the critical culture within schools. Therefore, the comprehension of the question of whether functions of schools adopt a critical pedagogic perspective based on libertarianism, equality, and social justice by the school administrator is considered to be beneficial for the subject field. Before going further, it is important to understand what this concept of critical pedagogy is.

Critical pedagogy has its origins in the works of scholars adopting Hegelian approaches and theorists in the Marxist tradition. Hegelian scholars studying concepts like alienation and culture include prominent figures like Merton, Adorno, Marcuse, Habermas, and Bourdieu whereas scholars coming from the school of critical theory such as Gramsci, Althusser, and Freire with his *Pedagogy of the Oppressed* are within the Marxist tradition. Coming from the Hegelian tradition, the Frankfurt School of Critical Theory played an important role in the formation of critical pedagogy (İnal, 2010). Today, figures like Giroux, Apple, McLaren, and Kincheloe influenced by the personality, life, thought, and activities of Freire are some of the first names coming to one's mind upon the mention of critical pedagogy (Yıldırım, 2011). Critical pedagogy is an approach that sees educators as actors dealing with social problems in society (McLaren, 2014). Critical pedagogy equalises learning with the endeavour of raising critical citizens, associates schooling with the obligation of democracy, and considers teachers as transformative intellectuals engaged for the objective of including the notion (concept) of democratic difference within the organisation of the curriculum and improving in-class practices (Aronowitz & Giroux, 1991, cited in İnal, 2010). This mission given to teachers is considered to be valid for school administrators as well because they are the primary individuals arranging and organising the educational setting for the critical pedagogic approach and allowing for the implementation of activities.

Critical pedagogy deals with the relations among educational and social institutions and the problems arising within this context considering their philosophical, sociological, ideological, and political aspects (Kotan, 2018). It is thought that schools are at the forefront of the institutions where these problems

arise either explicitly or implicitly. In this context, according to Knowles and Lovern (2015), the aim of critical pedagogy is; to reveal and change the structures of schools that promote social inequality (as cited in Puspita & Mambu, 2020). Its objectives might be indicated as the evaluation of education and education systems with an interdisciplinary and macro approach along with their social, economic, political, and ideological processes and, accordingly, the encouragement of individual and collective awareness among individuals regarding education (Kesik & Bayram, 2015, p. 901). Based on Freire's understanding of pedagogy, critical pedagogy emphasises the concept of "praxis" denoting the unity of thought and action. It is necessary to state that this emphasis aims for the abolition of the division between thought and action (theory and practice) by associating learning with one's course of life and transformative societal action (Spring, 1997, cited in Sağıroğlu, 2008, p. 58). One might say that one of the ways of eliminating this differentiation and, as indicated by Aslan, revealing and improving the connections between the norms, values, and structural relations among wider segments of society in accordance with course objectives is the method of dialectical questioning advocated by critical theorists (2014, p. 5). This approach concludes that questioning and improving the relationships between beliefs, values, and concepts comprising knowledge by querying them through reciprocal questions and answers, without accepting the knowledge to be learned/taught as it is, bears significance.

Various resources examine critical pedagogy under sub-divisions such as its fundamental principles, reference points, dimensions, basic components, and elemental characteristics (Aslan, 2014; Dal, 2018, İnal, 2010; Yılmaz, 2009). This study focuses on the "functions of the school" dimension of critical pedagogy as stated by Yılmaz (2009). The reason for this is that the items in the "Functions of the School" dimension; It is thought that the school administrator mentioned by Aygün (2014) overlaps with the knowledge bases. The present study focuses on the sub-dimension of "Functions of Schools" as it is closely related to the administrative practices of school administrators and for its items enable one to understand the behaviours of school administrators in the school context as well as their perceptions of critical pedagogy affecting these behaviours; at the same time, the issues regarding this sub-dimension may help one express critical pedagogic perceptions better.

"Student criticism" denotes the comments and feedback from students regarding the practices at school, the teacher, and the school administrator. It means that the student can use the skill of criticism. Essentially defined as a system of rules, the phenomenon of *"Discipline"* is also delineated similarly in the educational context. In addition to being defined as the sum of rules integrating into every

instance of the educational process, discipline may also signify interfering in student behaviour within the framework of pre-set rules (Tunç, Yıldız & Doğan, 2015). “*Authority*” is a concept placing prompting and managing in the central position and signifies the preservation of effectivity and validity, the main impetus for these two motives (Arslan, 2018). In the classroom setting, the concept of authority might denote the inclusion of the student in the class by the teacher by keeping up with the student level using their dominance over the setting and the assumption of responsibility for student behaviour through positive communication established owing to leadership behaviour and planning (Özel, Bayındır & Özel, 2013). “*Adherence to rules*” consists of issues concerning the question of whether the student contributes to the rules of the school, the unquestioning compliance of the good student with the rules, and the nature of the relationship of the good student with the rules. “*Contribution Margin From Parents*” might denote the amounts voluntarily paid to support education for each semester if the parent has the financial means, officially certified through invoices (Korkmaz, 2005). Data were collected through interviews, which were considered to be the ideal method for the questions to be asked within the scope of the study. The semi-structured questions used in interviews were prepared in a way enabling the researcher to reveal the practices and critical pedagogic perceptions of school administrators concerning the sub-dimension of "functions of school". Data were collected through interviews, which were considered to be the ideal method for the questions to be asked within the scope of the study. The semi-structured questions used in interviews were prepared in a way enabling the researcher to reveal the practices and critical pedagogic perceptions of school administrators concerning the sub-dimension of "functions of school".

The literature related to educational administration is abundant with studies on the ideological positions of capitalist class societies (Karatepe, 2016, p. 17-18). This is considered to be a starting point for critical pedagogy because critical pedagogy is an important approach *transforming* the status quo in favour of the individuals and societies oppressed and alienated by neoliberalism and capitalism. Arguably adopting an administrative approach away from positivist paradigms such as the classical and essentialist schools, critical pedagogy visibly draws the attention of many thinkers in this respect (Şişman & Turan, 2000; Yıldırım, 2011). Taking the effect of the point of view and perceptions regarding a certain issue on behaviour and actions, understanding the perceptions of critical pedagogy among school administrators that might lay the foundations of their practices and the way these perceptions are reflected in terms of functions of schools are considered to be vital. Based on this framework, in accordance with

the opinions of school administrators on the elements of critical pedagogy regarding functions of schools; teachers must have the awareness of self-questioning upon receiving criticism from students, and the emphasis must be on the idea that a good student is the one who can question the rules from a critical point of view rather than the one who complies with them. Furthermore, a school administrator adopting a critical pedagogic approach cannot have the opinions that discipline is an indispensable component of schools, the teacher is the sole authority in the classroom, students must be charged with a contribution the teacher and knowledge must occupy the central position within the school setting.

It can be said that an inductive point of view is beneficial in order to investigate the critical pedagogical perceptions of school administrators in depth and to obtain decisive results specific to the subject. An interpretivist philosophical standpoint is considered to be appropriate for understanding, describing, and interpreting a perception. This is because it is important for school administrators to try to understand the world in which they live and work and to assign subjective meanings to their experiences in order to reveal their critical pedagogic perceptions.

Critical pedagogy without critical teachers is a myth (Farangi & Ghodhart, 2021). It is possible to extend this judgment towards school administrators. Because it is believed that it is up to the school administrator to establish a structure based on critical pedagogy in school. In this context, the purpose of the present study is to identify the critical pedagogic perceptions of school administrators in terms of functions of schools consisting of issues of "Student criticism, discipline, authority and adherence to rules and contributions margin from parents" and their opinions within the context of critical pedagogy regarding their practices.

METHODOLOGY

The scientific framework of this study is based on subjectivity ontologically and on anti-positivism epistemologically. In subjectivity, social reality is not independent of the human factor as it is an abstract phenomenon constructed by individuals. It emphasises the understanding of the way one interprets reality within the social world in which they live rather than the purpose of identifying general laws (Gürbüz & Şahin, 2017, p. 30). The reason why we adopt the subjective point of view in this research study is that although the administrator is an individual assuming tasks within certain rules; their perspectives regarding the people in their working environment, the significance they attached to the concept of administration, and their knowledge and culture stemming from past

experiences will affect their actions and activities within the organisation (Gürbüz & Şahin, 2017). Therefore, the subjective point of view was deemed to be ontologically suitable to understand critical pedagogic perceptions among school administrators and the question of whether their management behaviour regarding the subject matter and school practices deal with critical pedagogy. Anti-positivism focuses on the concept of "understanding" rather than explaining, "Uniqueness" instead of generalisation, "life world" rather than standard phenomena, and "context" instead of laws (Coşkun, 2017); it rejects the perception of the mind as the sole source of knowledge and argues that knowledge is abstract. In this respect, the study epistemologically adopts the anti-positivist point of view based on the idea that legitimate knowledge can be obtained by understanding the individual, who is the subject of the action (Gürbüz & Şahin, 2017).

The interpretive structure of this study, i.e. its comprehension of social sciences, was formulated within the framework of the "interpretivist" or *interpretive* paradigm. Interpretivist thought claims that individuals develop subjective meanings based on their experiences while attempting to understand the world in which they live and work. These meanings and the interpretations of individuals display how they are affected by their personal, cultural, and historical experiences (Creswell, 2018). For interpretivists, the way of obtaining more valid knowledge on the individual is flexible research employing subjective qualitative methods (Gürbüz & Şahin, 2017). Within this framework, the interpretivist paradigm was deemed necessary for this study as it assigns subjective meanings to phenomena, focuses on deeper meanings underlying events, and attempts to interpret daily human experiences.

Research Design

This study employs the Case Study pattern within the interpretive paradigm (Beycioğlu, Özer & Kondakçı, 2018). According to Creswell (2007), the case study method is a qualitative research approach involving cases in which one or more time-limited instances are profoundly analysed through data collection tools (e.g. voice records) as well as defining themes associated with the case (Subaşı & Okumuş, 2017). The case study is a very useful pattern for researching a specific phenomenon such as a programme, an individual, an operation, a process, an institution, or a social group in a profound manner (Vural Akar & Cenkseven, 2005). The study uses the "Holistic Multiple Case Study" design. In holistic multiple case studies, each case is a research analysis unit on its own. After each analysis unit is studied independently, the results are compared and reported (Beycioğlu, Özer & Kondakçı, 2018, p. 344). Each case (school

administrators for different kinds of schools) is perceived holistically prior to the comparison of these cases (Şimşek & Yıldırım, 2018).

The items included within "functions of schools", one of the three dimensions in the "Principles of Critical Pedagogy Scale" developed by Yılmaz (2009) are considered to be compatible with knowledge foundations of school administrators mentioned by Aygün (2014). Therefore, the present study attempts to identify where/to what extent critical pedagogy is effective in the administrative activities of school administrators affected by their knowledge foundations. Additionally, as critical pedagogy considers educational administrators as individuals who need to assume the responsibility of collaboration in order to make the world a better, more humane, fairer, and more secular place that is more harmonious with its natural surroundings (Demirtaş & Özer, 2015), the present study makes use of the opinions of school administrators in terms of the functions of schools dimension.

Study Group

The sample for the study was determined through the method of "Criterion Sampling". As the educational backgrounds, life experiences, and the complexity of the potential problems of their target audiences were considered to produce more and richer data, the sample of this study consists of middle and high school administrators since they fulfil these pre-determined criteria (Beycioğlu, Özer & Kondakçı, 2018). The study group consists of six participants. 3 middle school administrators and 3 high school administrators, whose contexts are holistic in their own right and diverse, participated in the study (Şimşek & Yıldırım, 2018). The schools in which the middle school administrators work have students from mixed socio-economic backgrounds; the expectations of academic success for each school are different. The high school administrators work in an Anatolian High School, a Project Imam Hatip High School, and a High School for Social Sciences. The abbreviations HP1, HP2, HP3, MP4, MP5, and MP6 signify the first, second, and third high school administrators and the first, second, and third middle school administrators, respectively.

Data Collection Tools

The data collection tool was based on the "Principles of Critical Pedagogy Scale" developed by Yılmaz (2009). The scale consists of three dimensions: The education system, functions of schools, and emancipator school sub-dimensions. This study focused on the functions of schools. The items in this sub-dimension consist of 11 items on "Social justice in education, criticism from students, discipline, authority, adhering the rules, information given at school, curriculum,

contribution margin, the phenomenon that should be at the center of the school, the necessity and purpose of the school". Relevant items can be grouped as "Items for creating school and classroom order" and "Items that are the purpose of the education system specific to the school". In the group aimed at creating school and classroom order includes; criticism from students, discipline, authority, adherence the rules and contribution margin. The subject of this study was determined as the themes in this group. The other group at the purpose of the education system specific to the school includes; Social justice in education, information given at school, curriculum, the phenomenon on being in the center of the school, the necessity and purpose of the school. The themes in this group were determined as the subject of another study.

Data were collected through interviews, which were considered to be the ideal method for the questions to be asked within the scope of the study. According to McCracken (1988), interviews are significant as they allow the interviewees to express themselves directly and give the researcher the opportunity to understand in an in-depth manner their semantic worlds, points of views, and emotions, thoughts and experiences regarding their special circumstances through first-hand statements (as cited in Tekin & Tekin, 2012, p.102). The semi-structured questions used in interviews were prepared in a way enabling the researcher to reveal the practices and critical pedagogic perceptions of school administrators concerning the sub-dimension of "functions of school".

In the frame work of these items following questions were asked to school administrator:

1. Do you believe that students should criticise the course, the teacher, and the school itself? Why? Upon receiving criticism, should the teacher question themselves? How should they react to criticism?
2. What does discipline signify for you? How do you achieve discipline at school? Do you think discipline can be replaced by another concept? Why?
3. How would you define authority? Are there any other alternatives for authority? Why? How do you assess the role of the teacher in the classroom in terms of authority?
4. Do you think that a good student is the one who complies with the rules? Why? How does one become a good student?
5. As you know, it is possible to ask the parents for donations/contributions when the Ministry of National Education cannot fulfil all the needs of the schools. What do you think about this? Based on these contributions, students might be allocated

to certain classes. What do you think about this? What can be done at schools to prevent these two instances?

Data Analysis

All qualitative data analysis is content analysis, because at this stage the content of the interviews, field notes, documents are analyzed. Content analysis is about insight, where meanings such as events, places, styles, images, etc., are key words. This process includes coding and categorizing data (Merriam, 2018). During content analysis, themes and sub-themes are based on the research questions while codes are created in accordance with the answers given by the participants at the end of the analysis.

While creating codes, the initial step was noting the data within the framework of the study on the transcribed interview recordings; then, these notes were grouped under relevant sub-themes. Simplified as words or groups of words in accordance with the sub-theme content, the notes were finally tabulated as themes, sub-themes, and codes (Creswell, 2018).

The analysis process was conducted by two researchers; the consistency coefficient (91%) was calculated for the coders (Reliability = Agreement / Agreement + Disagreement). The codes obtained by both researchers were compared for further clarification.

Validity and Reliability

According to Başol (2008), in qualitative research, the detailed and accurate description of the research process contributes to reliability while the capacity of the findings and the research process to express reality as clearly as possible contributes to the achievement of validity (Beycioğlu et al. 2018, s.187). In order to ensure reliability in qualitative studies; Provides detailed descriptions of the reasonable and logical conclusions drawn (Merriam, 2018). Pre-interviews in which the researchers talked about the subject matter and purpose of the research were conducted with the groups to improve the validity and reliability of the study. The researchers were able to interact with the participants before, during, and after the interviews. Being present at the venue in which the study was conducted allowed the researcher to control any prejudices. The themes based on closed answers were subjected to further analyses by an expert in terms of its various dimensions to prevent data-related errors such as misinterpretation before making any relevant modifications on the basis of this feedback (Başkale, 2016). Furthermore, experts of qualitative research and education administration made contributions during the course of the study. The explanations during the study group section aimed to enable transferability. Voice recordings were taken during

the interviews with the consent of the participants. Afterwards, the participants were informed that these voice recordings containing their opinions and considerations were to be transcribed verbatim and the interview documents will contain their own statements. The codes were then obtained from the interview transcriptions. These transcriptions consist of direct statements of the participants in order to improve reliability.

FINDINGS AND COMMENT

The present study attempted to put forward a clear outlook regarding the critical pedagogic perceptions among high school and middle school administrators concerning the issues of student criticism, discipline, authority, adherence to the rules and contributions.

Findings Related to Student Criticism

Table 1 shows the sub-themes and codes within the theme of “*Student Criticism*” based on the critical pedagogic opinions of school administrators.

Table 1.

Table of Sub-Themes and Codes of the Theme of Student Criticism

Theme	Sub-Theme	Code
<i>Student Criticism</i>	Criticism from the Student and Reactions	<p>High School:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Being open to criticism as we are not a monarchy • The humane possibility of making mistakes • Self-perceptions of the service provider during the provision of services • Being able to see the benefits of our efforts • The mistake of disregard • The monotonous nature of a setting without criticism <p>Middle School:</p> <ul style="list-style-type: none"> • The certainty of criticism • Not reacting negatively towards criticism • Opting for the way of self-improvement

Table 1 shows that school administrators expressed opinions in favour of student criticism and avoiding a negative, defensive stance towards student criticism. HP2 argued that criticism is necessary for all individuals ranging from students to everyone else who is responsible for the provision of education and that a lifestyle under the rule of a single person is impossible by stating that “...*student feedback is necessary... student is the driving force for the teacher... we are not*

a monarchy. We are only human, we can make mistakes, and this is also valid for the teacher. However, the warnings must be made in a polite and democratic way, not in a rude manner. Teachers and administrators must not be over-sensitive about this". HP3 made similar statements when compared with HP2, underlining that what makes a functional feedback mechanism possible is communication channels allowing for criticism by indicating that "*[Criticism] is, of course, necessary. Why? Because the service provider and the person receiving the service must be able to meet. Students must be aware of the nature of the education they receive. Similarly, teachers must be able to see the state of these services. We must be able to see the benefits of our efforts and receive feedback about this".* MP6 argued that a school administrator must also take the criticism provided directly or indirectly by students into consideration sincerely by stating that "*The student must be able to criticise the way a teacher gives a course. They also should be able to criticise the school along with its administration. For example, the fountain in our school garden was broken due to an issue with the pipeline. A student came to me with a petition for the repairment of the fountain. I could have disregarded the issue, but I did not, I considered the issue. Then, I took the petition and had the fountain repaired. The administrator must participate in classroom sessions in order to get to know the students and establish a sincere atmosphere".*

Findings Related to Discipline

Table 2 shows the sub-themes and codes within the theme of “*Discipline*” based on the critical pedagogic opinions of school administrators.

Table 2 shows that school administrators generally expressed modernised opinions that are far from classical and traditional expectations concerning the issue of discipline. Within this framework, HP1 stated *Perception of Discipline* that "*It is about the student feeling safe. If the student trusts in their school, it becomes easier to maintain discipline. It signifies creating a space in which everyone can receive education under comfortable circumstances".* Supporting this argument, MP5 made statements saying that "*...it is about the creating of a safe environment without any negative outcomes in which students can go on with their lives peacefully. This should not be like martial law. My understanding of discipline is encouraging students to follow the rules by preparing an atmosphere allowing them to do so".*

Concerning *Disciplinary Methods at School*, HP2 emphasised the importance of changing behaviour and communication instead of punishments by saying "*Initially, we remind high school freshmen of the rules at the beginning of the school year. Our teachers and guidance counsellor also read the disciplinary*

regulation out loud. If the student regrets something they made, we do not punish them as we try to encourage changes in behaviour. This is a school, not a penal institution. When we are too strict, students might say 'Is this a prison?'. Upon contacting the family, if the family reacts reasonably, this usually obviates the necessity of punishment".

Table 2.

Table of Sub-Themes and Codes of the Theme of Discipline

Sub-Theme	Code
The Perception of Discipline	High School: <ul style="list-style-type: none"> • The student feeling safe • Keeping students together within the framework of rules • A collection of rules allowing institutions to focus on their goals
	Middle School: <ul style="list-style-type: none"> • The student feeling safe • Fostering an environment in which students can live comfortably • Discipline not being about frightening everyone at school with a stick
Disciplinary Methods at School	High School: <ul style="list-style-type: none"> • Providing examples for students as teachers ourselves • Reminding students of the rules and the disciplinary regulation • The student profile as the determinant of the extent of discipline
	Middle School: <ul style="list-style-type: none"> • Talking with the student and calling for the family • Maintaining discipline through classical methods • Finding the balance between being too relaxed and too strict
Alternatives for Discipline	High School: <ul style="list-style-type: none"> • Social responsibility • Only changing the name of discipline while maintaining its presence • Not being able to replace it with anything else
	Middle School: <ul style="list-style-type: none"> • Denotations of social responsibility • The same nature despite the name change

Additionally, they also indicated that students do not remain silent in the face of oppressive attitudes. In a sense, this case hints that students might not accept strict disciplinary methods as they are. Underlining the importance of providing examples, reading, and preventive methods concerning disciplinary strategies at schools, HP1 stated as follows: *"In particular, we are trying to be examples ourselves for the students. For example, there is a sanitary kind of discipline. Before asking students to pick up the trash from the ground, we do it ourselves. We are trying to maintain [discipline] by creating different areas of interest. So, we are able to solve the problem of discipline without going too much further. We try to deal with it. Once, students fought among themselves. Then, as detention,*

we told them to rearrange and clean the shelves in the library. When we declared this, all the other students applauded us. Even the students who got this 'punishment' were happy with it; it allowed them to deal with books".

For the issue of *"Alternatives for Discipline"*, the participant MP4 argued that replacing classical methods for discipline with attachment and the constructive power of sentiments by saying *"We replace [discipline/punishment] with rewards. We need to win the students' favour. We should encourage them to think of what we or their families would feel after their actions..."* HP1 stated that *"Discipline should not make students feel like they have a leash around their neck at school. I am trying to maintain discipline by making students feel that we, from janitors to teachers, are a team..."* Apart from these views, the school administrators indicated that a certain set of disciplinary rules is necessary at schools and the way these rules are applied may vary based on student personalities.

Findings Related to Authority

Table 3 shows the sub-themes and codes within the theme of *"Authority"* based on the critical pedagogic opinions of school administrators.

Similarly to the other issues mentioned before, Table 3 indicates non-traditional/classical, modernised opinions among school administrators regarding the issue of authority. Within this framework, concerning the issue of *"Perceptions of Authority"*, MP5 argues that the teacher and the administrator do not have absolute authority at school while emphasising the need for a balanced power distance by stating that *"[Authority] signifies the capacity of dealing with students within the school environment. It can also be defined as the ability to manage a classroom or the school in general. The functioning of the school, the relationship between the teachers and the students and their families, managing all these aspects... The administrator should be regarded as an authority figure; the lack of respect for this figure would be a problem. But this authority should not be despotic..."* Supporting these arguments, MP6 underlined the importance of emotions and convincing students by saying *"On behalf of my institution, I would say that authority is about having a course set for a goal, having sound functioning, and not having a despotic, tyrannical, and oppressive understanding"* while HP2 emphasised the same factors by saying that *"It is about urging people what needs to be done rather than what one wants to get done with compassion, respect, and a set of rules. It is important to communicate and to discuss..."*

Table 3.

Table of Sub-Themes and Codes of the Theme of Authority

Sub-Theme	Code
Perception of Authority	<p>High School:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Management/ administration • Not having people do what you want to be done but what is needed to be done <p>Middle School:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voluntary agreement with the student regarding one's statements • Ability to deal with students • No tyranny and oppression • Proceeding towards a target and attaining sound functioning at school
Alternatives for Authority	<p>High School:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Social responsibility • Only changing the name of authority while maintaining its presence • Not being able to replace it with anything else <p>Middle School:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Making students do things with love • Humane relationships and communication • Affection and compassion
Authority Management by Teachers	<p>High School:</p> <ul style="list-style-type: none"> • The teacher's authority as the leader in the classroom • The teacher having a certain standing [in the classroom] • The teacher being successful to the extent they reduce the need for them <p>Middle School:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establishing oneself among students • Ability to deal with students • The need for authority to be able to teach

Regarding *the Alternatives for Authority*, HP1 stated that "*Management, leadership, and openness for dialogue might be alternatives for authority. This means easier management, easier administration, and more productivity, less energy... No need for aggressive assertion...*" while HP2 indicated that "*[The alternative for authority is] participatory democracy... Things should not be all about what the administrator or teachers dictate. Decisions must be taken together not by convincing students, by appealing to them...*", with both statements being in favour of democratic administration and emphasising discussions, whereas HP3 argued that authority itself must be present by saying that "*There is no alternative for authority but the concept itself... Sometimes, individual and collective interests clash. This requires a competent authority to resolve the relevant issues...*"

Concerning "Authority Management by Teachers", HP3 argued that contrary to the traditional understanding, having the teacher as the sole authority in the classroom setting is not right and that their presence must be established in a democratic manner by saying "*I believe the teacher is successful to the extent they can make themselves less necessary. The teacher should be able to make their presence known in the most democratic, participative, and humane way possible. They should decide on their positions in different circumstances.*" MP6 made the following statements while assessing the role of the teacher in the classroom setting in terms of the concept of authority: "*They must be the authority in the classroom. What does this mean? This means that they must be able to teach efficiently and to create a suitable atmosphere for that. What can replace the concept we know as 'authority' would be the capacity of keeping the eyes and hearts of students in contact with yours...*". Based on these remarks, it can be said that authority management by teachers signifies communication and the idea of maintaining order in the classroom through affection. Unlike MP6, HP2 argued for the presence of a certain extent of authority due to the impact of the student profile on the teacher's authority by stating that "*The teacher must have authority, a presence. [The student] must not cross that line of authority. Sometimes, teachers act as if they are friends of their students, but then it is hard to estimate the limit for such behaviour. These good intentions might be abused by the students. [However], I do not think that the idea of a teacher whose authority is solely based on fear is the solution*".

Findings Related to Adherence to Rules

Table 4 shows the sub-themes and codes within the theme of "Adherence to Rules" based on the critical pedagogic opinions of school administrators.

Table 4 shows that regarding the adherence to rules, school administrators generally believe that students must question the rules and that the good student is the one who can question things and not the one who merely complies with the rules. Concerning the "Questioning of Rules", MP4 underlined the importance of questioning by stating that "*The students must question the rules. Maybe they might be able to come up with a more original idea. When the student believes to have contributed to something, they adopt it more*". Supporting these remarks, MP6 said that "*It is not true to argue that the student who is compliant with the rules is a good student. This is not a basis for differentiating students*". Regarding the "Perception of the Good Student", HP1 claimed that a good student is not the one who follows the rules without questioning them but, on the contrary, the one who reads and improves oneself and questions things by saying that "*I believe that the good student is the one who can question things around oneself. They*

must have some questions to ask. They should be able to question a rule when necessary. They should read a lot, I place reading to the top of the list. After reading a lot, they are encouraged to research, to criticise. They do not fit certain patterns, hence the importance of reading".

Table 4.

Table of Sub- Themes and Codes of the Theme of Adherence to Rules

Sub-Theme	Code
Questioning of Rules	<p>High School:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questioning the rules • The insufficiency of adherence to rules <p>Middle School:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rules must be questioned • No adherence without questioning
Perception of the Good Student	<p>High School:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A hard-working student questioning the rules • Reading being a top priority <p>criticising and not fitting certain patterns</p> <p>Middle School:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Being aware of their rights as well as the rights of others • Translating the rules into behaviour • Assuming that the student who complies with the rules is a good student is wrong

HP3 approached the subject matter from the perspective of societal expectations, therefore indicating as follows: "*Complying with the rules alone is not enough. The good student is the one who does not violate rights, who can at least bring solutions for negative issues upon encountering them, who can find the balance in terms of what is expected of them to do*". Supporting this argument, MP5 said "*[The good student] is the one who can apply their education to their lives, who can translate it into behaviour. They must understand that the knowledge imparted at school is a part of real life. So, the good student must be able to apply the values they learn at school in their social lives and know how to behave in a social setting*", underlining the positive reflections of the knowledge imparted at schools in real-life situations.

Findings Related to Contribution Margin from Parents

Table 5 shows the sub-themes and codes within the theme of "*Contribution Margin from Parents*" based on the critical pedagogic opinions of school administrators.

Table 5.

Table of Sub-Themes and Codes of the Theme of Contribution Margin from Parents

Sub-Theme	Code
Comments on Contribution Margin	<p>High School:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contributions taken from parents who can afford it on a voluntary basis • Education not being completely free of charge <p>Middle School:</p> <ul style="list-style-type: none"> • On a voluntary basis, without pressure • Being in the case of insulted • Accepting contributions only if the parents are willing
Determining Classes Based on Contribution Margin	<p>High School:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Absolutely wrong • Education being away from politics • Education being free [from influence] • Being wrong and against social justice <p>Middle School:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Completely wrong and classes being formed on the basis of the first letters of students' names • Mixing less successful students with better ones and creating a harmony

As seen in Table 5, the school administrators generally stated that the contributions must be taken in order to meet the needs of their schools. Regarding the issue of *"Comments on Contribution Margin"*, HP1 says *"I believe contributions must definitely be taken, on a voluntary basis, from parents who can afford [donating to the school]"*. HP2 and MP6 make similar remarks, saying *"The parents need to contribute to the school. [However,] donations can only be taken voluntarily, not by force. Furthermore, I find exchanging donations for the allocation of a specific teacher unethical"* and *"If the person wants to donate, let them donate. I am certainly against forced 'donations'"*, respectively, underlining the collection of donations from parents on a voluntary basis.

Concerning the issue of *"Determining Classes Based on Contribution Margin"*, MP5 indicates as follows: *"I believe it is completely wrong. I am even against dividing students based on levels in my own class. While defining the classes, we divide the students in turns solely based on the initial letters of their names. To those arguing that this would lower the performance of more successful students, I would say that to balance things out, I believe each class must have equal numbers of successful and less successful students"*. MP4 stated that they also participated in this practice despite considering it wrong: *"[Determining class groups] is not a good thing. [But] as a parent, I participated in it. I called the*

school and told them that I would send the money along with my children, asking them to register my children for a particular class".

CONCLUSION, DISCUSSION & SUGGESTIONS

The present research study reached the following conclusions:

The research outcome regarding student criticism arguing that students must be able to provide criticism in educational activities and decision-making processes such as knowledge transfer concerning the teacher and administrators, that the free expression among students is deemed positive among administrators, that the feedback must be used for improvement, that criticism would benefit educational activities, and that teachers must be open to criticism, seems to be in accordance with the outcomes produced by the study on critical thinking and teaching by Seferoğlu and Akbıyık (2006). Again, in Argon's (2015) study titled "Teacher and Administrator Views on School Administrators' Accountability", the statements of "School administrators should be open to criticism and accept criticism" were reached by the school administrators themselves.

The study found that school administrators consider discipline to be necessary; however, they do not perceive discipline as a set of strict rules and punishments and believe that creating a positive environment fostering a safe educational atmosphere is possible with their own problem-solving policies and exemplary actions. These outcomes show similarities with the conclusion of the study by Siyez (2009) stating that it is better to adopt a more peaceful and moderate policy instead of strict discipline regulations to ensure discipline, reduce negative behaviours and create a positive atmosphere at school. In addition, in our study, it was concluded that it is important for the school administrator to be a role model in the context of responsibility and to take preventive measures in ensuring discipline. Similar to this result, Baker (2021) stated that the school administrator is responsible for ensuring discipline and taking preventive measures to have positive results. In addition to all these, the findings of our study have showed similar statements of school administrators under the themes of preventive and supportive discipline approaches stated in Pehlivan and Demirtaş's (2019) study.

It has been concluded that school administrators perceive authority as phenomenon to order the school. This result is consistent with Baker's findings (2021) indicating it hat school administrators serve as the leading authority to manage the organization. In our study some school administrators think that the alternative of authority may be leadership; It has been concluded that the majority of them are of the opinion that there can be no alternative to authority. As for in-

class authority, it was concluded that there should be an authority based on a democratic understanding in the classroom and that students should willingly do what they are told. These results seem to be in line with the study on authority conducted by Çifçili (2009) arguing that the teacher constantly carries authority with them and this authority sources from their approaches towards students based on a sense of healthy communication as well as with the one conducted by Kardeş (2015) arguing that the starting point should be the establishment of authority in a way allowing one to raise autonomous individuals adapted to contemporary values.

The results related to questioning the rules and being a good student showed that school administrators thought students should criticise and identify rules and have knowledge in terms of their rights. Similar findings were found in the study conducted by Şahin (2002) arguing that when students participate in decisions related to rules they develop commitment to the rules. According to Drew (2020), students need to be active in the rule-making process and think about the rules. Similarly, Aelterman, Vansteenkiste and Haerens (2019) emphasized that students' ownership of the rules (accepting the rules by questioning) is quite positive in some aspects such as school adjustment.

The study found that contribution margin from parents must be collected on a voluntary basis and it is wrong to determine classroom groups based on these contribution margin from parents. The study by Korkmaz (2005) showed the practice of charging families with registration fees in order to solve financial problems. In addition based on the opinions of school administrators, Karakütük, Özdoğan Özbal and Ulutaş (2019); they concluded lack of parental contribution and insufficient donations created financial problems in schools.

Considering all the findings of the present study aiming to identify the reasons behind the practices/behaviours of school administrators as well as the way they make sense of critical pedagogy in terms of functions of schools, the dominant idea is that a "Critical Pedagogic Point of View" is necessary and useful. The values, beliefs, and norms in schools and educational institutions form a healthy educational atmosphere owing to the interactions among administrators, teachers, students, and staff. Therefore, the school administrator, who is the individual to direct the entire process, should support a critical culture and must be open to criticism.

Based on the findings of this study, it can be stated that if school administrators adopt a critical pedagogic perspective and undertake the necessary practices for the functions of the school with this understanding, it might be possible to; enable for a better-functioning feedback mechanism by encouraging student criticism

and critical thinking among students, preventing them to follow rules without questioning; foster a safe educational environment without using traditional disciplinary methods; to establish authority in terms of financial contributions. The present study reaches conclusions that are contrary to those held by many critical pedagogic thinkers. This is because school administrators deem contributions to be positive. The current study underlines the necessity and benefit of conducting further research on raising awareness among school administrators about critical pedagogy for the development of the national education system and the establishment of a democratic civilisation.

REFERENCES

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M. & Haerens, L. (2019). Correlates of students' internalization and defiance of classroom rules: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 22-40. <https://doi.org/10.1111/bjep.12213>
- Argon, T. (2015). Teacher and administrator views on school principals' accountability. *Educational Sciences: Theory & Practice*, August, 15(4), 925-94.
- Arslan, S. (2018). Yönetim sürecinde otorite kullanımı ve ortaya çıkan sorunların değerlendirilmesi: eleştirel bir yaklaşım. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Journal*, 5(1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/optimum/issue/32432/301052>, , Access date: 14.07.2022.
- Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Journal*, 13(48), 1-14, <https://doi.org/10.17755/esosder.73598>
- Aygün, Ö. (2014). *Okul Yöneticilerinin Görevlerini Yaparken Karşılaştığı Olumsuz Davranışlar*. Master Thesis, Yeditepe University.
- Baker, R. (2021). *Principal Perceptions and Practices Regarding Discipline: Their Influence On Black Adolescent Boy Suspensions And Expulsions*. Phd thesis, Wayne State University.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Journal*, 9(1), 23-28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/753041>, Access date: 14.07.2022.

- Bates, R. J. (2001). Towards a critical practice of educational administration, (S. Turan & M. Şişman Trans.) *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Journal*, 7(4), 573-592. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10369/126914>, Access date: 14.07.2022.
- Beycioğlu, K. , Özer, N. & Kondakçı Y. (Ed.) (2018). *Eğitim Yönetiminde Araştırma*. Pegem.
- Coşkun, R. (2017). *Pozitivizmin Halleri: Sosyal Bilimlerde Positivist ve Anti-Positivist Okumalardan Yöntem Bilimsel Çıkarımlar*. Paper presented at the meeting of the 8th International Social Sciences Congress in the Balkans (s. 1-22). <https://www.researchgate.net/publication/320880341>, Access date: 14.07.2022.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Desenleri* (4th ed.) (M. Bütün, S. B. Demir, Trans.). Siyasal Kitabevi (Original work published 2013).
- Çifçili, V. (2009). Sınıf içinde disiplinde otorite. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Journal*, 1(11), 91-103
- Dal, S. (2018). *MEB Aday Öğretmen Yetiştirme Programındaki Kitapların Eleştirel Pedagoji Açısından Değerlendirilmesi*. Master thesis, University of Aydın Adnan Menderes.
- Demirtaş, H., Özer, N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi. *Education and Educational Administration from the Perspective of Critical Theory*, 4(2), 205-222. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jtee/issue/43262/525485>, Access date: 10.07.2022.
- Doğan, M., Çinkır, S. & Berk, M. (2021). Etkili okulun bileşenleri: Kahramanmaraş ili örneği. *Kahramanmaraş Sutcu Imam University Journal of Education*, 3(2), 1-25. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksued/issue/67827/923143>, Access date: 10.07.2022.
- Drew, C. (2020). To follow a rule: The construction of student subjectivities on classroom rules charts. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 21(1) 46–57 <https://doi.org/10.1177/146394911879820>
- Ergin, D. (2008). *Okul Yönetiminde Duygusal Zekâ ve Dönüşümsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Algıları*. Master thesis, University of Kocaeli.
- Farangi, M.R. & Ghodrati, N. (2021). Honing English as a foreign language learners' language abilities through critical pedagogy. *International Journal of*

- Education and Applied Sciences* 3(1), 26-36. <https://doi.org/10.22034/injoeas.2022.160680>.
- Gürbüz, S., Şahin, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe-Yöntem-Analiz*. (4th ed.). Seçkin
- İnal, K. (2010). Eleştirel pedagoji: Eğitimde modern özgürleştirici bir yaklaşım. *Alternatif Eğitim e- Dergisi*, (1), 14-24. <http://eytepe.com/2016/02/16/elestirel-pedagoji-egitimde-modern-ozgurlestirici-bir-yaklasim/>, Access date: 10.07.2022.
- Karakütük, K., Özdoğan Özbal, E. & Ulutaş, P. (2019). Okul temelli (bazlı) bütçenin hazırlanmasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Journal of Milli Eğitim, BASIC EDUCATION*, 455-481. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/674043>, Access date: 10.07.2022.
- Karatepe, R. (2016). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Okullarındaki Yönetimsel Uygulamalarının Bankacı Eğitim Modeli Çerçevesinde Değerlendirilmesi*. Master thesis, Mersin University.
- Kardeş, M. E., (2015). Aşırı- bireycilik ve otoritarizm ikileminin ötesinde eğitimde otorite sorunu. *Sosyoloji Journal*, 3(30), 39-52. <https://doi.org/10.16917/IU/tjs.05887>
- Kesik, F., & Bayram, A. (2015). Eğitim sisteminin eleştirel pedagoji perspektifinden bir değerlendirmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Journal*, 11(3), 900-921. <https://doi.org/10.17860/efd.42583>
- Korkmaz, İ. (2005). İlköğretim okullarının karşılaştıkları finansman sorunları. *Selçuk University Institute of Social Sciences Journal*, October (14), 429-434. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61791/924088>, Access date: 10.07.2022.
- Kotan, A. (2018). *Yaşar Kemal'in İnce Memed Romanının Eleştirel Pedagoji Bakış Açısından İncelenmesi*. Master thesis, Ankara University.
- Köybaşı, F. (2020). Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin araştırmalar: Bir içerik analizi. *Muallim Rifat Journal of Education*, 2(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mrefdergi/issue/52166/617284>, Access date: 14.07.2022.
- McLaren, P. (2014). *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (6th ed.). Paradigm Publishers.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Akademi Yayıncılık

- Özel E., Bayındır, N. & Özel, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin sınıfta otoriteyi sağlamada gösterdikleri tepkisel davranışlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Journal*, 2(18), 223-233. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbe/issue/23220/247953>, Access date: 14.07.2022.
- Pehlivan, F. & Demirtaş, H. (2019). Ortaokul ve liselerde yaşanan disiplin problemlerinin çözümüne yönelik yönetsel uygulamalar. *e-International Journal of Educational Research*, 10 (2), 31-50. <https://doi.org/10.19160/ijer.584206>
- Puspita, A., M., H. & Mambu, J., E. (2020). Traces of critical spiritual pedagogy in indonesian efl teachers 'christian-based classes. *TEFLIN Journal*, 31(2). <http://dx.doi.org/10.15639/teflinjournal.v31i2/259-276>
- Sağiroğlu, N. A. (2008). Özgürleştirici bir eğitim arayışı: Eleştirel pedagoji okulu. *Eğitim Bilim Toplum Journal*, 6(24), 50-61.
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Journal*, (30), 193-200. https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu-Akbıyık_EFDergi-2006_Eles.Dusun.pdf, Access date: 14.07.2022.
- Siyez D., M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Journal*, 1(25), 67-80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11118/132973>
- Subaşı M., Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Journal*, 21(2), 419-426. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/34503/424695>, Access date: 13.07.2022.
- Şahin, E. (2002). Etkili sınıf yönetimi için kurallar oluşturmada pozitif disipline dayalı bazı öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Journal*, 15(1), 341-353. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16677/173286>, Access date: 13.07.2022.
- Tekin, H. H., Tekin, H. (2012). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Journal*, 3(13), 101-116. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusosyoloji/issue/521/4777>, Access date: 13.07.2022.

- Tunç, B., Yıldız, S. & Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü : Bir Durum Analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Journal*, 15(2), 384-403. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161330>, Access date: 10.07.2022.
- Turan, S., Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Journal*, 3(4), 68-87. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50352/652144>, Access date: 10.07.2022.
- Vural Akar, R.,& Cenkseven Ö, F. (2005). Eğitim araştırmalarında örnek olay (vaka) çalışmaları: tanımı, türleri, aşamaları ve raporlaştırılması. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ocak, 126-139.
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel Pedagoji Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim Anlayışı Üzerine*, (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009). Elementary school teachers' views about the critical pedagogy. *The Asia-Pasific Education Researcher*, 18(1), 139-149.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11thed.). Seçkin.
- Yüksel Şahin, F., & Hotaman, D. (2009). Okulun öğelerine ve bazı değişkenlerine göre ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(3), 833-858. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19827/212419>, Access date: 13.07.2022.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The purpose of the present study is to identify the critical pedagogic perceptions of school administrators in terms of functions of schools consisting of issues of "Student criticism, discipline, authority, adherence to rules, contributions" and their opinions within the context of critical pedagogy regarding their practices. For these purposes, answers to the following questions were sought: 1. Do you believe that students should criticise the course, the teacher, and the school itself? Why? Upon receiving criticism, should the teacher question themselves? How should they react to criticism? 2. What does discipline signify for you? How do you achieve discipline at school? Do you think discipline can be replaced by another concept? Why? 3. How would you define authority? Are there any other alternatives for authority? Why? How do you assess the role of the teacher in the classroom in terms of authority? 4. Do you think that a good

student is the one who complies with the rules? Why? How does one become a good student? 5. As you know, it is possible to ask the parents for donations/contributions when the Ministry of National Education cannot fulfil all the needs of the schools. What do you think about this? Based on these contributions, students might be allocated to certain classes. What do you think about this? What can be done at schools to prevent these two instances?

Methodology: The scientific framework of this study is based on subjectivity ontologically and on anti-positivism epistemologically. With this the interpretive structure of this study, i.e. its comprehension of social sciences, was formulated within the framework of the "interpretivist" or interpretive paradigm. In this study, it was designed with a case study, one of the qualitative research methods. The research was conducted with 6 school administrators. The study group consists of 3 middle school administrators and 3 high school administrators. Participants were asked semi-structured questions on "criticism from students, discipline, authority, adherence the rules and contribution magrin". Data were analyzed by content analysis method. During content analysis, themes and sub-themes are based on the research questions while codes are created in accordance with the answers given by the participants at the end of the analysis. Pre-interviews in which the researchers talked about the subject matter and purpose of the research were conducted with the groups to improve the validity and reliability of the study. The researchers were able to interact with the participants before, during, and after the interviews. Being present at the venue in which the study was conducted allowed the researcher to control any prejudices. Furthermore, experts of qualitative research and education administration made contributions during the course of the study.

Findings: The themes and sub-themes created by content analysis are as follows: 1. *Student Criticism*- Criticism from the Student and Reactions; 2. *Discipline*- The Perception of Discipline, Disciplinary Methods at School, Alternatives for Discipline; 3. *Authority*- Perception of Authority, Alternatives for Authority, Authority Management by Teachers; 4. *Adherence to Rules*- Questioning the Rules, Perception of the Good Student; 5. *Contributions*- Comments on Contributions, Determining Classes Based on Contributions

Conclusion, Discussion & Suggestions: In the theme of *student criticism*; Students should be able to criticize in educational activities and decision-making processes such as information transfer to teachers and administrators, the freedom of expression among students is seen positively by the administrators, it is used for improvement as a result of research on student criticism, which argues that feedback must be received, it has been concluded that criticism will benefit

educational activities and that teachers should be open to criticism. In the *discipline* theme; school administrators think that discipline is necessary; however, it has been concluded that they do not perceive *criticism* as a set of strict rules and punishments and believe that creating a positive environment that encourages a safe educational environment is possible with their own problem-solving policies and exemplary behaviors. Concerning *authority*, the study found that school administrators deem a democratic authority to be necessary for managing the school and directing the work conducted at school to the goals, allowing students to do what is said voluntarily; however, some administrators also stated that there can be no alternatives for authority. In the *adherence to rules* theme; It has been concluded that school administrators consider it appropriate and necessary for students to criticize the rules, they see good students as students who can criticize and do not conform to certain patterns, and they prefer student participation in decision-making processes. In the *contributions margin from parents* theme; In the research, it was concluded that the contributions should be collected on a voluntary basis, there may be some situations where the Ministry of National Education cannot meet all the needs of the school, and it is wrong to determine the class groups according to these contributions. Considering all the findings of the present study aiming to identify the reasons behind the practices/behaviours of school administrators as well as the way they make sense of critical pedagogy in terms of functions of schools, the dominant idea is that a "Critical Pedagogic Point of View" is necessary and useful. The values, beliefs, and norms in schools and educational institutions form a healthy educational atmosphere owing to the interactions among administrators, teachers, students, and staff. Therefore, the school administrator, who is the individual to direct the entire process, should support a critical culture and must be open to criticism. Based on the study, the argument is that if school administrators adopt a critical pedagogic perspective and undertake the necessary practices for the functions of the school with this understanding, it might be possible to; enable for a better-functioning feedback mechanism by encouraging student criticism and critical thinking among students, preventing them to follow rules without any questions; foster a safe educational environment without using traditional disciplinary methods to establish authority in terms of financial contributions, the present study reaches conclusions that are contrary to those held by many critical pedagogic thinkers. This is because school administrators deem contributions to be positive. The researchers underline the necessity and benefit of conducting further research on the subject matter and raising awareness among school administrators about critical pedagogy for the development of the national education system and the establishment of a democratic civilisation.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.62300>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	05.05.2022	Submitted date
Kabul tarihi	24.03.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.04.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Pala, Ş. M. (2023). Dijital Vatandaşlığın Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına Yansımaları, *Journal of History School*, 63, 751-784.

DİJİTAL VATANDAŞLIĞIN SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI VE DERS KİTAPLARINA YANSIMALARI ¹

Şenol Mail PALA²

Öz

Günümüzde yaşanan hızlı gelişmelerle birlikte dijital teknolojiler ve ortamlar yaşamımızın önemli bir parçası haline gelmiş ve bu nedenle dijital vatandaşlık kavramı ön plana çıkmaya başlamıştır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de dijital vatandaşlarda olması beklenen özelliklerin bireylere kazandırılmasına yönelik eğitimler verilmeye başlamış ve dijital vatandaşlığa ilişkin içeriklere öğretim programları ve ders kitaplarında yer verilmiştir. Vatandaşlık eğitimi konusunda en etkin derslerden birisi sosyal bilgiler dersi. Bu nedenle çalışmada sosyal bilgiler dersi öğretim programının ve 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları içeriklerinin dijital vatandaşlık eğitimi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması tercih edilmiştir. Veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmış ve veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda sosyal bilgiler dersi öğretim programının birçok ögesinde ve ders kitaplarının içeriklerinde dijital vatandaşlığın tüm alt boyutlarına yer verildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte sosyal bilgiler dersi öğretim programında ve ders kitaplarında dijital vatandaşlık kategorileri ve alt boyutlarına ilişkin içeriklere farklı sınıf düzeylerinde ve öğrenme alanlarında düzensiz bir şekilde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Dijital vatandaşlık, Öğretim programı, Ders kitabı

¹Bu makale 27-30 Ekim 2021 tarihlerinde düzenlenen Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (IPCEDU-2021)'de sunulan özet bildiriden uyarlanmıştır.

²Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Refahiye Bahar Yıldırım Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, senol.pala@erzincan.edu.tr, Orcid: 0000-0002-0489-9557

Reflections of Digital Citizenship on Social Studies Curriculum and Textbooks

Abstract

With the rapid developments in today's world, digital technologies and environments have become an important part of our lives, and therefore the concept of digital citizenship has come to the fore. As in the rest of the world, training has started to be given to individuals to gain the characteristics expected in digital citizens in our country, and the contents of digital citizenship have been included in curricula and textbooks. One of the most effective courses in citizenship education is social studies. Therefore, this study, it is aimed to examine the elements of the social studies course curriculum and the contents of the 4th, 5th, 6th, and 7th-grade social studies textbooks in terms of digital citizenship education. The case study, which is one of the qualitative research designs, was preferred in the study. Document analysis was used as the data collection method and the data were analyzed with the descriptive analysis method. As a result of the study, it was determined that all sub-dimensions of digital citizenship were included in many elements of the social studies course curriculum and in the contents of all textbooks. However, it has been concluded that the digital citizenship sub-dimensions and the contents of the categories consisting of these dimensions are not included in the curriculum and textbooks in a balanced way for grade levels and learning areas.

Keywords: Social studies, Digital citizenship, Curriculum, Textbook.

GİRİŞ

Dijital teknolojiler birçok ihtiyacımızı kolayca karşılayabilmesi nedeniyle günlük yaşamımızın önemli bir parçası haline gelmiştir. Dijital teknolojiler iletişim kurma, sosyal medya kullanma, yolculuklar için bilet alma, kitap okuma, bankacılık işlemleri yapma, fatura ödeme, alışveriş yapma ve eğitim faaliyetlerini yürütme gibi birçok imkânı bir arada sunmaktadır. Bu kapsamda Dijital 2023: Küresel Genel Bakış Raporu'na bakıldığında dünya nüfusunun %68'i cep telefonu, %64,4'ü internet, %60'ı aktif sosyal medya kullanıcısı olduğu görülmektedir. Ayrıca istatistikler insanların önceki yıllara göre daha fazla internette zaman geçirdiklerini göstermektedir. Türkiye nüfusunun ise %83,4'ü internet kullanmaktadır (Kemp, 2023). Bu istatistikler Türkiye'de ve dünyada dijital teknolojilerin ve ortamların insanların yaşamında oldukça önemli bir yer edindiğini göstermektedir.

Teknolojide yaşanan hızlı değişimler günlük hayatımızda da birçok değişikliği beraberinde getirmiştir. Gelişen teknolojiyle birlikte değişime uğrayan kavramlardan biri de vatandaşlık olmuş ve bu kavram dijital bir yapıya dönüşmüştür (Görmez, 2016, s.130; Kara ve Atasoy, 2019, s.133). Dijital ortamlarda; pek çok kurumun hizmetlerini yürütmesi, ünlülerin ve siyasetçilerin

büyük kitlelere ulaşmaları, alışverişin kolayca yapılması, gazete ve dergilerin yayımlanması, eğitimlerin yapılabilmesi ve e-devlet, e-nabız, e-okul, e-posta vb. dijital kavramların hayatımıza girmesi gibi durumlar bizleri zorunlu olarak dijital dünyanın bir vatandaşı haline getirmiştir (Kara ve Atasoy, 2019, s.148-149). Bu doğrultuda dijital araçları kullanmakla birlikte bu araçları bilinçli bir şekilde ve sorumluluk sahibi olarak kullanan bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmaya başlamıştır. Bireylerin toplumsal alanda gösterdikleri değer ve hukuk temelli davranış kalıplarını dijital ortamlarda da sergilemeleri gerekli bir hale gelmiştir (Erdoğan ve Tonga, 2020, s.212). Dolayısıyla dijital vatandaşlık kavramı teknolojiyi kullanan bireylerin dijital ortamda neleri yapması gerektiğini bilmeleri neticesinde ortaya çıkmıştır (Görmez, 2016, s.130).

Dijital teknolojiler vasıtasıyla bilgiye ulaşma ve haberleşme sınırlarının ortadan kalkmasıyla ortaya çıkan dijital vatandaşlığın (Aslan, 2016, s.21) pek çok tanımı yapılmıştır. Dijital vatandaşlık, topluma online katılabilme yeteneğidir (Mossberger vd., 2007, s.1-2). İnterneti ve bilişim araçlarını güvenli, sorumlu ve etik bir şekilde kullanabilecek bilgilere sahip olmak, becerileri ve tutumları sergilemektir (Ünal, 2017, s.184). Teknolojiyi takip etmek, dijital ortamlardaki hak ve sorumlulukları bilmek ve bu beceriyi vatandaşlık sürecinde uygulayabilmektir (Turan ve Karasu-Avcı, 2018, s.30). Teknolojiyi; güvenli, eleştirel, sorumlu, üretken ve toplumsal bir şekilde kullanabilmektir (Farmer, 2011, s.388). Dijital vatandaşlık, çevrimiçi demokrasi kültürüne etkin olarak katılmak için ihtiyaç duyulan yeterlilikler açısından ustalaşma ve bunları kullanma kapasitesidir (Richardson ve Milovidov, 2017, s.11). Çevrimiçi ortamda bilgi kaynağına eleştirel bakma, etik davranma, sağlıklı iletişim kurma, doğru davranışı teşvik etme ve teknolojiyi toplumun yararına kullanmadır (Karasu-Avcı vd., 2021, s.48). Dijital vatandaşlık, bireyleri teknoloji dolu bir topluma hazırlamanın bir yoludur. Uygun, sorumlu ve yetkilendirilmiş teknoloji kullanımının sürekli gelişen normlarıdır (Digital Citizenship, 2022). Dijital ortamlarda bireyin davranış özellikleridir (Searson vd., 2015, s.730). Yapılan bu tanımlardan yola çıkarak dijital vatandaşlık, dijital ortamlarda; bilgiye erişebilme, mal alım ve satımı yapabilme, iletişim kurabilme, sağlık, güvenlik, etik ve hukuki kuralları bilme ve uygulama, sorumlulukları yerine getirme, topluma katılım sağlayabilme ve tüm bu durumları gerçekleştirebilmek için dijital teknolojileri kullanabilme olarak tanımlanabilir. Yapılan tanımlara bakıldığında dijital vatandaşlığın kendi içerisinde farklı bileşenlerden meydana gelerek bir bütünü oluşturduğu söylenebilir (Metin ve Cin, 2021, s.448). Bu kapsamda Ribble (2011, s.16) dijital vatandaşlığın 9 alt boyutunun olduğunu belirtmiştir. Bu alt boyutların tanımlarına Tablo 1'de yer verilmiştir (Ribble, 2011, s.16-40).

Tablo 1.

Dijital vatandaşlığın alt boyutları ve tanımları

Alt boyut	Tanım
Dijital Erişim	Topluma tam elektronik katılım
Dijital Ticaret	Malların elektronik olarak alım satımı
Dijital İletişim	Elektronik bilgi alışverişi
Dijital Okuryazarlık	Teknoloji ve teknolojinin kullanımı hakkında öğretme ve öğrenme süreci
Dijital Etik	Elektronik dünyada beklenen davranış standartları
Dijital Hukuk	Dijital teknolojinin kullanımı ile ilgili yasalardan haberdar olma ve eylemler için elektronik sorumluluk
Dijital Haklar ve Sorumluluklar	Dijital dünyada herkes için geçerli olan özgürlükler ve gereksinimler
Dijital Sağlık	Dijital teknoloji dünyasında fiziksel ve psikolojik esenlik
Dijital Güvenlik	Dijital ortamda güvenliği garanti etmek için alınan elektronik önlemler

Ribble, (2011, s.44), ayrıca dijital vatandaşlık alt boyutlarının; okul ortamına yatkınlıkları, öğrencilerle ilişkisi ve bağlantısına göre üç kategori oluşturmuştur:

- Okul ortamı dışında öğrenci yaşamı; dijital ticaret, dijital hukuk, dijital sağlık,
- Okul ortamı ve öğrenci davranışı; dijital haklar ve sorumluluklar, dijital etik, dijital güvenlik,
- Öğrenci öğrenmeleri ve akademik performans; dijital okuryazarlık, dijital iletişim, dijital erişim.

Dijital teknolojiler, bireylerin bilgiye erişme ve bilgiyi görüntüleme şeklini değiştirirken zaman ve mesafe kavramını ortadan kaldırmıştır (Georgina ve Hosford, 2009, s.690). Bununla birlikte bireylerin dijital ortamlarda fazla zaman geçirmeye başlamasıyla vatandaş yetiştirme anlayışı da değişmiş (Aydemir ve Adamaz, 2017, s.39; Kuş vd., 2017, s.301), dijital vatandaşlık eğitimi önemli bir hal almaya başlamıştır. Dijital vatandaşlık eğitimi ile öğrencilerin, 21. yüzyıl becerilerini kazanmaları ve bunları geliştirmeleri (Aydın, 2015, s.142), bilgi teknolojilerini etik ilkelere uygun ve doğru bir şekilde kullanabilmeleri amaçlanmaktadır (Turan ve Karasu-Avcı, 2018, s.30). Bu amaçları gerçekleştirebilme ve vatandaşlığın dijital boyutunun öğrenilmesi bakımından bireylere ilk ve ortaokullarda verilecek eğitim oldukça önemlidir (Turan ve Karasu-Avcı, 2018, s.30). Bu nedenle öğretim programlarında dijital vatandaşlık konularına yer verilmelidir (Altun ve Bangir-Alpan 2021, s.282; Aydemir, 2019, s.18; Aydın, 2015, s.142). Bu açıdan dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitimin tüm kademelerinde çeşitli derslerin içeriklerinde dijital vatandaşlık konularına yer verilmeye başlanmış, ülkemizde bilim ve teknolojiye gelişmeler ile oluşan ihtiyaçlar doğrultusunda öğretim programları güncellenmiştir (Altun ve Bangir-Alpan 2021, s.281-282). Yapılan güncelleme çalışmalarıyla birlikte dijital

vatandaşlık ve alt boyutlarına yönelik bilgi, beceri, değer ve tutumlara öğretim programlarında yer verilmiştir (Aydemir, 2019, s.18). Bilim ve teknolojide yaşanan değişimler öğretim programlarını ve dolayısıyla ders kitaplarını da etkilemiştir (Kara ve Atasoy, 2019, s.149).

Dijital vatandaşlık ve sosyal bilgiler

Vatandaşlık eğitimi, Türkiye’de çok eski tarihlerden itibaren farklı isimler ve dersler altında verilmekle birlikte özellikle sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarından birisi olmuştur. Sosyal bilgiler dersinde, temel vatandaşlık bilgileri farklı sosyal bilim disiplinleri vasıtasıyla öğrencilere sunulmuştur (Turan ve Karasu-Avcı, 2018, s.29). Bu dersin temel amaçlarından birisi vatandaşlık becerilerini bireylere kazandırmaktır. Ayrıca sosyal bilgiler dersinin, dünyada yaşanan gelişmeler doğrultusunda güncel olması, ideal vatandaş profilinden istenilen bilgi ve becerileri içermesi öğretim programından beklenen bir durumdur (Görmez, 2017, s.3). Nitekim 21. yüzyılda etkin bir vatandaşın en önemli özelliklerinden birisi de dijital yetkinlikleri kazanmış olmasıdır (Kara ve Atasoy, 2019, s.149; Karasu-Avcı vd., 2021, s.47). Sosyal bilgiler de dijital vatandaşlık bağlamında ihtiyacı karşılayabilecek (Metin ve Cin, 2021, s.449) ve dijital vatandaş yetiştirebilecek nitelikte bir derstir (Dere ve Yavuzay, 2019, s.2404; Karasu-Avcı vd., 2021, s.48). Bu nedenle Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın (SBDÖP) dijital vatandaşlığa yönelik beceri, değer, kazanım ve yetkinlikleri kazandırması bakımından etkili hale getirilmesi önemlidir (Aydemir, 2019, s.19). 2018 yılında güncellenen SBDÖP, bilim ve teknolojideki gelişmelerden, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlarından, öğrenme ve öğretme yaklaşımlarındaki gelişmelerden etkilenmiş (Dere ve Yavuzay, 2019, s.2402) ve SBDÖP’de dijital vatandaşlığa yönelik öğelere yer verilmiştir (Turan ve Karasu-Avcı, 2018, s.33).

Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte dijital vatandaşlığa yönelik yapılan çalışmaların sayısı hızla artmaya başlamıştır (Kuş vd., 2017, s.301). Çalışmalarda dijital vatandaşlık eğitimine ihtiyaç duyulduğu, bireylerin yetiştirilmesi konusunda dijital araç ve gereçleri kullanmak için bireylere beceri, sorumluluk ve bilinç kazandırma konularına vurgu yapılmıştır (Kilci, 2019, s.35). Sosyal bilgiler dersi ve dijital vatandaşlığın ilişkisine yönelik de birçok çalışma yapılmıştır. Bu konuda; öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenlere yönelik pek çok çalışma bulunmaktadır (Aygün, 2019; Çakmak ve Aslan, 2018; Dere ve Yavuzay, 2019; Ezer ve Aksüt, 2021; Karaduman ve Öztürk, 2014; Karasu-Avcı vd., 2021; Kocadağ, 2012; Kilci, 2019; Metin ve Cin, 2021; Özer vd., 2017; Sari 2019; Tatlı, 2018). Bununla birlikte özellikle SBDÖP ile dijital vatandaşlığın ilişkisi üzerine yapılmış çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalarda; Turan ve

Karasu-Avcı (2018, s.28), SBDÖP'nin bazı yetkinlik, beceri, değer, öğrenme alanı ve kazanımlarının dijital vatandaşlık ile ilgili olduğuna ulaşmıştır. Altun ve Bangir-Alpan (2021, s.290), SBDÖP'de eğitim durumları bağlamında dijital vatandaşlığın alt boyutlarından olan dijital okuryazarlık becerilerine yer verildiğini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan Görmez (2017, s.11), 2005 5. sınıf SBDÖP'nin öğrenme alanları ve kazanımlar açısından dijital vatandaşlık ve alt boyutlarını yeterli düzeyde yansıtmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Aydemir (2019, s.34), ortaokul 5, 6 ve 7. sınıflar 2017 (taslak) SBDÖP'nin temel felsefesi, amaçları, anahtar yetkinlikleri, beceri ve değerlerinde dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına yer verildiğini ancak öğrenme alanları ve kazanımların dijital vatandaşlık ve alt boyutlarını yeterince yansıtmadığını belirtmiştir. Kara ve Atasoy (2019, s.150) da SBDÖP'nin dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından yeterli düzeyde olmadığını ve düzensiz olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmanın önemi ve amacı

Yapılan araştırmalara bakıldığında sosyal bilgiler dersi için dijital vatandaşlığa yönelik çalışmaların öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenciler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte sosyal bilgiler dersi için dijital vatandaşlık adına öğretim programları üzerine çeşitli çalışmalar yapılsa da sınıflarda ana materyal olarak genellikle ders kitapları kullanılmaktadır. Bu nedenle öğretim programlarında var olan dijital vatandaşlığa yönelik unsurların öğrencilere ulaşması açısından ders kitapları oldukça önemlidir. Çünkü ders kitapları öğretim programları kapsamında hazırlanmalı ve ders kitapları öğretim programındaki içerikleri yansıtmalıdır. Bu açıdan bir vatandaşlık dersi olan sosyal bilgiler dersinde dijital dünyaya uyumlu vatandaşlar yetiştirmek adına dijital vatandaşlık öğelerine dersin öğretim programı ve kitaplarında ne kadar yer verildiğini belirlemek önemli görülmektedir. Bu durum, SBDÖP ve ders kitapları güncellenirken dijital vatandaşlık açısından bir fikir verebilir. SBDÖP ile dijital vatandaşlığın ilişkisi üzerine yapılan çalışmalarının çoğunun eski öğretim programlarının incelenerek yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte çalışmalarda dijital vatandaşlığın kategorileri ve sosyal bilgilerin ilişkisi üzerine bir inceleme yapılmadığı görülmektedir. Bu açıdan çalışma, diğer çalışmalardan farklı olarak hem güncel SBDÖP hem de sosyal bilgiler ders kitaplarının dijital vatandaşlığın kategorileri ve alt boyutları açısından incelenmesi sebebiyle önemli görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada SBDÖP ile ilkökul ve ortaokulda okutulan sosyal bilgiler ders kitapları dijital vatandaşlık kategorileri ve alt boyutları açısından incelenmesi amaçlanmış ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının içeriklerinin dijital vatandaşlık kategorilerinin ve alt boyutlarına göre dağılımı nasıldır?
2. Dijital vatandaşlık kategorileri ve alt boyutlarının SBDÖP ile ilişkisi nasıldır?
 - a. Dijital vatandaşlık kategorileri ve alt boyutları SBDÖP’de yer verilen hangi beceriler ve değerler ile ilişkilidir?
 - b. SBDÖP’de yer verilen dersin özel amaçlarında, öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlarda, anahtar yetkinliklerin ve öğrenme alanlarının açıklamalarında dijital vatandaşlığın hangi kategori ve alt boyutlarına yer verilmiştir?
 - c. SBDÖP’de dijital vatandaşlıkla ilişkili olan kazanımların sınıf seviyelerine ve öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?
 - d. SBDÖP’de dijital vatandaşlıkla ilişkili olan kazanımların dijital vatandaşlık kategorileri ve alt boyutlarına göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması, araştırmacıların bir durumu, özellikle de bir programı, eylemi, olayı, süreci, bir ya da daha fazla bireyi derinlemesine incelediği nitel araştırma desendir (Creswell, 2017, s.14). Durum çalışmasında, belirli durumlara yönelik sonuçların betimlenmesi ve derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır (Kıncal, 2017, s.109; Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.70). Çalışmada SBDÖP ve sosyal bilgiler ders kitaplarının dijital vatandaşlık kategorileri ve alt boyutları açısından derinlemesine betimlendiği ve var olan durumun yorumlanması amaçlandığı için durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda görüşme, gözlem veya doküman analizi yoluyla veriler toplanır (Creswell, 2017, s.185; Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.37). Bu kapsamda çalışmada nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyalleri gözden geçirilmesi ya da değerlendirilmesi amacıyla kullanılan (Bowen, 2009, s.27) ve araştırılan konuya ilişkin dokümanların bilimsel olarak incelenmesini içeren sistematik bir yöntemdir (Kıral, 2020, s.173). Doküman analizinde, araştırılan olgu ya da olaylarla ilgili bilgiler içeren yazılı materyallerin analiz edilmesiyle verilere ulaşırlar (Karasar, 2017, s.229; Sığrı, 2021, s.248; Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.189). Doküman analizinde belgeler, bildiriler, notlar, tutanaklar, raporlar, web siteleri, e-posta dizisi vb. materyaller kullanılabilir (Hancock vd., 2009, s.19). Eğitimle ilgili çalışmalarda ise ders kitapları ve öğretim programları veri kaynağı olarak kullanılabilir (Sığrı, 2021, s.250). Belirlenen dokümanlar amaca uygun olarak seçilmelidir (Creswell,

2017, s.189). Bu çalışmada sosyal bilgiler ders kitapları ve SBDÖP dijital vatandaşlık kategorileri ve alt boyutları açısından incelenerek verilerin çözümlenmesi amaçlandığı için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

İncelenen dokümanlar

Dokümanların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme belirli ölçütleri yerine getiren tüm durumların seçimidir (Patton, 2014, s.213). Bu çalışmada dikkate alınan ölçüt okullarda hâlihazırda kullanılan SBDÖP ve sosyal bilgiler ders kitaplarının incelenmesidir.

Çalışmada 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulan sosyal bilgiler ders kitapları ve 2018 SBDÖP incelenmiştir. Ders kitapları dijital vatandaşlık kategorileri ve alt boyutlarını yansıtmaları açısından içerik olarak analiz edilmiştir. 2018 SBDÖP ise yetkinlikler, amaçlar, programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar, öğrenme alanları, beceriler, değerler ve kazanımlarının dijital vatandaşlık ve alt boyutlarını yansıtmaları açısından incelenmiştir. Çalışmanın veri kaynağını oluşturan ders kitapları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 2.

Çalışmada kullanılan sosyal bilgiler ders kitapları

Sınıf Düzeyi	Yayınevi	Yazar(lar)
4	Tuna Matbaacılık	Tüysüz, S.
5	MEB Yayınları	Evirgen, Ö. F., Özkan, J. ve Öztürk, T.
6	MEB Yayınları	Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. ve Yılmaz M.
7	MEB Yayınları	Açıl, Ö., Güvenç, H., Hayta, A. ve Kılıç, S.

Tablo 2’de görüldüğü üzere çalışmada okullarda 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda kullanılan sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiştir. Ders kitapları seçilirken MEB yayınları tercih edilmiştir. Ancak 4. sınıfta doğrudan MEB yayınlarına ait herhangi bir sosyal bilgiler ders kitabı olmadığı için mevcutta kullanılan kitap incelenmiştir.

Veri toplama araçları ve verilerin toplanması

Veriler *Dijital Vatandaşlık Kategorilerini ve Alt Boyutlarını İnceleme Formu* kullanılarak toplanmıştır. Form, Ribble (2011, s.16-44) tarafından belirlenen dijital vatandaşlığın 3 kategorisi ve 9 alt boyutundan oluşmaktadır. Formda bu kategorilere ve alt boyutlara ilişkin özellikleri kapsayan kriterlere yer verilmiştir. Form iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümünde dijital vatandaşlığın alt boyutlarının okul ortamına yakınlığına göre belirlenen üç kategori, ikinci bölümünde ise dijital vatandaşlığın dokuz alt boyutu ve özellikleri yer almaktadır.

Dijital Vatandaşlık Kategorilerini ve Alt Boyutlarını İnceleme Forumu'nda yer alan kategoriler ve alt boyutlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Dijital vatandaşlığın kategorileri ve alt boyutları

Kategori	Alt Boyut
Okul Ortamı Dışında Öğrenci Yaşamı	Dijital ticaret Dijital hukuk Dijital sağlık
Okul Ortamı ve Öğrenci Davranışı	Dijital haklar ve sorumluluklar Dijital etik Dijital güvenlik
Öğrenci Öğrenmeleri ve Akademik Performans	Dijital okuryazarlık Dijital iletişim Dijital erişim

Bu doğrultuda *Dijital Vatandaşlık Kategorileri ve Alt Boyutlarını İnceleme Formu* kullanılarak ilkokul ve ortaokullarda mevcut okutulan 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları ve 2018 SBDÖP'den veriler toplanmıştır. SBDÖP'nin öğelerine yönelik açıklamalar ve sosyal bilgiler ders kitaplarının içerikleri ilişkili olduğu dijital vatandaşlık alt boyutlarına dahil edilmiştir. İlişkilendirme yapılırken dijital vatandaşlık alt boyutlarıyla doğrudan ilişkisi olduğu tespit edilen içerikler araştırmacı ve bir sosyal bilgiler eğitimi uzmanı (doçent) tarafından seçilmiş ve ardından tablolar oluşturularak veriler rapor edilmiştir.

Verilerin analizi

Ders kitaplarından ve öğretim programından toplanan veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda veriler toplanarak yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.243). Dijital vatandaşlığın okul ortamına yakınlığına yönelik kategoriler ve dijital vatandaşlık alt boyutları Ribble (2011, s.16-44) tarafından belirlenmiş olduğu için çalışmada betimsel analiz yapılmıştır. *Dijital Vatandaşlık Kategorilerini ve Alt Boyutlarını İnceleme Formu*'nda oluşturulan çerçeve doğrultusunda veriler gruplanmış, bulguları tanımlanmış, tablolar vasıtasıyla sunulmuş ve son aşamada bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.244-249).

Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları

Araştırmanın modeline, analizine ve sonuçların yazımına ilişkin dokümanların uzmanlara gönderilmesi araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından önemli

görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.292). Bu doğrultuda yapılan analizin geçerliliğinin sağlanması, bulguların anlamlı ve tutarlı olması için bir sosyal bilgiler eğitimi (doçent) ve bir ölçme değerlendirme (doçent) uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler sonrasında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmacı ve bir sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanı tarafından içeriklerin dijital vatandaşlık kategorileri ve alt boyutlarına göre gruplama işlemi yapılmıştır. Sonrasında yapılan gruplama işlemleri sonuçları, kodlayıcılar arası güvenilirlik açısından karşılaştırılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirliğin sağlanması için gruplama işlemleri arasında en az %80 oranında görüş birliği olmalıdır (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002). Yapılan gruplama işlemleri arasında %92 oranında görüş birliği sağlanmıştır. İçeriklerin gruplara yerleştirilmesi konusunda %8 oranında kararsız kalınan içerikler (Belirlenen içeriğin dijital vatandaşlık hangi alt boyutu kapsamında ele alınacağı, bir içeriğin birden fazla alt boyutu kapsamaya gibi durumlar konusunda kararsızlıklar olmuştur. Örneğin; *sorumluluk* değeri dijital güvenlik kapsamında kabul edilebilir mi?) için iki farklı alan uzmanından yeniden görüş alınmıştır. Alınan görüşler neticesinde gruplama işlemi tamamlanmıştır. Analizin geçerliğini sağlamak amacıyla; analiz süreci detaylı olarak açıklanmış ve bulgular bölümünde verileri en iyi şekilde temsil ettiği düşünülen örneklere doğrudan yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışmanın amacı ve araştırma sorularına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

1. 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları içeriklerinin dijital vatandaşlık kategorilerine ve alt boyutlarına göre dağılımı nasıldır?

Tablo 4'te 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan dijital vatandaşlığa ilişkin içeriklerin kategorileri ve alt boyutlarına göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 4'e göre 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında en fazla *öğrenci öğrenmeleri ve akademik performans* kategorisine (f=33) yer verilirken en az *okul ortamı ve öğrenci davranışı* kategorisine (f=2) yer verilmiştir. Dijital vatandaşlık alt boyutlarında ise kitapta en fazla *dijital erişim* (f=17) içeriklerine yer verilmiştir. *Dijital hukuk, dijital haklar ve sorumluluklar* ile *dijital etik* alt boyutlarına ilişkin olarak herhangi bir içeriğe yer verilmemiştir.

Tablo 4.

4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan dijital vatandaşlığa ilişkin içeriklerin kategorileri ve alt boyutlarına göre dağılımı

Kategori	Alt Boyut	İçerik sayısı	Sayfa Numarası
Okul Ortamı	Dijital ticaret	1	135
Dışında Öğrenci Yaşamı	Dijital hukuk	-	-
	Dijital sağlık	6	112, 114, 115, 116, 119, 120
Okul Ortamı ve Öğrenci Davranışı	Dijital haklar ve sorumluluklar	-	-
	Dijital etik	-	-
	Dijital güvenlik	2	114,115
Öğrenci Öğrenmeleri ve Akademik Performans	Dijital okuryazarlık	11	35, 66, 94, 96, 97, 101, 102, 107, 115, 116, 163
	Dijital iletişim	5	94, 96, 107, 119, 120
	Dijital erişim	17	12, 22, 24, 50, 52, 54, 55, 58, 62, 76, 96, 99, 101, 102, 107, 118, 183

4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında dijital vatandaşlık alt boyutlarına ilişkin içerik örnekleri;



Haritaya Bakmak

İnsanlar eskiden seyahate çıkarken yanlarına yolları gösteren bir harita almayı ihmal etmezlerdi. Gidecekleri yerlere en kısa yoldan ulaşabilmek için bu haritadan yararlanırlardı. Bugün ise aynı iş için akıllı telefon kullanılabiliyor. Telefonunuza genel ağ ortamındaki harita uygulamalarından birini indirip konum ayarlarınızı açık tuttuğunuzda istediğiniz yere rahatlıkla ulaşıyorsunuz.



İçerik 1. Dijital okuryazarlık, s. 102.

Haberleşmede Teknoloji

Haberleşme deyince akla ilk gelen teknolojik ürün telefondur. Evimizde sabit bir telefon, biri anneme diğeri babama ait olmak üzere iki tane de cep telefonu var. Bizler bu teknolojik araçları kullanarak uzaktaki insanlarla rahatça konuşup onlara mesajlar gönderebiliyoruz. Telefonlar aracılığıyla akrabalarımızın ve tanıdıklarımızın bayramlarını, özel günlerini kutlayıp onların sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşabiliyoruz. Ayrıca yine telefonlar üzerinden faturalarımızı ödüyor, bankacılık işlemlerimizi yapabiliyoruz.



İçerik 2. Dijital iletişim, s. 96.

"Ben bilgisayarların, cep telefonlarının ve televizyonların yanlış kullanımına dikkat çekmek istiyorum. Bu teknolojik ürünler artık hayatımızın vazgeçilmezleri arasına girmiş bulunmaktadır. Ancak birçoğumuz bu harika araçları yanlış kullanarak farkında olmadan sağlığınıza zarar veriyoruz. Oysa basit önlemler alarak onların zararlarından kurtulabiliriz. Örneğin cep telefonunu yalnızca zorunlu hâllerde ve kısa süreliğine kullanabiliriz. Ayrıca görüşmelerimizi kulaklıkla yaparak kendimizi cep telefonunun yaydığı radyasyondan koruyabiliriz."



Hakan

İçerik 3. Dijital sağlık, s. 115.

5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan dijital vatandaşlığa ilişkin içeriklerin kategorileri ve alt boyutlarına göre dağılımına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.

5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan dijital vatandaşlığa ilişkin içeriklerin kategorileri ve alt boyutlarına göre dağılımı

Kategori	Alt Boyut	İçerik Sayısı	Sayfa Numarası
Okul Ortamı	Dijital ticaret	7	98, 100, 101, 142, 175, 176, 188
Dışında Öğrenci Yaşamı	Dijital hukuk	2	98, 142
	Dijital sağlık	2	95, 96
Okul Ortamı ve Öğrenci Davranışı	Dijital haklar ve sorumluluklar	-	-
	Dijital etik	2	112, 115
	Dijital güvenlik	6	98, 99, 100, 101, 114, 115
Öğrenci Öğrenmeleri ve Akademik Performans	Dijital okuryazarlık	10	94, 96, 97, 98, 99, 100, 111, 112, 114, 115
	Dijital iletişim	6	102, 104, 114, 152, 175, 177
	Dijital erişim	7	43, 48, 83, 96, 112, 152, 184

Tablo 5'e göre 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının içeriğinde en fazla *öğrenci öğrenmeleri ve akademik performans* kategorisine (f=23) yer verilirken en az *okul ortamı ve öğrenci davranışı* kategorisine (f=8) yer verilmiştir. Ayrıca kitapta en fazla *dijital okuryazarlık* alt boyutuna (f=10) ilişkin içerik bulunurken *dijital hak ve sorumluluklar* alt boyutuna yönelik herhangi bir içeriğe yer verilmemiştir. Bu alt boyut hariç dijital vatandaşlığın tüm alt boyutlarına ilişkin içeriklere kitapta yer verildiği görülmektedir.

5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında dijital vatandaşlık alt boyutlarına ilişkin içerik örnekleri;

• Site içeriklerine dikkat et! Her web sitesi güvenilir değildir. Büyüklerinle güvenli olan internet sitelerinin adreslerini belirle.

• Dosya indirmeye meraklı olma! Virüslerden koruyan programlar kullan.

• Danış! Bilmediğin herhangi bir durumla karşılaştığında büyüklerine ve öğretmenlerine sor.

• Haberdar et! Büyüklerin izni olmaksızın ev ve okul dışında internet olan yerlere gitme. Şüphelendiğin herhangi bir durum olduğunda büyüklerini mutlaka bilgilendir.

İçerik 4. Dijital güvenlik, s. 103.

Ülkeler arası ekonomik ilişkilerin kolaylaşmasında ulaşım kadar iletişim teknolojileri de etkili olmuştur. Eskiden istenilen bilgiye ulaşmak kolay değildi. Günümüzde ise telefon, Genel Ağ gibi pek çok iletişim aracı var. Günümüzde iletişim için kullandığımız araçlar haberleşme dışında, ülkeler arasında yapılan ticaretin de önemli bir unsuru olmuştur. Bu araçlar sayesinde ihtiyacımız olan ürünün hangi ülkede ve hangi firma tarafından üretildiğini öğrenebiliyoruz. Elektronik ticaret adı verilen bu sistemde farklı ülkelerdeki üreticilere dilediğimiz an ulaşabiliyoruz. Onlarla iletişim kurup kolayca ticaret yapabiliyoruz. Ulaşım ile ilgili sorunlarımızı giderip ürünün nakliye sırasındaki yolculuğunu Genel Ağ sayesinde takip edebiliyoruz.



İçerik 5. Dijital ticaret, s. 98.

Günümüzde bilgiye ulaşma araçlarının başında Genel Ağ gelmektedir. Merak ettiğimiz bir haberden, hazırlanacak ödevlere, hava durumundan, spor karşılaşması sonuçlarına kadar birçok konuda Genel Ağ'a başvuruyoruz. Genel Ağ'a bilgisayar, tablet ve cep telefonları gibi araçlarla ulaşmaktayız. Geçmişte ise bilgiye ulaşmak günümüzdeki kadar kolay değildi, epey zamanımızı alıyordu. Bilgiye ulaşmak için kitaplara, dergilere, ansiklopedilere başvurmak gerekiyordu. Genel Ağ il birliktte saniyeler içinde bilgiye ulaşabilmekteyiz. Bilgi edinmek istediğimiz konu ile ilgili arama motoruna birkaç kelime yazmamız yeterli. Yaptığımız aramanın sonucunda yüz binlerce, bazen milyonlarca bilgi bize sunulmaktadır. Aşağıdaki karikatürü inceleyiniz.



4.6

İçerik 6. Dijital erişim, s. 175.

6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan dijital vatandaşlığa ilişkin içeriklerin kategorileri ve alt boyutlarına göre dağılımına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6.

6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan dijital vatandaşlığa ilişkin içeriklerin kategorileri ve alt boyutlarına göre dağılımı

Kategori	Alt Boyut	İçerik Sayısı	Sayfa Numarası
Okul Ortamı	Dijital ticaret	1	238
Dışında Öğrenci Yaşamı	Dijital hukuk	2	151, 216
	Dijital sağlık	-	-
Okul Ortamı ve Öğrenci Davranışı	Dijital haklar ve sorumluluklar	4	40, 42, 151, 216
	Dijital etik	3	148, 150, 151
	Dijital güvenlik	-	-
Öğrenci Öğrenmeleri ve Akademik Performans	Dijital okuryazarlık	1	149
	Dijital iletişim	6	40, 42, 206, 207, 210, 217
	Dijital erişim	5	18, 40, 148, 149, 218

Tablo 6 incelendiğinde 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında en fazla *öğrenci öğrenmeleri ve akademik performans* kategorisine (f=12), en az *okul ortamı dışında öğrenci yaşamı* kategorisine (f=2) yer verilmiştir. Kitapta en fazla *dijital iletişim* (f=6) alt boyutuna ilişkin içeriğe yer verildiği görülmektedir. *Dijital sağlık* ve *dijital güvenlik* alt boyutuna ilişkin olarak ise herhangi bir içeriğe yer verilmediği görülmektedir.

6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında dijital vatandaşlık alt boyutlarına yönelik içerik örnekleri;

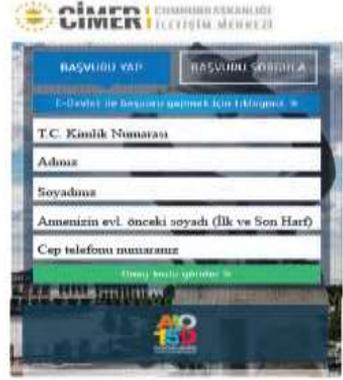
Kitap, CD, DVD, radyo ve televizyon gibi ürünlerin üzerinde telif hakkını koruyan bandrol adlı etiket bulunur. Bu etiket, satın alınan ürünlerin üzerinde devletçe belirli bir verginin kesildiğini gösteren etikettir. Bandroller özel olarak yapıldığı ve tahrip edildiğinde tekrar eski hâline dönmeyen etiketler olduğu için güvenilirlik sağlamaktadır. Korsan ürünlerde bandrol bulunmadığı için tüketiciler tarafından bu ürünler alınmamalıdır. Bununla birlikte Genel Ağ üzerinden kişisel hakları saklı olan kaynakların izinsiz indirimi yapılmamalıdır.



4.34: Korsan Yayın Operasyonu

İçerik 7. Dijital hukuk, s. 151.

"Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi" (CİMER); bilişim ve iletişim teknolojileri kullanılarak hayata geçirilen bir halkla ilişkiler uygulamasıdır. Vatandaş ile devlet arasındaki iletişim kanallarını açık tutarak müracaatların her zaman ve her yerden yapılabilmesini mümkün kılmaktadır. CİMER uygulaması sayesinde devlet ile vatandaş arasındaki iletişim kanallarının tümü (elektronik mektup, faks, telefon ve şahsen) açık tutulmaktadır. Vatandaşların kendileri ve kamuyla ilgili, talep, şikâyet, ihbar, görüş ve önerileri ile bilgi edinme haklarına ilişkin uyarı makamlara yapacakları müracaatlara cevapların hızlı ve etkin bir şekilde verilmesi amaçlanmaktadır.



1.38: CİMER Genel Ağ Ulaşım Sayfası

İçerik 8. Dijital hak ve sorumluluk, s. 40.

3. Basamak

Çalışmamla ilgili bilgi toplamam gerekiyordu. Kütüphanede kaynak taraması yaptım. Eserlerinden yararlandığım yazar ve araştırmacıların isimlerini yazdım. Genel Ağ'da araştırma yaparak bilgi topladığım kaynakların adreslerini yazdım. Diğer kaynaklardan da araştırarak kitap adları, sayfa numaraları ve basım tarihlerini yazdım.



4.28

İçerik 9. Dijital etik, s. 148.

Tablo 7'de 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan dijital vatandaşlığa ilişkin içeriklerin kategorileri ve alt boyutlarına göre dağılımına yer verilmiştir.

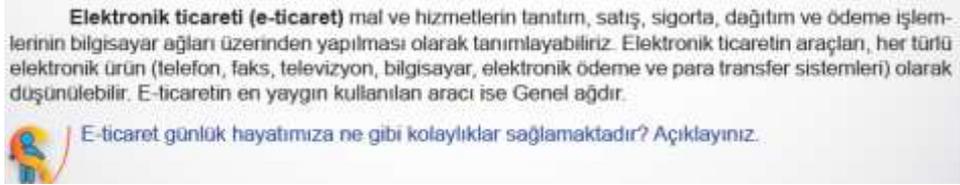
Tablo 7.

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan dijital vatandaşlığa ilişkin içeriklerin kategorileri ve alt boyutlarına göre dağılımı

Kategori	Alt Boyut	İçerik sayısı	Sayfa Numarası
Okul Ortamı	Dijital ticaret	5	137, 169, 170, 171, 172
Dışında Öğrenci	Dijital hukuk	-	-
Yaşamı	Dijital sağlık	2	24, 29
Okul Ortamı ve Öğrenci	Dijital haklar ve sorumluluklar	7	28, 30, 31, 32, 33, 34, 35
Davranışı	Dijital etik	-	-
	Dijital güvenlik	1	26
Öğrenci	Dijital okuryazarlık	5	29, 30, 148, 169, 170
Öğrenmeleri ve Akademik Performans	Dijital iletişim	6	25, 26, 35, 137, 139, 169
	Dijital erişim	8	22, 127, 148, 151, 155, 169, 170, 171

Tablo 7'ye göre 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içeriklerinde en fazla *öğrenci öğrenmeleri ve akademik performans* kategorisine (f=19) yer verilirken en az *okul ortamı dışında öğrenci yaşamı* kategorisine (f=7) yer verilmiştir. Kitapta en fazla *dijital erişim* alt boyutuna (f=8) ilişkin içeriklere yer verilmiştir. *Dijital hukuk* ve *dijital etik* boyutlarına ilişkin herhangi bir içeriğe yer verilmediği görülmektedir.

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında dijital vatandaşlık alt boyutlarına ilişkin içerik örnekleri;

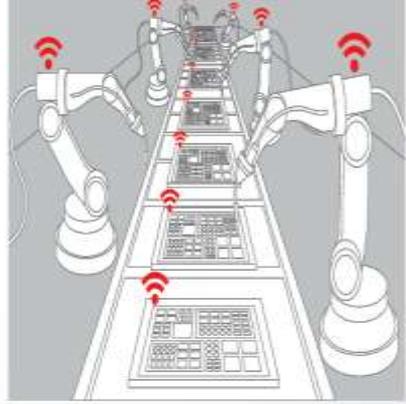


İçerik 10. Dijital ticaret, s. 170.

Düşünce özgürlüğünün en güzel yansımasını basın yayın yoluyla görürüz çünkü insanlar belirli bir konu ya da olayla ilgili düşüncelerini kitap, dergi, gazete ve televizyon gibi medya araçlarıyla açıklar ve yayarlar.

İçerik 11. Dijital hak ve sorumluluk, s. 28.

Dünya hızla değişiyor. Buna bağlı olarak da ürünlerin üretim şekil ve yöntemleri, tüketim ve dağıtım planlamaları değişiyor. Peki, biz bu değişimin neresindeyiz? Bir fabrika kurmadan önce dijital ortamda yazılımlar ile üretim tesisi ve süreçlerini test etme şansımız var mı? Kuracağımız fabrikanın çalışma planını dijital ortamda tasarlamak ya da ürettiğimiz tüketiciye ulaşıncaya kadar olan süreçlerini takip etme imkânımız var mı? Evet. Aklimızdan geçirdiğimiz tüm bu süreçler, dijital teknoloji ile mümkün hâle gelebilir. Bir fabrika kurmadan önce o fabrikanın nasıl en iyi şekilde çalışacağını dijital teknoloji ile tasarlayabiliriz hatta fabrikamızı sanal ortamda gezme şansımız bile olabilir.



İçerik 12. Dijital okuryazarlık, s. 169.

4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan dijital vatandaşlığa ilişkin içeriklerin kategorileri ve alt boyutlarına göre dağılımına Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8.

4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan dijital vatandaşlığa ilişkin içeriklerin kategorileri ve alt boyutlarına göre dağılımı

Kategori	Alt Boyut	İçerik Sayısı
Okul Ortamı Dışında Öğrenci Yaşamı	Dijital ticaret	14
	Dijital hukuk	4
	Dijital sağlık	10
Okul Ortamı ve Öğrenci Davranışı	Dijital haklar ve sorumluluklar	11
	Dijital etik	5
	Dijital güvenlik	9
Öğrenci Öğrenmeleri ve Akademik Performans	Dijital okuryazarlık	27
	Dijital iletişim	23
	Dijital erişim	37

Tablo 8’de 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının içeriklerine bakıldığında en fazla *öğrenci öğrenmeleri ve akademik performans* kategorisine (f=87) ilişkin içeriklere yer verilirken *okul ortamı ve öğrenci davranışı* kategorisine (f=25) ilişkin içeriklere en az yer verilmiştir. İncelenen tüm ders kitaplarında en çok *dijital erişim* (f=37), *dijital okuryazarlık* (f=27) ve *dijital iletişim* (f=23) alt boyutlarına ilişkin içeriklere yer verildiği görülmektedir. *Dijital hukuk* (f=4) ve *dijital etik* (f=2) alt boyutlarında ise en az içeriğe yer verildiği görülmektedir.

2. Dijital vatandaşlık kategorileri ve alt boyutlarının SBDÖP ile ilişkisi nasıldır?

a. Dijital vatandaşlık kategorileri ve alt boyutları SBDÖP’de yer verilen hangi beceriler ve değerler ile ilişkilidir?

Tablo 9’da SBDÖP’de yer verilen beceri ve değerlerin dijital vatandaşlığın okul ortamına yatkınlıklarına göre oluşan kategoriler ve dijital vatandaşlığın alt boyutlarına dağılımına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 9.

SBDÖP’de yer verilen beceri ve değerlerin dijital vatandaşlığın okul ortamına yatkınlıklarına göre oluşan kategoriler ve dijital vatandaşlığın alt boyutlarına dağılımı

Kategori	Alt Boyut	Beceri	Değer
Okul ortamı dışında öğrenci yaşamı	Dijital ticaret	Finansal okuryazarlık, girişimcilik, yenilikçi düşünme, karar verme, dijital okuryazarlık	Çalışkanlık, tasarruf
	Dijital hukuk	Hukuk okuryazarlığı, karar verme, dijital okuryazarlık	Adalet, eşitlik
	Dijital sağlık	Öz denetim, karar verme, dijital okuryazarlık	Duyarlılık, sorumluluk
Okul ortamı ve öğrenci davranışı	Dijital haklar ve sorumluluklar	Öz denetim, sosyal katılım, politik okuryazarlık, karar verme, dijital okuryazarlık	Sorumluluk, adalet, eşitlik, özgürlük, bağımsızlık
	Dijital etik	İletişim, empati, sosyal katılım, karar verme, dijital okuryazarlık	Saygı, duyarlılık, dürüstlük
	Dijital güvenlik	Eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, dijital okuryazarlık	Sorumluluk
Öğrenci öğrenmeleri ve akademik performans	Dijital okuryazarlık	Dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, problem çözme, eleştirel düşünme, araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, karar verme	Bilimsellik
	Dijital iletişim	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, iletişim, empati, karar verme, dijital okuryazarlık	Saygı, duyarlılık
	Dijital erişim	Araştırma, karar verme, dijital okuryazarlık	Bilimsellik

Tablo 9’a göre SBDÖP’de yer verilen beceri ve değerlerin dijital vatandaşlığın kategorileri ve alt boyutlarıyla ilişkisi gösterilmektedir. SBDÖP’de en fazla beceri *öğrenci öğrenmeleri ve akademik performans* kategorisiyle, en fazla değer ise *okul ortamı ve öğrenci davranışı* kategorisi ile ilişkilendirilmiştir. En fazla beceri *dijital okuryazarlık* alt boyutu ile ilişkilendirilirken en fazla değer *dijital haklar ve sorumluluklar* alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

b. SBDÖP’de yer verilen dersin özel amaçlarında, öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlarda, anahtar yetkinliklerin ve öğrenme alanlarının açıklamalarında dijital vatandaşlığın hangi kategori ve alt boyutlarına yer verilmiştir?

SBDÖP’de yer verilen dersin özel amaçlarının, öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususların, anahtar yetkinliklerin ve öğrenme alanları açıklamalarının dijital vatandaşlığın kategorileri ve alt boyutlarıyla ilişkili olan unsurları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

SBDÖP’de yer verilen anahtar yetkinliklerin, özel amaçların, programın uygulanmasında dikkat edilecek hususların ve öğrenme alanlarının açıklamalarının dijital vatandaşlıkla ilişkisi

SBDÖP ögeleri	Dijital vatandaşlık kategorileri ve alt boyutlarıyla ilişkili bölümler
Anahtar Yetkinlikler	Bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik
Özel Amaçlar	11. madde
Programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar	7. ve 10. madde
Öğrenme alanları açıklamaları	İnsanlar, Yerler ve Çevreler; Bilim, Teknoloji ve Toplum; Küresel Bağlantılar

SBDÖP’de anahtar yetkinlikler ögesinde “bilim/teknolojide temel yetkinliklerin” açıklamasında *okul ortamı ve öğrenci davranışı* kategorisinde yer alan *dijital haklar ve sorumluluk* alt boyutuna vurgu yapılmaktadır. “Dijital yetkinliğin” açıklamalarının *okul ortamı ve öğrenci davranışı* kategorisinden *dijital güvenlik, öğrenci öğrenmeleri ve akademik performans* kategorisinden *dijital okuryazarlık, dijital iletişim, dijital erişim ve okul ortamı dışında öğrenci yaşamı* kategorisinden *dijital ticaret* alt boyutları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. SBDÖP’de yer alan dijital yetkinliğe ilişkin açıklama aşağıda verilmiştir.

Dijital Yetkinlik; İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir (SBDÖP, 2018, s.5).

SBDÖP’nin özel amaçları içerisinde yer alan 11. madde özellikle *öğrenci öğrenmeleri ve akademik performans* kategorisinde yer alan *dijital okuryazarlık* alt boyutu olmak üzere dijital vatandaşlığın bütün kategori ve alt boyutlarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. SBDÖP’de özel amaçlar içerisinde yer alan 11. madde:

Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları amaçlanmıştır (SBDÖP, 2018, s.8).

SBDÖP'nin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar içerisinde yer alan 7. madde *öğrenci öğrenmeleri ve akademik performans* kategorisinde yer alan *dijital erişim* alt boyutu ile ilişkilidir. 10. madde ise öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerinin geliştirilmesi amaçlandığı için dijital vatandaşlığın tüm kategorileri ve alt boyutlarıyla ilişkilidir. SBDÖP'nin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar içerisinde yer alan 10. madde:

Son yıllarda dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlar (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir (SBDÖP, 2018, s.10).

Öğrenme alanlarının açıklamalarına bakıldığında ise *İnsanlar, Yerler ve Çevreler* öğrenme alanının açıklamalarında *öğrenci öğrenmeleri ve akademik performans* kategorisinde yer alan *dijital iletişim* alt boyutuyla, *Bilim, Teknoloji ve Toplum* öğrenme alanının açıklamalarında dijital vatandaşlığın tüm kategori ve alt boyutlarıyla, *Küresel Bağlantılar* öğrenme alanının açıklamalarında ise *öğrenci öğrenmeleri ve akademik performans* kategorisinde yer alan *dijital erişim* alt boyutuna yer verilmiştir. Diğer öğrenme alanlarının açıklamalarında doğrudan dijital vatandaşlığa yönelik açıklamalara yer verilmese de *Birey ve Toplum* ile *Etkin Vatandaşlık* öğrenme alanlarının dijital vatandaşlığın hemen hemen tüm kategori ve alt boyutlarıyla, *Kültür ve Miras* öğrenme alanının *okul ortamı ve öğrenci davranışı* kategorisinde yer alan *dijital etik; Üretim, Dağıtım ve Tüketim* öğrenme alanının *okul ortamı dışında öğrenci yaşamı* kategorisinde yer alan *dijital ticaret* ve *dijital sağlık* boyutlarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. SBDÖP'de *Bilim, Teknoloji ve Toplum* öğrenme alanına ilişkin verilen açıklama;

Öğrencilerden, yenilikçi, eleştirel ve bilimsel düşüncenin bilim ve teknolojideki gelişmelerin temeli olduğunu; bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanma becerisi edinmeleri beklenmektedir. Öte yandan, teknolojilerin günlük hayatla ne derecede ilişkili olduğunu öğrenirken bazı teknolojik ürünlerin doğaya verdiği zararları tartışır. Bilimsel eserlerin yasalarla korunduğunu fark ederek akademik dürüstlük ilkelerini dikkate alır (SBDÖP, 2018, s.11).

c. SBDÖP’de dijital vatandaşlıkla ilişkili olan kazanımların sınıf seviyelerine ve öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?

Tablo 11’de SBSÖP’te dijital vatandaşlıkla ilişkili olan kazanımların sınıf seviyeleri ve öğrenme alanlarına dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 11.

SBDÖP’de dijital vatandaşlıkla ilişkili olan kazanımların sınıf seviyelerine ve öğrenme alanlarına göre dağılımı

Sınıf	Öğrenme alanı	Kazanım	İlişkili kazanım (f)	Toplam kazanım (f)	İlişkili kazanım (%)
4	Bilim, Teknoloji ve Toplum	SB.4.4.1., SB.4.4.2., SB.4.4.3., SB.4.4.5.	5	33	15,15
	Küresel Bağlantılar	SB.4.7.3.			
	Birey ve Toplum	SB.5.1.3.			
5	Bilim, Teknoloji ve Toplum	SB.5.4.1., SB.5.4.2., SB.5.4.3.	6	33	18,18
	Etkin Vatandaşlık	SB.5.6.1. SB.5.7.2.			
6	Bilim, Teknoloji ve Toplum	SB.6.4.2., SB.6.4.4.			
	Etkin Vatandaşlık	SB.6.6.3.	4	34	11,76
	Küresel Bağlantılar	SB.6.7.4.			
	Birey ve Toplum	SB.7.1.3., SB.7.1.4.			
7	Bilim, Teknoloji ve Toplum	SB.7.4.1., SB.7.4.3.	5	31	16,12
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.7.5.6.			
Toplam			20	131	15,26

Tablo 11’de SBDÖP’de dijital vatandaşlıkla ilişkili olan kazanım oranlarının en yüksek 5. sınıfta (%18,18), en düşük ise 6. sınıfta (%11,76) olduğu görülmektedir. Dijital vatandaşlıkla ilişkili olan kazanımlara en fazla *Bilim, Teknoloji ve Toplum* öğrenme alanında (f=11) yer verilirken *Kültür ve Miras* ile *İnsanlar, Yerler ve Çevreler* öğrenme alanlarında dijital vatandaşlıkla ilişkili herhangi bir kazanıma yer verilmediği belirlenmiştir. Toplamda 131 kazanıma yer verilen SBDÖP’de dijital vatandaşlıkla ilişki kurulabilecek 20 kazanıma yer verilmiştir.

Dijital vatandaşlıkla ilişkili kazanım örnekleri;

SB.4.4.5. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.

SB.5.6.1. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir (Kazanım kapsamında e-devlet portalı ve bu portal üzerinden sağlanan hizmetlere değinilir).

SB.6.7.4. Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular (Kültürümüze ait olmayan unsurların, medya araçları yoluyla toplum hayatını nasıl etkilediği fark ettirilir).

SB.7.5.6. Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim aşında meydana getirdiği değişimleri analiz eder [E-ticaret (gerçek ürünler kadar bilgisayar oyunları gibi sanal/dijital ürünler) üzerinde durulur].

d. SBDÖP’de dijital vatandaşlıkla ilişkili olan kazanımların dijital vatandaşlık kategorileri ve alt boyutlarına göre dağılımı nasıldır?

Tablo 12’de SBDÖP’de dijital vatandaşlıkla ilişkili olan kazanımların dijital vatandaşlık kategorilerine ve alt boyutlarına göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 12.

SBDÖP’de dijital vatandaşlıkla ilişkili olan kazanımların dijital vatandaşlık kategorileri ve alt boyutlarına göre dağılımı

Kategori	Alt boyut	Kazanım sayısı
Okul Ortamı Dışında Öğrenci Yaşamı	Dijital Ticaret	5
	Dijital Hukuk	6
	Dijital Sağlık	3
Okul Ortamı ve Öğrenci Davranışı	Dijital Haklar ve Sorumluluklar	9
	Dijital Etik	7
	Dijital Güvenlik	5
Öğrenci Öğrenmeleri ve Akademik Performans	Dijital Okuryazarlık	13
	Dijital İletişim	9
	Dijital Erişim	7

Tablo 12’de SBDÖP’de yer alan kazanımların dijital vatandaşlığın tüm kategorileriyle ilişkili olduğu görülse de kazanımların en fazla *öğrenci öğrenmeleri ve akademik performans*, en az *okul ortamı dışında öğrenci yaşamı* kategorileriyle ilişkili olduğu görülmektedir. SBDÖP’de dijital vatandaşlıkla ilişkili olan kazanımların dijital vatandaşlık kategorileri ve alt boyutlarına göre dağılımında bazı kazanımlar birden çok alt boyut ile eşleşmiştir. SBDÖP’de en fazla *öğrenci öğrenmeleri ve akademik performans dijital okuryazarlık* (f=13), en az ise *dijital sağlık* (f=3) alt boyutunu içeren kazanımlara yer verilmiştir.

Dijital vatandaşlığın kategori ve alt boyutlarına yönelik kazanımlara ilişkin örnekler;

Okul Ortamı Dışında Öğrenci Yaşamı;

Dijital Vatandaşlığın Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına...

Dijital Ticaret; *SB.7.5.6. Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim aşında meydana getirdiği değişimleri analiz eder (E-ticaret üzerinde durulur).*

Dijital Hukuk; *SB.6.4.4. Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.*

Dijital Sağlık; *SB.4.4.5. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.*

Okul Ortamı ve Öğrenci Davranışı;

Dijital Haklar ve Sorumluluklar; *SB.7.1.4. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.*

Dijital Etik; *SB.5.4.1. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.*

Dijital Güvenlik; *SB.5.4.3. Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.*

Öğrenci Öğrenmeleri ve Akademik Performans;

Dijital Okuryazarlık; *SB.4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır.*

Dijital İletişim; *SB.7.1.3. Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır (Seçilen bir iletişim kanalının (TV, İnternet, akıllı telefonlar vb.) bireyler arasındaki iletişimi ve toplumsal olarak da kültürü nasıl değiştirdiği ele alınır).*

Dijital Erişim; *SB.5.4.2. Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları ve SBDÖP dijital vatandaşlığın okul ortamına yatkınlıklarına göre oluşan kategoriler ve dijital vatandaşlığın alt boyutları açısından incelenmiştir. Çalışmada 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında Ribble (2011, s.44) tarafından belirlenmiş olan dijital vatandaşlığın okul ortamına yatkınlıklarına göre oluşan kategorilerin (*okul ortamı dışında öğrenci yaşamı, okul ortamı ve öğrenci davranışı öğrenci öğrenmeleri ve akademik performans*) tümüne yer verildiğine ulaşılmıştır. İncelenen tüm ders kitaplarında en fazla *öğrenci öğrenmeleri ve akademik performans* kategorisine ait içerik yer almıştır. Bu durum da sosyal bilgiler ders kitaplarında dijital vatandaşlık açısından öğrenci öğrenmeleri ve akademik başarının ön plana çıktığını göstermektedir. Bununla birlikte 4. ve 5. sınıflarda

okul ortamı ve öğrenci davranışı, 6. ve 7. sınıflarda *okul ortamı dışındaki öğrenme* en az yer verilen kategoriler olmuştur.

4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının içeriklerinde dijital vatandaşlığın tüm alt boyutlarına yer verildiğine ulaşılmıştır. Kara ve Atasoy (2019, s.150) da benzer şekilde sosyal bilgiler ders kitaplarında dijital vatandaşlığın tüm alt boyutlarına yer verildiğine ulaşımlardır. Kitaplarda en çok *dijital erişim*, *dijital okuryazarlık* ve *dijital iletişim* alt boyutuna yönelik içeriklere yer verilmiştir. En az içeriğe *dijital hukuk*, *dijital sağlık* ve *dijital etik* alt boyutlarında yer verilmiştir. Kara ve Atasoy (2019, s.150) ise en çok değinilen alt boyutun *dijital iletişim*, en az değinilen alt boyutun ise *dijital sağlık* ve *dijital etik* olduğuna ulaşımlardır. Sosyal bilgiler ders kitaplarında 4. sınıfta *dijital erişim*, 5. sınıfta *dijital okuryazarlık*, 6. sınıfta *dijital iletişim*, 7. sınıfta *dijital erişim* en fazla yer verilen alt boyutlardır. Diğer taraftan kitaplarda 4. sınıfta *dijital hukuk*, *dijital haklar ve sorumluluklar* ile *dijital etik*, 5. sınıfta *dijital hak ve sorumluluklar*, 6. sınıfta *dijital sağlık* ile *dijital güvenlik* ve 7. sınıfta *dijital hukuk* ile *dijital etik* alt boyutlarında ise herhangi bir içeriğe yer verilmediği belirlenmiştir. Sınıf seviyelerine göre belirtilen bu alt boyutlar haricinde diğer tüm alt boyutlara bu sınıfların ders kitaplarının içeriğinde yer verilmiştir. Bu doğrultuda Aydemir (2019, s.20), SBDÖP'nin temel felsefesinin dijital vatandaşlığın birçok alt boyutunu içerdiğini belirtmiştir. Kara ve Atasoy (2019, s.147) ise *Bilim, Teknoloji ve Toplum* öğrenme alanında tüm sınıf düzeylerinde dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına uygun içeriklerin bulunduğuna dikkat çekmiştir. Buna karşılık *Kültür ve Miras*, *İnsanlar, Yerler ve Çevreler* ile *Etkin Vatandaşlık* öğrenme alanlarında dijital vatandaşlıkla ilgili herhangi bir içeriğe rastlanmadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretim programında yer alan kazanımlar göz önüne alındığında dijital vatandaşlığın tüm alt boyutlarına sosyal bilgiler ders kitaplarının birçok konusunda yer verilebilir. Böylece öğrenciler dijital dünyada karşılaştıkları farklı sorunlar karşısında çözüm üretebileceklerdir (Karaduman ve Öztürk 2014, s.72).

SBDÖP'de yer verilen birçok beceri ve değer dijital vatandaşlığın kategorileri ve alt boyutuyla ilişkili olduğuna ulaşılmıştır. Yapılan birçok çalışmada da SBDÖP'de yer verilen beceri ve değerlerle dijital vatandaşlık eğitimi arasında bazı ilişkiler kurulmuştur (Aydemir, 2019, s.34; Dere ve Yavuzay, 2019, s.2403; Karasu-Avcı vd., 2021, s.48-49; Turan ve Karasu-Avcı, 2018, s.34). Kilci (2019, s.24), etkili bir sosyal bilgiler eğitiminin öğrencilere dijital vatandaşlık becerileri ve değerlerini kazandırması gerektiğini belirtmiştir. Ancak ülkemizde SBDÖP'nin istenen özelliklerde dijital vatandaş yetiştirilmesi konusunda yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Altun ve Bangir-Alpan (2021, s.289) da SBDÖP'nin beceriler bölümünde dijital vatandaşlığın alt boyutlarından olan dijital

okuryazarlığa doğrudan yer verilmesi nedeniyle dijital okuryazarlığın öğretim programında planlı bir şekilde ele alındığını ifade etmiştir. SBDÖP’de yer alan birçok becerinin dijital vatandaşlıkla ilişkilendirilebilmesi dijital vatandaşlık açısından önemlidir (Aydemir, 2019, s.19). Bu çalışmada SBDÖP’de yer verilen değerler en fazla *dijital haklar ve sorumluluklar* alt boyutu ve *okul ortamı ve öğrenci davranışı* kategorisi ile ilişkilendirilmiştir. SBDÖP’de değerler eğitimi öğretim programının tüm süreçlerine yayılması nedeniyle (Öztürk ve Kafadar, 2020, s.119) dijital vatandaşlık ile SBDÖP’de yer verilen değerlerin ilişkilendirilmesi oldukça önemlidir. Bu doğrultuda Çengelci Köse vd. (2017, s.253) bireylerin dijital dünyada yansıttıkları değerlerin oldukça önemli olduğunu ve bireylerin dijital ortamda yansıttıkları değerlerin farkında olması gerektiğini belirtmişlerdir.

SBDÖP’de yer verilen dersin özel amaçları, programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar, anahtar yetkinlikler ve öğrenme alanlarının açıklamaları birçok açıdan dijital vatandaşlık kategorileri ve alt boyutlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu doğrultuda Aydemir (2019, s.20) de SBDÖP’nin temel felsefesinin dijital vatandaşlık ve alt boyutlarıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Dere ve Yavuzay (2019, s.2403), SBDÖP’de yetkinlikler ile dijital vatandaşlık eğitimi arasında bazı ilişkiler kurulduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan Aydemir (2019, s.21), programda yer verilen sekiz anahtar yetkinlikten yalnızca dijital yetkinliğin dijital vatandaşlık ve alt boyutlarını içerdiğini ifade etmiştir. Ayrıca bu çalışmayla benzer şekilde *dijital okuryazarlık, dijital erişim, dijital etik, dijital iletişim* alt boyutlarının dijital yetkinlik ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan Kara ve Atasoy (2019, s.142), SBDÖP’de dijital vatandaşlık kapsamında dijital yetkinliğin öğrencilerin dijital teknolojileri eleştirel ve güvenli bir şekilde kullanmasını, bilgiye erişim, bilginin üretilmesi ve sunulması, saklanması, değerlendirilmesinin, bilgisayarın alışveriş için kullanılmasının ve iletişim kurma adına ortak ağlara katılımın vurgulandığını ifade etmişlerdir.

SBDÖP’nin özel amaçları içerisinde yer alan 11. madde özellikle *öğrenci öğrenmeleri ve akademik performans* kategorisinde yer alan başta *dijital okuryazarlık* olmak üzere dijital vatandaşlığın tüm alt boyutlarıyla ilişkilendirilebilir. Kara ve Atasoy (2019, s.149) da bu amacın dijital vatandaşlığa temel oluşturacağını ifade etmişlerdir. Altun ve Bangir-Alpan (2021, s.289) ile Pala ve Başbüyük (2023, s.370), sosyal bilgiler dersinin amaçlarında *dijital okuryazarlık* alt boyutunun planlı bir şekilde ele alındığını belirtmiştir. Aydemir (2019, s.21) ise SBDÖP’nin amaçlarının dijital vatandaşlığın alt boyutları olan *dijital okuryazarlık, dijital erişim, dijital iletişim, dijital etik* ile *dijital hak ve sorumluluklar* ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Karasu-Avcı vd. (2021, s.48), SBDÖP’nin amaçlarında dijital vatandaşlığa ilişkin unsurlara yer

verildiğine ulaşmışlardır. Buna karşılık dijital dünyayla fazlasıyla iç içe olduğumuz düşünüldüğünde etkin vatandaş yetiştirme misyonu olan sosyal bilgiler dersinin öğretim programında dijital vatandaşlıkla ilişkili daha fazla amaca yer verilebilir.

Programının uygulanmasında dikkat edilmesi gereken unsurlar içerisinde yer alan 7. madde, *öğrenci öğrenmeleri ve akademik performans* kategorinde yer alan *dijital erişim* alt boyutu ile ilgilidir. 10. madde ise öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerinin geliştirilmesini amaçlandığı için bu maddenin dijital vatandaşlığın tüm kategorileri ve alt boyutlarıyla ilişkili olduğuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bu sonucunu destekleyecek şekilde Kara ve Atasoy (2019, s.142), öğretim programındaki dikkat edilecek hususlar içerisinde dijital vatandaşlığın önemine yer verildiğini belirtmiştir. Diğer taraftan Aydemir (2019, s.30) SBDÖP'nin uygulanmasında dikkat edilecek hususlar bölümünde dijital vatandaşlık ile ilgili ifadelerle yer verilse de uygulanacak etkinliklerin neler olduğuna ilişkin açıklamalara ve öğretmenleri yönlendirecek etkinliklere yer verilmemiştir. Bu durum SBDÖP'nin önemli bir eksikliği olarak kabul edilebilir.

Öğrenme alanlarının açıklamalarına bakıldığında *İnsanlar, Yerler ve Çevreler* öğrenme alanının açıklamalarında *dijital iletişim; Bilim, Teknoloji ve Toplum* öğrenme alanının açıklamalarında dijital vatandaşlığın tüm alt boyutlarına; *Küresel Bağlantılar* öğrenme alanının açıklamalarında ise *dijital erişim* alt boyutuna yönelik ifadelerle yer verilmiştir. Diğer öğrenme alanlarının açıklamalarında doğrudan dijital vatandaşlığa yönelik açıklamalara yer verilmese de öğrenme alanlarının mantığı ve kazanımlarına bakıldığında *Birey ve Toplum* ile *Etkin Vatandaşlık* öğrenme alanlarının hemen hemen dijital vatandaşlığın bütün alt boyutlarıyla, *Kültür ve Miras* öğrenme alanının *dijital etik; Üretim, Dağıtım ve Tüketim* öğrenme alanının *dijital ticaret ve dijital sağlık* boyutlarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Aydemir (2019, s.22), *Bilim, Teknoloji ve Toplum* öğrenme alanının içeriğinin ve kazandırmayı amaçladığı becerilerinin dijital vatandaşlık ve alt boyutlarıyla ilişkili olduğuna ulaşmıştır. Karasu-Avcı vd. (2021, s.48-49) ise SBDÖP'de öğrenme alanlarında dijital vatandaşlığa ilişkin unsurların yer aldığını ifade etmiştir.

SBDÖP'de dijital vatandaşlıkla ilişkili olan kazanımların sınıf seviyelerine göre dağılımına bakıldığında; tüm sınıf seviyelerinde dijital vatandaşlıkla ilişkili kazanımlara yer verilmekle birlikte en fazla 5. sınıf, en az 6. sınıf kazanımlarının dijital vatandaşlıkla ilişkili olduğuna ulaşılmıştır. Farklı çalışmalarda da SBDÖP'de dijital vatandaşlığın sınıf seviyelerine göre dağılımının dengeli olmadığına ulaşılmıştır (Kara ve Atasoy, 2019, s.148; Turan ve Karasu-Avcı, 2018, s.34). Altun ve Bangir-Alpan (2021, s.286) ise SBDÖP'de altıncı sınıf

hariç diğer tüm sınıf seviyelerinde dijital vatandaşlığın alt boyutlarından olan dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımlara yer verildiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda Pala ve Başbüyük (2020, s.900), 5. sınıf SBDÖP’de dijital okuryazarlık becerisine yer verildiğini belirtmiştir. Karasu-Avcı vd. (2021, s.48-49), SBDÖP’de yer alan kazanımlarda dijital vatandaşlığa ilişkin unsurlara yer verildiğine ulaşmışlardır. Karaduman ve Öztürk (2014, s.73) ise dijital vatandaşlığın ilköğretim programlarının bütünleştirici bir teması olarak ele alınması gerektiğini ve kazanımlarla bütünleştirilmesinin yararlı olabileceğini ifade etmişlerdir.

Öğrenme alanlarına göre dijital vatandaşlıkla ilişkili en fazla kazanıma *Bilim, Teknoloji ve Toplum* öğrenme alanında yer verilirken *Kültür ve Miras* ile *İnsanlar, Yerler ve Çevreler* öğrenme alanlarında dijital vatandaşlıkla ilgili herhangi bir kazanıma yer verilmediği belirlenmiştir. Kara ve Atasoy (2019, s.147) da *Bilim, Teknoloji ve Toplum* öğrenme alanında tüm sınıf seviyelerinde dijital vatandaşlık ve alt boyutlarıyla ilişkili kazanımların bulunduğu dikkat çekerken *Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler* ile *Etkin Vatandaşlık* öğrenme alanlarında dijital vatandaşlıkla ilişkili herhangi bir kazanıma rastlanmadığını ifade etmiştir. Farklı çalışmalarda da SBDÖP’de kazanımlarla dijital vatandaşlık eğitimi arasında bazı ilişkiler kurulduğuna ulaşılmıştır (Karasu-Avcı vd., 2021, s.48-49; Dere ve Yavuzay 2019, s.2403). Görmez (2017, s.1-2), *Bilim Teknoloji ve Toplum* öğrenme alanının kısmen yeterli olduğu, diğer öğrenme alanlarının ise dijital vatandaşlık açısından yeterli olmadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte bu öğrenme alanında *dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital güvenlik, dijital sağlık* alt boyutlarına değinilirken diğer boyutlara değinilmediğini belirtmiştir. Turan ve Karasu-Avcı (2018, s.34) da dijital vatandaşlık unsurlarına *Bilim, Teknoloji ve Toplum* öğrenme alanında yer verildiğini ancak diğer öğrenme alanlarında yer verilmediğine ulaşmışlardır.

Çalışmada SBDÖP ve ders kitaplarında kazanım ve içeriklerinde dijital vatandaşlıkla ilgili kategorilerin ve alt boyutların tümüne yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan dijital vatandaşlıkla ilgili kazanım ve içeriklerin farklı sınıf düzeyleri ve öğrenme alanlarına dengeli bir şekilde dağılmadığı tespit edilmiştir. Kara ve Atasoy (2019, s.150) da SBDÖP’nin dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından yeterli düzeyde olmadığını, öğrenme alanlarda yer verilen kazanımların dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından sayı olarak yetersiz, kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımlarının ise düzensiz olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte Karaduman ve Öztürk (2014, s.71) dijital vatandaşlığa yönelik etkinliklerin öğrencilerin dijital gizlilik ve güvenlik tutumlarını olumlu bir şekilde etkilediğine ulaşmıştır. Öte yandan Altun ve Bangir-Alpan (2021, s.291), SBDÖP’de diğer öğretim programlarına göre dijital

okuryazarlığa yönelik daha fazla kazanıma yer verildiğini belirtmiştir. Kilci (2019, s.26) ise öğrencilerin dijital vatandaşlık beceri, bilgi, yeterlilik ve algılarının geliştirilebilmesi için SBDÖP’de dijital vatandaşlık olgusuna daha kapsamlı bir şekilde yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Güneş vd. (2021, s.879), sosyal bilgiler dersinin geniş içeriğinin teknoloji entegrasyonu ile daha iyi verilebileceğini ifade etmiştir.

Çalışmada dijital vatandaşlığın sosyal bilgiler ders kitaplarında ve SBDÖP’nin öğelerinde bazı kategori ve alt boyutlarının bazılarında daha yoğun bazılarında ise daha az yer verildiği tespit edilmiştir. Bu nedenle sosyal bilgiler ders kitaplarının içeriklerinde ve SBDÖP’nin öğelerinde dijital vatandaşlığın tüm unsurlarına daha dengeli bir şekilde yer verilerek öğrencilerin dijital vatandaşlık konusunda bütüncül bir şekilde kendilerini geliştirmeleri sağlanabilir. Yine benzer şekilde dijital vatandaşlığın kategorileri ve alt boyutlarına bazı sınıf seviyeleri ve öğrenme alanlarında daha fazla yer verilirken diğer sınıf seviyeleri ve öğrenme alanlarında daha az yer verilmiştir. Bu nedenle dijital vatandaşlık kategorileri ve alt boyutlarına tüm sınıf seviyelerinde ve öğrenme alanlarında daha dengeli bir şekilde yer verilebilir. Ayrıca öğrencilerin dijital vatandaş olarak daha iyi yetişmesi için SBDÖP’de ve ders kitaplarında dijital vatandaşlıkla ilişkili kazanım ve içeriklerin sayısı ve niteliği artırılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Açıl, Ö., Güvenç, H., Hayta, A. & Kılıç, S. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7*, MEB Yayınları.
- Altun, N. & Bangir-Alpan, G. (2021). Temel eğitim programlarında dijital okuryazarlık. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 280-294.
- Aslan, S. (2016). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Fırat, Dicle, Siirt, Adıyaman Üniversiteleri Örneği)*. Yüksek lisans tezi, T.C. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydemir, M. (2019). Yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programının dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 15-38.
- Aydemir, M. & Adamaz, K. (2017). Ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki kazanım ve etkinliklerin ortak ve derse özgü beceriler açısından incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(2), 37-59.
- Aydın, A. (2015). Dijital vatandaşlık. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(1), 142-146.

- Aygün, M. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Durumlarının İncelenmesi*. Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Creswell, W. J. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.
- Çakmak, Z. & Aslan, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 8(1), 72-99.
- Çengelci Köse, T., Karaduman, H. & Eryılmaz, Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre sosyal medyada değerler. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(2), 250-271.
- Digital Citizenship, (2022). Using Technology Appropriately. <https://www.digitalcitizenship.net/home.html>, Erişim tarihi: 04.04.2022
- Dere, İ. & Yavuzay, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2400-2414.
- Erdoğan, E. & Tonga, D. (2020). Middle school students and digital citizenship: Is technology important for digital citizens in Turkey? *Online Submission*, 5(11), 194-227.
- Evirgen, Ö. F., Özkan, J. & Öztürk, T. (2017), *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*. MEB Yayınları.
- Ezer, F. & Aksüt, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramına yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 104-143.
- Farmer, L. (2011). Teaching digital citizenship. In *e-Learn: World Conference on e-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (s. 99-104). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Georgina, D. A. & Hosford, C. C. (2009). Higher education faculty perceptions on technology integration and training. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 690-696.

- Görmez, E. (2016). Öğretmen adaylarının “dijital vatandaşlık ve alt boyutları” hakkındaki görüşleri (Bir durum çalışması). *Electronic Turkish Studies*, 11(21), 125-144.
- Görmez, E. (2017). İlkokul sosyal bilgiler programının dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından yeterliliği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 60, 1-15.
- Güneş, G., Ayantaş, T., Güneş, C., Güleriyüz, O. & Arıkan, A. (2021). Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik yapılan araştırmaların incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 859-890.
- Hancock, B., Ockleford, E. & Windridge, K. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. Trent focus group.
- Kara, T. & Atasoy, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarının (2018) dijital vatandaşlık kavramı ve alt boyutları bağlamında incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(41), 133-154.
- Karaduman, H. & Öztürk, C. (2014). Sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital vatandaşlık tutumlarına etkisi ve dijital vatandaşlık anlayışlarına yansımaları. *Journal of Social Studies Education Research*, 5(1), 38-78.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasu-Avcı, E., Faiz, M. & Reçepoğlu, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 46-62.
- Kemp, S. (2023). Digital 2023: Global Overview Report. <https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report>, Erişim tarihi: 09.02.2023
- Kıncal, R. Y. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kiral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kilci, Z. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Dijital Vatandaşlığa Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kocadağ, T. (2012). *Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuş, Z., Güneş, E., Başarmak, U. & Yakar, H. (2017). Development of a digital citizenship scale for youth: A validity and reliability study. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 298-316.
- Metin, Ö. & Cin, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik dijital vatandaşlık yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 445-469.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, Sage.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J. & McNeal, R. S. (2007). *Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation*. MIT Press.
- Özer, Ü., Albayrak Özer, E. & Kaygısız, N. (2017). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlığa ilişkin görüşleri, 18-21 Mayıs, ERPA *International Congresses on Education*, Budapeşte, Macaristan.
- Öztürk, C. & Kafadar, T. (2020). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 112-126.
- Pala, Ş. M., & Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 897-921.
- Pala, Ş. M., & Başbüyük, A. (2023). The predictive effect of digital literacy, self-control and motivation on the academic achievement in the science, technology and society learning area. *Technology, Knowledge and Learning*, 28, 369-385.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage Publications, Inc.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Ribble, M. (2011). *Digital Citizenship in Schools, the International Society for Technology in Education (ISTE)*, (2. Baskı).
- Richardson, J. & Milovidov, E. (2017). *Digital Citizenship Education: Volume 2: Multi-Stakeholder Consultation Report*. Council of Europe.

- Sari, İ. (2019). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Öğretmenlere Uygulanan Seminer ve Öğrencilere Yapılan Etkinliklerin Katkıları Bakımından Dijital Vatandaşlık Olgusu*. Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sığırı, Ü. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Searson, M., Hancock, M., Soheil, N. & Shepherd, G. (2015). Digital citizenship within global contexts. *Education and Information Technologies*, 20(4), 729-741.
- Tatlı, A. (2018). *Öğretmenlerin Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Bilgi Okuryazarlığı ile İnternet ve Bilgisayar Kullanım Özyeterlikleri Bağlamında Değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- T.C. Milli eğitim Bakanlığı (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>, Erişim tarihi: 02.02.2022
- Turan, S. & Karasu-Avcı, E. (2018). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 28-38.
- Tüysüz, S. (2020). *İlkokul Sosyal Bilgiler 4 Ders Kitabı*. Tuna Matbaacılık.
- Ünal, D. P. (2017). Bir öğretim programındaki dijital vatandaşlık öğeleri ve ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık öğelerine sahip olma durumları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 180-195.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz M. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı*, MEB Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: In the study, it was aimed to examine the social studies textbooks taught in primary and secondary schools with SSCC in terms of digital citizenship categories and sub-dimensions. In this direction, answers to the following questions were sought:

1. What is the distribution of the contents of 4th, 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks according to digital citizenship categories and sub-dimensions?
2. How are digital citizenship categories and sub-dimensions related to SSCC?
 - a. What skills and values are digital citizenship categories and sub-dimensions associated with?
 - b. Which categories and sub-dimensions of digital citizenship are included in the specific objectives of the course in SSCC, the points to be considered in the implementation of the curriculum, and the explanations of key competencies and learning areas?
 - c. How is the distribution of the acquisitions related to digital citizenship in SSCC according to grade levels and learning areas?
 - d. How is the distribution of the acquisitions related to digital citizenship in SSCC according to digital citizenship categories and sub-dimensions?

Method: The case study, which is one of the qualitative research designs, was preferred in the study. Document analysis was used as the data collection method and the data were analyzed with the descriptive analysis method. In the study, social studies textbooks and SSCC were examined in terms of digital citizenship. The data were collected using the digital citizenship categories and sub-dimensions review form. The data collected from the textbooks and the curriculum were analyzed using the descriptive analysis method.

Conclusion and Discussion: 4. It has been found that in the 5th, 6th and 7th-grade social studies textbooks, all of the categories that are formed according to the predisposition of digital citizenship to the school environment determined by Ribble (2011, p.44) are included. In all the textbooks examined, the content of the student learning and academic performance category took place the most. However, school environment and student behavior in the 4th and 5th grades and learning outside the school environment in the 6th and 7th grades were the least included categories.

It has been found that the contents of the 4th, 5th, 6th and 7th-grade social studies textbooks include all sub-dimensions of digital citizenship. In the books, digital

access, digital literacy, and digital communication sub-dimensions were mostly included. The least content was included in the sub-dimensions of digital law, digital health, and digital ethics.

It has been found that many skills and values included in the SSCC are related to the categories and sub-dimensions of digital citizenship. In the study, while the skills included in the program were most associated with student learning and the academic performance category of digital citizenship, digital citizenship sub-dimensions were most associated with digital literacy skills. The values included in the SSCC were mostly associated with the digital rights and responsibilities sub-dimension and the school environment and student behavior category.

An item included in the specific objectives of the SSCC is related to all sub-dimensions of digital citizenship, especially student learning and digital literacy, which is included in the academic performance category. One of the elements to be considered in the implementation of the program is related to the digital access sub-dimension, which is included in the category of student learning and academic performance. Since another item aims to develop students' digital citizenship competencies, it has been found that this item is related to all categories and sub-dimensions of digital citizenship.

When we look at the explanations of the learning areas, digital communication is included in the explanations of the 'People, Places and Environments' learning area, and the digital access sub-dimension is included in the explanations of the 'Global Connections' learning area. All sub-dimensions of digital citizenship are included in the explanations of the 'Science, Technology and Society' learning area.

When we look at the distribution of the acquisitions related to digital citizenship in SSCC according to classes, it has been found that the acquisitions related to digital citizenship at all grade levels are related to digital citizenship at most 5th grade and at least 6th-grade acquisitions.

According to the learning areas, most acquisitions related to digital citizenship were included in the learning area of 'Science, Technology and Society'. It has been determined that no acquisitions related to digital citizenship are included in the learning areas of 'Culture and Heritage' and 'People, Places, and Environments'. It has been concluded that although the number of achievements and thus content is relatively low in SSCC and textbooks, all of the categories and sub-dimensions related to digital citizenship are included.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.67703>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	14.01.2023	Submitted date
Kabul tarihi	15.04.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.04.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Kıralp, Ş. (2023). Demokrat Parti Döneminde ABD'ye Bağımlılık ve Moskova'nın Türkiye'ye Yardım Teklifi. *Journal of History School*, 63, 785-799.

DEMOKRAT PARTİ DÖNEMİNDE ABD'YE BAĞIMLILIK VE MOSKOVA'NIN TÜRKİYE'YE YARDIM TEKLİFİ

Şevki KIRALP¹

Öz

Bu çalışma literatürde henüz yeterince ele alınamamış olan bir konuyu, Moskova'nın Adnan Menderes hükümetine 1956 yılında yaptığı ekonomik yardım teklifinin Washington tarafından nasıl algılandığını ve bu algının Washington'un Türkiye politikasını nasıl etkilediğini aydınlatmaya çalışmıştır. Çalışma nitel ve tarihsel bir metodoloji takip ederek belge analizi yöntemiyle veri toplamıştır. Çalışma veri toplarken Türk gazetelerinin (Milliyet, Akşam ve Cumhuriyet) ve ABD'de yayınlanan New York Times gazetesinin arşivlerinden, Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazetesi arşivlerinden, BM arşivlerinden ve ABD'nin CIA ve *State Department* (Devlet Departmanı) arşivlerinden yararlanmıştır. Çalışmanın bulguları DP'nin iktidara gelir gelmez hızlı büyüme politikalarını devreye koyduğunu, geçici bir süreliğine ekonomiyi büyütmede ciddi bir başarı sağladığını, ancak Türkiye'nin o yıllarda ithalatta dış yardımlara bağımlı yapısının sürdürülebilir olmadığını göstermektedir. 1954 yılındaki kuraklık Türk ekonomisini döviz kıtlığıyla karşı karşıya bırakmış, DP çıkış yolu olarak Washington'dan 300 milyon dolarlık ekonomik yardım talep etmiştir. Washington bu talebi defalarca reddetmiş, 1956 yılında ise Moskova DP'ye yardım teklifinde bulunmuştur. Çalışmanın bulguları ışığında Washington önceleri Türkiye'nin bu teklifi kabul edebileceğine ihtimal vermemiş, fakat 1958'de bunun aksine kanaat getirince müttefikini kaybetmemek ve bunun yaratacağı zincirleme etkiden kaçınabilmek için Ankara'nın yardım talebine nihayet olumlu yanıt vermiştir. Çalışmanın ulaştığı bir diğer sonuç, DP döneminde Türkiye'nin ekonomik yardım konusunda ABD'nin tekelinde kalmanın sorunlu olduğunu, ABD'nin ise Türkiye'nin "Moskova ile ilişkilerini geliştirme" kozunu oynayabileceğini deneyimlemiş olduğudur.

Anahtar Kelimeler: Döviz Kıtlığı, Bağımlılık, Ekonomik Yardım, Menderes.

¹Doç. Dr., Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü, skiralp@ciu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1969-2257.

Dependence on US-aid and Moscow's Assistance Offer to Türkiye in the Democratic Party Era

Abstract

This study tried to illuminate an issue that has not yet been adequately addressed in the literature, how Moscow's economic aid offer to the Adnan Menderes government in 1956 was perceived by Washington and how this perception affected Washington's policy on Türkiye. The study gathered data by document analysis method, following a qualitative and historical methodology. It benefited from the archives of Turkish newspapers (Milliyet, Aksam and Cumhuriyet) and that of the New York Times published in the USA, the archives of the Official Gazette of the Republic of Türkiye, the UN archives and the CIA and State Department archives of the USA. The findings of the study demonstrate that the DP implemented rapid growth policies as soon as it came to power, achieved significant success in growing the economy for a temporary period. Nevertheless, Türkiye's dependence on foreign aid for imports was not sustainable. In 1954, a drought, coupled with a shortage of foreign currency hit the Turkish economy, and the DP demanded 300 million dollars of economic aid from Washington as a way out. Washington repeatedly rejected this request, and in 1956 Moscow offered assistance to the DP. In the light of the findings of the study, Washington at first did not believe that Türkiye would accept this offer. Nonetheless, when it had a different impression in 1958, Washington finally responded positively to Ankara's request for help in order not to lose its ally and to avoid the chain effect this could cause. Another conclusion reached by the study is that during the DP period, Türkiye experienced that the USA monopoly on economic aid was problematic, while the USA experienced that Türkiye could play the trump card of "developing its relations with Moscow".

Keywords: Foreign Currency Shortage, Dependency, Economic Assistance, Menderes.

GİRİŞ

Türkiye, DP'nin (Demokrat Parti) 1946 yılında kurulması ve genel seçimlerde CHP'ye (Cumhuriyet Halk Partisi) rakip olmasıyla birlikte çok-partili siyasal yaşama geçmişti. DP'nin amacı, CHP'nin ekonomide uyguladığı devletçi bariyerleri kaldırarak liberal ekonomiye geçiş sağlamaktı. DP, 1950 seçimlerini büyük bir zaferle kazanarak iktidara gelmiş, sonrasındaki 1954 ve 1957 seçimlerini de kazanarak Celal Bayar'ın Cumhurbaşkanlığı ve Adnan Menderes'in Başbakanlığında ülkeyi 10 yıl boyunca yönetmişti. Üretimde özel sektörün önünü açan DP, yabancı yardımların da katkısıyla iktidardaki ilk üç yılında Türk ekonomisinin ciddi bir hızla büyümesini sağlamış, fakat 1954 yılında kuraklık ve döviz kıtlığı ve üretimin azalması gibi birbiriyle bağlantılı sorunlar ülke ekonomisini darboğaza sokmuştur. Türkiye'nin 1954 yılında içine düştüğü ekonomik darboğazdan çıkış için Washington'dan 300 milyon dolarlık

ekonomik yardım talebinde bulunan DP hükümeti muhatabından sürekli olarak olumsuz cevap almıştı. 1956 yılında SSCB (Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği) Türkiye'ye yardım teklifinde bulunmuş, ABD (Amerika Birleşik Devletleri) ise Ankara'nın talep ettiği yardımı nihayet 1958 yılında yapmıştı. DP dönemi literatürde pek çok yönüyle ele alınmış bir konu olmasına rağmen, literatür Washington'un Türkiye'ye bu yardımı yıllarca beklettikten sonra neden 1958 yılında yaptığının üzerinde yeterince durmuş değildir. Buna ilaveten, Moskova'nın yardım teklifi ile Washington'un tavrı arasındaki ilişki de Washington'un Türkiye'nin bu teklifi kabul edip etmeyeceğine dair öngörülerini bağlamında literatür tarafından yeterince sorgulanmamıştır. Bu çalışma, DP döneminde (1950-1960) Türk ekonomisinin genel özelliklerine, bu özellikler çerçevesinde nasıl sorunlar yaşadığına ve bu sorunlar karşısında Ankara'nın Washington'dan ne beklediğine odaklanmıştır. Çalışma bunun yanında Moskova'nın Türkiye'ye yaptığı yardım teklifinin Washington tarafından nasıl algılandığı ve bu algının Washington'un Türkiye'ye olan tavrını nasıl etkilediği hususunu aydınlatmaya özel önem atfetmektedir. Çalışmanın aydınlatmayı hedeflediği hususların araştırılabilmesi için aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1-) DP döneminde Türk ekonomisinin genel yapısı nasıldı?
- 2-) DP döneminde Türk ekonomisi hangi sorunlarla karşılaştı ve bu sorunların çözümüne dair Ankara Washington'dan ne bekledi?
- 3-) Moskova'nın Türkiye'ye yardım teklifi ile Washington'un DP'ye istediği yardımı yapması arasında bir ilişki var mıydı?

LİTERATÜR

1960 darbesinin Ankara'nın "Moskova'ya yaklaşmasından" ve SSCB'den ekonomik yardım alma olasılığından rahatsız olan ABD tarafından planlandığı iddiaları bir tür "mit" haline gelmiş olmakla birlikte, literatürde bu iddiaları doğrulayacak nitelikte kanıtın bulunmadığı noktasında bir fikir birliği mevcuttur (Hale, 2000; Zürcher, 2003; Çakır, 2015; Erhan, 2019; Abou-El-Fadl, 2019). DP dönemini inceleyen çalışmalarda ağır basan eğilimlerden biri bu partinin siyasal ideolojisi ele alarak CHP'den nasıl bir vizyonlar farklılaştığını incelemek olmuştur. Lewis (1961), Akşin (2008), Ahmad (2007), Baytal (2007), Eroğul (2009), VanderLippe (2012), Takım (2012), Çavdar (2013), Boratav (2015), Sungur (2016) ve Citino (2017) gibi yazarlar DP'nin CHP tarafından uygulanan laiklik politikalarını gevşetmek ve planlı (devletçi) ekonomiden uzaklaşarak piyasa ekonomisinin önünü açmak vizyonuna sahip olduğunu ortaya

koymaktadırlar. Bu yazarların çalışmalarında DP'nin iktidara gelişinde halkın tek-parti dönemi karşısında yaşadığı yılğınlığın yanı sıra, tarım üretimini kontrol eden büyük toprak sahiplerinin CHP'nin gündeme getirdiğı “toprak reformuna” muhalefetiyle kentlerde filizlenmeye başlayan burjuvazinin liberalizm özlemi de önemli faktörler olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışmaların altını çizdiği diğeri bir husus ise, 1950-1953 döneminde ABD yardımları ve elverişli hava koşullarının Türk ekonomisinde geçici bir büyüme sağladığı ancak 1954 yılındaki kuraklıkla birlikte Türk ekonomisinin döviz kıtlığıyla birlikte üretim, ihracat ve ithalattaki azalma ile ciddi bir darboğaza girdiğidir. Bu çalışmalar Marshall Yardımı, tarımda makineleşme ve elverişli hava şartları neticesinde Türkiye'nin tarım üretimini 1950-1953 arası dönemde neredeyse rekor seviyesinde büyüttüğünü, ancak enflasyonun bu yıllara kıyaslandığı zaman 1954-1960 arasında %300 civarında arttığını saptamıştır. Ayrıca bahse konu çalışmalara göre enflasyon 1954 sonrasında %300 civarında artış göstermiştir. 1950-1953 döneminde Türkiye'nin yıllık büyüme hızı %11 ortalamasının üzerindeyken bu oran 1954-1960 dönemi için %4 ortalamasına bile ulaşamamıştır. Bu çalışmalar, DP'nin yabancı yardım talepleri, yabancı sermayeyi teşvik hamleleri ve Petrol Kanunu gibi reformlar vasıtasıyla döviz kıtlığıyla mücadele etmeye çalıştığı ancak ülkeye döviz getirmeyi başaramadığı bulgularına da sahiptir.

DP dönemini Soğuk Savaş koşullarının derinlemesine analizleriyle ele alan Hale (2000), Akıncı ve Usta (2016), Oran (2019), Erhan (2019), Bezci (2019), Tellal (2019), Yorgancıoğlu ve Kıralp (2019) ve Abou-El-Fadl (2019) gibi yazarlar SSCB'nin Türkiye'ye Kars'ı, Ardahan'ı ve Boğazları talep ederek yönelttiğı yayılmacı tehdit karşısında toprak bütünlüğü ve güvenliği için Batı kampına katılmak zorunda kaldığı konusunda hemfikir olmuştur. Bu çalışmalarda Türk ordusunun Kore Savaşı'na katılmasının Türkiye'ye NATO (*North Atlantic Treaty Organisation*-Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü) üyeliğinin kapısını açtığı ortaya konmaktadır. Bununla birlikte, bu çalışmalarda NATO üyeliğinin gerek ABD'nin talepleri gerekse de DP'nin Batı yanlısı vizyonu nedeniyle Türkiye'nin dış politikadaki hareket kabiliyetinin ciddi biçimde sınırlandırdığı argümanı belirginleşmektedir (Bezci'nin kanaati bu genel tablodan farklıdır). Bu çalışmalarda NATO üyesi olan Türkiye'nin hem dış politikasını büyük ölçüde ABD ekseninde tasarlamaya hem de SSCB ile ilişkilerini kendisi lehine geliştirebileceğı pek çok olanaktan mahrum kalmaya ittiğı görüşü ön plana çıkmaktadır. Ankara'nın ekonomik yardım talebi karşısında Washington'un Türk ekonomisini istikrarsız bularak yardım teklifini geri çevirdiğini ve “tasarruf tedbiri almayı” tavsiye ettiğini saptayan bu çalışmalar, Türkiye'nin jeostratejik öneminden ötürü ABD'nin ekonomik yardım konusunda cömert davranacağını uman DP hükümetinin pek çok kez hayal kırıklığı yaşadığına dikkat çekmiştir.

Demokrat Parti Döneminde ABD'ye Bağımlılık ve Moskova'nın Türkiye'ye Yardım...

Bu çalışmalarda NATO üyeliğinin Türkiye'yi SSCB yayımlıcağı karşısında emniyete aldığı yanı sıra, ABD yardımlarının Türk ekonomisinin büyümesinde ve Türk ordusunun güçlenmesinde önemli katkısı olduğu da ortaya konmuştur. Buna ilaveten bu çalışmalar NATO üyeliğinden ötürü Türkiye'nin DP döneminde Sovyet yardımından yararlanamadığının altını çizmiştir. Bu çalışmalara göre DP döneminde Türkiye ile ABD arasındaki ilişkiler oldukça asimetrik olup Washington, Türkiye'nin ekonomik bağımlılığından dolayı Ankara'nın ekonomi politikaları üzerinde ciddi biçimde söz sahibi hale gelmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel ve tarihsel bir metodoloji izleyerek doküman analizi yönteminden yararlanmıştır. Çalışma DP döneminde (1950-1960) Türk ekonomisinin genel özelliklerini, bu özelliklerin yarattığı sorunları, bu sorunlar karşısında ABD'den ne beklendiğini ve Moskova'nın Türkiye'ye yaptığı yardım teklifinin Washington'un Türkiye'ye yardım konusuna yaklaşımı üzerinde yarattığı etkiyi aydınlatmaya çalışmaktadır. Çalışma elektronik ortamda erişim imkânı tanıyan, DP dönemi yıllarına (1950-1960) ait Türk gazetelerinden (Milliyet, Akşam ve Cumhuriyet), ABD gazetesi *New York Times*'tan, Türk resmî gazetelerinden, BM (Birleşmiş Milletler) veri tabanından ve resmî ABD arşivlerinden (CIA ve *State Department* veri tabanları) yararlanmıştır. Çalışma bu veri tabanlarında mevcut olan gazete ve belgeleri içerik esasına göre taramış, Türkiye'nin ithalatı, ihracatı, ABD'den yardım talebi, ABD'nin bu talebe yaklaşımı ve SSCB'nin Türkiye'ye yardım talebi içeriğine sahip belgeleri tespit ederek seçmiştir. Çalışma bunun yanında bu veri tabanlarında "ABD/Amerikan", Washington, "yardım", "ekonomi", "ithalat", "ihracat", "Sovyetler Birliği", "Moskova", "DP", "kuraklık" ve "Menderes" gibi anahtar sözcüklerden yararlanarak arama yapmıştır. Çalışma, doküman analizi yönteminde *cross-check* (çapraz kontrol) olarak bilinen ilkeye de başvurmuş, veri toplarken Türkiye ve ABD menşeli kaynakların sağladığı bilgileri mümkün mertebe birbirleriyle karşılaştırarak teyit etmeye çalışmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Çalışmada daha önce de ifade edildiği üzere, bu çalışma güçlü ve zayıf yanlarıyla birlikte DP döneminde Türk ekonomisinin genel özelliklerini ve bu özelliklerden dolayı yaşadığı sorunları, yaşadığı sorunları çözmek için ABD'den talep ettiği yardımı ve Moskova'nın Türkiye'ye sunduğu yardım teklifinin Washington tarafından nasıl algılandığını aydınlatmaya çalışmıştır. Çalışma bu doğrultuda

Türkiye'nin bahse konu ekonomik bağımlılığının teknik nedenlerini saptamaya çalışmıştır. Literatürde giriş bölümünde izah edilen boşluğu doldurmaya dönük olarak ise, çalışma Washington'un 1958 yılında Türkiye'nin yardım talebini nihayet kabul etmesi ile Moskova'nın 1956'daki teklifi arasında bir bağlantı olup olmadığını sorgulamıştır. Çalışmanın bulgusu böyle bir bağlantının mevcut olduğu, Washington'un Türkiye'nin Sovyet yardımını kabul etmesinin yaratacağı büyük ölçekli sorunlardan endişe ederek yardımı kendisi yapmayı uygun bulduğu yönündedir.

Türk ekonomisi ve DP'nin yardım talebi

Elde edilen veriler ışığında, DP göreve gelir gelmez derhal “hızlı kalkınma” politikalarını devreye koymuştu. Örneğin, 1953 yılında hazırlanmış, 1950-51 dönemini ele alan bir BM raporuna göre, DP alışlagelmedik kadar hızlı biçimde büyümeyi öngörüyordu. İktidara geldiği ilk yıldan itibaren tarım üretimi ve ihracatını gözle görülür biçimde artırmayı da başarmıştı. Fakat, “*yabancı yardımların ithalatı artırması sayesinde*” Türkiye'nin üretim kapasitesi her zaman sürdürülebilir olmayacak yapay bir artış göstermişti (UN, 1953). 1954 Ocak'ında Milliyet gazetesinde yayınlanan, ABD Tarım Bakanlığı'nın hazırladığı bir rapora göre, Türkiye 1953 yılında 433 bin balya pamuk ihraç ederek o yıl pamuk ihracatında dünya dördüncüsü olmuştu (Milliyet, 2 Ocak 1954, s.1). Elbette, ithalatın yabancı yardıma dayalı olarak sürdürülmesi oldukça zordu ve bahse konu döneme ait ithalat-ihracat verileri incelendiği zaman Türkiye'nin Batılı ortaklarından yüksek maliyetli sanayi makineleri ve motorlu taşıtlar ithal ederken onlara düşük maliyetli tarım ürünleri ve ham maddeler ihraç ettiği görülmektedir. Bu durumun Türkiye'nin dış ticaret dengeleri açısından arzu edilebilir bir durum olmadığı ortadadır. Örneğin, Milliyet gazetesinde yayınlanan 1952 Eylül'üne ait bir habere göre, 1952 yılının ilk yarısında Türkiye'nin ABD'den ithal ettiği sanayi makinelerinin tutarı 22 buçuk milyon dolarken İngiltere ve Batı Almanya'dan ithal ettiği makinelerin toplam maliyeti 125 buçuk milyon dolardı (Milliyet, 6 Eylül 1952, s.2). Öte yandan, 1952 yılının ilk yarısında ABD'nin tükettiği toplam krom özlerinin yarısından fazlası Türkiye'den ithal edilmiş durumdaydı ve bu krom özlerinin değeri dokuz milyon dolardı (Milliyet, 4 Eylül 1952, s.7). Bu veriler ışığında, daha ekonomik krizin yaşandığı 1954 yılından önce, Türkiye dış ticaret dengesizlikleri ve ithalatta yabancı yardıma bağımlılık gibi sorunların pençesindeydi.

Türkiye'nin 1954 sonrasındaki ekonomik darboğazını inceleyen, 1956 Şubat'ında hazırlanmış bir CIA (*Central Intelligence Agency*-Merkezi İstihbarat Teşkilatı) raporuna göre, “1954 yılında Türkiye'nin kişi başına düşen milli geliri Yunanistan'a eşit olup 200 dolardı” ve bu miktar “Orta Doğu ülkelerinin

Demokrat Parti Döneminde ABD'ye Bağımlılık ve Moskova'nın Türkiye'ye Yardım...

çoğunun ilerisinde olmakla birlikte çoğu Batı ülkesinin, örneğin 395 dolarlık kişi başına düşen milli gelire sahip İtalya'nın oldukça gerisindeydi". Bahse konu rapora 1954 yılındaki kuraklık Türk ekonomisine ciddi biçimde zarar vermişti ve Türkiye ciddi bir döviz kıtlığı yaşamaktaydı. Rapor Türkiye'nin "*ithalata dayalı bir ekonomiye*" sahip olduğunu, yani üretim kapasitesinin çok sınırlı olduğunu ve krizden çıkmak için "*para birimini devalüe etmesi gerektiğini*" ifade etmişti (CIA, NIE/33-56, 21 Şubat 1956). DP döviz kıtlığına çözüm bulabilmek için yabancı sermaye çekmeye çalışmıştı. DP 1954 Ocak'ında yabancı sermayeyi teşvik için çıkardığı kanunla yabancı yatırımcılara oldukça cazip olanaklar sağlamış (Akşam, 19 Ocak 1954, s.1), Türk yatırımcıların yararlandıkları tüm haklardan ve vergi muafiyetlerinden yararlanmak gibi fırsatlar sunmuştu (Resmî Gazete, 23 Ocak 1954). Öte yandan, DP'nin çıkardığı "petrol kanunu" (Resmî Gazete, 16 Mart 1954) da yabancı sermaye için cazip olarak değerlendirilebilirdi. DP aldığı bu önlemlere ilaveten Washington'dan 300 milyon dolarlık yardım talep etmiş ancak olumlu bir cevap alamamıştı. DP bunun üzerine 1954 Mart'ında IBRD'nin (*International Bank for Reconstruction and Development*-Uluslararası İmar ve Kalkınma Bankası) Türkiye misyonunu kapatmış, New York Times gazetesi bunun "*ekonomi politikaları üzerindeki çetin anlaşmazlıklardan*" kaynaklandığını savunmuştu (New York Times, 21 Mart 1954, s.1). IBRD'nin Türkiye'den uzaklaştırılmasını Washington'a "diş göstermek" mahiyetinde bir adım olarak yorumlamak yerinde olur.

1955 Nisan'ında hazırlanan bir CIA raporuna göre, ekonomik yardım talepleri reddedilen Menderes derin bir düş kırıklığı yaşamaktaydı. Bu rapora göre Menderes ABD diplomatlarına Washington'un Türkiye'ye yardım etmekte gönülsüz olduğunu ve Türkiye'nin "*ABD yardımı olmadan da başının çaresine bakabileceğini*" ifade etmişti. Rapor ayrıca Menderes'in, ABD'den "*sadece eleştiri ve enflasyon konusunda yakınma*" duyduğunu söylediğini, Washington'u ise "*Türkiye'nin SSCB karşısındaki önemini kavramamakla itham ettiğini*" bildirmişti (CIA, CIB/94-15, 23 Nisan 1955). Fakat Washington Türkiye'ye istediği miktarda ekonomik yardım göndermemekte diretmişti. 1955 Temmuz'unda ABD Devlet Departmanı (State Department) Türkiye'deki Büyükelçiliğe gönderdiği telgrafta "*Türkler eğer halen daha yüklü miktarda bir Amerikan yardımı elde edeceklerini umuyorlarsa bu onların gerçekçilikten tamamen uzak olduğunu göstermektedir*" ifadesini kullanmıştı (FRUS, 2 Temmuz 1955). Toplanan veriler ve elde edilen bulgular ışığında, Türkiye DP döneminin ilk üç yılında kaydettiği büyümeyi ithalatta yabancı yardıma olan bağımlılığı, üretim kapasitesinin sınırlılıkları ve kuraklık nedeniyle sürdürememişti. DP bu sorunları ABD'den yüklü miktarda yardım talep ederek aşmayı planlamıştı. Washington Menderes'in istediği miktarda bir yardıma sıcak

bakmazken Türk lirasının devalüe edilmesi gerektiğini savunuyor, Menderes ise ABD'ye Türkiye'nin önemli bir müttefik olduğunu göstererek ekonomik yardımı elde etmeyi amaçlıyordu. Moskova'nın Türkiye'ye yaptığı yardım teklifi ise bu anlaşmazlıklara yeni boyutlar katmıştı.

Washington'un gözünde Türkiye'ye Rus teklifi

1956 yılında Moskova'nın Türkiye'ye yardım teklifinde bulunmasıyla, ABD'nin Türkiye'nin yardım talebine olan yaklaşımı yeni bir boyut kazanmıştı. Washington bir yandan Türkiye'nin yardım taleplerini reddediyor, diğer yandan ise Ankara'nın Moskova'dan yardım alıp almayacağını yakından takip ediyordu. Türkiye'nin SSCB'den ekonomik yardım alması o günün şartlarında NATO içerisinde çok ciddi bir çatlamanın belirtisi olacaktı ve bu ABD açısından kabul edilebilir değildi. 1956 Şubat'ında hazırlanan bir CIA raporunda DP'nin *"ekonomik kalkınmayı hızlandırmadaki ısrarı hem Türk ekonomisini zora sokmuş hem de ihtiyatlı bir seyirden yana olan ABD, IBRD ve OEEC [Organization for European Economic Cooperation-Avrupa Ekonomik İş Birliği Örgütü] ile ciddi anlaşmazlıklara"* sebebiyet vermişti. CIA Türkiye'nin hızlı kalkınma projesinin Sovyetlerin yardım teklifini cazip hale getirebileceğini öngörse de bunun *"ABD yardımlarını tamamen kaybetmek anlamına geleceği için yüksek bir olasılık olmadığını"* ifade etmişti (CIA, NIE 33-56/21 Şubat 1956). Kısa bir süre sonra hazırlanan bir diğer CIA raporu *"Menderes'in kamuoyu baskısının da etkisiyle, ülkenin ekonomik durumundan dolayı Sovyetlerin yardım teklifini değerlendirebileceğinden"*, Moskova'nın ise Türkiye'nin ekonomik sıkıntılarını Batı ittifakını sarsmak için *"bir fırsat olarak"* gördüğünden bahsetmişti (CIA, CIB/103-17, 13 Nisan 1956). Menderes kendisini oldukça zor bir durumda bulmuştu. ABD'den talep ettiği yardımı alamamış, NATO üyeliğinin getirdiği sorumluluk nedeniyle Moskova'nın yardım teklifini değerlendirememiş ve Washington karşısında da zan altında kalmıştı. Fakat Sovyet yardımı kısa bir süre sonra DP'nin ABD'ye karşı oynayabileceği bir koz haline gelecekti.

CIA 1957 Ağustos'una ait bir raporunda bu kez DP'nin ancak *"Türk ekonomisinin sancılarını giderecek miktarda Sovyet yardımı alabileceğini,"* Sovyet yardımının daha ziyade Türkiye'nin ABD'ye karşı oynadığı bir *"pazarlık kozu"* işlevi gördüğünü ifade etmişti (CIA, CIB/136-27, 1 Ağustos 1957). Ankara-Washington arasında oynanan bu "oyundaki" esas kırılma noktası ise 1958 yılı olarak görülmektedir. 10 Haziran 1958'de hazırladığı bir raporda CIA Türkiye'nin *"Moskova'nın ağına düşmesinin"* bölgedeki pek çok ülkeye kötü örnek olacağını ve bunun zincirleme etkiler yaratarak çok sayıda ülkeyi SSCB'den yardım almaya sürükleyebileceğini öngörmüştü. Bu rapor Türk hükümetinin döviz kıtlığı ve yıllardır devam eden kriz nedeniyle çaresiz

Demokrat Parti Döneminde ABD'ye Bağımlılık ve Moskova'nın Türkiye'ye Yardım...

olduğunu ve “Batı’dan yardım gelmeyecekse muhtemelen Sovyet yardımının yaratacağı güvenlik sorunlarını enine boyuna tartmayan Türk liderlerin 300 milyon dolar tutarındaki Sovyet yardımını kabul edebileceğini” iddia etmişti (CIA, CIB/19-35, 10 Haziran 1958). Bu raporun ve “Türkiye’nin Moskova’nın ağına düşeceği” endişelerinin Washington’un tavrını etkilediğine dair ciddi bulgular mevcuttur çünkü Washington kısa bir süre sonra Ankara’nın yardım teklifini kabul etmişti.

Menderes Temmuz ayında nihayet ABD ve Batı’dan talep ettiği yardımı almış ve bunun karşılığında uzun yıllardır atmamakta direndiği bir adımı atmaya, Türk lirasını devalüe etmeye razı olmuştu (FRUS, 30 Aralık 1958). Türk hükümeti ile IMF ve OEEC arasında 31 Temmuz 1958’de varılan anlaşma uyarınca Türkiye’ye toplam 359 milyon dolarlık yardım yapılacak ve 1958 Kasım’ına ait bir *State Department* raporuna göre bunun 234 milyon dolarlık kısmı ABD tarafından sağlanacaktı (FRUS, 19 Kasım 1958). DP hükümetinin 27 Mayıs 1960’ta askeri bir darbeye devrilmesi sonrasında, SSCB MBK (Milli Birlik Komitesi) hükümetine de ekonomik yardım teklifinde bulunmuştu. 1960 Temmuz’una ait bir CIA raporuna göre MBK de DP kadar Rus-karşıtıydı, ancak sınırlı oranda bir Sovyet yardımını kabul edebilirdi. CIA, MBK hükümetinin bazı yetkililerinin Washington’u ekonomik yardım konusunda daha istekli davranmaya itmek için Sovyetlerin yardım çağrısına atıfta bulduklarını kaydetmekteydi (CIA, NIM/33-60, 19 Temmuz 1960). Washington DP ile yaşadığı deneyim neticesinde Ankara’nın ideolojik olarak anti-Komünist ve anti-Sovyet olduğunu ancak ekonomik yardım konusunda “Sovyet kozunu” oynayarak daha ikna edici olabileceğini fark etmişti. Türkiye ise ekonomi alanında Batı’nın tekelinde kalmanın sağlıklı bir durum olmadığını görmüştü. Öte yandan, Washington’un Ankara’nın yardım talebini nihayet kabul etmesi ekonomik olmaktan ziyade siyasi bir karar olarak görünmektedir. Çünkü Washington’un temel endişesi Türkiye’nin Sovyet yardımı almasının pek çok ülkeye örnek olarak Batı’nın dostlarını Sovyetlerin pençesine düşüreceğidir.

SONUÇ

Bu çalışma DP döneminde Türk ekonomisinin genel yapısını, bu yapının yarattığı sorunları ve bu sorunlar karşısında DP’nin Washington’dan beklediği ekonomik yardımı incelemiş, Moskova’nın Türkiye’ye yardım teklifinde bulunmasının Washington tarafından nasıl algılandığını ve ABD’nin Türkiye’ye yönelik tavrlarını nasıl şekillendirdiğini mercek altına almıştır. Çalışma, ele aldığı yıllarda DP’nin hızlı biçimde kalkınma ve ekonomiyi hızlıca büyütme siyasetleri uyguladığını saptamıştır. Düşük maliyetli tarım ürünleri ve ham maddeler ihraç

ederek yüksek maliyetli sanayi ürünleri ithal eden Türkiye'nin ciddi bir dış ticaret dengesizliğiyle karşı karşıya olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen veriler ve bulgular ışığında bu dış ticaret dengesizliği ve ithalatta dış yardımlara olan bağımlılığın sürdürülebilir olmaktan uzak bir yapı yarattığını saptamıştır. Çalışmanın ulaştığı sonuçlara göre 1954 yılında birbirini tetikleyen kuraklık ve döviz kıtlığı gibi sorunlar Türk ekonomisini ciddi bir darboğaza itmiştir. DP, ABD'den yüklü miktarda yardım talep ederek bu darboğazdan kurtulmayı ve ekonomik büyümeyi sürdürmeyi amaçlamıştır. Türkiye'nin hızlı büyüme ve hızlı kalkınma vizyonlarını benimsemeyen Washington ise bu talepleri geri çevirmiştir.

Çalışma bunun yanında Ankara-Washington ilişkilerini yıpratmakta olan ekonomik yardım konusunun Sovyetler Birliği'ne önemli bir koz verdiği ve Moskova'nın Türkiye'ye ekonomik yardım teklifinde bulunarak NATO içerisinde bir kaynamayı tetiklemeye çalıştığı sonucuna ulaşmıştır. DP bu noktada kendisini "eli kolu bağlanmış" bir vaziyette bulmuş, ABD'den beklediği yardımı uzunca bir süre alamadığı gibi Moskova'nın teklifini de değerlendirememiştir. Washington ise ilk başlarda Türkiye'nin Moskova'dan ekonomik yardım almasını ciddi bir olasılık olarak görmemiş, fakat bir süre sonra Türkiye'nin ekonomik çaresizliği nedeniyle bu yardıma sıcak bakabileceğinden, bunun ise başka ülkeleri de etkileyerek Moskova'dan yardım almaya sürükleyeceğinden endişe ederek talep ettiği yardımı DP'ye dört yılı aşkın bir sürenin sonunda yapmıştır. Bu noktada, DP'nin kayda değer bir siyasi manevra yaparak çaresizliğini avantaja çevirdiği, Washington'a yaşadığı ekonomik sorunlar karşısındaki duyarsızlığını sürdürmesi durumunda yüzünü Moskova'ya döneceğini (böyle davranmayacak olsa bile) hissettirerek ihtiyaç duyduğu yardımı almayı başardığı düşünülmektedir.

Siyasal ya da ekonomik boyutta Türkiye-ABD ilişkilerini ele alacak olan her akademik çalışma DP dönemine atıfta bulunmak durumundadır. Çünkü bu yıllardaki Türkiye-ABD ilişkileri her iki taraf açısından da bir tür test niteliği taşımaktadır. Ankara NATO'ya üyeliğin ABD'nin "cömert" ekonomik yardımlarıyla ödüllendirilmeyeceğini ve Türkiye'nin kendi imkânlarıyla, gerekirse daha yavaş ve daha uzun vadede kalkınmaya ağırlık vermek zorunda kalabileceğini DP döneminde anlamıştı. Buna ilaveten, Ankara ABD ile olan ortaklığın Türkiye'nin ekonomi ve uluslararası siyasetteki hareket kabiliyetini ciddi biçimde sınırladığını ve bunun sağlıklı olmadığını yine DP döneminde görmüştü. Washington ise Türkiye'nin Batı'nın ekonomik tekelinde kalmaktan memnun olmadığını ve ABD tarafından zor durumda bırakıldığı zaman "Moskova ile ilişkilerini geliştirme" kozunu oynayabileceğini görmüştü. Türkiye dış politikada Batı eksenli yaklaşımı 1964 yılındaki Kıbrıs çıkarmasını

Demokrat Parti Döneminde ABD'ye Bağımlılık ve Moskova'nın Türkiye'ye Yardım...

engelleyen Johnson Mektubu nedeniyle terk ederek nispeten daha bağımsız bir dış politika vizyonunu DP döneminden birkaç yıl sonra elde etmiş olsa da (bknz: Oran, 2019), Washington'a bağımlılığın ve bağlılığın belli sınırları olması gerektiğini DP döneminde görmüştü. Yine altını çizmekte yarar vardır ki, DP bu dönemde ABD'den her istediğini alamadığı gibi ABD'ye her istediğini de vermemiş, Washington'un Türkiye'nin ekonomik sorunları karşısındaki duyarsızlığına bir tepki olarak IBRD'nin Türkiye misyonunu kapatmıştı.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Kitaplar

- Abou-El-Fadl, R. (2019). *Foreign Policy as Nation Making: Turkey and Egypt in the Cold War*. Cambridge University Press.
- Ahmad, F. (2007). *Demokrasi Sürecinde Türkiye 1945-1980*. Hil Yayınları.
- Akşin, S. (2008). *Kısa Türkiye Tarihi*. Türkiye İş Bankası.
- Bezci, E. (2019). *Turkish Intelligence and the Cold War: The Turkish Secret Service, the US and the UK*. Bloomsbury Publishing.
- Citino, N. J. (2017). *Envisioning the Arab future: Modernization in US-Arab Relations, 1945-1967*. Cambridge University Press.
- Çakır, A. E. (2015). *The United States and Turkey's Path to Europe: Hands across the Table*. Routledge.
- Çavdar, T. (2013). *Türkiye'nin Demokrasi Tarihi (1950'den Günümüze)*. İmge
- Eroğul, Cem. (2009). *Demokrat Parti Tarihi ve İdeolojisi*. İmge.
- Hale, W. (2000). *Turkish Foreign Policy, 1774-2000*. Frank Cass.
- Lewis, B. (1961). *The Emergence of Modern Turkey*. Oxford University Press.
- Orakçı, S. (2018). *Türkiye Afrika İlişkileri: Tarihi Süreç, Yaklaşımlar ve Beklentiler*. Pelikan Basım.
- Oran, B. (Der.) (2019). *Türk Dış Politikası: Kurtuluş Savaşından Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar, Cilt 1, İletişim*
- Vander Lippe, J. (2012). *Politics of Turkish Democracy, The: Ismet Inonu and the Formation of the Multi-Party System, 1938-1950*. State University of New York Press.

Zürcher, E. J. (2003). *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi* (Çev: Yasemin Saner Gönen). İletişim.

Kitap Bölümleri

Erhan, Ç. (2019). ABD ve NATO'yla ilişkiler. Oran, B. (Der.). *Türk Dış Politikası: Kurtuluş Savaşından Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar, Cilt 1*, İletişim, s.522-575.

Oran, B. (Der.) (2019). *Türk Dış Politikası: Kurtuluş Savaşından Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar, Cilt 1*, İletişim

Tellal, E. (2019). SSCB'yle ilişkiler. B. Oran (Ed.), *Türk Dış Politikası: Kurtuluş Savaşından Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar Cilt 1*, İletişim, s.499-521

Dergiden Makaleler

Akıncı, A., & Usta, S. (2016). Türkiye'de çok partili hayata geçište etkili olan dış faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 275-288.

Baytal, Y. (2007). Demokrat Parti dönemi ekonomi politikaları (1950-1957). *Atatürk Yolu Dergisi*, 10(40), 545-567.

Er, H. A., Korkut, F. ve Er, Ö. (2003). US Involvement in the development of design in the periphery: The case history of industrial design education in Turkey, 1950s-1970s. *Design Issues*, 19(2), 17-34.

Erhan, Ç. (2019). ABD ve NATO'yla ilişkiler. Oran, B. (Der.). *Türk Dış Politikası: Kurtuluş Savaşından Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar, Cilt 1*, İletişim, s.522-575.

Sungur, Z. (2016). Demokrat Parti döneminde (1950-1960) tarım politikaları ve etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(14), 1-24.

Takım, A. (2012). Demokrat Parti döneminde uygulanan ekonomi politikaları ve sonuçları. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 67(2), 157-187.

Yorgancıoğlu, C. ve Kıralp, Ş. (2019). Turco-British relations, Cold War and reshaping the Middle East: Egypt, Greece and Cyprus (1954–1958). *Middle Eastern Studies*, 55(6), 914-931.

Demokrat Parti Döneminde ABD'ye Bağımlılık ve Moskova'nın Türkiye'ye Yardım...

GAZETELER

Akşam, 19 Ocak 1954, Yabancı Sermaye, <https://www.gazetearsivi.com/gazete/aksam>

Milliyet, 2 Ocak 1954, Türkiye'nin Pamuk İhracatı, <http://gazetearsivi.milliyet.com.tr/>

Milliyet, 4 Eylül 1952, Amerika'ya Sattığımız Krom Madeni, <http://gazetearsivi.milliyet.com.tr/>

Milliyet, 6 Eylül 1952, Bir Yıllık İthalat, <http://gazetearsivi.milliyet.com.tr/>

Milliyet, 8 Şubat 1960, 1959'da 257 Milyon Liralık Tütün Satıldı, <http://gazetearsivi.milliyet.com.tr/>

New York Times, 21 Mart 1954. World Bank Staff Ousted by Turkey: Mission Closed by Premier Menderes in Bitter Clash over Economic Policies, <https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/ref/membercenter/nytarchive.html>

RESMÎ GAZETE (Türkiye Cumhuriyeti)

Resmî Gazete, 23 Ocak 1954, Sayı: 8615, <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv>

Resmî Gazete, 16 Mart 1954, Sayı: 8659, <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv>

ÇEVİRİMİÇİ ARŞİV KAYNAKLARI

CIA/Historical Collections, "Turkey as an Ally", 21 Şubat 1956, <https://www.cia.gov/readingroom/document/cia-rdp79r01012a007500030001-7>

CIA/Historical Collections, "Central Intelligence Bulletin", 23 Nisan 1955, <https://www.cia.gov/readingroom/document/cia-rdp79t00975a002000140001-3>

CIA/Historical Collections, "Current Intelligence Bulletin", 13 Nisan 1956, <https://www.cia.gov/readingroom/document/02995598>

CIA/Historical Collections, "Current Intelligence Bulletin", 1 Ağustos 1958, <https://www.cia.gov/readingroom/document/03169405>

CIA/Historical Collections, "Central Intelligence Bulletin", 10 Haziran 1958, <https://www.cia.gov/readingroom/document/02993104>

- CIA/Historical Collections, “Central Intelligence Bulletin”, 19 Ocak 1959, <https://www.cia.gov/readingroom/docs/CENTRAL%20INTELLIGENCE%20BULL%5B15787444%5D.pdf>
- CIA/Historical Collections, “National Intelligence Estimate”, 19 Temmuz 1960, <https://www.cia.gov/readingroom/document/0005617860>
- FRUS, Telegram From the Department of the State to the Embassy in Turkey, 2 Temmuz 1955, <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1955-57v24/d330>
- FRUS, Operations Coordinating Board Report: Operations Plan for Turkey, 19 Kasım 1958, <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1958-60v10p2/d322>
- FRUS, National Intelligence Estimate: Prospects for Turkey, 30 Aralık 1958, <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1958-60v10p2/d324>
- UN, Review of Economic Conditions in the Middle East, March 1953, https://www.un.org/en/development/desa/policy/wess/wess_archive/searchable_archive/1952_WESS_MiddleEast.pdf

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: This paper focuses on the Turkish economy and Türkiye’s dependence on USA in the DP period (1950-1960). It attaches special importance to Ankara’s demands for economic aid and Washington’s refusal. Furthermore, this paper analyses domestic dynamics of Turkish economy as well as the foreign aid limitations caused by Türkiye’s accession to NATO. Nevertheless, the main goal of this paper is to shed light on the way Washington perceived the potential acceptance of Soviet aid by Ankara. This very point within the Ankara-Washington relations is hardly an over-studied topic. This paper aims to make a contribution to the literature by illuminating this very point, that is the way Washington perceived Türkiye’s possibility to use Soviet economic assistance.

Methodology: This paper conducted historical research via the document analysis method. It utilized UN documents and national archives, particularly the key US documents (CIA and State Department archives) that have been declassified and are accessible online. It utilised a qualitative methodology. In addition to the aforementioned documents, this paper also benefited newspapers (Milliyet, Akşam, Cumhuriyet and New York Times) and Turkish official gazettes dating back to the DP period.

Findings: In 1950's, Turkish economy was based overwhelmingly on agricultural production and Türkiye lacked industrial development. Türkiye was exporting cheap raw materials and agricultural goods and was importing expensive industrial products. The DP tried to liberalise the Turkish economy and accelerate industrial development. From 1950 to 1953, Türkiye recorded significant economic growth yet from 1954 to 1960 it suffered sharp economic deficiencies caused by a drought (1954) and lack of foreign currency. To overcome this problem, Ankara applied for the US aid amounting to \$300 million. Nevertheless, Washington refused to provide Türkiye with the economic assistance it asked for. As Türkiye failed to re-stabilise its economy, the DP government asked for the US aid for repeated times and received negative responses. In 1956, Moscow offered Türkiye with economic assistance. As a NATO member, it was almost impossible for Türkiye to utilise the Soviet aid. Nonetheless, such probability was a card for Türkiye to play against USA to convince the latter to provide the first with economic assistance. In 1958, as the economic crisis in Türkiye sharpened, Washington was finally convinced that Ankara was likely to utilize Soviet aid and this could be followed by a significant number of countries in the region. Consequently, the West provided Ankara with the assistance it requested and asked the latter to devaluate its national currency.

Conclusion: Türkiye required military and economic aid for its development and security. It joined the Western camp to balance the Soviet threat directed against Turkish territory by utilizing the Western alliance. Nevertheless, the NATO membership limited Türkiye's capabilities. For instance, it could not utilize Soviet aid in 1950's. Furthermore, it failed to convince Washington for economic assistance. During the DP period, Ankara realised that its dependence and loyalty to USA were leading to serious problems. Furthermore, Washington was not all the times "ready" to provide Ankara with economic assistance. On the other hand, Washington realized that, despite all its anti-Communist ideological orientations, Türkiye could use the "Soviet card" as a form of "balance" against USA.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.67325>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	27.12.2022	Submitted date
Kabul tarihi	16.03.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.04.2023	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Ulukaya Öteleş, Ü. & Demir, F. B. (2023). Popüler Kültür Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adayları İçin Ne Anlam İfade Ediyor?: Metaforik Bir Çalışma. *Journal of History School*, 63, 800-833.

POPÜLER KÜLTÜR SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİ ADAYLARI İÇİN NE ANLAM İFADE EDİYOR? METAFORİK BİR ÇALIŞMA¹**Ülkü ULUKAYA ÖTELEŞ² & Fatma Betül DEMİR³****Öz**

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının popüler kültür kavramına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar, gerek eğitim gerekse toplumsal yönden katkı sunacaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde Türkiye’de iki devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 233 sosyal bilgiler öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının popüler kültür kavramına ilişkin algılarını metafor yoluyla belirlemek amacıyla, “*Popüler kültür, gibidir; çünkü*” ifadesinden oluşan bir form aracılığıyla veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda popüler kültür kavramına ilişkin olarak sosyal bilgiler öğretmeni adayları tarafından toplam 22 kavramsal kategoride 146 metafor geliştirdiği, geliştirilen metafor sayısının ise 205 olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının popüler kültür kavramına yönelik bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır. Fakat metaforlar ve ilgili metaforların geliştirilme gerekçeleri öğretmen adaylarının önemli bir

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı Bartın Üniversitesi’nde, 25.10.2022 tarih, 2022-SBB-0458 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

² Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, u.ulukaya@alparslan.edu.tr, Orcid: 0000-0002-5780-2034

³ Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, bdemir@bartin.edu.tr, Orcid: 0000-0002-3573-6160

kısımının popüler kültür kavramına yönelik olumsuz bir algıya sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Popüler Kültür, Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adayı, Metafor.

What Does Popular Culture Mean for Social Studies Teacher Candidates: A Metaphorical Study

Abstract

The aim of this study is to reveal the views of social studies teacher candidates on the concept of popular culture. The metaphors created by teacher candidates will contribute to both education and social aspects. Phenomenology (phenomenology) design, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of 233 social studies teacher candidates who are studying at the faculty of education of two state universities in Turkey in the fall semester of the 2022-2023 academic year with the criterion sampling method from purposeful sampling methods. In order to determine the perceptions of teacher candidates about the concept of popular culture through metaphor, "Popular culture, it is like; because" data were collected through a form consisting of a statement. As a result of the study, it was found that social studies teacher candidates developed 146 metaphors in a total of 22 conceptual categories regarding the concept of popular culture, and the number of metaphors developed was 205. As a result of the research, it was determined that the knowledge of teacher candidates about the concept of popular culture is at a sufficient level. However, the metaphors and the reasons for developing the related metaphors show that a significant part of the teacher candidates have a negative perception of the concept of popular culture.

Keywords: Popular Culture, Social Studies Teacher Candidate, Metaphor.

GİRİŞ

Toplumların yaşam biçimlerinin göstergesi olan kültür, canlı ve dinamik bir yapıya sahiptir. Bu durum tarihsel süreç içerisinde toplumsal koşulların değişiklik göstermesiyle ilişkilendirilebilir. Popüler kültür de Sanayi Devrimi sonrasında toplumların yapısında meydana gelen değişime bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Kapitalist ülkelerin üretim devamlılığına dayanan popüler kültür, günümüzde çoğunluğun sevdiği, benimsediği anlamında kullanılır. Fakat popüler kültürün etkileri, ilgili anlamın tartışılmasına yol açmıştır. Çeşitli çevreler popüler kültürü, kapitalist toplumların amacına hizmet ettiği, bireyi manipüle ettiği ve ulusal kültür üzerinde baskı yarattığı gerekçesiyle eleştirmektedir. Fakat bazı çevreler, popüler kültürün olumlu olarak kullanılabileceğine vurgu yapar. İlgili çevrelere göre, popüler kültür evrensel ve ulusal değerlerin yaşatılmasında ve eğitim

sürecinde öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonunu artırmada kullanılabilir.

Popüler kültüre yönelik bakış açılarının değişiklik gösterdiği söylenebilir. Fakat popüler kültürün varlığı konusunda fikir birliğine varılmıştır. Bu bağlamda önemli olan popüler kültürü doğru bir şekilde kavramak ve popüler kültürden yararlanmaktır. İlgili durumda öğretmen ve öğretmen adaylarının popüler kültüre yönelik algıları önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenler popüler kültür konusunda geleceğin vatandaşlarını yetiştirebilecek gücü elinde bulundurabilir.

Kültür Kavramı ve Kültürün Misyonları

Bireyin yaşam alanındaki tüm unsurlara yönelik olan kültür, Latince toprağı işlemek ve sürmek manasına gelen “colere” filinden türetilmiştir. Terimin Türkçedeki karşılığı ekindir (Güvenç, 2011, s.122). Kültüre yönelik yapılan tanımlara bakıldığında muazzam bir çeşitlilik görülür. Bu durumun kültürün zengin yapısından kaynaklandığı söylenebilir. Fakat genel manada kültür insanın toplum içerisinde kazandığı inanç, bilgi, beceri, gelenek ve normlar olarak tanımlanabilir. Öyleyse kültür öğrenilebilen ve aktarılabilen bir şeydir. Maddi unsurları olduğu kadar manevi unsurları da bulunmaktadır. Nitekim tanımların bir kısmı kültürün maddi unsurlarını (giyim-kuşam, yemek türleri, mimari yapılar ve çeşitli araç ve gereçler) ön plana çıkarırken bir kısmı da manevi unsurlarını (örf ve adetler, gelenek ve görenekler, ahlak kuralları, bilim ve felsefe) ön plana çıkarmaktadır (Akyol ve Kızıltan, 2015, s.171). Esasen kültürü Bauman’ın (1998, s.58) da belirttiği gibi insanı eylem alanı olarak düşünürsek böylesi bir ayrıma da gerek kalmayacaktır. Çünkü insan eylem alanını maddi ve manevi kültür unsurlarıyla inşa eder.

Kültür konusunda tanım zenginliğini onun toplum içerisindeki misyonlarında da görmek mümkündür. Nitekim Malinowski (1994) “Bilimsel Bir Kültür Teorisi” adlı eserinde “Kültür işlevsel bir araçtır ve ihtiyaçların karşılanmasında, somut ve özel problemlerin çözülmesinde yardımcıdır” ifadesini kullanmaktadır. Bu ifade kültürün birtakım işlevleri, misyonları olduğuna yönelik bir değerlendirmedir (Ersoy, 2020). Kültürün en temel misyonu bireylerin fizyolojik ihtiyaçlarının (yeme, içme, barınma, giyinme, üreme vb.) karşılanmasına yardımcı olmasıdır (Silah, 2000). Bireylerin varoluşuna imkân tanımayan ve onlarda doyum hissi uyandırmayan kültürel yapılarının devamlılığı söz konusu değildir. Kültürel doyum ise, bireylerin kültüre bağlılığını, olumlu tutumunu artıran ve kültürü yaşatma isteğini devam ettiren bir ivme olarak düşünülebilir (Aydın ve Yılmaz, 2013).

Kültürün bir diğer misyonu ise, dayanışmaya ve sosyal bütünleşmeye imkân tanınmasıdır (Fichter, 2002). Çünkü insanlar kültür motifleri altında birleşir. Fakat hiçbir toplumda tam manada bir sosyal bütünleşme yaşanmaz. Tarihi, çevresel hatta dış etmenler toplumların bütünleşmiş yapısı üzerinde yıkıcı etkiler doğurabilir. Fakat kültür bu etmenlerin toplumsal yapının gösterdiği çeşitlilikten (yaş, cinsiyet, maddi kazanç, dil, din, etnik köken, vb.) yararlanarak, çıkarılabileceği sorunları en aza indirgeyebilir (Aydın ve Yılmaz, 2013; Ersoy, 2020).

Kültürün tüm dünya ülkeleri tarafından önemsenen misyonlarından bir diğeri ise, değişen zaman ve farklı kültürlerin olumsuz etkilerine karşı toplumsal sürekliliğin korunmasına katkı sağlamasıdır (Ünlü, 2012). Zamanla bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler toplumlar arasında yakın temaslar kurulmasını mümkün kılmıştır. İlgili husus toplumların hem maddi hem de manevi yapılarında birtakım değişikliklere yol açsa da kültür, toplumsal sürekliliğin korunmasına yardımcı olmuştur. Fakat toplumsal sürekliliğin değişen ekonomik yapıyla birlikte yer yer kesintiye uğradığını söylemek de yanlış olmayacaktır. Örneğin, sanayileşmenin etkisiyle 1950'li yıllarda başlayan ve 1980 yıllarda hız kazanan köyden kentlere doğru göçler Türk aile yapısında değişmelere yol açmıştır. Bu durumda şehirlerdeki sosyal yapının köylerden farklılık göstermesi, kadının iş yaşamına girmesi ve teknolojinin aktif kullanımı üzerinde etkili olmuştur. Bu değişikliklerle kentlere yerleşen aile bireylerinin ilişkileri sosyallikten uzaklaşıp bireysel bir hal almış ve aileler kültürel yapılarında uzaklaşmıştır. Fakat böyle bir durumun toplumsal sürekliliğin tamamen ortadan kaldırdığını söylemek ise yanlış olur. Şöyle ki geçmişte savaş, ticaret ve göçler yoluyla günümüzde ise bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler ve küreselleşmenin etki gücünü giderek artırması dünyada benzer kültür öğeleriyle karşılaşmamıza yol açmaktadır. Fakat birbirine benzeyen kültürel ve toplumsal yapıları görmek mümkün değildir.

Kültürün yukarıda bahsi geçen misyonlarının yanında, farklı misyonları da bulunmaktadır. Bu misyonlar şunlardır; toplum içerisindeki davranışların düzenlenmesine katkı sağlar, bireylere kimlik, toplumsal bilinç ve sorumluluk kazandırır ve bireylerin dünyayı anlamlandırmasına katkı sağlar (Phillips, 1979; Ünlü, 2012). Kültürün çeşitli misyonlar aracılığıyla topluma önemli katkılar sağladığı aşikârdır. Fakat zamanla kültürün misyonlarında da farklılaşma yaşanmıştır. Bu durum kültürün değişim ve dönüşümünden kaynaklanmaktadır. Söz konusu değişim ve dönüşüm yeni kültür türlerinin doğuşuna yol açmıştır. Popüler kültür de kültür alanında yaşanan değişme sonucu ortaya çıkan kültür türlerinden biridir.

Popüler Kültür Kavramı

19. yüzyılda Sanayi İnkılabı etkisini giderek arttırmıştır. Şehirlere kurulan fabrikalar köyden kente olan göçü teşvik etmiştir. Bu durum toplumun yapısında, kurumlarında ve normlarında daha da geniş perspektifte kültüründe değişimlere yol açmıştır. Kapitalist ülkelerin eylemleri bu değişimlerde etkili olmuştur. Kapitalist ülkeler, üretimlerinin devamlılığı için kültürü metalaştırmaya başlamışlardır. Böylece kitle kültürü meydana gelmiştir. Kitle kültürü, çeşitli iş bölümüne dayanan ve endüstriyel manada üretilen ürünler için kullanılır (Türkoğlu, 2004). Kitle kültürü değerlendirilirken kitle iletişim araçları göz ardı edilemez. Çünkü bu kültürün yayılması ve benimsenmesi ilgili araçlarla mümkündür. Popüler kültür ise, kapitalist ülkelerin yarattığı kitle kültürünün içinde filizlenen kültürdür. Popüler kavramı, halkın manasına gelmektedir. Fakat günümüzde yaygın olarak halk tarafından sevilen ve seçilen manasında kullanılmaktadır. Nitekim popüler sanatçı, popüler TV programı, popüler kitap, popüler müzikten kasıt çoğunluğu sevdiği anlamındadır (Erdoğan, 2004). Popüler kültürün tanımına baktığımızda büyük sermaye sahipleri tarafından üretilen ve pazarlanan estetik ürünlerin giyim, sanat ve müzik başta olmak üzere pek çok alana adanmış bir sektöre atıfta bulunduğu görülmektedir (İçen, 2020). Fakat popüler kültür günümüzde yaygın olarak halkın kültürü olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım bazı çevreler tarafından eleştirilmekte ve popüler kültürün olumsuz yanları sık sık vurgulanmaktadır. Şöyle ki, popüler kültürün yaratıcısı olarak çok uluslu şirketler, büyük sermaye sahipleri ile kapitalist ülkeler gösterilmektedir. Kitle kültürünün bu yaratıcıları, kitle üretimini ve tüketimini artırmak amacıyla kitle kültürünü yaratmışlardır. Bu kültür her ne kadar halkın kendi kültürü olarak servis edilmeye çalışılsa da bu doğru değildir. Çünkü halk özgür iradesiyle hareket edememektedir. Örneğin, giyim tarzımıza, müzik zevkimize hatta yemek yeme alışkanlıklarımıza yönelik bir manipülasyon söz konusudur. Bu manipülasyona direnen veyahut eylemlerini ve yaşam tarzlarını popülerin dışında sürdüren kişiler anormal karşılanmaktadır. Popüler kültürü savunlar yüksek kültürün ayrıştırdığını, popüler kültürün ise birleştirdiğine vurgu yapar. Çünkü onlara göre, yüksek kültür azınlığın; popüler kültür çoğunluğun kültürüdür. Hatta toplumun çoğunluğunun işçi sınıfının oluşturduğuna göre popüler kültür işçi sınıfının kültürüdür. Aynı zamanda popüler kültürü yüksek kültürün yarattığı eşitsizliğe ve adaletsizliğe karşı bir kalkan olarak görmektedirler.

Çeşitli çevreler tarafından savunulan popüler kültüre yönelik eleştirilerin 21. yüzyılda arttığı görülmektedir. Buna gerekçe olarak popüler kültürün çeşitli araçlarla birey üzerindeki tahakkümünü artırması öne sürülmektedir. Kitle iletişim araçları, internet ve sosyal medya fenomenleri de bu hususta ön plana çıkan araçlardır. Bugün kitle iletişim araçları içerisinde özellikle televizyonlar

popüler kültürün en önemli aracı durumdadır. Çünkü kapitalist ülkeler televizyonları özellikle de reklamları ürünleri pazarlamada kullanmaktadır. Örneğin televizyonlar bazı kişilerin giyim tarzları ve tüketim anlayışlarını çekici ve olması gereken gibi göstermektedir. Şöyle ki X mankenin tercih ettiği kıyafet markaları ve güzellik ürünleri televizyon aracılığıyla gençlere örnek olarak gösterilmektedir. İdeal olan budur şeklinde bir algı oluşturulmaktadır. Üstelik ideal olan sürekli değişiklik göstermektedir. Çünkü popüler kültür ürünlerin belirli ömürleri olduğunu ve kullanılıp atılması gerektiği anlayışına dayanır (Akar, 2011). Üstelik bu anlayışında kişiyi bireyselleştirdiğine ve farklı kıldığına değinilir.

Kitle iletişim araçları kapsamında değerlendirilen internette tıpkı televizyon gibi popüler kültürün bir diğer aracıdır. İnternet aracılığıyla milyonlarca insan aynı içeriğe erişebilmektedir. Örneğin Walking Dead, Prison Break, Game of Thrones ya da Orange Is the New Black neredeyse tüm dünya ülkelerinde en fazla izlenen diziler arasında yer almaktadır. Bu dizilerde yer alan oyuncular ise bireyler için birer rol model olabilmektedir. Çoğu genç kendi ülkelerinin tarihlerinde önemli misyonlar üstlenmiş şahsiyetleri tanımazken bu kişilerin özel hayatlarını dahi bilebilmektedir. Onların sadece tüketim alışkanlıklarını değil davranışlarını da benimsemeye çalışmaktadır.

Popüler kültürün etkisini her geçen gün artıran bir diğer aracı ise sosyal medya fenomenleridir (influencerlar, YouTubelar). Günümüzde 4,62 milyar sosyal medya kullanıcısı olduğu düşünüldüğünde bu olağan karşılanır (URL-1). Sosyal medya fenomenleri tam olarak popüler kültürün askerleri olarak ifade edilebilir. Bu kişiler, bazı gençler için vazgeçilmez olarak kabul görmekte hatta aile üyelerine kıyasla daha fazla önemsenmektedir. Popüler kültürde ilgili fenomenler aracılığıyla yayılmakta ve etkisini artırmaktadır.

Popüler kültüre yönelik hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip araştırmacıların olduğu açıktır. Bu bağlamda popüler kültürü tamamen dışlamak ya da benimsemek yerine olumlu ve olumsuz yönlerinin farkında olmak yerinde olacaktır. İlgili hususta eğitimin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bireylerde popüler kültürün tüm yönlerine yönelik farkındalık eğitim ile yaratılabilir. Eğitim sürecinde ise bireyin hem kendi kültürünü hem de dünya kültürünü tanımasında etkili olan sosyal bilgiler eğitimin önemli olduğu düşünülmektedir.

Popüler Kültür ve Sosyal Bilgiler Eğitimi

Sosyal bilgiler, bireye toplumsal yaşamda ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve değerleri kazandırarak onun toplum ile bütünleşmesini sağlar. Popüler kültürde

Popüler Kültür Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adayları için Ne Anlam İfade Ediyor?...

toplumsal yaşamın bir parçasıdır. Bu bağlamda sosyal bilgiler ile popüler kültür arasında ilişki olduğu söylenebilir. İlgili ders aracılığıyla popüler kültürün etkileri doğru olarak tahlil edilebilir ve popüler kültürden ilgili ders bağlamında yaralanabilir.

Popüler kültür, bireyleri belirli ürünleri tüketmeye ve kullanmaya sevk etmektedir. Bu ürünler ise genelde popüler kültürün yaratıcı kapitalist ülkelerin yaşam tarzlarını daha da ilerisi kültürlerini yansıtır. İlgili durum bireyin kendi kültürel öğelerinden uzaklaşmasına hatta onlara aşağılayıcı ve küçümseyici bir tutum sergilemesine yol açar. Kısacası kültürel yozlaşma yaşanır. Sosyal bilgiler dersi tam olarak bu noktada devreye girer. Nitekim sosyal bilgiler sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla insan ilişkilerinin incelenmesi ve kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılmasını hedefleyen derstir (Garcia ve Michaelis, 2001). Dersin özel amaçlarında da bu durumu destekleyen maddeleri görmek mümkündür. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel amaçlarının dördüncüsü “Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etme” şeklindedir (MEB, 2018). Dersin bu amacı çeşitli kazanımlarla da desteklenir. Popüler kültürün bir diğer etkisi olan tüketim çılgınlığına karşı da ilgili dersin etkili olabileceği söylenebilir. Nitekim popüler kültür bireyi daimî olarak tüketmeye sevk eder. Fakat sosyal bilgiler dersinin değerleri arasında tasarruf yer alır. Öğrenenlerin ilgili değer ve kazanımlar ile bilinçli bir tüketici haline gelmesine katkı sağlanır. Örneğin, sosyal bilgiler dersi 4. sınıf Üretim, Tüketim ve Dağıtım öğrenme alanındaki kazanımlardan biri “İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar” şeklindedir (MEB, 2018).

Sosyal bilgiler popüler kültürün olumsuz yanlarını engellenmesinde kullanılacağı gibi ondan yararlanarak amaçlarına da erişebilir. Çünkü popüler kültürde yer alan uygun içerikler öğrencilerin motivasyonlarını artırabilir. Örneğin, popüler kültürün önemli bir aracı olan televizyonda objektif tarih anlayışına dayanan dizilere yer verilmesi, öğrencilerin tarihlerine olan ilgilerini artırabilir. Aynı zamanda tarihi şahsiyetlere yer verilerek onların davranışlarının ve hayatlarının öğrenci tarafından benimsenmesi sağlanabilir. Sosyal bilgiler dersinin içeriğinde tarih konuları göz önüne alındığında da bu durum daha iyi anlaşılabilir. Ayrıca sosyal bilgiler yaşama dayalıdır. Popüler kültür de toplumda hâkim olan davranışları, değeri ve tutumları içerir. Bireyin yaşamıyla bütünleşmesi bağlamında sosyal bilgilerde popüler kültüre yer verilmelidir. Sosyal bilgilerde popüler kültürün kullanmasının bir diğer gerekçesi ise öğrencinin yabancı kültürleri tanıması ve ilgili kültürler ile kendi kültürleri arasındaki bağı görmesidir (Kan, 2011).

Popüler kültürün olumsuz yanlarının azaltılması ve sosyal bilgiler dersinde popüler kültürün yer almasına yönelik gerekçeler artırılabilir. Fakat bu noktada öğretmenlerin popüler kültüre yönelik algıları önem taşımaktadır. Çünkü bir öğretmen eğer popüler kültüre yönelik doğru bir algıya sahipse onun olumsuz yanlarına yönelik öğrencisini bilinçlendirebilir. Aynı zamanda popüler kültürün sosyal bilgilerdeki yerinin farkında olursa dersinde popüler kültürden faydalanabilir. Çünkü eğitim sürecinin yönlendiricisi öğretmendir. Öğretmenlerin popüler kültür algılarının tespit edilmesinde ise metaforlardan yararlanılabilir. Metafor, iki nesnenin birbirine benzeyen yanlarının ve farklılıklarının belirlenmesi ve nesnelere arasındaki ilişkilerin tespit edilmesini mümkün kılan yapılar olarak tanımlanabilir (Palmquist, 2002, s.2). Esasen metaforlar yoluyla bir bireyin somut ya da soyut bir nesneye yönelik algıları ortaya koyulabilir (Goldstein, 2005; Saban, 2006; Morgan, 1998). Metaforlar bireyin bir nesneye yönelik biliş şemasıdır (Kararımk ve Güloğlu, 2012). Bireyin nesneye yönelik neyi bildiği gösterdiği gibi neyi bilmediğini de gösterir. Bu bağlamda metaforları veri toplama araçları arasında göstermek yerinde olacaktır.

İlgili çalışma geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerinin popüler kültür algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlamaktadır. Alan yazın incelendiğinde sosyal bilgiler ve popüler kültür arasındaki ilişkiye yönelik sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Kan, 2011; İçen, 2020). Fakat sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. İlgili çalışma ile alandaki eksikliğin giderilmesine ve öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar gerek eğitim gerekse toplumsal yönden katkı sunacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, farkında olunan ama ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgular üzerinde durmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu kapsamda katılımcıların popüler kültür kavramına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla belirlemek amacıyla olgubilim deseni tercih edilmiştir. Ayrıca bu desenin kullanılmasında literatürdeki benzer çalışmalarda da (Kan, 2011; Akbaş ve Gençtürk, 2013; Koçoğlu, 2018; İçen, 2020; Ulukaya Öteleş, 2020) bu yöntemin tercih edilmesi etkili olmuştur. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür kavramı ile ilgili algılarının incelendiği bu araştırma,

metaforik bir çalışma özelliği taşımaktadır. Metaforlar, nitel çalışmalarda, elde edilen verilerin çok fazla anlam ifade etmesi hem analizci hem de okuyucu için eğlenceli olabileceği gibi verilerin okuyucuya sunulurken güçlü ilişki kurma fırsatı sağladığı için sıklıkla kullanılmaktadır (Patton, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, veri zenginliği sağlamak ve derinlemesine inceleme yapabilmek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2017) ölçüt örnekleminin bir çalışmada, araştırmanın amacına uygun olarak mevcut niteliklere sahip katılımcıların belirlenmesinde kullanışlı olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda çalışmaya katılacak bireylerin belirlenmesinde 1, 2, 3. veya 4. sınıfta sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünü okuyor olması katılım ölçütü olarak kabul edilmiştir. Araştırmaya farklı sınıf seviyelerinden 233 kişi katılmıştır. Çalışmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 1.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik demografik bilgiler

Cinsiyet	f	%
Erkek	93	39,91
Kadın	140	60,09
Toplam	233	100
Öğrenim Gördükleri Sınıf		
1.Sınıf	57	24,46
2.Sınıf	55	23,60
3.Sınıf	59	25,32
4.Sınıf	62	26,60
Toplam	233	100

Veri Toplama Araçları

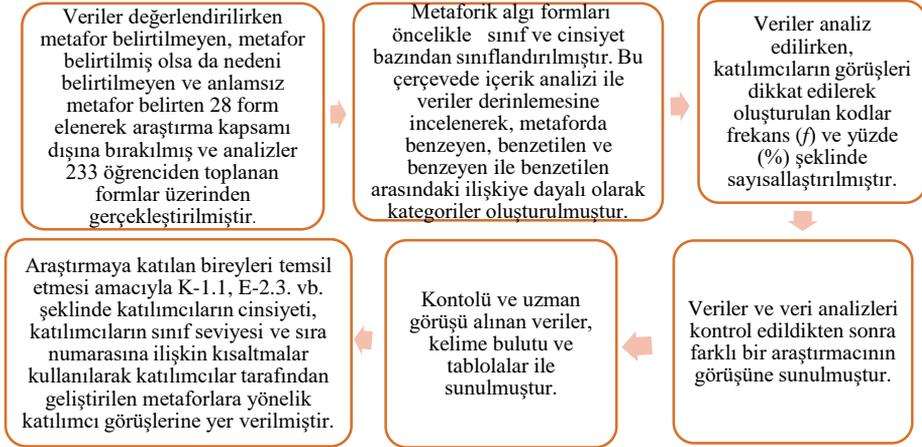
Öğretmen adaylarının popüler kültür kavramına ilişkin algılarını metafor yoluyla belirlemek amacıyla, “*Popüler kültür, gibidir; çünkü*” ifadesinden oluşan bir form aracılığıyla veriler toplanmıştır. İfadede yer alan “gibi” kelimesi ile metaforun konusu (popüler kültür) ve kaynağı arasındaki ilişkinin; “çünkü” ile bu metafora yüklenen anlam ve nedeninin tespit edilmesi

amaçlanmıştır. Bu çalışmada metaforlar, “popüler kültür” kavramını betimlemek amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca formda çalışma grubunun özelliklerinin tespiti için kişisel bilgilere yönelik (cinsiyet ve sınıf) sorular da yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu makalenin etik kurul onayı Bartın Üniversitesi’nde, 25.10.2022 tarih, 2022-SBB-0458 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

Verilerin toplaması aşamasında veriler araştırmacılar tarafından uygulama sınıflarına metafor tanımının yapılması, ikinci aşamada formların dağıtılması ile verilerin elde edilmesi sağlanmıştır. Formun doldurulması için katılımcılara 15 dakika süre verilmiştir. Formlar gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Olgubilim araştırmalarında veri analizi, anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Dolayısıyla elde edilen veriler içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde nitel verileri alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimleri amaçlanmaktadır (Patton, 2014, s.453). Bu çerçevede elde edilen veriler çeşitli temalar altında ifade edilerek, tablolar ile desteklenmektedir. Verilerin analiz aşaması aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırmadan elde edilen verilerin analiz aşamaları

Araştırmada nitel yöntem seçilmesi sebebiyle elde edilen verilerin açıklanması çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması kapsamında araştırmacı üçgenlemesi uygulanmıştır. Araştırmacı üçgenlemesi, iki ya da daha fazla araştırmacının elde edilen nitel verilerin bağımsız olarak analiz etmesi ve bulguların karşılaştırılmasıdır (Patton, 2014). Bu bağlamda araştırmacının veri

ifadesi”, “birbirinin aynı olma ifadesi”, “sonsuzluk ve sınırsızlığın ifadesi”, “kısa süre etkisi olan sürecin ifadesi”, “zamanla zararı artan bir unsurun ifadesi”, “ihtiyaçların ifadesi”, “etki alanına yönelik ifade”, “eğlence, estetik bakış ifadesi”, “bilinmezliğin ifadesi”, “gündem olanın/bilinenin/kabul görenin ifadesi”, “karışıklık, çeşitlilik ve farklılık içeren ifade”, “yaşam alanının daraltılması ifadesi”, “hızlı ve düzensiz yayılma ifadesi”, “teknolojik bir araç ifadesi”, “insanı etkileyen ifade”, “gerçek olmayan/gereksiz bir unsurun ifadesi”, “gıda unsuru ifadesi” ve “fonksiyonellik ifadesi” şeklinde sıralanmaktadır.

2. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Zorunluluğun İfadesi Kategorisine Yönelik Metaforik Algıları

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının zorunluluğun ifadesi kategorisinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2

Zorunluluk kategorisinde geliştirilen metaforların dağılımı

Kategori 1	Metafor	Örnek Katılımcı Gerekçesi	f
Zorunluluğun ifadesi olarak popüler kültür	Para	E-1.1. Çünkü olmazsa olmazdır.	1
	Bataklık	E-1.6. Çünkü insanı içine çeker.	1
	Girdap	E-3.31. Çünkü insanları içine çeker.	1
	Su	E-1.128. Engellenemez ve mecburidir.	1
	Dünya	K-3.173. Var olmadan düşünülemez	1
	Sakız	E-3.166. Ne kadar uzak dursan da bir şekilde yapışır.	1
Ortam	E-4.202. Hiç olmak istemesen de bazen uyum sağlarsın.	1	

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür ile ilgili metaforlarını “zorunluluğun ifadesi olarak popüler kültür” kategorisi incelendiğinde sırasıyla “para”, “bataklık”, “girdap”, “su”, “dünya”, “sakız” ve “ortam” olmak üzere tablo 2’de görülmektedir. Bu kategoride geliştirilen metaforlara gerekçe olarak belirtilen unsurların, olmazsa olmaz, mecburi, zorunlu gibi özelliklerinin popüler kültür ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Metaforlar genel olarak değerlendirildiğinde popüler kültürün, ne olursa olsun insanlara bir şekilde etki ettiği yönündedir.

3. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Psikolojik ve Ruhsal İfade Kategorisine Yönelik Metaforik Algıları

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının psikolojik ve ruhsal ifade kategorisinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 3’te verilmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür ile ilgili metaforlarını “psikolojik ve ruhsal ifade olarak popüler kültür” kategorisi incelendiğinde

sırasıyla “yalnızlık”, “kurt”, “uyuşturucu”, “sahtekârlık”, “şarap” ve “sürü psikolojisi” olmak üzere tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3
Psikolojik ve ruhsal kategorisinde geliştirilen metaforların dağılımı

Kategori 2	Metafor	Örnek Katılımcı Gereçesi	f
Psikolojik ve ruhsal ifade olarak popüler kültür	Yalnızlık	E-1.2. Çünkü insanı dünyada tek bırakır.	1
	Kurt	K-1.10. Çünkü insanı içten içe yer bitirir.	1
	Uyuşturucu	E-3.19. Çünkü insanın beynini uyuşturur.	1
	Sahtekârlık	E-3.20. Çünkü insanları kandırır.	1
	Şarap	E-3.25. Çünkü insanın başını döndürür.	1
	Sürü psikolojisi	E-4.209. Biri kuyuya bir taş atıyor herkes arkasından atlar.	1

Bu kategoride geliştirilen metaforlara gerekçe olarak belirtilen unsurların, insanı yalnızlaştırdığı, uyuşturduğu, insanın başını döndürdüğü, yanlısın arkasından gidildiği gibi özelliklerinin popüler kültür ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Metaforlar genel olarak değerlendirildiğinde popüler kültürün, insanların psikolojik ve ruhsal durumlarını olumsuz bir şekilde etkilediği yönündedir.

4. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Değişimin ve Gelişimin İfadesi Kategorisine Yönelik Metaforik Algıları

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının değişimi ve gelişimin ifadesi kategorisinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 4’te verilmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür ile ilgili metaforlarını “değişimin ve gelişimin ifadesi olarak popüler kültür” kategorisi incelendiğinde sırasıyla “moda”, “yenilik/yenilikçilik teknoloji”, “bukalemun”, “saat”, “su”, “mevsim”, “modernleşme”, “dünya”, “düşünce/fikir”, “ikizler burcu”, “oyun hamuru” “Apple”, “yazılım”, “sürüm”, “yenilebilir enerji kaynakları”, “güncel”, “eğitim sistemi”, “ağaç”, “ergen”, “ayak uydurma”, “obez hayvan”, “nehir”, “ayna”, “televizyon” ve “İpone serisi” olmak üzere tablo 4’te görülmektedir. Bu kategoride geliştirilen metaforlara gerekçe olarak belirtilen unsurların, etkisini yitirme, yenileme, değişme, gelişme, büyüme, yansıtma ayak uydurma gibi özelliklerinin popüler kültür ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Metaforlar genel olarak değerlendirildiğinde popüler kültürün, süreç içerisinde sürekli değişim ve gelişime açık olduğu yönündedir.

Tablo 4

Değişimin ve gelişimin kategorisinde geliştirilen metaforların dağılımı

Kategori 3	Metafor	Örnek Katılımcı Gereçesi	f
Değişimin ve gelişimin ifadesi olarak popüler kültür	Moda	K-1.8. Çünkü zaman içinde değişir dönüşür bazen etkisini yitirir.	10
	Yenilik/ Yenilikçilik	K-2.141. Gelenekçi yapının yerine yenilikçi ve herkesin ulaşabileceği bilgiler.	5
	Teknoloji	E-4.222. Sürekli kendini yeniler ve birikimli şekilde ilerler.	5
	Bukalemun	K-1.14. Çünkü Sürekli değişir.	4
	Saat	E-4.218. Sürekli devinim halindedir	4
	Su	E-169. Süreli değişen ve hiç durmayan bir süreklilik.	3
	Mevsim	K-2.46. Çünkü sürekli değişir.	2
	Modernleşme	K-1.11. Çünkü birçok alanda yeniliklere yol açar	2
	Dünya	K-3.167. Sürekli gelen ve yenilik gösteren döngü.	2
	Düşünce/fikir	K-3.160. Sürekli değişim içindedir.	2
	İkizler burcu	K-2.50. Çünkü sürekli değişir.	1
	Oyun hamuru	E-4.59. Çünkü halkın çoğunluğunu değiştirir.	1
	Apple	K-2.49. Çünkü sürekli kendini yeniler.	1
	Yazılım	E-1.121. Sürekli gelişir.	1
	Sürüm	K-1.127. Sürekli değişiyor ve yenileniyor.	1
	Yenilebilir enerji kaynakları	K-1.129. Sürekli yenilenir asla durağan kalmaz.	1
	Güncel	K-3.154. Sürekli ve devamlıdır.	1
	Eğitim sistemi	K-1.100. Sürekli değişir.	1
	Ağaç	K-3.183. Su verdikçe kendini büyütür ve geliştirir.	1
	Ergen	K-4.186. Sürekli değişme özelliği vardır	1
	Ayak uydurma	E-4.187. Döneme ve duruma göre değişir	1
	Obez hayvan	K-4.191. Durmak bilmeden sürekli yer ve değişime uğrar.	1
	Nehir	E-2.228. Sürekli değişmektedir.	1
	Ayna	E-4.201. Değişimimizi sonsuz yansıtır	1
	Televizyon	K-1.231. Yayınlanan, ilgi uyandıran şeyler de popüler kültür gibi sürekli değişmektedir.	1
	İpone serisi	E.4.220. Değişime ayak uydurmak için sürekli olmaya, yenilenmeye çalışırsın.	1

5. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Değerlerin İfadesi Kategorisine Yönelik Metaforik Algıları

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının değerlerin ifadesi kategorisinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5
Değerler kategorisinde geliştirilen metaforların dağılımı

Kategori 4	Metafor	Örnek Katılımcı Gerekçesi	f
Değerlerin ifadesi olarak popüler kültür	Karadelik	K-4.248 Doğar ve yargılarımızı sürekli emip yok olmasına sebep olur.	2
	Sülük	E-3.16. Çünkü halkın ve toplumların sahip olduğu maddi ve manevi değerleri emer.	1
	Yozlaşma	K-1.4. Çünkü milli ve manevi değerleri unutturur.	1
	Çöp	K-3.18. Çünkü toplumun milli değerlerini gereksizleştirir.	1
	Toz bezi	K-4.42. Çünkü geçmiş kültürün izlerini siler.	1
	Kedi	E-2.45. Çünkü kedi nasıl insanı tırmalarsa popüler kültürde insanın milli kültürünü tırmalar.	1
	Silah	E-2.80. Çünkü toplumun değerlerine ateş eder.	1
Hortum	E-2.82. Çünkü toplumun değerlerini zarar verir.	1	

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür ile ilgili metaforlarını “değerlerin ifadesi olarak popüler kültür” kategorisi incelendiğinde sırasıyla “karadelik”, “sülük”, “yozlaşma”, “çöp”, “toz bezi”, “kedi”, “silah” ve “hortum” olmak üzere tablo 5’te görülmektedir. Bu kategoride geliştirilen metaforlara gerekçe olarak belirtilen unsurların, değerleri emme, gereksizleştirme, silme, ateş etme, zarar verme özelliklerinin popüler kültür ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Metaforlar genel olarak değerlendirildiğinde popüler kültürün, değerleri yozlaştırdığı, yok ettiği yönündedir.

6. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının İtaatkâr Bir Varlığın İfadesi Kategorisine Yönelik Metaforik Alguları

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının itaatkâr bir varlığın ifadesi kategorisinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6
İtaatkâr bir varlık kategorisinde geliştirilen metaforların dağılımı

Kategori 5	Metafor	Örnek Katılımcı Gerekçesi	f
İtaatkâr bir varlığın ifadesi olarak popüler kültür	Robotik kölelik/ Kölelik	E-1.106. İnsanı istemsizce esir alır.	3
	Nefis	K-3.24. Çünkü inanlara farkında olmadan istediği şeyi yaptırır.	1
	Hokkabaz	K-1.9. Çünkü insanları şaşırtarak yönetir.	1
	Padişah	E-4.61. Çünkü istediğini yaptırır.	1
	Şımarık çocuk	E-2.81. Çünkü istediğini yaptırır.	1
	Koyun sürüsü	K-1.101. Sürekli birileri tarafından güdüdür.	1

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür ile ilgili metaforlarını “itaatkâr bir varlığın ifadesi olarak popüler kültür” kategorisi incelendiğinde

sırasıyla “hokkabaz”, “nefis”, “robotik kölelik/ kölelik”, “padişah”, “şımarık çocuk” ve “koyun sürüsü” olmak üzere tablo 6’da görülmektedir. Bu kategoride geliştirilen metaforlara gerekçe olarak belirtilen unsurların, insanları esir aldığı, şaşırttığı ve istediklerini yaptırdığına yönelik özelliklerinin popüler kültür ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Metaforlar genel olarak değerlendirildiğinde popüler kültürün, insanları etkisi altına aldığı, yönettiği olduğu yönündedir.

7. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Birbirinin Aynı Olma İfadesi Kategorisine Yönelik Metaforik Algıları

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının birbirinin aynı olma ifadesi kategorisinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7

Birbirinin aynı olma kategorisinde geliştirilen metaforların dağılımı

Kategori 6	Metafor	Örnek Katılımcı Gerekçesi	f
Birbirinin aynı olma ifadesi olarak popüler kültür	Tek yumurta ikizi	K-1.12. Çünkü yüksek zümrenin biz farkında olmadan bize dayattıkları aynı olma aynı görünme düşüncesidir.	1
	Tek tipteleşme	K-1.13. Çünkü insanları aynı kültüre maruz bırakıp tek tipteştirir.	1
	Okul önlüğü	K-2.48. Çünkü herkesin aynı görünmesine sebep olur.	1
	Klonlama	K-4.65. Çünkü birbirine benzer insanlar üretir.	1
	Sıkıcı	K-2.151. Herkes aynı görünür ve farklılaşma olmaz	1
	Örnek olma	E-4.198. Herkes birbirini taklit ediyor.	1

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür ile ilgili metaforlarını “birbirinin aynı olma ifadesi olarak popüler kültür” kategorisi incelendiğinde sırasıyla “tek yumurta ikizi”, “tek tipteleşme”, “okul önlüğü”, “klonlama”, “sıkıcı” ve “örnek olma” olmak üzere tablo 7’de görülmektedir. Bu kategoride geliştirilen metaforlara gerekçe olarak belirtilen unsurların, herkesin aynı görünmesi, maruz kalma, farklılaşma olmaması özelliklerinin popüler kültür ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Metaforlar genel olarak değerlendirildiğinde popüler kültürün, sunduğu özellikler sonucunda insanların birbirine benzediği, birbirini taklit ettikleri sınırsız ve sonsuz olduğu yönündedir.

8. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Birbirinin Sonsuzluk ve Sınırsızlığın İfadesi Kategorisine Yönelik Metaforik Algıları

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sonsuzluk ve sınırsızlığın ifadesi kategorisinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8

Sonsuzluk ve sınırsızlık kategorisinde geliştirilen metaforların dağılımı

Kategori 7	Metafor	Örnek Katılımcı Gerekçesi	f
Sonsuzluk ve sınırsızlığın ifadesi olarak popüler kültür	Okyanus	K-1.15. Çünkü uçsuz bucaksızdır.	1
	Daire	K-4.219. Köşeleri, sınırları yoktur.	1

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür ile ilgili metaforlarını “sonsuzluk ve sınırsızlığın ifadesi olarak popüler kültür” kategorisi incelendiğinde sırasıyla “okyanus”, ve “daire” olmak üzere tablo 8’de görülmektedir. Bu kategoride geliştirilen metaforlara gerekçe olarak belirtilen unsurların, ucuz bucaksız, köşesiz olduğu özelliklerinin popüler kültür ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Metaforlar genel olarak değerlendirildiğinde popüler kültürün, sınırsız ve sonsuz olduğu yönündedir.

9. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Kısa Süre Etkisi Olan Sürecin İfadesi Kategorisine Yönelik Metaforik Algıları

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının kısa süre etkisi olan sürecin ifadesi olarak popüler kültür ifadesi kategorisinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 9’da verilmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür ile ilgili metaforlarını “kısa süre etkisi olan sürecin ifadesi olarak popüler kültür” kategorisi incelendiğinde sırasıyla “saman alevi”, “saat”, “çikolata”, “peçete”, “yaz yağmuru”, “dolar”, “karasal iklim”, “doğu Anadolu havası”, “şelale”, “gençlik”, “yeni şarkı”, “saniye”, “ateş”, “gökkuşluğu”, “yaz aşkı”, “heves”, “ışıklı balon”, “eski sevgili” ve “şeker” olmak üzere tablo 9’da görülmektedir. Bu kategoride geliştirilen metaforlara gerekçe olarak belirtilen unsurların, daimî olmadığı, gelip geçici olduğu, tükendiği, değişime açık olduğu gibi özelliklerinin popüler kültür ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Metaforlar genel olarak değerlendirildiğinde popüler kültürün, kısa süreliğine etkili olduğu yönündedir.

Tablo 9

Kısa süre etkisi olan süreç kategorisinde geliştirilen metaforların dağılımı

Kategori 8	Metafor	Örnek Katılımcı Gerekçesi	f
Kısa süre etkisi olan sürecin ifadesi olarak popüler kültür	Saman alevi	K-3.174. Bir anda yanar ilgi odağı olur ve sonra söner.	3
	Saat	K-3.162. Her şey bir gün bitecek ve zamanın güncelliği değişecektir	1
	Çikolata	K-3.17. Çünkü popüler kültürün sundukları sadece kısa süreliğine haz almamızı sağlar.	1
	Peçete	E-4.215. Kullanırsın ama daimî olarak muhafaza edemezsin.	1
	Yaz yağmuru	K-3.26. Çünkü gelip geçicidir.	1
	Dolar	E-3.30. Çünkü her an değeri düşebilir.	1
	Karasal iklim	K-2.47. Çünkü birden çok üşürken bir anda ter basması gibi anlık değişimler yaşatır.	1
	Doğu Anadolu havası	K-2.51. Çünkü her an değişebilir.	1
	Şelale	K-4.53. Çünkü belli bir zaman diliminde sürekli olarak değişim içerisinde olduğu için gelip geçicidir.	1
	Gençlik	E-4.54. Çünkü bir anda gider.	1
	Yeni şarkı	K-4.56. Çünkü ilk çıktığında hep söylenir fakat zamanla unutulur.	1
	Saniye	K-4.64. Çünkü göz açıp kapatana kadar değişir.	1
	Ateş	K-4.68. Çünkü hemen sönüp yok olur.	1
	Gökkuşağı	K-4.84. Çünkü güzel ve büyüleyici görünüyor ama etkisi kısa süre sonra sona eriyor.	1
	Yaz aşkı	E-1.92. Çünkü gelip geçer.	1
	Heves	K-1.102. Belli zaman sonra unutulur.	1
	Işıklı balon	E-1.107. Yalnızca belirli bir dönemde toplumun beğenisine sunulur, kalıcı olmaz.	1
	Eski sevgili	K-2.134. Anlık güzeldir ama gelip geçicidir.	1
	Şeker	K-3.170. Güzeldir ve çabucak tükenir.	1

10. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Zamanla Zararı Artan Bir Unsurun İfadesi Kategorisine Yönelik Metaforik Algıları

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının zamanla zararı artan bir unsurun ifadesi kategorisinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10

Zamanla zararı artan unsur kategorisinde geliştirilen metaforların dağılımı

Kategori 9	Metafor	Örnek Katılımcı Gerekçesi	f
Zamanla zararı artan bir unsurun ifadesi olarak popüler kültür	Dev	K-3.21. Çünkü etrafındaki her şeye zarar verir.	1
	Arı	K-4.43. Çünkü insanlara acı verir.	1
	Cırcır böceği	K-4.196. Önce varlığından rahatsız oluruz, akışta varlığını dahi hissetmeyiz.	1
	Dolaşmış yumak	K-4.204. Çıkmak istedikçe içinde dolanır durursun.	1
	Kartopu	K-4.205. Büyüdükçe çıg olur.	1
	Sigara	E-1. 242. Her geçen gün bağlanırsın sonucu kötü biter.	1
	İçki	E-1.233. İkisi de bağımlılık yapar.	1

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür ile ilgili metaforlarını “zamanla zararı artan bir unsurun ifadesi olarak popüler kültür” kategorisi incelendiğinde sırasıyla “dev”, “arı”, “cırcır böceği”, “dolaşmış yumak”, “kartopu”, “sigara” ve “içki” olmak üzere tablo 10’da görülmektedir. Bu kategoride geliştirilen metaforlara gerekçe olarak belirtilen unsurların, insanlara ve çevreye zarar ve acı verdiği, bağımlılık yaptığı ve gittikçe büyüdüğü gibi özelliklerinin popüler kültür ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Metaforlar genel olarak değerlendirildiğinde popüler kültürün, zarar verici ve günden güne olumsuz etkisinin arttığı yönündedir.

11. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının İhtiyaçların İfadesi Kategorisine Yönelik Metaforik Algıları

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ihtiyaçların ifadesi kategorisinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11

İhtiyaçlar kategorisinde geliştirilen metaforların dağılımı

Kategori 10	Metafor	Örnek Katılımcı Gerekçesi	f
İhtiyaçların ifadesi olarak popüler kültür	Oyuncak dükkânı	E-3.25. Çünkü insanın gözünü hep vitrinlerde bırakır.	1
	AVM	K-3.33. Çünkü alışverişe teşvik eder.	1
	Çokolata	E-4.52. Çünkü insanın canını çektirir.	1
	İsraf	E-2.89. Çünkü gereksiz tüketime yönlendirir.	1
	Obez insan	E-3.91. Çünkü sürekli tüketmek ister.	1
	Yeni oyuncak	K-1.97. Hevesimiz geçince yerine başka yerine kültür geçer.	1
	Para	E-4.199. Herkes tarafından istenir.	1
	Yemek	K-1.121. Hızlı tüketilir.	1
	Çay	K-2.152. Bitince yenisini koyarız.	1
	Ayna	K-4.217. Dönemin en fazla kullanılan, tüketilen şeyi ortaya koyar.	1

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür ile ilgili metaforlarını “ihtiyaçların ifadesi olarak popüler kültür” kategorisi incelendiğinde sırasıyla “oyuncak dükkânı”, “avm”, “çikolata”, “israf”, “obez insan”, “yeni oyuncak”, “para”, “yemek”, “çay” ve “ayna” tablo 11’de görülmektedir. Bu kategoride geliştirilen metaforlara gerekçe olarak belirtilen unsurların, özendirme, heves, teşvik etme, tüketme isteğini gibi özelliklerinin popüler kültür ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Metaforlar genel olarak değerlendirildiğinde popüler kültürün, tüketime teşvik ettiği yönündedir.

12. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Etki Alanına Yönelik İfade Kategorisine Yönelik Metaforik Algıları

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının etki alanına yönelik ifade kategorisinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12

Etki alanı kategorisinde geliştirilen metaforların dağılımı

Kategori 11	Metafor	Örnek Katılımcı Gerekçesi	f
Etki alanına yönelik ifade olarak popüler kültür	Yağmur	K-4.63. Çünkü herkese eşit etki eder.	1
	Veba	E-1.95. Çünkü bulaşıcıdır.	1
	Covid-19	E-2.133. İnsanlığı çok çabuk etkisi altına alır	1
	Ağaç	K-3.161. Her yerde bulunur.	1
	Gökyüzü	K-3.165. Herkesi etkilemektedir.	1
	Hipnoz	E-2.73. Çünkü kişiyi etkisi altına alır.	1

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür ile ilgili metaforlarını “etki alanına yönelik ifade olarak popüler kültür” kategorisi incelendiğinde sırasıyla “yağmur”, “veba”, “covid-19”, “ağaç”, “hipnoz” ve “gökyüzü” metaforları tablo 12’de görülmektedir. Bu kategoride geliştirilen metaforlara gerekçe olarak belirtilen unsurların, nerede olursa olsun herkesi etkilemesi özelliğinin, popüler kültür ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Metaforlar genel olarak değerlendirildiğinde popüler kültürün, etki alanının geniş olduğu yönündedir. Fakat herkesi eşit olarak etkilediği düşünüldüğü önemli bir bulgudur.

13. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Eğlence ve Estetik Bakış İfadesi Kategorisine Yönelik Metaforik Algıları

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının eğlence ve estetik bakış ifadesi kategorisinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 13’te verilmektedir.

Tablo 13

Eğlence ve estetik bakış kategorisinde geliştirilen metaforların dağılımı

Kategori 12	Metafor	Örnek Katılımcı Gerekçesi	f
Eğlence ve estetik bakış ifadesi olarak popüler kültür	Lunapark	K-2.29. Çünkü eğlencelidir.	1
	Güzel söz	K-2.74. Çünkü kulağa hoş gelir.	1
	Süs	K-2.75. Çünkü ortamı güzelleştirir.	1
	Manken	E-2.83. Çünkü sürekli formunu korur.	1
	Dans etmek	K-2.146.Bildiğin ve eğlendiğinde harika bir şeyken, istemediğinde ve bilmediğinde rahatsız eder.	1

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür ile ilgili metaforlarını “eğlence ve estetik bakış ifadesi olarak popüler kültür” kategorisi incelendiğinde sırasıyla “lunapark”, “güzel söz”, “süs”, “manken” ve “dans etmek” metaforları tablo 13’te görülmektedir. Bu kategoride geliştirilen metaforlara gerekçe olarak belirtilen unsurların, eğlenceli, ortamı güzelleştirdiği gibi özelliklerinin, popüler kültür ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Metaforlar genel olarak değerlendirildiğinde popüler kültürün, eğlenceli, hoş, sürekli olduğu yönündedir.

14. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Bilinmezliğin İfadesi Kategorisine Yönelik Metaforik Algıları

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının bilinmezliğin ifadesi kategorisinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 14’te verilmektedir.

Tablo 14

Bilinmezlik kategorisinde geliştirilen metaforların dağılımı

Kategori 13	Metafor	Örnek Katılımcı Gerekçesi	f
Bilinmezliğin ifadesi olarak popüler kültür	Maske	K-2. 22. Çünkü gerçek yüzünü asla göstermez.	2
	Makyaj	E-2.69. Gerçeği yansıtmaz.	1
	Doğal afet	K-2. 229. Ne zaman gerçekleşeceği ve gündem olacağı belli olmaz.	1
	Tansiyon	K-4.210. Nabzın ne zaman yükselip ne zaman düşeceği belli değildir.	1

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür ile ilgili metaforlarını “bilinmezliğin ifadesi olarak popüler kültür” kategorisi incelendiğinde sırasıyla “maske”, “makyaj”, “doğal afet” ve “tansiyon” metaforları tablo 14’te görülmektedir. Bu kategoride geliştirilen metaforlara gerekçe olarak belirtilen unsurların, gerçeği sakladığı, ne zaman gündem olacağının belirsiz olması gibi özelliklerinin, popüler kültür ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Metaforlar genel olarak değerlendirildiğinde popüler kültürün gerçekte ve görünürdeki amacının aynı olmadığı yönündedir.

15. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Gündem Olanın/Bilinenin/Kabul Görenin İfadesi Kategorisine Yönelik Metaforik Algıları

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının zorunluluğun gündem olanın/bilinenin/kabul görenin ifadesi kategorisinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 15’te verilmektedir.

Tablo 15

Gündem olanın/bilinen/kabul gören kategorisinde geliştirilen metaforların dağılımı

Kategori 14	Metafor	Örnek Katılımcı Gerekçesi	f
Gündem olanın/bilinenin/kabul görenin ifadesi olarak popüler kültür	Reklam	K-3.28. Çünkü hep kendini ön plana çıkarır.	3
	Ünlü insanlar	K-2. 242. Dünya çapında veya kendi çaplarında tanınır bir şeydir.	2
	Atatürk	K-3.225. Modernizm anlamında yenilikçi inkılaplar yaptığı için.	1
	Rap parçası	E-125. Daha çok gençlerin ilgisini çeker.	1
	Kumar	K-2.147. Her ülkede gündemi değiştirir.	1
	Çocuk	K-2.90. Çünkü sürekli ilgi ister.	1
	Tarkan	K-1.113. Herkes tarafından bilinen, kabul edilen	1
	Televizyon	K-2.150. Sadece rağbet gören içerikler devam eder.	1
	Şarkı	K-4.188. Çoğu kişi tarafından dinlenen.	1
	Kraliçe Elizabeth	E-4.200. Kraliyet kurallarından ortaya çıkan kültürden dolayı.	1
	Ofsayt	E-2. 140. Herkes bildiğini sanır.	1

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür ile ilgili metaforlarını “gündem olanın/bilinenin/kabul görenin ifadesi olarak popüler kültür” kategorisi incelendiğinde sırasıyla “reklam”, “ünlü insanlar”, “Atatürk”, “rap parçası”, “kumar”, “çocuk”, “Tarkan”, “televizyon”, “şarkı”, “Kraliçe Elizabeth”, ve “ofsayt” metaforları tablo 15’te görülmektedir. Bu kategoride geliştirilen metaforlara gerekçe olarak belirtilen unsurların, ön plana çıkma, yenilikçi, ilgi görme gibi özelliklerinin, popüler kültür ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Metaforlar genel olarak değerlendirildiğinde popüler kültürün herkesin bildiği ama aslında bilmediği bir unsur olması, daha çok gençlerin dikkatini çektiği, gündemi değiştirebildiği yönündedir.

16. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Karışıklık, Çeşitlilik ve Farklılık İçeren İfade Kategorisine Yönelik Metaforik Algıları

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının karışıklık, çeşitlilik ve farklılık içeren ifade kategorisinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 16’da verilmektedir.

Tablo 16

Karışıklık, çeşitlilik ve farklılık içeren kategorisinde geliştirilen metaforların dağılımı

Kategori 15	Metafor	Örnek Katılımcı Gerekeçesi	f
Karışıklık,	İnsan	K-2.138. Her toplumda veya bölgede farklılık gösterir.	2
çeşitlilik ve	Çorba	E-3.36. Çünkü çok karışıktır.	1
farklılık	Renkler	K-1.115. Her çeşit insanı içinde bulundurur.	1
içeren ifade	Çarkın	E-2.149. En küçük bir sorun bile büyük bir soruna	1
olarak	dişleri	dönüşebilir	
popüler	Çiçek	K-3.182. Birden fazla çeşide ayrılır.	1
kültür			

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür ile ilgili metaforlarını “karışıklık, çeşitlilik ve farklılık içeren ifade olarak popüler kültür” kategorisi incelendiğinde sırasıyla “insan”, “çorba”, “renkler”, “çarkın dişleri” ve “çiçek” “hapishane”, “dar ayakkabı” ve “kelepçe” metaforları tablo 16’da görülmektedir. Bu kategoride geliştirilen metaforlara gerekçe olarak belirtilen unsurların, farklı, karışık ve çeşitliliğe sahip olma gibi özelliklerinin, popüler kültür ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Metaforlar genel olarak değerlendirildiğinde popüler kültürün topluma veya bölgeye göre değiştiği, birden fazla çeşide sahip olduğu ve farklı niteliklere sahip insanları içinde barındırdığı yönündedir.

17. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Yaşam Alanının Daraltılması İfadesi Kategorisine Yönelik Metaforik Algıları

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının yaşam alanının daraltılması ifadesi kategorisinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 17’de verilmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür ile ilgili metaforlarını “hızlı ve düzensiz teknolojik bir araç ifadesi olarak popüler kültür” kategorisi incelendiğinde sırasıyla “bulaşıcı hastalık”, “akarsu”, “kış geceleri”, “saat”, “sabun”, “uçak”, “rüzgâr”, “dedikodu”, “virüs”, “sarmal” ve “yeni yemek” metaforları tablo 17’de görülmektedir. Bu kategoride geliştirilen metaforlara gerekçe olarak, belirtilen unsurların hızlı olma, yayılım gösterme, yaygınlaşma gibi özelliklerinin, popüler kültür ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Metaforlar

genel olarak değerlendirildiğinde popüler kültürün bir yerde ortaya çıkmasının yeterli ve bunun hızlı bir şekilde yayılım gösterdiği yönündedir.

Tablo 17

Yaşam alanının daraltılması kategorisinde geliştirilen metaforların dağılımı

Kategori 16	Metafor	Örnek Katılımcı Gereçesi	f
Hızlı ve düzensiz yayılma ifadesi olarak popüler kültür	Bulaşıcı hastalık	K-3.180. Ortaya çıktığı anda hızla yayılır	2
	Akarsu	K-4.60. Çünkü hızlı akıp gider.	1
	Kış geceleri	K-4.66. Çünkü hiç bitmeyecek sanırsın ama sabah olur.	1
	Saat	E-2.72. Çünkü asla yakalayamazsın.	1
	Sabun	K-2.76. Çünkü kayar gider.	1
	Uçak	E-1.93. Çünkü çok hızlıdır.	1
	Rüzgâr	K-2.136. Arada bir eser.	1
	Dedikodu	K-4.212. Konuştukça yayılır.	1
	Virüs	E-.3.224. İstemese bile aniden yayılır	1
	Sarmal	E-2.226. İçine kattığını sarar.	1
	Yeni yemek	E-3.177. İlk kez yenildiği için güzel gelir ve yaygınlaşır	1

18. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Hızlı ve Düzensiz Yayılma İfadesi Kategorisine Yönelik Metaforik Algıları

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ve düzensiz yayılma ifadesi kategorisinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 18’de verilmektedir.

Tablo 18

Hızlı ve düzensiz yayılma kategorisinde geliştirilen metaforların dağılımı

Kategori 17	Metafor	Örnek Katılımcı Gereçesi	f
Hızlı ve düzensiz yayılma ifadesi olarak popüler kültür	Bulaşıcı hastalık	K-3.180. Ortaya çıktığı anda hızla yayılır	2
	Akarsu	K-4.60. Çünkü hızlı akıp gider.	1
	Kış geceleri	K-4.66. Çünkü hiç bitmeyecek sanırsın ama sabah olur.	1
	Saat	E-2.72. Çünkü asla yakalayamazsın.	1
	Sabun	K-2.76. Çünkü kayar gider.	1
	Uçak	E-1.93. Çünkü çok hızlıdır.	1
	Rüzgâr	K-2.136. Arada bir eser.	1
	Dedikodu	K-4.212. Konuştukça yayılır.	1
	Virüs	E-.3.224. İstemese bile aniden yayılır	1
	Sarmal	E-2.226. İçine kattığını sarar.	1
	Yeni yemek	E-3.177. İlk kez yenildiği için güzel gelir ve yaygınlaşır	1

Popüler Kültür Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adayları için Ne Anlam İfade Ediyor?...

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür ile ilgili metaforlarını “hızlı ve düzensiz teknolojik bir araç ifadesi olarak popüler kültür” kategorisi incelendiğinde sırasıyla “bulaşıcı hastalık”, “akarsu”, “kış geceleri”, “saat”, “sabun”, “uçak”, “rüzgâr”, “dedikodu”, “virüs”, “sarmal” ve “yeni yemek” metaforları tablo 18’de görülmektedir. Bu kategoride geliştirilen metaforlara gerekçe olarak, belirtilen unsurların hızlı olma, yayılım gösterme, yaygınlaşma gibi özelliklerinin, popüler kültür ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Metaforlar genel olarak değerlendirildiğinde popüler kültürün bir yerde ortaya çıkmasının yeterli ve bunun hızlı bir şekilde yayılım gösterdiği yönündedir.

19. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Teknolojik Bir Araç İfadesi Kategorisine Yönelik Metaforik Algıları

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının teknolojik bir araç ifadesi kategorisinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 19’da verilmektedir.

Tablo 19

Teknolojik bir araç kategorisinde geliştirilen metaforların dağılımı

Kategori 18	Metafor	Örnek Katılımcı Gerekçesi	f
Teknolojik bir araç ifadesi olarak popüler kültür	Sosyal medya	E-4. 41. Çünkü amaçları için interneti kullanır.	1
	Bilgisayar	K-4.192. Bilgileri her zaman depolar ama güncelleme ihtiyacı gider.	1

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür ile ilgili metaforlarını “teknolojik bir araç ifadesi olarak popüler kültür” kategorisi incelendiğinde sırasıyla “sosyal medya”, “bilgisayar” ve “İpone serisi” metaforları tablo 19’da görülmektedir. Bu kategoride geliştirilen metaforlara gerekçe olarak, belirtilen unsurların bilgileri depolama, sürekli güncellemeye ihtiyaç duyma gibi özelliklerinin, popüler kültür ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Metaforlar genel olarak değerlendirildiğinde popüler kültürün yayılması için internete gereşim duyduğu, güncelleme ihtiyacı duyduğu yönündedir.

20. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının İnsana Yönelik İfade Kategorisine Yönelik Metaforik Algıları

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının insanı etkileyen ifade kategorisinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 20

İnsanı etkileyen kategorisinde geliştirilen metaforların dağılımı

Kategori 19	Metafor	Örnek Katılımcı Gerekçesi	f
İnsanı etkileyen ifade olarak popüler kültür	Yaşam tarzı	K-2.132. İnsanlar hayatlarını popüler kültüre göre yaşarlar.	4
	Güneş	E-4.55. Çünkü insanın gözünü kamaştırır.	1
	Alkol	K-2.71. Çünkü insanı sarhoş eder.	1
	Şeytan	K-2.77. Çünkü insanı aldatır.	1
	Yılan	E-2.85. Çünkü insanı zehirler.	1
	Ninni	E-2.86. Çünkü insanı uyutur.	1
	Uyku ilacı	E-1.94. Çünkü insanları sürekli uyutur.	1
	Ayna	K-1.118. İnsanın davranışlarına şekil verir.	1
	Özenti	E-4.189. İnsanların kendini ön planda gösterme durumu, rekabet durumu.	1

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür ile ilgili metaforlarını “insanı etkileyen ifade olarak popüler kültür” kategorisi incelendiğinde sırasıyla “yaşam tarzı” “güneş”, “alkol”, “şeytan”, “yılan”, “ninni”, “uyku ilacı”, “ayna” ve “özenti” metaforları tablo 20’de görülmektedir. Bu kategoride geliştirilen metaforlara gerekçe olarak, belirtilen unsurların insanları genel olarak olumsuz şekilde etkilerinin popüler kültür ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Metaforlar genel olarak değerlendirildiğinde popüler kültürün insanı uyuttu, sarhoş eden unsur olduğu yönündedir.

21. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Gerçek Olmayan/Gereksiz Bir Unsurun İfadesi Kategorisine Yönelik Metaforik Algıları

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının gerçek olmayan/gereksiz bir unsurun ifadesi kategorisinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 21’de verilmektedir.

Tablo 21

Gerçek olmayan/gereksiz bir unsur kategorisinde geliştirilen metaforların dağılımı

Kategori 20	Metafor	Örnek Katılımcı Gerekçesi	f
Gerçek olmayan/gereksiz	Film	E-2.78. Çünkü kurgudur.	1
bir unsurun ifadesi	Rüya	E-2.87. Çünkü gerçek değildir.	1
olarak popüler	Boş tenke	K-2.88. Çünkü çok ve boş ses çıkarır.	1
kültür	Barbie	K-3.178. Yansıtılan figürlerin gerçekliği yok	1
	Bebek	etmesinin en büyük örneklerindedir.	

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür ile ilgili metaforlarını “gerçek olmayan/gereksiz bir unsurun ifadesi olarak popüler kültür” kategorisi incelendiğinde sırasıyla “film”, “rüya”, “boş tenke” ve “Barbie bebek” metaforları tablo 21’de görülmektedir. Bu kategoride geliştirilen metaforlara

Popüler Kültür Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adayları için Ne Anlam İfade Ediyor?...

gerekçe olarak, belirtilen unsurların kurgu, gerçekliği yansıtmaması, gereksiz oluğu yönünde olan özelliklerinin, popüler kültür ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Metaforlar genel olarak değerlendirildiğinde popüler kültürün gerçek olmadığı ve içi boş bir unsur olduğu yönündedir.

22. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Gıda Unsuru İfadesi Kategorisine Yönelik Metaforik Algıları

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının gıda unsuru ifadesi kategorisinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 22’de verilmektedir.

Tablo 22

Gıda unsuru kategorisinde geliştirilen metaforların dağılımı

Kategori 21	Metafor	Örnek Katılımcı Gerekçesi	f
Gıda unsuru	Su	K-1.103. Tatsızdır.	1
ifadesi olarak	Çekirdek	K-4.203. Başladıkça daha fazlasını istersin. Ne kadar hızlı yenirse öyle tükenir.	1
popüler kültür	Meyve	K-2.227. Herkes merak eder ve yemek tatmak ister.	1

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür ile ilgili metaforlarını “gıda unsuru ifadesi olarak popüler kültür” kategorisi incelendiğinde sırasıyla “su”, “çekirdek” ve “meyve” metaforları tablo 22’de görülmektedir. Bu kategoride geliştirilen metaforlara gerekçe olarak, belirtilen unsurların özelliklerinin, popüler kültür ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Metaforlar genel olarak değerlendirildiğinde popüler kültürün insanlarda bağımlılık yaptığı, merak uyandırdığı yönündedir.

23. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Fonksiyonellik İfadesi Kategorisine Yönelik Metaforik Algıları

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının fonksiyonellik ifadesi kategorisinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 23’te verilmektedir.

Tablo 23

Fonksiyonellik kategorisinde geliştirilen metaforların dağılımı

Kategori 22	Metafor	Örnek Katılımcı Gerekçesi	f
Fonksiyonellik ifadesi olarak	Güneş	K-1.119. Her yeri aydınlatır.	1
popüler kültür	Yıldız	K-4.223. Sürekli parlayan şeyler ortaya çıkar.	1

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür ile ilgili metaforlarını “fonksiyonellik ifadesi olarak popüler kültür” kategorisi incelendiğinde sırasıyla “güneş” ve “yıldız” metaforları tablo 23’te görülmektedir. Bu kategoride

geliştirilen metaforlara gerekçe olarak, güneş ve yıldızın fayda sağladığı özelliklerinin, popüler kültür ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Metaforlar genel olarak değerlendirildiğinde popüler kültürün insanlara fayda sağladığı, onları öne çıkardığı yönündedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının popüler kültür kavramına yönelik algılarının tespit edilmeye çalışıldığı araştırmada, adayların 146 metafor ürettiği tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının popüler kültür kavramına yönelik algılarının çeşitlilik gösterdiği yönünde yorumlanabilir. Popüler kültürün tarihsel süreç içerisinde anlamının toplum ve birey bağlamında farklılık göstermesi böyle bir algı çeşitliliğine yol açmış olabilir. Nitekim popüler kültür 16. yüzyılda halkın kurduğu siyasal sisteme vurgu yaparken 19. yüzyılda sanayileşme sonucu köyden kente göç eden bireylere yönelik kapitalist ekonominin yarattığı kitle kültürüne vurgu yapmış ve halk tarafından beğenilen sevilen anlamları kazanmıştır.

Adaylarının ürettiği metaforlar 22 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kavramsal kategoriler “zorunluluğun ifadesi”, “psikolojik ve ruhsal etki”, “değişimin ve gelişimin ifadesi”, “değerlerin ifadesi”, “itaatkâr bir varlığın ifadesi”, “birbirinin aynı olma ifadesi”, “sonsuzluk ve sınırsızlığın ifadesi”, “kısa süre etkisi olan sürecin ifadesi”, “zamanla zararı artan bir unsurun ifadesi”, “ihtiyaçların ifadesi”, “etki alanına yönelik ifade”, “eğlence, estetik bakış ifadesi”, “bilinmezliğin ifadesi”, “gündem olanın/bilinenin/kabul görenin ifadesi”, “karışıklık, çeşitlilik ve farklılık içeren ifade”, “yaşam alanının daraltılması ifadesi”, “hızlı ve düzensiz yayılma ifadesi”, “teknolojik bir araç ifadesi”, “insanı etkileyen ifade”, “gerçek olmayan/gereksiz bir unsurun ifadesi”, “gıda unsuru ifadesi” ve “fonksiyonellik ifadesi” şeklinde sıralanmaktadır. Bu kategoriler doğrultusunda popüler kültürün baskıcı, bireyi psikolojik olarak etkileyen, daimî değişen ve gelişen, değerler üzerinde etkili olan, manipüle edici, tektipleştirici, sınırsız, geçici, ihtiyaç duyulan, zararlı, geniş etki alanına sahip, eğlendirici, belirsiz, benimsenen, çeşitliliği içerisinde barındıran, yaşam alanını kısıtlayan, hızlı ve sistemsiz yayılan, teknolojiyle ilişkili, sahte ve çeşitli fonksiyonlara sahip bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının oluşturduğu metaforlar ekseninde şekillenen kategoriler çeşitli araştırmacıların popüler kültür kavramına yönelik görüş ve algılarının da yansımasıdır. Örneğin Jameson (2000) Amerikan giyim tarzına, yiyeceğine ve müziğine popüler kültür adı altında yer açılarak yerel popülerin ve geleneksel biçimlerin ortadan kalktığını ve toplumların tektipleştiğini savunur. Firth (1991) ise popüler kültürün bireyin haz alması, eğlenmesi ve oyalanmasına yol açarak onu kontrol ettiğini ifade

ermektedir. Postman (2020) kitle iletişim araçları yoluyla popüler kültürün etki alanını genişlettiği ve özellikle televizyonun popüler kültürün sözcüsü olduğuna vurgu yapmaktadır. Popüler kültüre yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini destekleyen örnekleri artırmak mümkündür. Öyleyse öğretmen adaylarının popüler kültür kavramına yönelik derin ve yeterli bilgiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının popüler kültür kavramına yönelik en fazla kullandığı metaforlar sırasıyla; moda, yenilik, teknoloji, bukalemun, saat ve yaşam tarzıdır. İlgili metaforların genel olarak olumsuz manada kullanıldığı görülmektedir. Nitekim öğretmen adaylarının algılarında popüler kültürün geçici, yaşam tarzını yönlendiren ve dış etkenlere bağlı olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu yönüyle öğretmen adaylarının popüler kültür kavramına yönelik olumsuz bir algı taşıdığı söylenir. Horkheimer ve Adorno da (1996) çalışmalarında popüler kültürün olumsuz yanlarına vurgu yapmışlardır. Nitekim Horkheimer ve Adorno (1996) popüler kültürü bireylerin özgürlüklerini kısıtladığı ve hâkim olan ekonomik ve siyasal ideolojiye katkı sağladığı gerekçesiyle olumsuz bulmaktadır. Bu yönüyle öğretmen adaylarının popüler kültür kavramına yönelik olumsuz algılarının çeşitli araştırmacıların algılarıyla örtüştüğü söylenir.

Öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar ve bu metaforları geliştirme gerekçelerinden popüler kültüre yaklaşımlarının olumsuz olduğu görülse de ilgili metaforların popüler kültür kavramıyla ilinti olduğu söylenebilir. Şöyle ki, popüler kültürün en temel özelliklerinden biri sürekli değişim göstermesidir. Moda olgusu da popüler kültürün bir yansımasıdır ve sürekli değişkenlik gösterir. Bireyler çeşitli ürünleri moda olduğu için kullanır ya da modası geçtiği için kullanmaz. Öğretmen adaylarının en fazla geliştirdiği bir diğer metafor olan yenilik ise popüler kültürün varlığını sürdürmesinin en temel aracıdır. Çünkü popüler kültürün yaratıcıları olan kapitalist ülkeler piyasaya sürdüğü yeri ürünlerle varlığını sürdürür. Bu nedenle, yenilik olgusu popüler kültürün olmazsa olmasıdır. Teknoloji ise popüler kültürün tahakkümünün garantisidir. Teknoloji alanında yaşanan gelişmeler ve dolayısıyla kitle iletişim araçları popüler kültürün etki sahasını genişletir. Televizyon, telefon ve bilgisayar popüler kültür unsurlarının tüm dünyada tanınması ve kabulünü sağlar. Öyle ki farklı kıtalarda yaşayan fakat aynı giyim tarzına, saç stiline ve estetik anlayışına sahip bireyleri görmek mümkündür. Çünkü popüler kültür teknolojinin yarattığı kitle iletişim araçları ile bireyleri benzeştirir. Öğretmen adayları tarafından popüler kültürü tanımlamada en fazla kullandıkları diğer önemli metafor ise bukalemun ve saattir. Her iki metaforun tercih edilmesindeki temel gerekçe ise popüler kültürün gelişme ve değişme içerisinde olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim popüler kültür ürünlerinin raf ömürleri bulunur. Bu ömür çeşitli teknolojik

araçların etkinliğini artırdığı günümüzde giderek kısalmaktadır. Öğretmenlerin en çok kullandığı son metafor ise yaşam tarzıdır. Popüler kültür bireylere belirli bir yaşam tarzı sunar. Diğer bir ifadeyle nasıl yaşaması gerektiği konusunda yönlendirici olur.

Sonuç olarak, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültüre yönelik yeterli bilgiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Fakat öğretmen adaylarının önemli bir kısmının popüler kültür algısının olumsuz olduğu görülmektedir. Popüler kültürün yerel kültür ve yaşam tarzı üzerinde hiçbir olumsuz etkisinin olmadığını söylemek elbette doğru değildir. Adayların popüler kültürün olumsuz yanlarına yönelik farkındalık sahibi olması yerel kültürün ve değerlerin korunup yaşatılması bağlamında şüphesiz önemlidir. Fakat gözden kaçırılmaması gereken bir hakikat vardır. Bu hakikat popüler kültürün varlığıdır. Bu bağlamda popüler kültürün olumsuz yanlarının farkında olunmalı aynı zamanda gündemin takip edilmesi, evrensel ve ulusal değerlerin yaşatılması için popüler kültürden faydalanılması gerekir. Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının ders ile gerçek yaşam arasında bağ kurmak ve öğrencide derse yönelik ilgi ve merak uyandırmak için popüler kültür unsurlarını kullanmaktan çekinmemelidir. İlgili çalışma bağlamında ise şu önerilerde bulunulabilir; mevcut çalışma iki devlet üniversitesinde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmeni adayları ile sınırlandırılmıştır. Bu konuya ilişkin ileride yapılacak olan çalışmalarda farklı üniversitelerde ve farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları veya lisans öğrencileri ile çalışmalar yürütülebilir. Bunun yanı sıra popüler kültürün etkilerine yönelik fakültelerde bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir. Son olarak öğretmen adaylarının ileride öğretimini verecekleri sosyal bilgiler derslerinde popüler kültür unsurlarının kullanılmasının gerekliliğine yönelik akademisyenler tarafından ilgili lisans derslerinde bilgilendirme yapılmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akar, H. (2011). Popüler kültür ve moda. *Erciyes İletişim Dergisi*, 1(1). 198-206.
- Akbaş, Y. & Gençtürk, E. (2013). Coğrafi bilgi sistemleri kavramına metaforik bakış. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 179-196.
- Akyol, C. & Kızıltan, Ö. (2019). Öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin metaforları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 937-961. <https://doi.org/10.17152/gefad.441751>
- Aydın, S. & Yılmaz, S. (2013). *Antropoloji*. TC. Anadolu Üniversitesi.

Popüler Kültür Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adayları için Ne Anlam İfade Ediyor?...

- Bauman, Z. (1998). *Sosyolojik Düşünmek* (A. Yılmaz, Çev.). Açılım Kitap (Orijinal eserin yayın tarihi 1998).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (23. Baskı). Pegem.
- Erdoğan, İ. (2004). Popüler kültürün ne olduğu üzerine. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(57), 1-18.
- Ersoy, E. (2020). Kültür ve toplumsallaşma süreci. Ü. Şentürk (Ed.), *Sosyoloji içinde* (s.272-298). Paradigma.
- Fichter, J. (2002). *Sosyoloji Nedir?* (N. Çelebi, Çev.). Anı (Orijinal eserin yayın tarihi 1994).
- Firth, S. (1991). The good, the bad, and the indifferent: Defending popular culture from the populists, *Diacritics*, 21(4), 102-115.
- Garcia, J. & Michaelis, J. U. (2001). *Social Studies for Children*. Boston.
- Goldstein, L. B. (2005). Becoming a teacher as a hero's journey: Using metaphor in preservice teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 7-24.
- Güvenç, B. (2011). *İnsan ve kültür*. Remzi.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (1996). *Aydınlanmanın Diyalektiği (Felsefi Fragmanlar-II)* (O. Özgül, Çev.). Kabalcı (Orijinal eserin yayın tarihi 1994).
- İçen, M. (2020). Popüler kültürün sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yansımaları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 550-572. <https://doi.org/10.17556/erziefd.730861>
- Jameson, F. (2000). *Globalization and Strategy*. New Left Review.
- Kan, Ç. (2011). Sosyal bilgiler dersi ve popüler kültür. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 40(1), 37-43.
- Kararımkak, Ö. & Güloğlu, B. (2012). Metafor: Danışan ve psikolojik danışman arasındaki köprü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(37), 122-135.
- Koçoğlu, E. (2018). Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyaset kavramına ilişkin metaforik algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 23(40), 1-20.
- Malinowski, B. (1992). *Bilimsel Bir Kültür Teorisi*. (S. Özkal, Çev.). Kabalcı (Orijinal eserin yayın tarihi 1960).

- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı). (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6. ve 7. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. Mess.
- Palmquist, R. A. (2001). Cognitive style and users' metaphors for the web: An exploratory study. *The Journal of Academic Librarianship*, 27(1), 24–32. [https://doi.org/10.1016/S0099-1333\(00\)00205-6](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(00)00205-6)
- Patton. M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün ve S. Beşir Demir Çev. Ed.). (3. Baskı). Pegem. (Orijinal eserin yayın tarihi 2001).
- Phillips, B. (1979). Sociology. *Disciplines Economics & Administrative Sciences Studies*, 7(31), 564-577.
- Postman, N. (2020). *Televizyon Öldüren Eğlence* (O. Akınhay Çev.). Ayrintı (Orijinal eserin yayın tarihi 1985).
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Silah, M. (2000). *Sosyal Psikoloji (Davranış Bilimi)*. Gazi Kitabevi.
- Türkoğlu, N. (2004). *İletişim Bilimlerinden Kültürel Çalışmalara Toplumsal İletişim Tanımlar, Kavramlar, Tartışmalar*. Babil.
- URL-1 (2022). <https://recrodigital.com/dunyada-ve-turkiyede-internet-sosyal-medya-kullanimi-2022/>
- Ulukaya Öteleş, Ü. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “milli bayram” kavramına ilişkin metafor durumları. *Ekev Akademi Dergisi*, 82, 501-514. <https://doi.org/10.17753/Ekev1395>.
- Ünlü, İ. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Kültür Aktarımı Konularının İncelenmesi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, Erişim tarihi: 28.07.2022.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: Societies teach each new member to dress, eat and drink, language, religion, customs and traditions, in short, culture. But over time, the cultures of societies can change. In this case, various factors are influential. Such as the commercial concerns of countries, the increase of intercommunal dialogues with the developments in science and technology, and the diversifying human needs. Changes in cultures may prepare the ground for the emergence of new types of culture over time. Popular culture is one of the most typical examples of this situation. Popular culture, which is generally defined as the culture of the people, is the culture that emerges when the existing cultures of societies lose their influence over time. The perspectives of various circles towards popular culture vary. Some see popular culture as a reflection of the tastes and tastes of the people, a culture that protects large masses of people against high culture, while others see national culture as a culture that harms, is guided by the commercial concerns of multinational companies and disregards human will. It is clear that attitudes and perceptions towards popular culture differ. But the point that all circles will agree on is the existence of popular culture and its impact on society. In this context, the members of the society should be made aware of the relevant culture and its effects. This is possible with the educational process. In the context of this process, social studies, which provide an individual with the opportunity to get to know both his culture and other cultures, are important. With the social studies course, information about popular culture and reflections of the relevant culture can be provided. In this regard, the most important task falls on the teachers. Because teachers' knowledge and perception of popular culture also affects that of their students. In this context, the aim of the related study is to determine the popular culture perceptions of future social studies teachers through metaphors.

Method: The phenomenology pattern, which is one of the qualitative research patterns, was used in the research. The phenomenology pattern focuses on phenomena that are known but do not have a detailed understanding (Yıldırım and Şimşek, 2008). In this context, the phenomenology pattern was preferred in order to determine the participants' perceptions of the concept of popular culture through metaphors. In addition, the preference of this method has been effective in using this pattern in the studies in the literature (Kan, 2011; Akbaş and Gençtürk, 2013; İçen, 2020). Therefore, this research, in which the perceptions of social studies teacher candidates about the concept of popular culture are examined, has the characteristics of a metaphorical study. Metaphors in qualitative studies, the data obtained may be fun to make much sense of the data

as both the analyst and the reader by presenting to the reader because it provides an opportunity to build a strong relationship is often used (Patton, 2014).

Findings: The perceptions of social studies teacher candidates aiming to put the concept of popular culture through metaphors, this study developed a total of 146 candidates metaphor, the metaphor was developed, it was determined that the number of 205. In addition, the identified metaphors are included in 22 conceptual categories. These conceptual categories “are the expression of necessity”, “the psychological and spiritual impact”, “the expression of change and development”, “values statement”, “expression obedient an asset”, “the expression of each other as being the same”, “the expression of infinity and the Infinity”, “short time the effect of the expression of the process”, “the expression of an element of increased damage over time”, “Statement of requirements”, “expression for the domain,” “entertainment, aesthetic expression”, “the testimony of the unknown”, “what is the agenda/popular/accepted expression”, “disturbance, diversity, and differentially expressed”, “the expression of the shrinking habitat”, It is listed as ”rapid and irregular spread expression“, ”technological tool expression“, ”human affecting expression“, ”expression of an unreal / unnecessary element“, ”food element expression“ and ”functionality expression“. The most commonly used metaphors for the concept of popular culture by teacher candidates are fashion (f=10), innovation (f=5), technology (f=5), chameleon (f=4), clock (f=4) and lifestyle (f=4), respectively. It is observed that the related metaphors are generally used in a negative sense.

Discussion and Conclusion: As a result, it has been determined that social studies teacher candidates have sufficient knowledge about popular culture. However, it is seen that a significant part of the pre-service teachers have a negative perception of popular culture. Of course, it is not true to say that popular culture has no negative effects on local culture and lifestyle. It is undoubtedly important for the candidates to be aware of the negative aspects of popular culture in the context of preserving and keeping the local culture and values alive. But there is a truth that should not be overlooked. This truth is the existence of popular culture. In this context, it is necessary to be aware of the negative aspects of popular culture and at the same time, it is necessary to benefit from popular culture in order to follow the agenda and to keep the universal and national values alive. Teacher candidates, who are the teachers of the future, should not hesitate to use popular culture elements to establish a connection between the lesson and real life and to arouse interest and curiosity in the lesson.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.58090>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	22.03.2022	Submitted date
Kabul tarihi	25.03.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.04.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Söylemez, Y. Z. (2023). Emir Timur Döneminde Semerkand'da Mimari Alanında Yapılan Çalışmalar. *Journal of History School*, 63, 834-849.

EMİR TİMUR DÖNEMİNDE SEMERKAND'DA MİMARİ ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR**Yusuf Ziya SÖYLEMEZ¹****Öz**

Bu çalışma Emir Timur ile birlikte devletin başkenti statüsü kazanan Semerkand'da yapılan imar faaliyetleri konu edilmiştir. Bu doğrultuda Semerkand'da yapılan imar faaliyetleri çalışmada ayrı ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır. Özellikle Emir Timur'un askeri seferleri sonrasında devletin siyasi ve kültürel merkezi olan Semerkand'da restore ve yeni inşa ettirdiği kültürel ve dini misyonu olan saraylar, camiler, medreseler, hankahları çarşılar, meydanlar, hamamlar, hanlar ve büyük bahçeler ile birlikte kurulan yeni yerleşim merkezlerine dair faaliyetler kaynaklara yansıyan şekilde ele alınmıştır. Yapılan bu imar faaliyetlere dair çalışma sahasını teşkil eden eserlerdeki ifadeler büyük oranda irdelenmiştir. Konusu Semerkand'daki imar faaliyetlerinin kaynaklara yansımaları olan bu çalışmanın amacı; ülkemizde Timurlu Devlet'i siyasi tarihine dair pek çok çalışma yapılmış olmasına rağmen şehirde yapılan imar faaliyetlerinin devlet üzerindeki sosyal, iktisadi ve kültürel etkileri sadece bölümler arasında dağıtık verildiğinden dönemin müellif ve çağdaş kaynakların verdiği bilgiler ışığında bir bütünlük ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi doküman deseni kullanılmıştır. Çalışmada bu hususlar çerçevesinde şekillenen Semerkand'a dair de açıklayıcı bilgilere de yer verilmektedir. Bu çalışmaları bizzat sistemli ve organize bir şekilde takip ederken Emir Timur'un çabaları Semerkand'ın ihtişamlı merkezlere dönüşmesine imkân sağlamıştır. Çalışmada Timur'un pek çok noktaya düzenlediği seferler neticesinde başkentleri Semerkand'a getirdiği âlimler, zanaatkârlar, ressam, sanatçılar gibi pek çok önemli şahsiyetin şehrin kimlik kazanmasındaki imar faaliyetleri üzerindeki etkileri Türk-İslam şehirlerinin kentsel yapısının temel ilkeleri dikkate alınarak da değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonunda araştırmacılara ulaşılan sonuçlar bağlamında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Semerkand, Timur, Mimari, Kültür, Timurlu Mimarisi

¹ Dr., İnönü Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Ana Bilim Dalı, soylemezyusufziya@gmail.com, Orcid: 0000-0002-4356-3271

Works Done in the Field of Architecture in Samarkand in the Period of Emir Timur

Abstract

This study is about the reconstruction activities in Samarkand, which gained the status of the capital of the state with Emir Timur. In this direction, the zoning activities in Samarkand are discussed under separate headings in the study. Especially after Emir Timur's military expeditions, in Samarkand, which was the political and cultural center of the state, the palaces, mosques, madrasahs, khankahs, which had a cultural and religious mission, were restored and built together with new settlement centers established together with bazaars, squares, baths, inns and large gardens. The activities related to the subject are discussed as reflected in the sources. The expressions in the works that constitute the field of study regarding these reconstruction activities have been examined to a large extent. The aim of this study, the subject of which is the reflection of the zoning activities in Samarkand on the resources; Although many studies have been carried out on the political history of the Timurid State in our country, the social, economic and cultural effects of the zoning activities in the city on the state are only scattered among the departments, to reveal a unity in the light of the information given by the author and contemporary sources of the period. Qualitative research method document design was used in the study. The study also includes explanatory information about Samarkand, which is shaped within the framework of these issues. While following these works in a systematic and organized manner, the efforts of Emir Timur enabled Samarkand to turn into magnificent centers. In the study, the effects of many important personalities such as scholars, craftsmen, painters, artists, whom Timur brought to Samarkand as a result of his expeditions to many points, on the zoning activities of the city's identity were evaluated by taking into account the basic principles of the urban structure of Turkish-Islamic cities. At the end of the study, suggestions were made to the researchers in the context of the results reached.

Keywords: Samarkand, Timur, Architecture, Culture, Timurid Architecture

GİRİŞ

Devletlerin varlıklarının göz ardı edilmeyen siyasi kudretlerinin yanı sıra güç sembollerinden biri olan kabul edilerek hâkim oldukları sahalarda inşa ettirdikleri mimari yapılar devletin sosyo-kültürel muhtevası ile bağlantılı çeşitli tezahürleri ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda inşa edilen bu yapılar dönemin kaynaklarına yansımış ve o dönemin şartlarında nasıl oluşturulduğu ve hangi özelliklere sahip olduklarına dair multidisipliner çalışmaların yapılmasına imkân sağlamıştır. Yapılan bu çalışmaların içerisinde tarih disiplini üzerine araştırmalar yapanlar da daima yer almışlardır. Bu çalışmada Emir Timur'un siyasi kudretinden sonra başkenti olarak seçtiği Semerkand'da inşa ettirdiği faaliyetlerin Timurlu Devleti

tarihi üzerine yapılan incelemeler neticesinde ortaya çıkan sonuçların siyasi, iktisadi, ekonomik ve kültürel boyutlarının neticeleri kaynaklara yansıyan ifadelerden görülmüştür. Dönemin kaynakları Timur'un Türkistan coğrafyasında hâkimiyetini güçlendirdiği dönemde başkenti olarak ilan ettiği Semerkand'da yaptığı faaliyetleri konu edinirken bu dönemin şehirlerinin yeniden inşası ve şehir planlamasında Timur'un rolüne daha az dikkat çekmiş bunun yerine onun askeri seferlerini Çingiz Han'ın yaptığı mücadelelere benzetme gayesi içerisine girerek bu seferler neticesindeki insan kayıplarına atıfta bulunmuşlardır. Ancak Timur, Çingiz Han'ın aksine kentsel bir kültürde yetişmiş ve onun gibi çadırlarda yaşama arzusu göstermeyip şehirlerin siyasi, sosyal, dini ve ekonomik merkezler olarak işlevini farkında olmuş büyük bir devlet adamıdır. Bu açıdan Emir Timur devletin başkenti Semerkand'a büyük önem vermiş potansiyeli olan bu şehrin çevresine saraylar, camiler, çarşılar, meydanlar, hamamlar, hanlar, büyük bahçeler, caddeler gibi sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik hayat üzerinde etkili olan yapılar inşa etmiştir. Bu bağlamda yapılan çalışmada Emir Timur'un iktidarı döneminde yaptığı askeri seferlerin Türkistan'da oluşturduğu zemine bağlı olarak pek çok şehirde oluşturduğu tahribat sonrasında istikrarın sağlanmasıyla şehirlerin ihtişamlı merkezlere dönüşümü göz önünde bulundurularak Semerkand üzerinde yaptığı imar faaliyetleri ve neticeleri konu edilmiştir.

Emir Timur'un Semerkand Hâkimiyeti

Asya fatihlerinden Çingiz Han'ın kurmuş olduğu Moğol İmparatorluğu, çok hızlı bir şekilde büyüyerek geniş bir coğrafyayı etkisi altına almıştı. Onun ölümüne müteakip halefleri tarafından yönetilen bu topraklar kısa bir süre sonra Kubilay, Altınorda, Çağatay ve İlhanlı adlarıyla anılacak hanlıklara bölünmüşlerdi. XIV. yüzyılın ortalarından itibaren hanlıkların siyasi güçleri zayıflamaya başlarken 1336 yılında Semerkand yakınlarındaki Keş şehrine bağlı Hoca Ilgar köyünde dünyaya gelen Emir Timur siyasi gücünü topladıktan sonra kendisini Çağatay Hanlığı'nın resmi varisi görerek hükümdarlığını ilan ederken devletin başkenti olarak da Semerkand'ı seçmiştir (Yezdi, 2013, s.24-25; Aka, 2014, s.6; Aka, 1991, s.4; Aka, 1995, s.8-16; Manz, 2000, s.264-265; Togan, 1972, s.75-84; Alan-Kemaloğlu, 2016, s.180-183; Durak, 2008, s.253; Roux, 1994, s.25-67; Rekin, 1994, s.26; Tabibi, 1985, s.16).

Semerkand'da devlet düzeninin tesis etmesinin ardından siyasi iktidarı boyunca Çingiz Han'ı örnek alan Emir Timur, daima onun gibi cihan imparatoru olarak anılmayı arzu etmiştir. Onun için ömrü, bir taraftan doğu ve güney yönünde Türkistan'dan Çin ve Hindistan'a diğer taraftan da batıda Anadolu'dan Ortadoğu'ya seferler düzenleyerek devletin sınırlarını ve gücünü artırma mücadelesiyle geçmiştir (Koçak, 2019, s.69-70). Bu ideallerle Asya'nın uçsuz

bucaksız bu topraklarından elde ettiği zenginliklerin büyük çoğunluğunu ise Semerkand başta olmak üzere Timurlu şehirlerinin inşası için kullanmıştır. Timur'un ülkenin her tarafında imar faaliyetlerini arttırması ve şehirciliğe verdiği önemi dönemim tarihçisi Nizameddin Şami Zafernâme'de;

"...büyük padişahlar iktidar ve kuvvetleri gücünden istifade edecekleri hayrat ve müberrat vücuda getirmelidir. Biz bugün nasıl geçmiş padişahların eserlerini temaşa ediyorsak her halde bizden de bir eser kalmalıdır ki bizden sonra bizim ismimiz baki kalsın" ifadeleri ile naklede (Şami, 1987, s.292).

Onun bu ifadeleri genel bir tabirle imar faaliyetleri aracılığıyla şehirlere kazandırılan Timurlu imparatorluğu kimliğini kendilerinden sonraki hâkimiyetlerce bilinip ölümsüz kılmaktır. Bu bağlamda hazırlanan çalışmada Emir Timur döneminde Semerkand'da yapılan imar faaliyetlerinin Timurlu mimari üslubunun şehirdeki kazanımları izah edilmiştir.

Emir Timur Döneminde Semerkand'daki Mimari Faaliyetler

Türkistan mimarisinin XIV. yüzyıl'dan XV. yüzyıl ortalarına kadar izlemiş olduğu gelişim çizgisi ve özgün yönlerini Timur'un yarattığı cihan imparatorluğunun varlığı belirlemiştir. Coğrafi anlamda geniş bir alana kadar sınırlarını genişleten Timur döneminde anıtsal ve göz kamaştırıcı pek çok yapı inşa edilirken onun yapı işlerine yönelik tutkusu ve de mimariye sınırsız gücünü yansıtma çabaları damga vurmuştur. Bu bağlamda Türk, Pers ve Çingizli gelenekleriyle yönetim başta olmak üzere farklı unsurlardan siyasi, sosyal idari anlamda etkilenen Timur, Moğol ve İslami kültürün kendisine kattığı değerlerle günümüze ulaşan eserlerinde farklı etnik grupların tüm ırksal unsurlarını ve kültürlerini imaret işlerinde bir arada kullanmıştır (Hattstein-Chmenlnizliy, 2007, s.416; Kursu,1389, s.486).

Büyük bir imaret aşkıyla çalışan Emir Timur, İslam dünyasındaki çağdaşı olan diğer hükümlerlere göre yoğun bir çaba sarf etmiş feth ettiği noktalardan âlimleri, mimarları, ressamı, ustaları ve mühendisleri devletin başkenti Semerkand'a getirerek şehirdeki kültürel değişimin önünü açmıştır. O, ayrıca, Suriye ve Anadolu seferleri sonrasında özel işlemlerle dokuma yapan ustalarla birlikte silah yapımında çalışan arı yayı ok ustalarını, porselen ve cam ustalarını, zırh ve çini ustalarını, mahir tüfekçileri, kuyumcuları, top ustalarını da Semerkand'a getirerek şehrin ilmi, kültürel ve mimari bakımdan bölgenin en güzide şehri olması için büyük çaba sarf ederken buranın hükümdarlığın şanına uygun olarak devrin en mamur merkezlerinden biri haline getirmek için de uğraşmıştır (Clavijo, 1993, s.176; Habibi, 2535, s.32; İsfahani, 1379, s.259; Pup, 1345, s.232). Bu bağlamda devletin başkenti olan Semerkand'daki potansiyelinin

farkında olan Emir Timur, şehrin gelişimi açısından attığı adımları sağlam temeller üzerine kurarken kurulan düzenin bozulmaması için de asayiş tedbirlerini sıkı bir şekilde denetlemiştir. Şehrin alınması sonrasında öncelikli olarak güvenliğin temini için şehir kale ve surlarını yeniden inşa ederken sonrasında ise karşılama merasimleri için saraylar ve halkın temel ihtiyaçlarının sağlanması için de su depoları, hamamlar, camiler, medreseler, kervansaraylar ve pazarlar inşa ederek Semerkand'ı kısa sürede abad bir hale getirmek için yoğun çaba sarf etmiştir (Natnezi, 1383, s.223-225; Jamaluddin, 1995, s.858).

Ömrü boyunca büyük bir hevesle imar ettiği Semerkand'ın azametına eş değer bir şehrin kurulmaması ve şehrin dünyanın gözde merkezi haline gelmesi için çabalayan Emir Timur'un burada inşa ettirdiği pek çok önemli yapı arasında öne çıkanlar Bibi Hanım Cami (Ulu Cami), Gök Saray ve Gur-ı Emir Türbesidir (İbni Arabşah, 1370, s.226; Yezdi, 2013, s.436; İbni Arabşah, 2012, s.356; Clavijo, 1993, s.172; Koçak, 2019, s.71). Çalışmada bu yapılar başta olmak üzere Semerkand'da inşa edilen diğer mimari eserlerde değerlendirilmiştir.

Semerkand'daki Timurlu mimarisini en önemli yapısı olarak bilinen ve Timur'un güç ve fetihlerindeki zaferlerinin bir işareti olarak yaptırdığı Bibi Hanım Camii 167x109 m² olup iç plan ve tasarımı Sultaniye'deki Catyo Camisiine benzemektedir. Dört yüz seksen taş sütunlu bu caminin girişinde Kehf Suresi ve Kuran ayetlerinin yer aldığı bir kitabe de bulunmaktadır (Mirhond, 1380, s.4931; Yezdi, 1383, s.987-988; Mirhond, 1380, s.5112-5115; Beksaç, 1992, s.152; Yakubovskiy, 2018, s.40). Bu caminin inşasında çok sayıda mühendis, inşaat ustası ile birlikte inşaatında kullanılacak taşların kesilerek şehre götürülmesi için yaklaşık iki yüz taş ustası ve beş yüz işçi görev almıştır. Yine bu taşların şehre taşınmasında Timur'un Hindistan seferlerinden sonra getirdiği doksan beş zincirden olan fil ordusunun da kullanıldığını kaynaklar nakletmektedirler (Mirhond, 1380, s.4782; Şami, 1987, s.235; Yezdi, 2013, s.306).

Bibi Cami'den daha büyük eserlerin yapılmamasını emreden Timur, onun azamet ve ihtişamı bakımından tek olmasını istemiştir. Kaynakların ifadelerine göre caminin tamamlanmasının ardından çıktığı Hindistan seferinden döndüğünde büyük hanımı (melike-yi bozorg) yaptırdığı medresenin Bibi Hanım Cami'den daha büyük olduğunu gördüğünde bu medresenin bir bölümünün yıkılmasını emretmiştir (İbni Arabşah, 1370, s.226; Yezdi, 1389, s.187). Bu durum onun aynı zamanda Timur'un şehirdeki mimari planlama ve dengenin korunmasına da verdiği önemi de göstermektedir.

Emir Timur döneminde Semerkand'da inşa edilen bir diğer önemli eser de Gök Saray'dır. Bu saraya büyük ihtimam göstermiş olan Timur imparatorluk

hazinesini burada muhafaza ederken bir taraftan da burayı bazı önemli şahsiyetlerin tutulduğu bir çeşit hapisane dönüştürmüştür (Koçak, 2019, s.72).

Timur döneminde Semerkand'da inşa edilen nadide eserlerden bir diğeri de Gur-ı Emir Türbesi'dir. Kaynaklar bu türbeye Timur'un büyük torunu Muhammed Sultan Mirza'nın gömüldüğü ve adını bu emirden aldığını nakletmektedirler (Yezdi, 1383, s.1255; Yezdi, 2013, s.436-437; Clavijo, 1993, s.169; İbni Arabşah, 2012, s.325).

Timurlu idaresinin genişleyip güç kazanmasıyla Semerkand'da yeni yapılar inşa etmek için yoğun faaliyetler yürüten Emir Timur, 1396 yılında mimar ve mühendisleri bir araya getirerek kendi eşleri için de ayrı saraylar inşa ettirmiştir (Şami, 1987, s.203). O, Melike Hanım için Bağ-ı Çınar Sarayını, Tuman Ağa için Cennet Bahçesi Sarayını, Begi Sultan için de Kuzey Bahçesi Sarayını inşa edip bu yapıların etrafına da ihtişamlı bahçeler oluşturmuştur (Şami, 1363, s.167; Yezdi, 1383, s.987). İnşa edilen bu sarayların etrafındaki bahçelere dair kaynaklar *"bu bağların ağaçları ödden, yaprakları zümrütten, yeri mina'dan, toprağı da amberdendir"* ifadelerini kullanırlar (Şami, 1987, s.203). Bu ifadeler şehirde sağlanan mimari birikimin nasıl bir ihtişamlı hale dönüştüğünü ve Timurlu sanat üslubunun yansımalarını göstermesi açısından önemlidir.

Emir Timur döneminde Semerkand'da bazı yapılar gösteriş ve azametleri bakımından diğerlerine göre ön plana çıkarken bunlardan biri de Dilgüşa Sarayı'dır. Timur'un Semerkand'da inşa ettiği önemli eser olup bahçesinde çeşitli meyve ağaçlarının ve süs bitkilerini dikildiği Dilgüşa Sarayı hakkında kaynaklar *"giriş kapısı altın ve mavi çinilerle süslenmiş olup sarayın ortasında suyu havaya fıskırtan çeşmelerle onun üst kısmında ise suyu ile birlikte aşağı yukarı inip çıkan kırmızı elmalar bulunmaktaydı"* ifadelerini kullanırlar (Mugusi vd.,1393, s.142). Bu ifadeler kurulan sarayın gerek mimari üslubu gerekse de yapısal anlamda dönemine kıyasla ne derecede ileride olduğunu göstermesi açısından önem arz etmektedir.

Timurlu soyundan olup bu hâkimiyetin Hindistan'daki devamı olan Baburlu Devletinin kurucusu olan Zahirüddin Muhammed Babur ise hatıratlarında Timur döneminde inşa edilen Dilgüşa Sarayı ve Kök Saray başta olmak üzere dönemin sarayları hakkında şu ifadeleri kullanmaktadır;

"...Semerkand ve mahallerinde Timur Bey ve Umur Bey'in imaret ve bahçe işleri çoktur. Timur Bey Semerkand erkinde Kök-Saray diye meşhur olan dört katlı fevkalade büyük bir köşk yaptırmıştır. Bundan başka ahenin kapısına yakın ve kalenin içinde cami yaptırmıştır. Bunun taşlarını ekseriya Hindistan'dan getirdiği taşçılar işlemiştir. Caminin kitabesinde "ve is yerfeu ibrahimu'l kavaide" ayetini öyle büyük harflerle yazdırmıştır ki bir

Emir Timur Döneminde Semerkand'da Mimari Alanında Yapılan Çalışmalar

küruh mesafeden okumak mümkündür. Bu da çok büyük bir binadır. Burada pek çok bahçe de inşa etmiştir. Semerkand'ın şarkında iki bahçe yapmıştır. Biri daha uzakta olan Bağ-ı Boldı, diğeri de daha yakında bulunan Bağ-ı Dülgüşa'dır. Bağ-ı Dülgüşa'da Firuze kapısına kadar bir yol yapıp iki tarafına kavak ağacı diktirmiştir. Dilgüşada da büyük bir köşk yaptırmıştır ki bu köşkte Timur Bey'in Hindistan Muharebelerini tasvir etmişlerdir. Kuhek tepesinin eteğinde Kan-ı Gil'in Ab-ı Rahmet dedikleri, Kara Suyu'nun üst tarafında Nakş-ı Cihan adında bir bağ yaptırmıştır. Babur bura ile ilgili benim gördüğüm bu bahçe artık bozulmuş ve kayda değer bir şey kalmamıştır" der. O ayrıca "Semerkand'ın cenubunda ve kaleye yakın bir yerde Bağ-ı Çınar Semerkand'ın aşağı tarafında ise Bağ-ı Şimal ve Bağ-ı Behişt vardır" ifadelerini de kullanır (Babür, 1970, s.70-75).

Bu ifadeler dönemin bir taraftan kültürel birikimini inşa edilen saraylar bazında mimariye yansımalarını ifade ederken öte taraftan da siyasi anlamda kazanılan zaferlerin de kalıcı olarak yaşatılmaya devam edilmesini göstermesi açısından önem arz etmektedir.

Emir Timur'un seferleri sonrasında Semerkand'a çocuk yaşta ailesi ile birlikte götürdüğü dönemin âlimlerinden olup Timur'a karşı daima bir öfke ve nefret duygusunu taşıyan ancak verdiği bilgileri açısından bu dönemin en önemli müelliflerinden biri olan İbni Arabşah da Semerkand ve çevresindeki imar faaliyetlerini şöyle tarif etmektedir;

"...Timur Semerkand'a yedi mil uzakta olan bir yere "Karaçe" adını verdiği bir saray inşa etmiştir. O, inşa ettiği bu sarayın çevresine bir bahçeler yaptırarak buranın sulanabilmesi için dağın pınarından su getirtmiştir. İnşa edilerek halka açık tutulup meyveleri ücretsiz dağıtılan bu sarayın bahçesini şehir halkı dinlenme yerleri olarak kullanılmaktaydı" der (İbni Arabşah, 1370, s.307).

Dönemin müellifleri Semerkand'daki pek çok sarayın daha inşa edildiğini naklederlerken bu yapıların bazılarının isimlerine kaynaklardan ulaşılmamıştır. İsmi kaynaktan bulamadığımız bu saraylar hakkında Semerkand'a giderek oraya dair önemli ifadeleri nakleden seyyah Ruy Gonzales De Clavijo şehirde perdelerle süslenmiş bir başka sarayının olduğu da belirtmektedir. O bu saraya dair şu ifadeleri kullanmaktadır;

"...yarım daire biçimli odalarda üç tahtgahın yer aldığı bir oda bulunmaktaydı. Bu odaların zeminleri yerden biraz daha yüksek olup rengârenk çinilerle kaplıydı. Son derecede iyi olan bu tahtgahlar da yatak takımlarının bazıları ince kumaşlarla, bazıları altın lifli ipek kumaşlarla dokunmuşken ince küçük altı ve simli tellerden dokunmuş örtülerle birlikte duvarlarda kırmızı perdeler bulunmaktaydı. Bu perdelerin üstlerine ise

altın, yakut, inci gibi değerli taşlardan boncuklar dikilmiştir. Ayrıca perdelerin üzerine ince bir ipek kurdele dikilmiştir. Zemin ise kilim ve hasırlarla döşenmiştir. Sarayın ortasında, dışarıdan zümrüt ve turkuaz gibi değerli taşlarla süslenmiş iki altın masa bulunurken bu masaların ağızlarına ise altından Bedeşan incisi yerleştirilmiş şekilde masanın üzerine altı yuvarlak altın kupa yerleştirilmiştir. Diğer sarayda ise yeni bahçenin ortası haç şeklindeydi ve onun karşısında büyük bir havuz yapılmıştı. Altın ve mavi çinilerle süslenmiş bu saray, Timur'un en güzel saraylarından biriydi. Bu bahçenin çevresinde yüksek ve dikdörtgen duvarlar bulunurken, bu duvarların dört köşesinde de yuvarlak ve çok yüksek bir kule bulunmaktaydı. Bahçenin duvarları yükseklik ve sağlamlık bakımından kuleleri andırıyordu. Sarayların arkasında Zaraşan nehrinin aktığı ve bahçeleri sulamak için birçok derenin kazıldığı geniş bir ova bulunmaktaydı. Timur'un eşinin annesi için yaptırdığı sarayın ise birbirinden güzel sıvalarla süslenmiş birkaç ayrı odası vardı” der (Clavijo, 1384, s.230-235).

Yine Emir Timur'un yanı sıra devletin önemli şahsiyetlerinin de Semerkand'da yaptırdığı saraylar ile birlikte köşkler ve bahçelere dair de Clavijo şu ifadeleri kullanmaktadır;

“...şehrin ileri gelenleri Semerkand ve çevresinde köşkler inşa ederek onların etrafına ise şehrin içinden ve dışından geçen pek çok ırmak ile kanalin geçtiği bahçeler kurmuşlardır” der (Clavijo, 1384, s.223-230).

Clavijo'nun naklettiği bu ifadelerden şehirdeki ekonomik refah ile birlikte Semerkand'ın mimari anlamda ne derecede zenginleştiğini ve de devlet kademesinde yer alan önemli şahsiyetlerinin de Semerkand'da imar faaliyetlerinde bulduklarını görmekteyiz.

Emir Timur'un Semerkand'da yaptığı imar faaliyetleri o dönemde burayı ziyaret eden seyyah ve müelliflerinin de ilgisini çekmiş XIV. yüzyılın ikinci yarısında bölgeyi ziyaret eden İbn Battuta şehir hakkında şu ifadeleri kullanmıştır;

“...Semerkand, çok güzel bahçeleri, büyük saraylarıyla dünyanın en güzel ve en büyük şehirlerinden biridir. Bu şehir Vadi-i Kusarin adıyla bilinen bir nehrin etrafında kurulmuştur. Bahçe ve tarlalar bu nehir üzerinde kurulan su depoları vasıtasıyla sulanırdı. İnsanlar dinlenmek için bu nehrin etrafına gelirlerdi. Nehrin kenarında, Semerkand halkının yüksek himmetine dalalet eden büyük köşk ve binalar bulunurdu” der (İbn Batuta, 1380, s.457; İbn Baduda, 1983, s.267-270; İbn Batuta, 2004, s.527).

İbn Battuta'nın naklettiği bu ifadeler Timur döneminde Semerkand'ın mimari faaliyetleri ile birlikte sosyal hayatta da gelişmiş olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Semerkand'ın mimari gelişimi ve sosyal yaşama dair Ruy Gonzales De Clavijo da ilgi uyandıran şu ifadeleri kullanmaktadır;

“...Semerkand etrafı çit veya kerpiç duvarlarla birlikte derin bir hendekle çevrili geniş bir ovada bulunuyordu. Bu şehir İspanya'nın İşbilliye kentinden biraz daha büyüktü. Ancak oradan farkı olarak Semerkand ve çevresinin oluşturulan mahalleler de şehrin işlevlerinden oluşan pek çok evle birlikte kentin her tarafını çevreleyen bahçeler inşa edilmişti. Bu bayındır alandaki yerleşimler şehrin etrafına bazen bir buçuk mil, bazen iki mil uzaklıkta genişlemiş ve şehrin ana merkezi bu aradaki mesafede kalmıştır. Şehir dışındaki nüfus, şehrin içindeki nüfustan çok daha fazlaydı. Şehir çevresinde, bir dağın içine girdiğinde görülen ağaçlardan daha çok bahçeye sahipti” (Clavijo, 1384, s.285-287).

Emir Timur tarafından Semerkand'da saraylar, bahçeler vs. pek çok önemli eseri vücuda getirirken aynı zamanda halkın aktif olarak kullandığı cami ve medreselerin yanı sıra kervansaray ve hamam gibi yapılar da inşa edilirken özellikle de bayram namazlarında herhangi bir yoğunluğun yaşanmaması için yine çadırdan seyyar hamamları da inşa ettiğini kaynaklardan öğrenmekteyiz (Clavijo, 1384, s.235; Barthold, 1385, s.253).

Pek çok alanda olduğu gibi Semerkand'da yapılan imaretleri de bizzat kendisi takip eden Timur, hastalık ve yaşlılığına rağmen yapım aşamasında olan bütün binaları tamamlanması için büyük çaba harcamış ve özellikle şafak vaktinde gelerek bu çalışmalarını bizzat kendisi denetlemiştir. Timur'un bu bağlamda tamamlanması için çok çaba sarf ettiği Bibi Hanım Medresesi ve Toman Ağa Hankah'ı sık sık ziyaret etmiştir (Clavijo, 1384, s.279; Şami, 1363, s.212).

Semerkand'da bir taraftan yoğun olarak imar faaliyetlerini devam ettiren Emir Timur yine burada dönemin en meşhur noktaları olan Mısır, Dimaşk, Bağdad, Sultaniye ve Şiraz adını verdiği yeni köyler inşa ederek pek çok noktadan ahaliyi buralara iskân ederek her birine özel bir isim verdiği büyük saraylar, binalar, sayısız bahçeler de inşa ettirmiştir. O, dönemin kaynaklarında Bostan-ı Aram (Sakin Bahçe), Zinat-ı Donya (Dünya Kıymetlisi), Cennet-i Firdevs (Cennet Bahçesi), Bostan-ı Şimal (Kuzey Bostan), Cennet-i Aliye (Büyük Cennet) gibi isimlerle belirtilen saray ve bahçelerle şehre yeni bir kimlik kazandırmıştır (İbni Arabşah, 1370, s.370-380; Clavijo, 1993, s.176; İbni Arabşah, 2012, s.272-275; Yüksel, 2017, s.287-288; Afzali, 1389, s.68).

Şehirde imar faaliyetlerinin ticari hayata bağlı olarak halkın sosyal yaşamı üzerindeki etkisini de iyi bilen Emir Timur, bu bağlamda tacir ve tüccarları destekleyerek Semerkand'ın ekonomik refahını yükseltmek için yeni bir pazar kurmuştur. Batılı seyyahlardan Clavijo'nun kayıtlarında ifade ettiği gibi bahse

konu dönemde Semerkand'da pek çok bahçe ve saray inşa edilmesine rağmen ekonomik faaliyetleri daha geniş olarak yürütecek merkezler bulunmamaktaydı. Ticari faaliyetler daha çok ev ve bahçeler arasında inşa edilen yerlerdeki meydanlarda yürütülmekteydi. Timur bu ticari faaliyetlerin daha geniş bir kitleye erişiminin sağlanması amacıyla Semerkand'da şehrin her iki ucuna kadar uzayan caddeler inşa etmelerini emretmiştir. İnşa edilen bu caddeler aynı zamanda törenlerin düzenlenmesinde de kullanılmıştı. Bu konuda Clavijo;

“...her yıl Çin'den sekiz yüz deve yükü mal ile birlikte Hindistan ve Tatar topraklarından her çeşit mal (ürün) yüklü develer Semerkand'a gelirlerdi. Semerkand'ın etrafı genel büyük bir ticaret merkezi sayılırdı. Bu yoğunluktan dolayı şehrin içinde ürünleri uygun yöntemlerle depolamak ve satmak için iyi ve uygun bir yer yoktu. Bunun üzerine Timur, Semerkand'ı ikiye bölen ve her iki tarafına kadar uzanan bir cadde inşa etmelerini ve her iki tarafa da her türlü malın satılacağı dükkânlar inşa etmelerini emretmiştir. Bu nizami sağlanması için iki kişiyi görevlendiren Timur onlara gece gündüz çalışmaya ve çarşı yolunun üzerindeki evleri yıkmalarını bildirmişti. Geniş bir cadde yapıp iki yanına dükkânlar yapan ustalar her dükkânın önüne beyaz levhadan bir sıra taş yerleştirmişlerdi. Yapılan her bir dükkânın biri önde diğeri arkada olmak üzere iki odası bulunmaktaydı. Sokağın üzerinde aydınlatma için pencereleri olan kemerli ve kubbeli bir çatı inşa edildi. Bu odalar hazır oluncaya kadar tüccarlar her çeşit mallarını buralarda satmak için hemen tezgâhlar kurmuşlardı. Kurulan bu caddenin farklı noktalarına çeşmeler inşa edilmiş, yapılan bu binaların bakımını ile korunma görevi şehir meclisine bırakılmıştır. Yapım aşamasında işçilik açısından bakıldığında, hiçbir eksiklik yoktu. İnşaat ustalarının ihtiyacı duyduğu kadar işçi dışarıdan getirilmiştir. Yirmi gün boyunca vardiya usulü çalışan işçilerin bir kısmı bütün gece bazı evleri yıkmakla meşgul iken genel çoğunluğu ise caddenin düzenlenip yeni binaların inşası ile uğraşmaktaydı” der (Clavijo, 1384, s.278; Clavijo, 1993, s.139, 171-175-177).

Clavijo'nun naklettiği bu ifadeler Semerkand'da inşa edilen yeni yollar, caddeler, pazar yerleri ve dükkânların ticari rolü ile birlikte şehirdeki sosyo-iktisadi hayattaki canlılığı da göstermesi açısından önemlidir.

Sosyo-iktisadi hayatın imaret işleri üzerindeki etkilerini izah etmek amacıyla bu dönemdeki ticari faaliyetlere ve inşa edilen çarşı pazarlara da değinmemiz gerekmektedir. Emir Timur döneminde Semerkand'da dünyanın her yerinden tüccar, kuyumcu, gezgin, aşçı, kasap, fırıncı, terzi, ayakkabıcı vs. ile birlikte pek çok esnaf ve zanaatkârların bir araya gelerek para kazandığı çarşı ve pazarlar inşa edilmişti (Clavijo, 1384, s.249).

Semerkand pazarında muhtelif ülkeden ithal edilen pek çok ürün bulunmaktaydı. Örneğin buraya Rus ile Tatar diyarından Deri ve Keten, Çin'den ince olmayan Çin ipeği ve yüksek kaliteli dünyada eşi olmayan Parnian, Hindistan'dan Hindistan cevizi, karanfil, tarçın, zencefil ile birlikte pek çok baharat ve Hint kumaşları gelmekteydi. Semerkand'a gelen bu ürünler o dönemin en önemli ticaret merkezi olan İskenderiye'de dahi bulunmamaktaydı. Semerkand'ın bu ticari potansiyelinin de farkında olan Emir Timur bu bağlamda özellikle geniş meydanlar inşa ederek ticaretin yapılmasına katkı sağlamıştır. Bu meydanlar vesilesi ile gerek tarımsal gerekse de hayvansal ürünler satılırken tesis edilen güvenli ortamda şehrin gelişimine katkı sağlamıştır. Semerkand'da yine ticari hareketliliğe bağlı olarak bu dönemde zengin dokuma fabrikaların kurulduğunu ve bu fabrikalarda üretilen ipekli dokuma, deri astarlardan kıyafetler ve de kıymetli kumaşlardan elde edilen ürünler sosyo-ekonomik hayatta olduğu gibi elde edilen ekonomik zenginlikle birlikte ülkenin diğer noktalarında da imaret faaliyetlerinin yapımına katkı sağlamıştır (Clavijo, 1384, s.291-300).

Emir Timur döneminde Semerkand'da yapılan bu imaret işlemleri genel bir ifade sadece şehrin değil ülkenin diğer noktalarının da zenginleşmesine sebep olmuş bu bağlamda elde edilen gelirlerle de diğer şehirlerde de yeni imar faaliyetleri yapılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada Nitel araştırma yöntemi doküman deseni tercih edilmiştir. Dokümanda araştırmacılar genellikle kendilerinden önceki araştırmaları inceler, alan yazını gözden geçirir ve bu bilgileri araştırmalarına dâhil ederler. Dokümanlar da bulunan verileri bulma, seçme, anlamlandırma ve değerlendirme ve sentezlemeyi içermektedir (Labuschagne, 2003).

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Emir Timur, Moğol hanlıklarının zayıflamasına müteakip Asya'da yaşanan iktidar mücadelelerinden galip çıkmayı başararak bölgede yeni bir Türk iktidarını coğrafyanın hâkimi kılmıştır. Nitekim kısa bir süre sonra Türk tarihinde daha çok siyasi başarılarıyla adından söz ettiren Emir Timur, Çin'den Anadolu'ya, Moğolistan'dan Hindistan'a kadar geniş topraklara düzenlediği seferlerle dünya tarihinin büyük fatihleri arasında girmiştir. İleri yaşına rağmen büyük gayret ve ideallerle kurduğu bu devletin aynı zamanda önemli bir ilim, kültür ve medeniyet merkezi olması için de çaba sarf etmiştir. Onun bu gayretleriyle Timur

topraklarında huzur ve refah sağlanırken kültür ve medeniyet de en üst seviyeye ulaşmıştır. Emir Timur bu bağlamda devletinin başkenti olarak seçtiği Semerkand'ın başkent olarak ilan edilmesinden sonra yapılan imar faaliyetleri ile kendi döneminin en önemli şehirleri arasına girerek eşsiz eserlerin vücuda geldiği bir noktaya dönüştürmek için çalışmalar yürütmüştür. Bu bağlamda Emir Timur tarafından pek çok noktaya düzenlenen seferlerin sonucunda elde edilen gelirlerin şehrin imar faaliyetlerinde önemli ölçüde kullanıldığı anlaşılmaktadır. Özellikle bu eserlerin şehrin siyasi yapısının yanı sıra sosyo-ekonomik ve Sosyo-kültürel yapısını etkilediği görülmektedir. İnşa edilen veyahut restore edilen bazı eserlerin halkın kullanımına açılması ile devlet ve millet arasında bağlılığın daha da güçlendirdiği ve Emir Timur özelinde Timurluların inşa ettirdiği eserlerde halkın kullanımını gözetledikleri anlaşılmaktadır. Öte taraftan pek çok noktadan getirilen mimar, mühendis, ustalar aracılığıyla da şehirde kozmopolittik bir kültürel seviyenin yükseldiği ve Timurlu mimari üslubunun ortaya çıktığı görülmektedir. Her kültürden zenginlikleri bir araya getirerek Türk kültür dairesi çatısı altında birleştirilen bu mimari üslup Semerkand başta olmak üzere Timurluların hâkim olduğu diğer noktalara da yayılmış kendilerinden sonra gelen hâkimiyetlerin de mimarilerinin temellerini atmıştır. Semerkand'da Timurlu mimari üslubu etkilediği alanlardan dolayı çok detay bir konu olmakla birlikte genel tarih muhtevasına içerik olarak katkı sunmakta ve bir yönüyle de devletin siyasi yapısını ve özelliklerini analiz etme imkânı da vermektedir. Semerkand'daki Timurlu mimari üslubunun ve mimari eserlerin siyasî, idarî, içtimai, dinî, iktisadî ve malî meselelere dönük nakledilen bilgileri tamamlayıcı olması bakımından da kıymetlidir. Çünkü bu dönemde ait mimari üsluba dair çalışmalara dair sorulara cevap vermesi açısından önemlidir. Onun Semerkand'ı şehirlerin incisi olarak inşa etmek amacıyla yaptığı imar faaliyetleri şehre yeni bir kimlik kazandırmasına vesile olmuş ve günümüze değin ayakta kalan sağlam yapı örnekleriyle zengin Timurlu kültürünün özelliklerini aks ettirmesine vesile olmuştur.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Afzali. S. M. İ. (1389). *Herat Der Uhde-yi Timuriyan*. İntişarat-ı Hariri.
- Aka. İ. (1991/2004). *Timur ve Devleti*. Türk Tarih Kurumu Yayınevi.
- Aka. İ. (1995). *Timurlular*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Alan H.-Kemaloğlu İ.(2016). *Avrasya'nın Sekiz Asrı Çengizogulları*. Ötüken Neşriyat.

Emir Timur Döneminde Semerkand'da Mimari Alanında Yapılan Çalışmalar

- Babür. Z. M. (1970). *Baburnâme (Babur'un Hatıratı) I*. Çev. Reşit Rahmeti Arat. Milli Eğitim Basımevi.
- Barthold. V.V. (1385). *Tarih-i Turkha-yı Asya-yı Merkezi*. Çev. Ğaffar Huseyni. İntişarat-ı Tusi.
- Beksaç. E. (1992). Bîbî Hanım Cami. *Diyanet İslam Ansiklopedisi*. VI. 125-126.
- Clavijo. R. G. D. (1384). *Sefername-yi Kılavijho*. Çev. Mesud Recep Niya. İntişarat-ı İlmi ve Ferhengi.
- Clavijo. R. G. D. (1993). *Anadolu Orta Asya ve Timur*. Çev. Ömer Rıza Doğrul. Ses Yayınları.
- Durak, N. (2008). Afganistan'da Çingizli Hâkimiyetinin Tesisi. Ed. Hayrunnisa Alan. *İslam Öncesinden Çağdaş Türk Dünyasına Prof. Dr. Gülçün Çandarlıoğluna Armağan*. İçinde. (s.253-275), Ofset Yayın ve Matbaacılık.
- Habibi. A. (2535-Şemsi). *Hüner der Ahd-ı Timuriyan*. İntişarat-ı Bonyad-ı Ferhengi-yi İran.
- Hattsein. M.-Delius. P. (2007). İslam Sanatı ve Mimarisi İçinde; Markus Hattstein-Sergej Chmenlnizliy, “Orta Asya: Timurlular, Şeybaniler ve Hanlıklar”.
- İbn Battûta Tancî. E. A. M. (1380). *İbn Battûta Seyhatnamesi (Sefername) I*. Çev. Muhammed Ali Muhad. Bongah-ı Tercüme ve Neşr-i Kitab.
- İbn Battûta Tancî. E. A. M. (1983). *İbni Baduda Seyahatnamesi I-II*. Çev. Mümin Çevik. Üçdal Neşriyat.
- İbn Battûta Tancî. E. A. M. (2004). *İbn Battûta Seyahatnamesi I*. Çev. A.Sait Aykut. Yapı Kredi Yayınları.
- İbni Arabşah. (1370). *Zindegiyi Şikaftaver-i Timur*. Çev. Muhammed Ali Necati. İntişarat-ı İlmi Ferhengi
- İbni Arabşah. (2012). *Acâibu'l Makdûr (Bozkırdan Gelen Bela)*. Çev. Ahsen Batur. Selenge Yayınları.
- İsfahani. M. Y. V. (1379). *Kitab-ı Ravzatül Heştom Haldberin*. Tsh. Mir Haşim Muhdas. Merkez-i Miras-ı Neşr-i Mektub.
- Jamaluddin S. (1995), Samarqand as the First City in the World Under Timur. *Proceedings of the Indian History Congress*. LVI, 857-865.

- Koçak. M. E. (2019). Timurlu medeniyetine örnek bir şehir: Semerkant (1370-1405). *AUSBD*, 2(4), 67-76.
- Kursa. R. (1389). *İmparator-i Sahranevardan*. Tsh. Abdulhuseyn Mikde. İntişarat-ı İlmi ve Ferhengi.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental? The Qualitative Report, 8(1).
- Manz. B. F. (2000). Tamerlane and the Symbolism of Sovereignty. Çev. Musa Şamil Yüksel. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, XV, 257-272.
- Mirhond M. b. H. (1380). *Ravzatü's Safa IV*. Tsh. Cemşidgiyan Fer. İntişarat-ı Asatir.
- Mugusi. D.-Cağferi& H. M.-Cemali& M. K. Y. (1393). Faaliyet-i Şehrsazi-yi Timuriyan Der Şehrha-yı Semerkand ve Herat. *Pejuheşname-yi Tarih*. XXXVI, 139-156
- Natnezi M. (1383). *Müntehibul Tevarih-i Maini*, İntişarat-ı Asatir.
- Pup. A. (1345). *Mimari-yi İran*. Çev. Kerametullah Efşar. İntişarat-ı Pars.
- Rekin. E. (1994). *Timur ve Devlet Yönetim Stratejisi*. Burak Yayınları.
- Roux. J. P. (1994). *Aksak Timur İslam 'ın Kutsal Savaşçısı*. Milliyet Yayınları.
- Şami N. (1987). *Zafername*. Çev. Necati Lugal. Türk Tarih Kurumu Yayınevi.
- Şami. N. (1363). *Zafername (Tarih-i Fütuhat-ı Emir Timur Gürkani)*. İntişarat-ı Neşr-i Kitab.
- Tabibi A. H. (1985). *Şukufani-yi Herat Der Asr-ı Timuriyan*. Şura-yı Sekafeti-yi Cihad-ı Afganistan.
- Togan. A. Z. V. (1972). Emir Timur'un soyuna dair bir araştırma. Çev. İsmail Aka. *Tarih Dergisi*, XXVI, 75-84.
- Yakubovskiy. A. (2018). *Timur ve Timuriler Zamanında Semerkand*. Çev. Sabur Rasol. Haz. İlyas Kemalolu. Türk Tarih Kurumu Yayınevi.
- Yezdi. G. A. (1389). *Saadetname-Ruzname-yi Gazavat-ı Hindistan*. Tsh. İrac Efsar. Merkez-i Neşr-i Miras-ı Mektib-i Tahran.
- Yezdi. Ş. A. (1363). *Zafername I*. Çev. Seyid Said Mir Muhammed Sadık & Abdulhüseyin Mevlayi. Kitaphane-yi Müze-yi Merkez-i Esnad-ı Meclis-i Şura-yı İslami.
- Yezdi. Ş. A. (2013). *Zafername*. Çev. Ahsen Batur. Selenge Yayınları.

Yüksel. M. Ş. Ortaçağlarda beyin göçü ve etkileri: Timurlular örneği. *OTAM*. XLI, 283-302.

EXTENDED ABSTRACT

The Mongol Empire which was established by Cenghis Khan who is from Asian conquerors had taken hold of an extensive geography by growing mercurially. This land was conducted by Cenghis Khan's successors following his death and after a while later, the land was split up khanates which were going to be called Kubilay, Altınorda, Cagatay and İlhanlı. From the middle of XIV century, while the political power of khanates started to weaken, Timur has declared his empery by seeing himself as an official successor of Cagataylı Khanate. Emir Timur who takes as an example Cenghis Khan throughout his rulership has always desired to be called world imperial in the future like Cenghis Khan. According to Emir Timur, his life has passed with the struggle of enhancing borders and power of the state by embarking on an expedition, on the one hand from Turkistan to China and India in the direction of East and South, on the other hand from Anatolia to the Middle East in the West. With these goals, he has used a great majority of these wealths he procured from the immense land of Asia for the construction of the cities of Timur, particularly for Samarkand. Especially, he has made a great effort to make capital Samarkand one of the most developed city of the period in accordance with the glory of the empery. While he was choosing Samarkand as the capital city of the state, he has made there a prosperous city in a short time by building the caravansaries, water tanks, bathhouses, mosques, madrasahs and palaces for greeting ceremonies by rebuilding the walls of the city. Timur has attached a great importance to Samarkand where is their capital city and the central of their powers, and he has built cultural and religious buildings like palaces, mosques, markets, squares, bathhouses, observatories, inns, watermills, big gardens around this city which has potential. In this sense, the ultimate principles of urban construction of the cities of the Turk-Islam has been observed in Turkistan cities during Timur's government era, and he has tried to make Samarkand where is the potency center as magnificent as possible. Timur who was affected different factors in the meaning of political, social, executive, especially administration with the traditions of Turk, Persian and Cenghis Khan, was able to use all racial factors and cultures of different ethnic groups in his works which arrives today with the values that the Mongol and Islamic cultures has brought himself. It is also valuable in that it complements the information conveyed about the Timurid architectural style and architectural works in Samarkand on political, administrative, social, religious, economic and financial

issues. Because it is important in terms of answering questions about the architectural style of this period. His zoning activities to build Samarkand as the pearl of the cities helped to give the city a new identity and to reflect the characteristics of the rich Timurid culture with the examples of solid structures that have survived until today.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.64689>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	20.09.2022	Submitted date
Kabul tarihi	15.03.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.04.2023	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kılıç, Turan, Yalı & Bulut (2023). Eğitimde Sanal Müze Uygulamaları. *Journal of History School*, 63, 850-867.

EĞİTİMDE SANAL MÜZE UYGULAMALARI¹**Hamide KILIÇ², İbrahim TURAN³, Sibel YALI⁴ & Gül BULUT⁵****Öz**

En etkin okul dışı öğrenme ortamlarından biri olarak kabul edilen müzeler son dönemde güvenlik endişesi ile giderek ağırlaştırılan yasal mevzuat, ulaşım ve güvenlik sorunları, zaman darlığı ve ekonomik nedenlerle eğitimde yeteri kadar kullanılmamaktadır. Müze ve tarihi mekân gezilerinde yaşanabilecek zorlukların birçoğunu ortadan kaldıran ve pandemi sürecinde önemi daha iyi anlaşılan sanal müzelerin farklı eğitim kademelerinde ve derslerde sınıf içi etkinliklere nasıl entegre edilebileceği ve mevcut sanal müzelerin eğitsel açıdan değerlendirilmesi konusunda öğretmenlerimiz yeterli bilgiye sahip değillerdir. Bu durumdan hareketle çalışmanın amacı yaratıcı drama ve oyunlaştırma içeren sanal müze eğitimi uygulaması ile katılımcıların sanal müze uygulamalarına yönelik etkinlik geliştirme ve sanal müze uygulamalarının mevcut sınıf içi etkinliklere entegrasyon becerilerinin, eğitimde sanal müze kullanımı farkındalık düzeylerinin ve sanal müzeleri eğitsel açıdan değerlendirme becerilerinin geliştirilmesidir. Çalışmanın hedef kitlesini İstanbul ili sınırları içerisindeki ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %40, 2. yazar: %30, 3.yazar %20, 4.yazar %10. Bu makalenin etik kurul onayı İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa'da 09.11.2021 tarih, 2021/276 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır. Bu çalışma TÜBİTAK tarafından 4005-Yenilikçi Eğitim Uygulamaları Destekleme Programı çerçevesinde desteklenmiştir. Proje No: 578568.

² Dr.Öğr.Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, hamide.kilic@cbu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-4034-1948.

³ Doç.Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, ibrahim.turan@iuc.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5823-2742.

⁴ Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı, sibel.yali@ogr.iu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-1435-3726.

⁵ Uzman, rodonbulut@gmail.com, Orcid: 0000-0003-0897-331X.

tarih, coğrafya, sosyal bilgiler, görsel sanatlar ve sınıf öğretmenleri ile yine bu branşlarda İstanbul ilindeki üniversitelerde lisansüstü eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma bulguları; katılımcılara verilen eğitimlerin katılımcıların eğitimde sanal müze kullanımına yönelik farkındalık düzeylerinde olumlu yönde katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca yapılan etkinlikler katılımcıların sanal müzeleri eğitsel açıdan değerlendirme becerilerini geliştirdiğini ve katılımcıların iyi bir sanal müzeden beklentilerini yükselttiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sanal Müze, Öğretmen Eğitimi, Sanal Müze Değerlendirme, Sanal Müze Geliştirme, Müzede Drama.

Virtual Museum Applications in Education

Abstract

Considered one of the most effective out-of-school learning environments, museums are not being used sufficiently in education due to legal regulations, which have recently been aggravated by security concerns, transportation and security problems, time constraints, and economic reasons. Virtual museums, eliminate many of the difficulties that can be experienced in physical museums and historical site visits, and teachers' knowledge of how to integrate them into classroom activities at different education levels and courses, and how to evaluate existing virtual museums from an educational point of view is limited. This case study aims to improve the participants' abilities to develop activities for virtual museum applications and to integrate virtual museum applications into existing classroom activities, to evaluate virtual museums from an educational point of view as well as increase their awareness levels towards the use of virtual museums in education, through the virtual museum training application that includes creative drama and gamification. The target group of the study consists of history, geography, social studies, visual arts, and primary teachers working in primary, secondary, and high schools within the borders of İstanbul, and students who receive postgraduate education at universities in İstanbul in these disciplines. Research findings reveal that the training contributed positively to the awareness levels of the participants regarding the use of virtual museums in education, improved the participants' skills in evaluating virtual museums from an educational point of view, and increased the participants' expectations of a good virtual museum.

Keywords: Virtual Museum, Teacher Training, Virtual Museum Evaluation, Virtual Museum Development, Drama in the Museum.

GİRİŞ

24 Ağustos 2022 tarihinde Prag'da düzenlenen 26. Uluslararası Müzeler Konseyi (ICOM) Genel Konferansı çerçevesinde ICOM Olağanüstü Genel Kurulu müze tanımını ve işlevini şu şekilde yenilemiştir: “Müze, somut ve somut olmayan

mirası araştıran, toplayan, koruyan, yorumlayan ve sergileyen, toplumun hizmetinde olan, kar amacı gütmeyen, kalıcı bir kurumdur. Halka açık, erişilebilir ve kapsayıcı müzeler, çeşitliliği ve sürdürülebilirliği teşvik eder. Müzeler, eğitim, eğlence, üzerine düşünme ve bilgi paylaşımı için çeşitli deneyimler sunarak, etik, profesyonel ve toplulukların katılımıyla çalışır ve iletişim kurarlar.” (ICOM, 2022). Yapılan yeni tanımda vurgulanan sürdürülebilirlik ve iş birliği kavramları değişen müze anlayışı çerçevesinde dikkat çekicidir. Bu bağlamda müzeler, tüm somut ve somut olmayan kültürel miras ve sanat öğelerinin ve bunlara bağlı uygulamaların paylaştığı, çağdaş toplumların sahip olduğu eğitim, bilim ve kültür kurumlarından biri olarak ifade edilebilir (İlhan ve Diğ., 2019, s.39). Müzeler; yalnızca geçmişe ait nesnelere toplama, koruma, belgeleme ve sergileme faaliyetlerinde bulunmazlar, aynı zamanda toplumu eğitime, toplumun estetik anlayışını geliştirme, geçmiş-bugün-gelecek ekseninde yaşanmış-yaşanan-yaşanacakları açıklama, yorumlama, karşılaştırma, toplumsal değişimleri gösterme, kişileri bilgi edinme bağlamında yönlendirme ve kişilerin eğlenerek zamanlarını değerlendirme gibi görevleri de üstlenirler (İlhan ve Diğ., 2019, s.39; Doğan-Sölpük, 2019, s.72). Müze eğitimi ise mevcut koleksiyonların ziyaretçilerde ilgi, merak ve heyecan uyandırmak için kullanıldığı ve uygulamaya olanak sağlayan etkinlikler hazırlayan bir müzenin ziyaretçi merkezli eğitim programları olarak ifade edilebilir. Müze eğitimi, müzedeki koleksiyonları ziyaretçilerle ilişkilendiren, yaşam boyu süren, aktif, canlı, katılımcı ve yenilikçi bir süreçtir (Çıldır-Karadeniz, 2014, s.544). Müze eğitimi; özellikle zaman ve mekan içinde kendini ve insanları anlama, kültürel mirası sürdürme, geçmiş, bugünü ve geleceği anlamlı bir biçimde ilişkilendirme, kültürel varlıkları, eski eserleri anlama, koruma ve yaşatma, kendi kültürünü ve farklı kültürleri çok yönlü bir yaklaşımla tanıma ve anlama, kuşaklararası anlayış ve empati geliştirme, müzeyi bir yaşam biçimi haline getirme ve müzelere yaşayan kurum niteliği kazandırma çabasıdır (Onur, 2010, s.29). Onur (2010), müze eğitiminin dayandığı bazı temel ilkeleri de şu şekilde sıralamaktadır:

- “Müze eğitimi sürekli, açık uçlu ve yaşam boyu bir eğitimdir. Müze eğitiminde öğrenmenin yaşam boyu sürdüğü ve formel eğitimle sınırlı olmadığı kabul edilir.
- Müze koleksiyonları ile hedef kitle arasında ilişki kurmak önemlidir. Koleksiyonların içeriklerinin, mesajlarının ziyaretçinin kolaylıkla anlayacağı ve ilgisini çekeceği biçimde düzenlenmesi gereklidir.
- Ziyaretçinin çevreyle ve nesnelere etkin bir iletişim içinde olması sağlanmalıdır. İzleyen nesneye sadece müzede ulaşması şart değildir, müze elindeki nesnelere bir kısmını ziyaretçiye götürebilmelidir (ödünç verme sistemi).

- Koleksiyonları incelemek ve eğitim için uygun nesnelere seçmek, bağlantılarını kurmak ön koşuldur.
- Her müzenin sunduğu eğitim kendine özgüdür. Müzenin ve koleksiyonlarının türü, müzenin gelenekleri, personelinin uzmanlığı ve en önemlisi müzenin eğitim politikası sunulan eğitimi özgün kılan etkenler arasındadır.
- Müze eğitiminde olguları-bilgileri iletmekten çok duylara, estetik duyarlılığa, düş gücüne, yaratıcılığa ve eleştirel yaklaşıma yönelmek önemlidir.
- Müzedeki öğrenme “nesnelere öğrenme”dir, duyları temel alır, yaşantıya dayanır.
- Müze eğitimi zorunlu değil, gönüllüdür. Ziyaretçi müzeye özgür olarak gelir, gider ve sergileri ilgilerine göre gezer. Ziyaretçiyi çekmek, uarmak ve sergiye bakmaya ikna etmek müzenin görevidir.
- Müzedeki öğrenmenin hoş gitmesi ve haz vermesi beklenir çünkü müze eğitimi eğlenme ve boş zamanların değerlendirilmesi kavramları ile yakından ilgilidir.
- Müzede öğrenmenin temeli duyları kullanmaktır, dolayısıyla müzenin uygun koşullarda nesnelere yakından gözlemlemeye, ele yoklamaya olanak sağlaması gerekmektedir.”

En etkin okul dışı öğrenme ortamlarından biri olarak kabul edilen müzeler, günümüzde öğrenmenin ders kitabı, sınıf ve okul ile sınırlı olmadığını gösteren, öğretme-öğrenme sürecinde öğrenme ortamlarının zenginleşmesi gerektiğini ortaya koyan ve öğretim sürecinde çeşitli fırsatlar sunan mekanlar olarak kabul edilmektedir. Ancak yasal mevzuat, prosedürler (Bkz. MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, 2017), ulaşım ve güvenlik sorunları, ekonomik nedenler, zaman darlığı gibi sebepler müzelerin eğitimde kullanımını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca yaşanan COVID-19 pandemisi sırasında UNESCO ve ICOM raporlarında, COVID-19 pandemisi ve sonrasında her sekiz müzeden birinin kapanabileceği ve Amerikan Müzeler İttifakı'na göre kurumların %30'unun hükümetin desteği olmadan yeniden açılmayacağı belirtilmiştir (COVID-19 Museums and Cultural Institutions: COVID-19, 2020). Bunun yanı sıra COVID-19 tedbirleri kapsamında sosyal mesafe kuralına bağlı olarak bilet satışları %80 gerilemiş, gişelerdeki bilet satışları yerini online biletlere bırakmıştır. COVID-19 pandemisi ile birlikte dünya genelinde müzelerin %94.7'sinin kapandığı, bu müzelerin dijital faaliyetlere odaklandığı ve yaklaşık %15'inin dijital iletişim ağlarını geliştirdiği tespit edilmiştir. UNESCO tarafından yapılan araştırmada ise kriz sürecinde müzelerin yaklaşık %90'ının veya 85.000'den fazla kurumun kapılarını kapattığı belirtilmiştir (American Alliance of Museums, 2020; Antara & Sen, 2020, s.55).

Yaşanan COVID-19 pandemisi ve devamında eğitim alanında yaşanan dijitalleşme toplum nezdinde okulların ve eğitimin de çehresini değiştirmiştir. COVID-19 pandemisi boyunca müzelerde yaşanan değişimler de okul dışı öğrenme ortamı olarak akla ilk gelen müzelerde de değişimlere neden olmuş, ülkemizde de farklı özel müzelerin öğretmen ve öğrenciler için hazırladıkları eğitim modüllerinde artış gözlemlenmiştir (Bkz. Pera Öğrenme). Bilişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişimle birlikte COVID-19 pandemisi öncesi Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın 360⁰ Sanal Tur girişimleri ve ardından oluşturulan sanal müzeler, eğitimcilere fiziksel müze ve tarihi mekân gezilerinde yaşanabilecek zorlukların birçoğunu ortadan kaldıran yeni bir okul dışı öğrenme ortamı sunmuştur. Sanal müzeler; “bilgisayar ve internet teknolojilerinin sağladığı imkânlardan yararlanarak sanat eserleri, tarihi eser ve belgelerin dijital (sayısallaştırılmış) kopyalarını (resim, ses, film formlarında) ve bunlara ait bilgileri internet üzerinden ziyaretçilerin erişimine sunan etkileşimli web siteleri” olarak tanımlanabilir (Turan, 2015, s.190). Günümüz gelişen teknolojisinin paralelinde sanal müzeleri sadece web sitesi olarak değil uygulamal olarak da görmek mümkündür.

Sanal müzeler öğrencilere dijital okuryazarlık becerileri geliştirip uygulama imkânı sağlayan bunun yanı sıra tarihi araştırma imkanı veren çevrimiçi bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bir sanal müzenin oluşumu ve genel yapısını metafor kullanarak küratör, üye veya misafir rolü varsayımı üzerinden şöyle anlatabilir: Küratörler (ör. araştırma personeli ve öğretmenler), müze ve sergi oluşturmalarını sağlayan araçlara erişime sahiptirler. Üyeler (öğrenciler) ise küratörlerin onlara sundukları erişim sayesinde müze ve müze faaliyetlerine katılabilirler. Misafirler (bireyler) ise müzedeki tüm halka açık bilgileri görüntüleyebilir ve müzeyi konuk olarak ziyaret edebilir. Sanal müzenin web sitesine kayıt olarak giriş tuşuna basması yeterlidir (Okolo ve Diğ. 2011, s.418).

Sanal müzelerin kullandığı teknoloji sayesinde insanlar farklı şehirler hatta farklı ülkelerdeki müzelerin envanterlerinde yer alan birinci elden doğru ve güvenilir bilgi kaynaklarına uzaktan 7/24 erişebilmektedirler. Sanal müzeler, gezi yapacak bireylerin zaman kısıtlaması olmadan istedikleri müzeye ulaşabilmesini sağlar.

Sanal müzeler güvenli ve ekonomik olmalarının yanı sıra klasik müzelerin kısıtlı sunum olanakları ile karşılaştırıldığında daha zengin sunum olanaklarına da sahiptirler. Çolak (2006, s.295), sanal müzelerin yararlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Amaca uygun tasarlandıklarında uzaktan eğitim amacıyla kullanılabilirler.
- Sanal müzeler birçok kişinin aynı anda müze gezisi yapmasına imkân

tanır.

- Güvenilir ve nitelikli bilgilere sahiptirler.
- Müze gezisi yapma imkânı olmayan bireylerin kolaylıkla müzelere ulaşmalarını sağlar.
- Ulusal veya uluslararası birçok müzenin gezilebilmesini mümkün kılar.
- Gerçek müze gezileri kadar olmasa da kültürel gelişime katkı sağlar.

Sanal müzelerde sunumlar farklı etkinlikler ve bağlantılarla çeşitlendirilip zenginleştirilebilir. Örneğin; diğer müzelere veya web sitelerine bağlantılar, hikayeleştirme, oyunlaştırma, animasyonlar, simülasyonlar, hologram teknolojisi ve sanal gerçeklik gibi. Sanal müzelerin bu özelliği onları eğitsel açıdan daha önemli kılmaktadır. Sanal müzelerin toplum açısından bir başka önemi ise son derece hassas ve kırılabilir olan tarihi eserlerin ziyaretçilerin kurallara aykırı hareketleri (dokunma gibi), fotoğraf makinelerinin flaş ışıkları, iklim ve havalandırma koşulları gibi nedenlerle zarar görmesinin engellenmesidir. Bu sayede sanal müzeler bir taraftan kültürel mirasa karşı duyarlılığı artırırken diğer taraftan kültürel mirasın sonraki nesillere güvenli bir şekilde aktarımında da önemli bir rol oynarlar. Bu alanda yapılan çalışmalar sanal müze gezilerinin ilgili dersin bilişsel ve duyuşsal kazanımlarının gerçekleştirilmesini kolaylaştırdığını, öğrencilerin ilgili derse ve işlenen konuya yönelik öğrenci tutumlarını, akademik başarı düzeylerini ve kültürel mirasa karşı duyarlılığını artırdığını ortaya koymaktadır. Literatürde müzelerin eğitimdeki rolü ve önemi, yaratıcı drama ile müze ve alan gezilerine yönelik pek çok araştırma ve proje çalışması olmakla birlikte nispeten daha yeni ve aslında hala gelişme aşamasında olan sanal müzeler ile ilgili akademik çalışmalar sınırlıdır. Bu durumun oluşmasında, sanal müzelerin sınırlı imkanlar ve materyaller ile ve genelde broşür sanal müze türünde geliştirilmiş olması önemli bir etkidir. Ancak günümüzde sanal gerçeklik, hologram, üç boyutlu görüntü gibi teknolojik gelişmeler ve pandemi süreci sanal müzeleri klasik müzeler ile rekabet edebilir hale getirmiştir. Öyle ki günümüzde artık hiçbir fiziksel yapısı olmayan tamamen sanal (born-digital) müzeler kurulmaya başlanmıştır. Bu gelişmeler günbegün sanal müzeleri eğitimde daha önemli hale getirmektedir. Bu nedenle sanal müze etkinlikleri güncel öğretim programlarına dahil edilmiş ve öğretmenler bu etkinlikleri uygulamaya teşvik edilmiştir. Öğretim programlarına eklenmiş olmasına rağmen, pedagojik temelleri yeni yeni oluşturulmaya başlanan sanal müze ile eğitimin farklı kademeler ve farklı derslerde sınıf içi etkinliklere nasıl entegre edilebileceği konusunda öğretmenlerimiz maalesef yeterli bilgiye sahip değildirler. Bu açıdan sanal müzelerin eğitimde etkin kullanımına yönelik eğitimlere, öğretmenlerin açık erişimine sunulacak ve sanal müze kullanımına yönelik doğrudan öğretim programındaki içerik ve kazanımlarla ilişkilendirilmiş

Eğitimde Sanal Múze Uygulamaları

etkinliklere, daha gelişmiş bir okul-múze iş birliğine ve múzelerin eğitsel amaçlarının güçlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmada öğretmen ve eğitim alanında lisansüstü eğitim alan geleceğin akademisyenlerine sanal múze uygulamalarının sınıf içi etkinliklere verimli bir şekilde nasıl entegre edilebileceği hususunda gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması, farklı dersler ve kademeler için doğrudan öğretim programındaki içerik ve kazanımlarla ilişkili etkinlik planlarının geliştirilmesi ve okul-múze işbirliğinin güçlendirilmesi amaçlarıyla TÜBİTAK 4005-Yenilikçi Eğitim Uygulamaları kapsamında “Eğitimde Sanal Múze Uygulamaları” adlı projeden elde edilen veriler sunulmuştur. Bahsedilen proje kapsamında katılımcılara yaratıcı drama, múzede drama, oyunlaştırma, tasarım odaklı düşünme, múze pedagojisi, sanal múze tasarımı, ilgili öğretim programı kazanımları ile ders etkinlikleri düzenleme gibi eğitimler verilmiştir. Çalışmanın amacı, bu projede verilen eğitimler sonucunda katılımcıların sanal múzeleri eğitsel açıdan değerlendirme ve sanal múze uygulamalarına yönelik etkinlik geliştirme becerileri ile sanal múzelerin eğitim işlevi konusundaki katılımcı görüşlerini nasıl değiştirdiğini ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Çalışmada durum çalışması (case study) yönteminin programın etkilerine dayalı durum çalışması (program effects case study) kullanılmıştır. Durum çalışması sosyal bilimler alanında kullanılan ve bireysel, grup ve örgütsel şekilde uygulamaları olan bir yöntemdir (Yin, 2003, s.1). Stake (1988) durum çalışmasını yöntemsel bir seçenek değil, ne çalışılacağını belirleme seçeneği şeklinde ifade etmektedir. Durum çalışmalarında durumdan en mükemmel şekilde ne anlaşıldığının üzerinde durulmaktadır (Denzin ve Lincoln, 1985, s.435). Gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, verileri sistematik bir biçimde toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma durum çalışmalarında önemli basamaklardır. Çalışma sonucunda ortaya çıkan ürün ise, olayın niçin o şekilde olduğunun ve gelecek araştırmalar için daha ayrıntılı olarak nelere odaklanmanın gerektiğinin belirgin bir biçimde anlaşılmasıdır (Davey, 1991).

Çalışma Grubu

Projenin hedef kitlesini İstanbul ilinde ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler ile yine İstanbul ilindeki üniversitelerin eğitim bilimleri alanlarında kayıtlı lisansüstü öğrencileri oluşturmaktadır. Sanal múzeler, sanal sergiler ve sanal alan gezileri eğitimde daha çok tarih, coğrafya, sosyal bilgiler, görsel sanatlar ve sınıf öğretmenleri tarafından kullanıldığı için katılımcılar bu

branşlardaki öğretmenler ve lisansüstü öğrenciler arasından seçilmiştir. Proje konusu daha çok öğretmenlere yönelik görünmekle birlikte sanal müze uygulamaları üzerine yapılacak tez çalışmalarının nicelik ve niteliğini artırmak ve verilecek eğitimin geleceğin akademisyenleri vasıtasıyla öğretmen eğitimine aktarılmasını sağlamak amacıyla lisansüstü öğrenciler projeye dahil edilmiştir. Öğretmen ve lisansüstü öğrencilerinin bir arada eğitim görmesi eğitim açısından daha verimli olup heterojen bir grubun oluşmasını ve teori ile pratiğin bir araya gelmesini sağlamıştır. Belirlenen hedef kitle içerisinde yapılan online başvurular arasından tabakalı örnekleme yöntemiyle toplam 30 katılımcı belirlenmiştir. Proje kapsamında verilecek eğitimlerin aktif katılıma dayalı uygulamalı dersler olması nedeniyle katılımcı sayısı 30 ile sınırlandırılmıştır.

Süreç

Öncelikle katılımcılara “Eğitimde Sanal Müze” başlığıyla bir eğitim programı uygulanmıştır. Bu eğitim programında katılımcılara farklı alanlarda alan uzmanı eğitimciler tarafından atölye eğitimleri verilmiştir. Eğitimler yedi gün boyunca sürmüş, eğitimlerde alan uzmanları ile katılımcılar birebir çalışma imkânı bulmuşlardır.

Tablo 1

Eğitim programı kapsamındaki atölyeler ve atölye süreleri

Atölye/Eğitim Adı	Atölye Süresi (Dakika)
Açılış ve Tanışma Etkinlikleri (Yaratıcı Drama Yöntemi ile)	100
Oyunların Gücü Adına: Oyunlaştırmayı Öğreniyorum	90
Oyun ve Oyunlaştırma: Eğitimde Yaratıcı Drama	90
Çocuk ve Müze Pedagojisi: Potansiyeller ve Fırsatlar	90
Tarihi Mekân ve Alan Gezilerine Teknolojik Alternatifler	90
Müzedeki Öğrenme Programları: Pera Müzesi Örneği	90
Objelerin Müze Yolculuğu: Arkeoloji ile Tanışıyorum	90
Yaratıcı Drama Yöntemi ile Kültürel Mirasımı Öğreniyorum	180
Müzelerin Büyülü Dünyasına Giriş	90
Kültür Varlığı Olarak Megaron, Troya'daki Evim	120
Eğitimde Dijital Dönem ve Sanal Müzecilik Uygulamaları	90
Oyun Atölyesi: Müzeyi Merak Ediyorum	90
Sanal Müzeleri Eğitsel Açından Değerlendirelim	90
Türkiye'de Müzecilik: Hatay Müzesi Örneği	90
Sanal Müze Deneyimi (Troya Müzesi)	180
Ne, Nerede? Sanal Müze Katalog Çalışması	90
Kendi Sanal Müzenizi Oluşturun	180
Toplam Eğitim Süresi	1840

Eğitimde Sanal Müze Uygulamaları

Katılımcılara yaratıcı drama, müzede drama, oyunlaştırma, tasarım odaklı düşünme, web 2.0 araçlarını kullanma, müze pedagojisi, sanal müze değerlendirme, müze örnekleri gibi teorik ve uygulamalı olmak üzere yaklaşık 50 saat eğitim verilmiştir (Tablo 1). Teorik dersler çevrimiçi yapılmıştır. Eğitimin son gününde ise kendi sanal müzelerini tasarlayan katılımcıların bu sanal müze tasarımları diğer katılımcılar ve proje uzman ve eğitimleri tarafından değerlendirilmiştir.

Proje kapsamında verilen eğitimlerin katılımcıların “sanal müze uygulamalarına yönelik etkinlik geliştirme” ve “sanal müze uygulamalarının mevcut sınıf içi etkinliklere entegrasyonu” becerilerine etkisi katılımcılar tarafından geliştirilen ve proje eğitiminin son günü sunumu yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi sonucunda belirlenmiştir. Proje kapsamında verilen eğitimlerin katılımcıların eğitimde sanal müze kullanımı farkındalık düzeyine etkisi başvuru aşamasında çevrimiçi olarak doldurulan “Eğitimde Sanal Müze Kullanımı Farkındalık Ölçeği” ön-test sonuçlarının, eğitimin son günü uygulanan son-test sonuçları ile karşılaştırılması sonucunda belirlenmiştir. Proje kapsamında verilen eğitimlerin katılımcıların sanal müzeleri eğitsel açıdan değerlendirme becerilerine etkisi başvuru aşamasında çevrimiçi olarak doldurulan “Sanal Müzelerin Eğitsel Açından Değerlendirilmesi Ölçeği” ön-test sonuçlarının, eğitimin son günü uygulanan son-test sonuçları ile karşılaştırılması sonucunda belirlenmiştir. Son olarak katılımcıların verilen eğitimle ilgili görüşleri eğitim sonunda uygulanan değerlendirme anketi bulgularının analizi ile belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma için gerekli veriler aşağıdaki veri toplama araçları kullanılarak elde edilmiştir:

Eğitimde Sanal Müze Kullanımı Farkındalık Ölçeği (ESMKFÖ): Araştırmacılar tarafından ilgili literatür ışığında, alan uzmanı ve öğretmen görüşü alınarak hazırlanan bu ölçek 25 adet 5'li Likert tipi sorudan oluşmaktadır. Pilot çalışma sonucunda gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonuçları (Tablo 2) ölçeğin iyi düzeyde ($\alpha=0.75$) güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.

ESMKFÖ güvenilirlik analizi sonuçları

Cronbach's Alpha	Madde sayısı
,748	25

Sanal Müzelerin Eğitsel Açından Değerlendirilmesi Ölçeği: Araştırmacılar tarafından ilgili literatür ışığında, alan uzmanı ve öğretmen görüşü alınarak

hazırlanan bu ölçek bir adet açık uçlu, bir adet çoktan seçmeli ve 21 adet Evet-Hayır sorusu olmak üzere toplam 23 sorudan oluşmaktadır.

Eğitim Değerlendirme Anketi: Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu anket 4 adet demografik bilgi sorusu ve 3 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Sanal Müze Değerlendirme Rubriği: Araştırmacılar tarafından geliştirilen ve Schweibenz (2004) tarafından belirlenen sanal müze türlerinin özelliklerini kapsayan analitik rubrik 8 ölçütte 3 performans seviyesi içermektedir.

Verilerin Analizi

Eğitimde Sanal Müze Kullanımı Farkındalık Ölçeği ve Sanal Müzelerin Eğitsel Açıdan Değerlendirilmesi Ölçeği'nden elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmış ve veriler üzerinde frekans, yüzdeler, normallik ve bağımsız gruplar t testleri uygulanmıştır. Eğitim Değerlendirme Anketi'nden elde edilen nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve katılımcı cevapları “olumlu görüşler”, “olumsuz görüşler” ve “öneriler” temaları altında değerlendirilmiştir. Katılımcıların online sanal müze geliştirme programı (Artsteps) kullanarak oluşturdukları sanal müzeler ise sanal müze değerlendirme rubriği kullanılarak puanlanmış ayrıca bu müzelerin sistematik kullanılabilirlik, formel ve enformel değerlendirme ölçütlerine yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Proje kapsamında katılımcılara sanal müze etkinliklerinde kullanılabilecek yaratıcı drama teknikleri ve Müzede Drama yöntemine yönelik eğitimler verilmiştir. Yaratıcı drama etkinliklerinde katılımcılar bireysel veya gruplar halinde çalışarak sanal müzedeki eserler veya ele alınan konuyla ilgili epik şiirler yazmışlar, bu şiirleri farklı tarzda enstrümantal müziklere uyarlamışlar, rol oynama ve doğaçlama tekniklerini yoğun olarak kullanmışlardır. Eğitim programının ilk günlerinde özellikle yaratıcı drama ile ilk defa tanışan katılımcıların çekingen bir tavır sergiledikleri gözlemlenmiş ancak sonraki süreçte katılımcılar “buzlarını kırarak” daha katılımcı bir tutum sergilemişlerdir. Eğitimler boyunca gerçekleştirilen gözlem, görüşme ve anket verilerine bakıldığında uygulanan yaratıcı drama ve müzede drama etkinliklerinin katılımcıların sosyal katılım, grupla çalışma, iletişim ve yaratıcı düşünme becerilerine olumlu katkı sağladığı, eğitimde özellikle de sanal müze uygulamalarında yaratıcı drama kullanımına yönelik tutumlarında olumlu yönde bir değişikliğe neden olduğu saptanmıştır.

Eğitimde Sanal Müze Uygulamaları

Proje kapsamında verilen eğitimlerin katılımcıların eğitimde sanal müze uygulamalarına yönelik farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla proje ekibi tarafından geliştirilen “Eğitimde Sanal Müze Kullanımı Farkındalık Ölçeği” proje eğitimlerine ilk başvuru sürecinde (online) ve eğitimler sonrasında uygulanmıştır. Uygulanan bağımlı gruplar *t* testine göre (Tablo 3) katılımcıların öntest ve sontest ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir, $t(24) = -2.65$, $p < 0.05$. Bu durum proje kapsamındaki eğitimlerin katılımcıların eğitimde sanal müze kullanımına yönelik farkındalık düzeylerine olumlu yönde katkı sağladığını göstermektedir.

Tablo 3.
ESMKFÖ öntest-sontest karşılaştırma sonuçları

		Bağımlı Gruplar Testi						
		Art. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	Farkın %95 Güven Aralığı	<i>t</i>	Ser. Der.	Sig. (2-kuyruk)
Eşleşme 1	Öntest-Sontest	- ,298	,553	,111	- ,064 ,521	-2,65	24	,014

Proje kapsamında katılımcılara eğitsel bakış açısıyla sanal müzelerin değerlendirilmesine yönelik eğitim verilmiştir. Bu eğitim öncesinde katılımcılara daha önce ziyaret ettikleri ve beğendikleri sanal müzeler sorulmuştur. Verilen eğitim sonrasında bu sanal müzeleri proje ekibi tarafından geliştirilen “Sanal Müzelerin Eğitsel Açından Değerlendirilmesi Ölçeği”ni kullanarak yeniden ziyaret etmeleri istenmiştir. Katılımcılar Türkiye’deki müzelere ait 30’a yakın sanal müzeyi ziyaret etmiş ve ölçekte yer alan sorular doğrultusunda bu müzeleri değerlendirmişlerdir. Katılımcılar tarafından gerçekleştirilen değerlendirmeler incelendiğinde bu sanal müzelerin 22 puan üzerinden en düşük 3, en yüksek 18 aldığı ve ortalama puanlarının 9,89 olduğu bulunmuştur. Schweibenz (2004) tarafından belirlenen türlere göre katılımcılardan sınıflandırmaları istendiğinde bu müzelerin çok küçük bir kısmı ($f=4$, %11) “Eğitsel Sanal Müze” olarak sınıflandırılmıştır. Katılımcılar ziyaret ettikleri sanal müzelerin büyük bölümünü (%54) sanal tur olarak sınıflandırmıştır. Bu durum proje kapsamında verilen eğitimlerin katılımcıların eğitsel açıdan eleştirel bakış açısıyla değerlendirme becerilerini geliştirdiğini ve katılımcıların iyi bir sanal müzeden beklentilerini yükselttiğini ortaya koymaktadır.

Yaklaşık 50 saat ve 7 günlük eğitim sonucunda katılımcılar bir web 2.0 çevrimiçi sanal müze ve galeri oluşturma programı olan Artsteps kullanarak kendi sanal müzelerini oluşturmuşlardır. Katılımcıların oluşturduğu sanal müzeler “Sanal Müze Değerlendirme Rubriği” kullanılarak değerlendirilmiş ve bunun sonucunda

katılımcıların tamamının rubrikte yer alan 8 değerlendirme kriterini orta veya iyi derecede yerine getirdiği tespit edilmiştir.

Ayrıca katılımcılardan kendi branşlarına ait öğretim programındaki kazanımları karşılayan ve kendi hazırladıkları sanal müzeler veya mevcut sanal müzelerin öğretim materyali olarak kullanıldığı disiplinlerarası öğrenme senaryoları geliştirmeleri istenmiştir. Bu etkinlikte tasarım ve odak birliği sağlanması açısından proje ekibi tarafından geliştirilen öğrenme senaryosu şablonu kullanılmıştır. Katılımcılar tarafından hazırlanan öğrenme senaryoları incelendiğinde verilen eğitim ve geri dönütler sayesinde katılımcıların eğitim programında yer alan yaratıcı drama, müzede drama, oyunlaştırma, disiplinlerarası öğrenme, teknoloji kullanımı, okul dışı öğrenme, işbirlikli öğrenme yöntem ve becerilerini kapsayan öğrenme senaryoları geliştirebildikleri görülmüştür.

Son olarak eğitimlerin sonunda katılımcılardan verilen eğitimler sonunda katılımcılardan verilen eğitimlere yönelik yazılı görüşleri alınmıştır. Proje hakkında katılımcıların olumlu ve olumsuz görüşleri ve önerileri şu şekildedir:

Eğitime Yönelik Olumlu Görüşler

Katılımcıların proje eğitimlerine yönelik olumlu görüşleri, eğitimlerin içeriği hakkında, eğitimler hakkında, eğitim süreci ve katılımcılara katkısı hakkında başlıkları altında sıralanmıştır.

Eğitim İçerikleri: Katılımcılar eğitim içeriklerini zengin, kapsamlı, güncel ve yenilikçi olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılar “e-müze ve dramının birleştirilmesi ilgi çekici”, “proje yenilikçi, özgün ve verimli”, “konular kapsamlı”, “yenilikçi uygulamalar” gibi ifadelerle eğitim içeriklerini değerlendirmişlerdir.

Eğitmenler: Katılımcılar proje çerçevesinde eğitim veren eğitimler hakkında ise “eğitmenler donanımlıydı”, “alanında uzman eğitimlerin eğitim vermesi” gibi eğitimlerin yeterliliği hakkında görüşler sunmuşlardır.

Eğitim Süreci: Katılımcıların eğitim süreci hakkında ifadeleri “atölyelerin zihin açıcılığı” ve “katılımcılar arasındaki olumlu etkileşim” şeklindedir.

Eğitimlerin Katılımcılara Katkısı: Eğitimlerin katılımcılara katkısı bağlamında “sanal müze uygulamaları, oyunlaştırma ve web 2.0 araçlarını birleştirmenin önemi”, “pandemi ile değişen koşullar doğrultusunda e-müzelerin öğrencilerle gezilmesi sırasında bu eğitimle yüksek verimin alınacağı”, “projenin yenilikçi, özgün ve verimli olması”, “eğitimde kullanılabilecek yeni web 2.0 araçlarının öğrenilmesi” ve “yenilikçi uygulamalar” ifadeleri dikkati çekmektedir.

Eđitímlere yónelik olumsuz góruşler

Eğitim programı, eğitmenler ve süre hakkında katılımcılardan olumsuz góruşler de gelmiştir. “Eğitim programının yoğun olması”nın katılımcılarda yorgunluğa neden olduğu katılımcılar tarafından özellikle vurgulanmıştır. Eğitimlerin içeriğinin yoğun olmasından dolayı eğitim takviminin daha geniş tutulmasını önermişlerdir. Eğitim sürecinde hem çevrimiçi hem de yüz yüze çalışılmasının katılımcılarda dikkat eksikliğine neden olduğu da beyan edilmiştir. Katılımcıların bir kısmı, eğitimlerde yaşanan teknik aksaklıkları da olumsuz olarak değerlendirmiş, diğer bir kısmı ise yüksek kaliteli ve fazla sayıda malzeme kullanımının israfa yol açtığı eleştirisinde bulunmuştur.

Öneriler

Bu projenin daha çok öğretime ulaştırılması gerektiğini düşünen katılımcılar bunun için İstanbul dışında başka şehirlerde de proje eğitimlerinin tekrarlanmasını önermişlerdir. Eğitim programı içeriğinin yoğun olmasından dolayı etkinlik takviminin daha geniş tutulması da katılımcılar tarafından önerilmiştir. Bazı katılımcılar proje eğitim mekânı olarak “bilgisayar laboratuvarı” ve “gerçek bir müze” kullanılmasının daha faydalı olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar uygulama ve atölye kısımlarında çok eğlendiklerini belirterek bu bölümlerin projedeki ağırlığının artırılmasını ve eğitimlerin tamamen yüz yüze olmasını tavsiye etmişlerdir. Proje uygulama kısmında ise “öğrencilerle birlikte bir müzenin gezilebilmesi”, “3D gözlük kullanımı”, “etkinliğin müzede yapılması” gibi öneriler katılımcılar tarafından sunulmuştur.

SONUÇ

Bu çalışma, sanal müzelerin yenilikçi metotlarla ve eğitsel bir bakış açısıyla ele alındığı takdirde, genelde sosyal bilgiler öğretimine ve özelde kültürel tarih eğitimine etkin bir şekilde katkıda bulunabileceğine ve 21. yüzyılda ortaya çıkan yeni, çok yönlü “eğitim” vizyonuna katkı sağlayabileceğine vurgu yapmaktadır.

Sanal müzeler, hedef kitlesine bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin konum ve zamandan bağımsız olarak sağladıkları görsel, işitsel ve yazılı içeriklerin yenilikçi eğitim uygulamaları ile nasıl entegre edilebileceğine ilişkin zengin öğrenme içerikleri sunmaktadır. Sanal müzeler yalnızca içerik açısından değil, aynı zamanda eğitsel kazanım, uygulama, sunum ve etkileşim teknikleri açısından da eğitim alanına ilişkin çeşitli öğrenme tasarım ve deneyimi

sağlamaktadır. TÜBİTAK 4005 Yenilikçi Eğitim Uygulamaları programı çerçevesinde yürüttüğümüz proje kapsamında uyguladığımız anket sonuçları da sanal müzelerin bu potansiyelini doğrulamış ancak bu araçların öğretmenler tarafından kullanımının yaygın olmadığı ve hatta benimsenmesinin zorlayıcı olduğu bulgulanmıştır. Bir diğer önemli tespit de katılımcı öğretmenlerin sanal müzeleri standart eğitime entegre etmeleri noktasında olmuştur. Bu durum, öğretim programlarındaki kazanımlarla sanal müzelerin sağladıkları olanakların bir kesişim kümesi içinde ele alınarak, hedef kitleye yönelik eğitim programları ve materyallerin tasarlanması ve sunulması ihtiyacını da gündeme getirmiştir.

Sanal müzelerle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sanal müze kullanımı ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır (Aktaş, Yılmaz & İbrahimoglu, 2021). Sungur & Bülbül (2019) de öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının sanal müze ile ilgili etkinlik bağlamında fikirlerinin olmadığını göstermektedir. Bu çalışma gerek öğretmenlerin ve gerekse öğretmen adaylarının sanal müzeler ekseninde nasıl etkinlikler yapılabileceği konusunda önem arz etmektedir. Sanal müzelerle yapılan öğrenci gezilerinin içeriklerinin gerekli kazanım ve uygun ders bağlamında disiplinler arası bir şekilde öğrenme senaryoları şeklinde oluşturulması ve sanal müzenin bu senaryoya bağlı olarak gezilmesi; öğrenmenin kalıcılığı bağlamında yapılacak etkinlik çeşitlilikleri proje kapsamında üzerinde önemle durulan hususlardan biri olmuştur. Bu nedenle bu çalışma sonucunda ortaya çıkan ürünler ve bulgular, verilen eğitim içeriklerinin uygunluğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, sanal müzeler ve bunların eğitime entegrasyonu meselesine eleştirel bakış açısıyla yaklaşan akademik tartışmalara ve bu çerçevede yürütülen uygulamalı projelere ihtiyaç olduğu kanaatindeyiz. Bu kanaatten hareketle hayata geçirdiğimiz “Eğitimde Sanal Müze Uygulamaları” başlığını taşıyan projemizde bir ilk adım atarak 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu eğitimde dijitalleşme olgusunu da tartışmaya açmış bulunuyoruz. Proje eğitimleri sürecinde yapılan gözlem, görüşmeler ve katılımcılardan elde edilen geri dönüşler sonucunda öğretmenler ve lisansüstü öğrencilerin eğitimde sanal müze kullanımına yönelik olumlu tutum ve algıya sahip oldukları ancak sanal müzelerin mevcut sınıf içi etkinliklere nasıl entegre edilebileceği konusunda teorik ve pratik bilgiye ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Bu açıdan sanal müze uygulamalarına yönelik öğrenme senaryoları başta olmak üzere farklı öğretim materyallerine ücretsiz erişim imkânı sunan web sitelerinin öğretmenlerin kullanımına sunulması önemlidir. Bu alanda yapılan projeler, hizmet içi eğitim uygulamaları, akademik yayınlar ve bilgilendirici web siteleri sanal müze ve galerilerin eğitime entegrasyonunu

hızlandıracak ve farklı branşlarda daha çok öğretmen tarafından etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aktaş, V., Yılmaz, A. & İbrahimöğlu Z. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal múze kullanımına yönelik tutumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1294-1313.
- American Alliance of Museums (2020). COVID-19 resources & information for the museum field. <https://www.aam-us.org/programs/about-museums/covid-19-resources-information-for-the-museum-field/>, Erişim tarihi: 14.09.2022.
- Antara, N. & Sen, S. (2020). The impact of COVID-19 on museum and the way forward to be resilience. *Uluslararası Múze Eğitimi Dergisi*, 2 (1) , 54-61. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jimuseumed/issue/54620/804469>, Erişim tarihi: 3.09.2022.
- Çolak, C. (2006). Sanal múzeler. *inet-tr'06- "Türkiye' de İnternet" Konferansı Bildirileri*, 21-23 Aralık, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, 293-296.
- Çıldır, Z. & Karadeniz, C. (2014). Museum, education and visual culture practices: Museums in Turkey. *American Journal of Educational Research*, 2(7), 543-551.
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations. *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oas. Sage Publications.
- Doğan, M. & Sölprk, R. (2019). *Gúzel Sanatlar Lisesi Múze Eğitimi Ders Kitabı*. Devlet Ders Kitapları.
- İlhan, A.Ç., Artar, M., Bıkalmaz, F., Okvuran, A., Akmehmet, K.T., Doğan, D., Karadeniz, C., Çiđdem, H., & Kut, S. (2019). *Múze Eğitimi*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- International Council of Museums. (2020). *Museums, Museum Professionals and COVID-19*. <https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/05/Report-Museums-and-COVID-19.pdf>, Erişim tarihi: 13.09.2022.

- Sungur T. & Bülbül, H. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının sanal müze uygulamalarına yönelik görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 652-666.
- Okolo, C. M., Englert, C. S., Bouck, E. C., Heutsche, A., & Wang, H. (2011). The virtual history museum: Learning U.S. history in diverse eighth grade classrooms. *Remedial and Special Education*, 32(5), 417-428. <https://doi.org/10.1177/0741932510362241>
- Onur, B. (2010). Müze eğitimi ve çocuk müzeleri. *Müze Eğitim Seminerleri (2)*. Mardin Müzeleri. ÇOKAUM ve Mardin Valiliği Yayını.
- Schweibenz, W. (2004). *The Development of Virtual Museums*. ICOM News. No: 3.
- Turan, İ. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde sanal müze ve turlar. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Eds.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s.189-204). Pegem.
- UNESCO. (2020). *Museums Around the World: In the Face of COVID-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373530>, Erişim tarihi: 12.09.2022.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Methods*. Sage Publications.

EXTENDED ABSTRACT

Aim of the Research: A brand-new setting for learning outside of the classroom, virtual museums take many of the obstacles out of the museum and historical site visits. Students can conduct research and practice developing their digital literacy in the online setting provided by the virtual museum. Even if it has been included in the curriculum, our teachers, whose pedagogical foundations have just started to build, do not yet have enough expertise on how to combine education with the virtual museum into classroom activities at various levels and in various courses. A more advanced level of school-museum cooperation, activities related to the content and accomplishments of the use-oriented curriculum for virtual museums, and strengthening the educational goals of museums are all necessary in this context. Training on the effective use of virtual museums in education is also necessary. The study seeks to shed light on the results of the educational process known as "Virtual Museum Applications in Education" as it was applied to teachers and graduate students who work in the field of education.

Method: The research applied the use of a case study. The participants underwent a training program called "Virtual Museum in Education." The training lasted seven days. The "Virtual Museum Awareness Scale in Education," "Evaluation of Virtual Museums in Education Scale," "Education Evaluation Questionnaire," and "Virtual Museum Evaluation Rubric" were used to gather the research's data.

Findings: The participants received training on the Drama in the Museum method and creative drama techniques that can be employed in virtual museum activities as part of the project. In light of the observations, interviews, and survey results, it was determined that the creative drama and drama in the museum activities during the training positively impacted the participants' capacity for social interaction, teamwork, communication, and original thought. Additionally, it caused a positive shift in their attitudes toward the use of creative drama in education, particularly in virtual museum applications. The "Virtual Museum Use in Education Awareness Scale," which was used within the scope of the project, was given to the participants both before and after the project training. The average participant scores between the pretest and posttest were found to differ significantly in favor of the posttest according to the dependent group's t-test results, $t(24) = -2.65$, $p = 0.01$. This demonstrates that the instruction provided as part of the project's training increased the participants' levels of knowledge about the use of virtual museums in education. Participants were given training on the evaluation of virtual museums from an educational point of view. They were directed to utilize the "Educational Evaluation Scale of Virtual Museums" to visit virtual museums they had previously visited after the training. Nearly thirty virtual museums were rated by the participants. When the participant ratings were looked at, it was discovered that these virtual museums had an average score of 9.89, the lowest score of 3, and the best score of 18 out of 22. The majority of the virtual museums (54%) are referred to as virtual tours, and only a very tiny portion of these museums ($f=4$, 11%) were designated as "Educational Virtual Museums." Following the instruction, the participants used Artsteps to create their virtual museums. The "Virtual Museum Evaluation Rubric" was used to evaluate these virtual museums. At the conclusion of the programme, the participants were asked for written feedback. Regarding the training's subject matter, instructors, method, and benefits to the participants, they had favourable evaluations. On the other hand, their lengthy and rigorous training regimens are seen negatively.

Results: Regardless of place or time, virtual museums provide their target audience with rich educational content on how computer and communication technology can be combined with textual, audio, and visual content as well as cutting-edge instructional practices. It is clear from the observations, interviews,

and participant feedback that teachers and graduate students have a positive attitude and perception toward the use of virtual museums in education, but they necessitate theoretical and practical information on how virtual museums can be integrated into classroom activities. In this light, it is critical that educators have access to websites that provide free access to various teaching materials, particularly learning scenarios for applications for virtual museums.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.64664>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	19.09.2022	Submitted date
Kabul tarihi	15.03.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.04.2023	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Mete, F. & Şerbetçi, M. (2023). Özel Zamanların Şahidi Kültür Kokan Mekânlar: Antep'in Hamamları. *Journal of History School*, 63, 868-891.

ÖZEL ZAMANLARIN ŞAHİDİ KÜLTÜR KOKAN MEKÂNLAR:**ANTEP'İN HAMAMLARI¹****Filiz METE² & Muhammed ŞERBETÇİ³****Öz**

Türk İslam geleneğindeki eski imar planları incelendiğinde en fazla binanın camiler olduğu, bu oranı takip eden binaların da hamamlar olduğu görülür. Bu da temizlik imandan gelir şiarını benimseyen Türk toplumu için hamamın sosyal hayatta yerini ve önemini kanıtlar niteliktedir. Bu çalışmada; Osmanlı geleneklerinden günümüze gelen, Anadolu'nun pek çok yerinde kendini gösteren, çok eski bir Türk âdeti olan hamam kültürü ele alınmış ve Gaziantep ili özelinde bu mekânların özel dönemlerdeki kullanım durumları ve kültürel öğelere yansıma izleri incelenmiştir. Bunun için Gaziantep'teki hamamlarla ilgili alan yazın taranmış ve ilgili dokümanlar incelenmiş, hamam kültürüne dair yaşları farklı aralıklarda olmak üzere doğma büyüme Gaziantep'li olan yerel şahıslara ulaşılarak görüşme talep edilmiş ve gönüllü olarak katılan şahısların söylemleri yazılı olarak çalışmaya aktarılmıştır. Genç kızlar için hazırlanan çeyiz sandığının olmazsa olmazları arasında özenle hazırlanmış; hamam bohçası, örgü banyo lifleri, meşefe (havlu) işlemleri ve banyo keseleri ile tasından tarağına, ince detaylarla süslenmiş hamam taşları, happaplar ve sürmedenlikler bulunması, hamamın Gaziantep'li için konumu ve önemine bir göstere sayılabilir.

Anahtar Kelimeler: Gaziantep, Hamam, Gaziantep Hamam Kültürü, Özel Zamanlarda Hamam, Kültür Öğelerine Yansımalar.

¹Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %70, 2. yazar: %30.

²Doç.Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, flzmt27@gmail.com, Orcid: 0000-0002-8835-3884

³İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi, Özel Kurum, muhammeds@msn.com, Orcid: 0000-0002-5804-946X

Culture-Smelling Places Those are Witnesses of Special Times: Hammams of Antep

Abstract

When the old zoning plans are examined, it is seen that the most buildings are mosques and the buildings that follow them are baths. This proves the place and importance of the bath in social life for the Turkish society, which adopts the motto that cleanliness comes from faith. In this study, the bath culture, which is a very old Turkish custom, which has come from the Ottoman traditions to the present day and manifested itself in many parts of Anatolia, has been discussed and the use of these places in special periods and the traces of their reflection on cultural elements have been examined in the province of Gaziantep. For this purpose, the literature about the baths in Gaziantep was scanned and the relevant documents were examined, local people of different ages, who were born and raised in Antep, were contacted and interviewed, and the discourses of the people who participated voluntarily were transferred to the study in written form. Among the must-haves in the dowry chest prepared for young girls, there are carefully prepared bath pack, knitted hammam fibers, bath towels (meşefe) embroideries and bath bags, as well as combs, hammam bowls, slippers (happaps) and mascara bottles decorated with fine details can be the indicators of the importance of the hammams in Gaziantep.

Keywords: Gaziantep, Hammam, Gaziantep Hammam Culture, Hammams in Special Times, Reflections on Cultural Elements.

GİRİŞ

Geçmişini bilmeyen veya unutan toplulukların geleceğini inşa ederken eksik kalacağı muhakkaktır. Zira genlerindeki şifreleri çözebilmenin yolu geçmişte saklıdır. Atatürk'ün Gençliğe Hitabesinde bahsettiği “Muhtaç olduğun kudret, damarlarındaki asil kanda, mevcuttur!” söyleminin temeli bunu destekler mahiyettedir. Geçmişin okunması, bize miras karakterimiz ve potansiyelimiz hakkında ipuçları saklayan bir yoldur. Gaziantep halkı tam da bu kapsamda, “Ot, kökü üstüne biter.” ve “Otu çek, köküne bak.” atasözlerini düstur edinmiş ve geçmişe her daim değer vermiştir. Bu bağlamda, yılların birikimi olan kültürüne sahip çıkmış ve bu kültürü aktarma görevinin de öncelikle aile ocağında başlaması gerektiğini yine bir atasözüyle anlatmıştır: “Oğlan babadan öğrenir sofrayı açmayı, kız anadan öğrenir biçki biçmeyi.”. “Dünyaya bakış açımızı oluşturan pek çok bileşen; etnik ve ırksal özdeşleşmemiz, geldiğimiz ülkenin bölgesi, yaşadığımız mahalle türü, sosyo-ekonomik geçmişimiz, cinsiyetimiz, konuştuğumuz dil(ler), engellerimiz, geçmiş deneyimlerimiz ve yaşam tarzımızı kültürümüz üzerinde etkisi olan önemli bileşenlerdir” (Hidalgo, 1993). Kültürün nesiller boyu devamı ve geleceğe etkin aktarımı toplumun tarihsel sürekliliği için önemlidir. Bunu başarmanın yollarından biri de “varlığını devam ettiren ve

buldukları yere değer katan yapıların, bilinçli bir şekilde korunmasıdır” (Şiraz, 2015, s.1). Bu bağlamda, “Bizans şehir geleneğinde görülen hamam-ev-kilise üçlüsünün Osmanlı’da ev-cami-hamam mahalleye dönüşmesiyle bozahane, meyhane, kahvehane gibi toplumun bir araya gelip toplanma mekânlarından olan hamamlar” (Topçu ve Bilsel, 2016, s.59) önemli kültür birikimi taşıyan öğelerindedir. Geleneksel kültürümüze bakıldığında Osmanlı imar sisteminden günümüze yansıyan hemen hemen her sokağa cami yapımına yaklaşık oranda hamam yapılmış olması, hamamın sosyal hayatta yerini ve önemini kanıtlar niteliktedir.

Millî mücadele döneminde vatani koruma uğruna şehirlerinin işgal edilmesine direnerek destansı bir mücadele veren Antep, TBMM tarafından 8 Şubat 1921’de "Gazi" unvanına layık görülmüş ve adı Gaziantep olarak değiştirilmiştir. Şehrin Antep/Ayntap adının kaynağıyla ilgili çalışmalarda değişik rivayetlerden bahsedilmektedir. Güzelbey, bir çalışmada; “Şehre suyunun iyiliğinden ötürü Ayntap adı verilmiştir. *Ayın* pınar, kaynak, *Tap* iyi, güzel demektir. Şu hâlde Ayntap güzel kaynak, iyi pınar manasını ifade ediyor. Ayntap adı suyunun bolluğundan kinayedir.” (1959, s.6) diye açıklamıştır.

Gaziantep’e pınarlarının çokluğundan, sularının bolluğundan dolayı Ayıntap adı verildiği yaygın bir görüştür. Zira “Gaziantep platosunda sayıları yüzü bulan ve içlerinde deşirmen döndürecek kadar güçlü bir düzine pınar mevcuttur” (Güzelbey, 1987, s.30). Ancak bu suyu bol platodaki şehir merkezinde Alleben Deresi dışında başka akarsu bulunmamaktadır. Böylece, sıcak iklim ve şehir dışındaki su kaynaklarının merkez seviyeden aşağıda bulunmasından dolayı Gaziantep için su ihtiyacı yer altına inşa edilen kasteller (suyun bir havuzda toplandıktan sonra bölümlere ayrıldığı kanallar) aracılığıyla giderilmiştir. Türkçe’ye Arapça’dan geçtiği tahmin edilen “kastel” sözcüğü yer altındaki su tesisleri anlamına gelmektedir. Gaziantep’te su ihtiyacını gidermek amacıyla yapılan bu kastellerin bir özelliği de merdivenlerle inilen, genişçe bir meydan ortasında toplanan suyun oluşturduğu havuz ile havuzun etrafında oturma sekileri, daha ilerde kurulan helalarının ve yıkanmaya elverişli kısımlarının olmasıdır. Çam (1984, s.165) Gaziantep’teki kastellerle ilgili çalışmada şehirde toplamda “on tane kastel olduğunun bilindiğini, bunlardan beşinin doldurulması veya tahrip edilmesi sebebiyle ancak beş tanesinin günümüze ulaşabildiğini” belirtmektedir. “Anadolu’da Gaziantep’ten başka bir yerde yapılmadığı tahmin edilen bu kastellere” (Kalkan, 2015, s.106) farklı kaynaklardan akan su girmeden önce, biri temiz su diğeri kirlı su olarak iki kanala ayrılacak düzende tasarlanıp yapılmıştır. Böylece, kirlı su bağa, bahçeye, temiz su hanelere, hamamlara yönlendirilmiştir.

Hamam

Hamamlar, kaynaklardan gelen suyun depolanıp ısıtıldığı ve duvarların içlerine saklanmış, künk denilen pişmiş topraktan yapılan borularla kurnalara dağıtılıp kullanıma sunulan, toplu hâlde banyo yapılan mekânlardır. Hamam kültürünün “her ne kadar 6 bin yıl önce Sümerlerde ortaya çıkmış olduğu kabul edilse de Anadolu coğrafyasında en çok Osmanlı “Türk hamamı” adıyla anılmıştır” (Sami, 2017, s.1533). Kurna başında su dökülmek suretiyle, akan suyla temizlik yapılan “hamamlar İslami dönemle inşa edilmiştir” (Ünver, 1973, s.91). Temizlik imandan gelir şiarını benimseyen Türk toplumu için de hayatın vazgeçilmez parçası, hemen hemen her yerleşim yerinin olmazsa olmaz mekânlarından olmuştur. Hayata geldiği başlangıç ve ölümle sonlanan bitiş noktası dâhil olmak üzere fiziksel ve ruhsal olarak suyla arınma Türk toplumu için hayatın hemen hemen her özel anında hamamlarda buluşma vardır. Hamam kapıları buharlı, buğulu havasıyla mahreme açılan kapılardır.

Gaziantep'teki hamam mimarisi genelde hep aynıdır. Hamamlar zemin katın oldukça altında, yere gömülü olarak inşa edilmiştir. Sokağa açılan kemerli kapılardan 8-10 arası merdiven basamağıyla inilip girilen hamamlar; soğukluk, ılıklik, sıcaklık, su deposu ve külhandan oluşmaktadır. Ortasında aydınlatma feneri işlevi gören kubbe ile örtülü soğukluk bölümü hamamın ilk girilen yeridir. Soğukluktan bir koridorla büyük bir mekân olan ılıkliğe geçilir. Ilıklık bir merkezin iki tarafında karşılıklı eyvanların bulunduğu genişçe bir alandır. Ilıklıktan doğrudan girilen sıcaklık ise, merkezi mekânın ortasına denk gelen göbek taşının çevresindedir. Burada eyvan ve halvet, sıcaklığın devamında ise su deposu ve külhan yer almaktadır. Gaziantep hamamlarını farklılaştıran en belirgin özellik soğuk hava koşullarında hamam içindeki ısıyı koruyabilmek için neredeyse yarıya kadar toprağa gömülü inşa edilmiş olmalarıdır. Bu yüzden Gaziantep hamamları genellikle uzaktan fark edilmemektedir. Ayrıca eyvan ve köşe halvetlerine geniş yer verilen hamamlarda kullanılan taş işçiliğindeki süslemeler de dikkat çekmektedir.

Gaziantep'te günümüze kadar gelebilen tarihî hamamlardan bazıları, “Şeyh Fethullah Hamamı, Hüseyin Paşa (Tuğlu) Hamamı, Paşa Hamamı, Keyvanbey Hamamı, İki Kapılı Hamam, Naip Hamamı, Nakıpoğlu Hamamı, Tabak Hamamı, Eski Hamam ve Pazar Hamamı'dır” (Url 1).

Gaziantep'teki Osmanlı mimari eserlerinin en güzel örneklerinden olduğu kabul edilen Paşa (Lala Mustafa Paşa) Hamamı, Vakfiyesine göre Lala Mustafa Paşa Vakfı tarafından 1577 yaptırılan Lala Mustafa Paşa Külliyesi'nin içinde yer alır. “Ne bölgenin ticaret merkezi olan Gaziantep'te ne de diğer şehirlerde böyle bedesten, han, hamam ve susamhânedenden oluşan külliye tipine rastlanmamış ve iki

kez Antep'e gelen Evliya Çelebi, Seyahatnamesinde bu handan "Mustafa Paşa Hanı", hamamdan ise "Paşa Hamamı" şeklinde bahsederek, hanın Antep'in en meşhur hanı olduğunu ifade etmiştir” (Özkarcı, 1998, s.40).

Hamamlar aslında “kültür yaratmış zamanla kendileri de kültürün büyük bir parçası hâline dönüşmüşlerdir” (Ilıcak, 2020, s.3583). Hamamlar, bunca yıldır toplumun doğumdan ölüme neredeyse her önemli dönüm noktalarına şahitlik etmiş özel mekânlar olarak günümüze ulaştığından dolayı bu kültürün gelecek nesillere aktarımı toplum sürekliliği adına gereklidir. Geçmişin okunması, geleceğin uygun ve doğru tasarlanmasına vesile olacaktır. Zira bir toplumu oluşturan ve bütünleştiren şifreler kültüründe barınmaktadır. Bu anlayışla hareket eden Gaziantep Büyükşehir Belediyesi, 2015 yılında Osmanlı hamam mimarisi ve kültürünün en güzel örneklerinden birisi olan ve uzun yıllar Gaziantep'lilere hizmet veren Paşa Hamamı'nı Gaziantep hamam kültürünün anlatıldığı bir müzeye dönüştürmüştür. Şehrin hamam kültürüne dair takunyalar (habbab), banyo havlusu (hamamdan çıkarken sarınma veya kurulanma havlusu: meşefe – hamamda yıkanırken sarınma peştamalı: mezer), eski sabunlar, hamam tasları, hamam için sürmedenlik gibi pek çok malzeme bugün müzede sergilenmektedir (Url 2).

Gaziantep Geleneksel Hamamlarının Belgelenmesi ve Koruma Önerileri, adlı çalışmasında Dağtekin (2020, s.188) Paşa Hamamını şöyle anlatır: “*Mekânları aynı aks üzerine yerleştirilen hamama dokuz basamaklı betonarme merdivenle ılıkliğa açılan kapı ile ulaşılmaktadır. Hamam sokak kodundan 3,30 m altında inşa edilmiştir. Soğukluk kare planlı, pandantiflerle geçilen kubbe ile örtülüdür. Günümüzde depo olarak kullanılmaktadır. Soğukluğun kuzeyinde üzeri beşik tonozla örtülü eyvan yer alır. Eyvanın batısında hamamın hanla bağlantısını sağlayan ve sonradan kapatılan kemerli kapı yer alır. Ilıklık, merkezi bir mekân ile karşılıklı iki tarafında eyvanların yer aldığı plan tipindedir. Ilıklıktan sıcaklığa geçişte aralık yer alır. Aralığın tonoz örtüsünde bulunan kare planlı baca biçimindeki havalandırma penceresi, sıcaklıktan gelen buharın ılıkliğa geçişini engeller. Hela soğukluk ile ılıklik arasında yer alır. Sıcaklık sekizgen biçimde merkezi mekânın çevresinde yer alan sekiz eyvan ve doğu, batı yönündeki eyvanlardan geçilen dört halvetten oluşmaktadır*”. Müzeler bir toplumun kültürel belleğini koruyan mekânlardır. Bugün müzeye dönüşen hamamda; “soğukluk, ılıklik, sıcaklık bölümleri, hamam araç ve gereçleri, hamam adetleri, bal mumu heykeller ve maketlerle canlandırılmaktadır” (Url 1).

Özel Zamanların Şahidi Kültür Kokan Mekânlar: Antep'in Hamamları



Resim 1. Gaziantep Hamam Müzesinden fotoğraflayan Jülide Bazoğlu.

Bu çalışmada; Osmanlı geleneklerinden gelen, Anadolu'da ve şehir merkezlerinde kendini gösteren, çok eski bir Türk âdeti olan hamam kültürü ele alınmış ve Gaziantep ili özelinde bu genel yıkanma mekânlarının kültürel öğelere yansıma izleri takip edilmiştir.

YÖNTEM

Çalışma amacına hizmet edecek şekilde, Gaziantep'teki hamamlarla ilgili alan yazın taranmış ve ilgili dokümanlar incelenmiş, hamam kültürüne dair yaşları farklı aralıklarda olmak üzere doğma büyüme Antepli olan yerel şahıslara ulaşılarak görüşme talep edilmiş ve gönüllü olarak katılan şahısların söylemleri yazılı olarak çalışmaya aktarılmıştır. Böylece, çalışma nitel araştırmada kullanılan veri toplama tekniklerinden doküman incelemesi ve görüşme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. “Doküman incelemesi, araştırma süreci boyunca veri olarak toplanan dokümanların anlamının araştırmacı tarafından analiz edildiği veya değerlendirildiği bir yöntemdir” (Smulowitz, 2017). “Nitel araştırmadaki diğer analitik yöntemler gibi, doküman incelemesi de anlamı ortaya çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgiyi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir” (Corbin ve Strauss, 2008). Görüşme yöntemi ise, araştırmacı tarafından konuyla ilgili daha önceden hazırlanan sorular yardımıyla görüşülen kişinin düşünce ve duygularını ortaya çıkarmayı ve tanımlamayı amaçlar. Görüşme kullanmanın temel amacı genellikle “bir hipotezi test etmek değil; bunun aksine diğer insanların deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışmak olduğundan odaklanılan nokta diğer insanların öyküleri, betimlemeleri ve düşünceleridir” (Akt. Türnüklü, 2000, s.545, Seidman, 1991, s.3). Bu çalışma kapsamında alan yazın taranmış, elde edilen hamam kültürüne dair veriler incelenmiş ve Gaziantep'liler için hamam adetleri ve hamam kültürünün öğelere yansımaları örneklendirilerek yapılan

görüşmelerle bizatihi bu süreçleri yaşamış insanların ağzından söz konusu uygulamalara dair bilgi alınarak zenginleştirilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Gaziantep'te Hamam Kültürü ve Uygulamaları

Hamam en samimi sosyalleşme ortamı, önemli günlerin kutlama, kutsanma mekânıdır. Hamama gidince önce ılıkılıkta, ılık su dökünülerek vücut ısıya alıştırılır. Daha sonra curun başına geçilip saç yıkama ve tarama yapıldıktan sonra ya göbek taşında ya da kazan önünde terlemek için biraz beklenir. Bu ısı keselenmek için hazırlıktır. Genellikle keselenme işi başka birisinden yardım alarak yapılır. “Hamamda önce gaynana, sonra görüm sonra elti, en son güccüklerle gelin gız yıhanır. Sıra beyledir. Aileyle gedilir ve kimnen gedilmişse böökden güccüe hörmet edilir. Böökler darlanmasın diye ayaklarına ara ara güccükler soougsu döker. Gaynanalara gelinler hürmet eder. Gaynanayı gelin keseler.” (G1) Keseden sonra liflenilir ve tekrar saç yıkanarak çıkmadan önce kırklanılır. “Hamam dasını curuna daldırır su alırsın, dua ohurken tasdaki suyu elinle 40 kere çırparsın. Soona bu suyu başından aşaa dökersin. Gırklanma olmadan hamamdan çıhılmaz.” (G2) Evden getirilen kırmızı halı serilerek hamamdan çıkan üç parça hamam takımını (biri bele, biri omuza, biri başa olmak üzere) sarınarak üzerinde oturup dinlenilir. Bazen hayır sahipleri hamamda sebil ettirirler⁴. Hamam bitince büyükten küçüğe sırayla el öpülür. Kadınlar ıslak saçla hamamdan çıkamayacağı için saçın suyunu almaya beyaz renk ve pamuklu, kenarı oyalı beyaz tülbentten küçük çocuklara kadar herkes hamam keçığı yapıp üstüne örtünerek evlere dönülür.



Resim 2. Havlu takımı ve mezerleri hamam müzesinden fotoğraflayan Jülide Bazoğlu ve görüşme yapılan Serpil Fakılı'nın çeyizinden hamam keçığı yapmak için kullanılan tülbentler.

⁴ Sebil, Gaziantep ve yakın çevrede meyan kökünden yapılan soğuk bir içecektir. Sebil etme geleneği de hayır sahiplerinin ücretsiz olarak şerbetçinin tuluğundaki bütün şerbeti satın alıp hayrına Cuma namazı vakitleri ve dini günler gibi bazı önemli zamanlarda insanların kalabalık olduğu yerlerde herkese bedava dağıtmasıdır.

Özel Zamanların Şahidi Kültür Kokan Mekânlar: Antep'in Hamamları

Gaziantep'te hamam, hayatın ve kültürün önemli bir parçasıdır. Gelin hamamı, damat (güvey) hamamı, asker hamamı, sünnet hamamı, bebeğin kırkını çıkarma (nefse) lohusa hamamı, hamamda kız bakma, süreçte yeme içme ve eğlence gibi hamam kültürü Gaziantep'te hâlâ önem verilen ve yaşatılan geleneklerdendir.

Gelin Çeyizi

Gaziantep'te kız çocuğun doğumundan itibaren özenle hazırlanmaya başlayan çeyizlik eşyalar arasında mutlaka hamam için malzemeler bulunur. Çeyiz Antep halkı için bir nevi statü göstergesidir. Çeyizlerde en önemli öğelerden olan el işleri arasında “Antep işi” denilen ürünlerin yer alması kız tarafının zenginliğine işaretler. Zira “Antep işi” çok emek isteyen bir iş ve oldukça pahalı yaptırılan ürünlerdir. Bunun yanında çeyizleri danteller, örgü elbiseler, yazmalar, yazma oyları, mendiller kapsar.



Resim 3. Görüşme yapılan Yasemin Bazoğlu'nun merhum kayınvalidesi, Gaziantep Mücahitlerinden Mustafa Remzi Bazoğlu'nun eşi olan (Bazzade) Fatma (Almacioğlu) Bazoğlu'nun çeyizinden kalan işlemeli çeyizlik mendiller ve takı keseleri, hamam habbapları ve hamam için sürmedenlik kabı.

Bunun yanı sıra, Gaziantep'te genç kızlar için hazırlanan çeyiz sandığının olmazsa olmazları; hamam bohçası, örgü banyo lifleri, meşefe (havlu) işlemeleri ve banyo keselerinin bulunması, hamamın Gaziantep'te için konumu ve önemine bir gösterge sayılabilir.

Hamamlar aynı zamanda sosyal statü farkının da ortaya çıktığı yerlerdir. Hâli vakti yerinde ailelerin hamamda yerleri de belirlidir ve hamama gidileceği gün hamama haber salınır. Hamam görevlisi natır, eve gelir ve ailenin içinde hamam bohçalarının olduğu hamam torbasını alır, ucuna da kil leğeni takar ve en üste kırmızı hamam halısını yüklenip hamama döner ve ailenin her zaman yıkandığı curunda leğene kili döküp ıslatır ve hamam eşyalarını oraya bırakıp curunu aile için hazır eder. Zaten az sayıda olan curunlarda özel kişiler yıkanır. Sıradan kabul

edilen insanlar hamamın ortasında yıkanır. “Hamamda her ailenin hep yıkandığı curun bellidir. Biz de hep aynı curuna giderdik.” (G2)



Resim 4. Görüşme yapılan Serpil Fakılı'nın çeyizinden kalma sırma işlemeli hamam bohçaları, tarak, kese gibi malzemelerin içine konup hamam götürülen kap ve yine çeyizinden kalan kil leğeni.

“Nenemin anlattığı, eskiden gelinin hamam sandığı da olurmuş. Sandıkta hamam havlusu, aynalı tas, kuşlu tas, habbab, şimşir tarak, sürmelik, kil leğeni filan olurmuş. Ailenin asaleti hamam sandığında gizlidir, derdi.” (G4). Ayrıca, genç kızın çeyizinde bakır kapaklı hamam sandığı ve sandığın içinde birinde dış giysilerin olduğu, diğerinde iç giysilerin olduğu ve son olarak meşefelerin bulunduğu üç bohça bulunmaktadır. “Zenginlerin sırma işli hamam bohçalarıyla altın tel işli hamam torbaları olur. Eğer hamama gelen kadınların bohçalarının köşesi kanaviçe kasnak işiyse onlardan ki onların durumu iyi değil. Ama fakir bile olsa mutlaka işli olurdu.” (G2) Benzer şekilde, sandıkta veya torbada hamam tasları, şimşir taraklar ve ailenin ekonomik durumuna göre üst kemeri ve kenarları gümüş işlemelerle süslü veya sedef kaplamalı habbabların yer alması âdettendir.



Resim 5. Fatma (Almacıoğlu) Bazoğlu'nun 1900'lerin başından kalma çeyizindeki hamam sandığına ait şimşir tarak, ortası kuşlu hamam taşı ve kabartmalı hamam taşı.

Hamamda Kız Beğenme

“Hamamlar bir nevi evlenecek genç kızların yazgısının yazıldığı mekânlardır” (Ilıcak, 2020: 3583). Oğluna, yeğenine eş arayan kadınlara düğürcü denmektedir. Düğürcü kadınlar genellikle tanıdıklarına kız aradıklarını duyurur ve tavsiye edilen kızları görmeye giderdi bazen de rastgele evlerin kapılarını çalıp “Bu evde bekar kız var mı?” diye doğrudan sorarak kız ararlardı. Ancak en etkili kız bulma yöntemi, hamam, mevlit, nişan, düğün gibi toplu etkinliklerden kız beğenmedir. Hamamda kız beğenmenin özelliği, evlenme çağına gelen bir genç kızın mezerine sarılı yıkanırken en doğal hâliyle gözler önünde olmasıdır. Mahremi önemli sayıldığı Antep hamamlarında kadın veya erkek asla tamamen çıplak yıkanmaz. Mutlaka mezer denilen ince peştamala sarılı yıkanılır. “Hatta yaşları mezer kullanamayacak kadar küçük kız çocukları, hamam için özel dikilen omuzdan firfırlı askıları olan kırmızı renkli hamam köyneğiyle yıkanır.” (G2) Mezer göğüs üzeri ve dize kadar olan bölgeyi kaplar. “Beendiğin gızı gözüne kesdirirsin. Curun başında mezerine sarılı yıkanırken örtülü yerlerini acı daha görebilmek için oyun edilirdi gıza. Yanından geçerken soğuk su sıçratırsın. Gız bir anda irkilince mezeri açılınca göğsünü, bacağını biraz daha görürsün.” (G1) Hamamlar, fiziksel beğenmenin yanında genç kızların hamama birlikte geldiği aile büyüğü kadınlara hürmeti, hâl ve hareketlerinin gözlemlenebildiği bir ortamdır. “Hamamlarda bekâr oğlan anaları hamama gelen bekâr genç kızların bedenine, bacaklarına bahıp gız beenirler ama en dikkat ettikleri yer gızların topuklarıdır. Topukları temiz pak olan gızlar makbul sayılır.” (G3). Düğürcüler tarafından hamamda görüp beğenilen kızın, kimlerden olduğu sorulur ve hakkında bilgi alınarak evi öğrenilir. “Amma sade güzellik yetmez. Hamamda anaya, akrabaya nası hizmet eddee de görülür. Hörmetliyse beenilir.” (G1) Böylece, ertesi gün beğenilen kızın evine düğürcüler tarafından ziyaret yapılır ve

kıza alıcı gözle tekrar bakılır. Hamamın, kız beğenmede oldukça etkin bir görevi olduğu söylenebilir.

Nişan Hamamı

Çocukları nişanlanan ailelerin birbirlerini daha yakından tanımalarına vesile olan ara sıra birlikte sahreye (pikniğe) gitmelerine “nişanlı sahresi” denilir. Sahrede aileler birbirlerinin aile yapısını, gençlerin edep ve davranışlarını ölçer biçer, birbirlerine alışmaya çalışır. Sahre sonrası ise açık havada, mangal isinde kirlenen nişanlı çiftin ailesinden kadınların toplanıp hamama gitme geleneği vardır. Burada da diğer hamam adetleri uygulanır. Özel yemekler hazırlanır, yenilip içilir, türküler söylenip eğlenilir. Nişan sonrası sahre bitiminde gidilen bu hamama da “nişan hamamı” denir. “Hamama giderken ziynetlerini taharsın, bilenzikler, beşi bi yerdeler, nen var nen yoksa. Hele yeni gelinler, nişanlılar çok özenirdi. Getdee ailenin şerefini göstertirdi. Hemi de hamamda ziynetler de yunup arınmış olurdu. Bes inci tahılmaz hamama giderken” (G1) Antep’inin altın takılarıyla hamama gitmesi sahip olduğu mücevherlerin aynı zamanda sosyal statü göstergesi sayılmasıdır.

Gelin Hamamı

Kültürel zenginlikleri miras olarak kabul edip benimseyen Gaziantep, günümüzde hâlâ adetlerine büyük ölçüde bağlı yaşayan nadir şehirlerdendir. Özellikle en dikkat çeken konu, evlilikle ilgili adetlerin her yönüyle devam ettirilmesine yönelik benimseyiştir. “Yörede düğün törenlerinin, haftanın belirli günlerinde yapılması; pazar günü öğleden sonra çeyiz getirilmesi, pazartesi diğer hazırlıkların devamı, salı günü çeyiz serilmesi, çarşamba hamama gidilmesi, akşamına kına gecesi yapılması, perşembe günü gelinci durumu ve cuma günü de düğünün yapılması” (Kutlu, 2011: 53) buna en bariz örnektir. Gaziantep’te hamam, düğün öncesi kız evi, düğünden sonra ise damat tarafından olmak üzere iki defa yapılır. “Gelin hamamı” denilen düğün öncesi gidilen bu hamamda gelin olacak kız paklanıp düğüne hazırlanırken dualar okunur, türküler, “Hamamdan gelir güzelin hası, gelinin elindedir altından tası.” (G4) gibi Mâniler ve çalınan zılgıtlar bu sürece eşlik eder. “Gelin hamamında Antep’in en ağır yiyecekleri yapılır; lahmacun, dolma, mevsime göre her çeşit meyve, içecekler ve tatlı olur. Yenilir, içilir, çalıp söylenir” (G3).

Hamam sefası bittiğinde, sıcaklık denilen alandan soğukluğa geçerken gelin kızın başından aşağıya daha önceden hazırlanmış bir tas “Şamşırık” denilen su dökülür. Tarçın ve pembe şeker boyası katılarak oluşturulan bu son tas suya ayrıca, gül ve amber gibi hoş kokulu maddeler eklenir ve nazara karşı bir tutam üzerlik otu atılır. Şamşırık, hazırlanan bu sıvının adıdır. Geline yeni ailesinde huzur ve muhabbet getireceğine inanılır. Şamşırığı gelinin başından dökecek kadın ise özel

seçilir. Seçilen kadının mutlu ve örnek bir evliliği olması gerekir. Böylece gelin kızın da benzer şekilde evliliği olacaktır. Aşağıda şamşırık dökülme sahnesi canlandırılmaktadır.



Resim 6. Gaziantep Hamam Müzesinden fotoğraflayan Jülide Bazoğlu.

Hamam kapısında gelin ve aileyi “Maşallah”larla karşılayan gaymeler (kadınları hamamlarda yıkayan görevli natıra Gaziantep’te gayme denir), çıkışta gelini dualarla uğurlar ve aileden bahşişlerini alırlar.

Damat (Güveyi) Hamamı

Düğün öncesi ve düğün sonrası iki defa düzenlenebilen damat hamamı, Gaziantep’te önemli etkinliklerdendir. Sağdıç ve damadın akrabalarıyla arkadaşları damadı hamama götürür, yenilir, içilir ve özel tutulan çalgıcıların türkülerine eşlik edilerek eğlenilir. Hamam berberi damada özel saç, sakal bakımı uygular, tıraş eder. Gerdek gecesinin sabahı gidilen hamamdan sonra eve dönülür ve damat evin bir odasında ayrı bir yere oturtularak arkadaş ve akrabaların gelip onu tebrik etmeleri başlar. “Düğünden sonra damadın götürüldüğü damat hamamına “12 damat hamamı” da denilmektedir” (Kutlu, 2011: 83). Damat için hamama gitme bekâr arkadaşlarına bir veda töreni anlamı taşırdı. Beraberce gidilen hamamda bir curun kiralanır veya hamam kapatılırdı. “Arkadaşları damada, “seni de kaybettik, sırtında bit var, gurt var” (Korkmaz, 1999: 94) gibi sözlerle takılırlar, bir anda damada veya birbirlerine soğuk su dökerek veya sıçratarak şakalar yaparlar.” (G3).

Asker Hamamı

Arkadaşları askere gidecek genç delikanlıyı hamam götürür. Belirli bir süre görüşemeyecek olan gençler burada hep birlikte yer, içer, eğlenirler. Hamamda hizmetli berber isteğe göre gencin tıraşını da yapar. Daha önce askerliğini yapıp bitirmiş olanlar anılarını anlatır, askere gidecek gence tavsiyelerde bulunurlar.

Nefse/40 Uçurma Hamamı

Gaziantep’te, “Göktürklere kadar uzanan en eski geleneklerden birisi olan yeni doğan bebeğin 40 uçurması/çıkarması töreni için bebek ve anne hamama götürülüp yiyip içip eğlenilir ve kırk çıkarması hamamda yapılır” (Peker, 2018: 23). Yeni doğan bebek 40 gün evden dışarı çıkarılmaz. 40 gün sonra bebek ve lohusa anne aile bireyleri, akraba ve tanıdıklarla hamama götürülür. Bebek kokmasın ve pişik olmasın diye önce tuzlanır sonra başından aşağı 40 tas su dökülerek aile büyükleri tarafından okunan dualar ve çalınan zılgıtlar eşliğinde yıkanarak “40 uçurması” yapılır. Bu süreçte büyükler tarafından hazırlanan “Nefse emi” denilen macun, lohusanın bütün vücuduna şifa olması niyetiyle sürülür ve ovulur. “Nefse hamamında doğum yapan kadına 41 değişik baharatla hazırlanan ballı nefse emi sürülür. Ağrıların diner, şifa olur.” (G4). Gaziantep’te sürülen macun kıvamındaki bu karışıma ‘Nefse emi’ denildiğinden dolayı lohusa hamamına da “nefse hamamı” adı verilmektedir.



Resim 7. Gaziantep Hamam Müzesinden nefse emi yapılan canlandırmayı fotoğraflayan Jülide Bazoğlu ve “nefse emi” fotoğrafı Gaziantep’li Asım Mihcioğlu.

Kadın Gece Hamamı

Gaziantep’te hamamlar, genelde her yerde olduğu gibi gündüz kadınlara, gece erkeklere hizmet vermektedir. Antepli kadınların Ramazan’dan veya bayramdan bir gün önce hamama gitmesi de adettendir. Ancak hamam hazırlıkları, hamama gidişleri, hamam içinde yeme, içme eğlenme şekilleri, hamam içi insani ilişkileri ve “özellikle Anadolu coğrafyasında başka illerde pek görülmeyen ramazan aylarındaki “kadın gece hamamı” Antepliği Türk hamam kültürü içinde farklı bir konuma getirir” (Alisinanoğlu, 2021). Ramazan’da kadın gece hamamı, sadece ramazan ayına özel bir uygulamayla bu ayda belirli geceler hamamın kadınlara açık olmasıdır. “Hamama oruç ağız gidilmez. Ramazan’da haber gelir, bazı geceler bize açılır hamam. Bi gün önceden hazırlık edersin. Gonu gonşu toplanıp o gece hamama gedersin.” (G1) Sahura kadar devam eden gece hamamlarında tef

Özel Zamanların Şahidi Kültür Kokan Mekânlar: Antep'in Hamamları

ve darbuka gibi çalgılar çalınır, oyunlar oynanır, şarkılar, türküler, Mâniler söylenip yiyip içilerek eğlenilir.

Efsanelerde Hamam

Hamamlar her ne kadar fiziksel temizlenme, arınma yeri gibi algılansa da bir yönüyle de ruhsal arınma yerleri gibidir. Zira hamamların mistik bir havası ve büyüğü bir atmosferi vardır. Efsanelerde genellikle hamamlar ile dinî ulvi kişiler arasındaki bağlantıya vurgu yapılmaktadır. “Uhrevi kişiler ya hamamın yapımında önemli bir rol üstelenmekte ya da hamamın kaynağının ortaya çıkmasında bu zatların mühim yeri bulunmaktadır” (Ilıcak, 2020: 3593). Gaziantep'te halk tarafından Şih Hamamı olarak bilinen Şeyh Fethullah Hamamı hakkındaki efsanede, Şeyh'in yeni bir hamam inşaatına nasıl vesile olduğunu ve bu süreçteki kerametlerini anlatmaktadır.

Şeyh Fethullah Efendi, Gaziantep Evliyaları içerisinde kerametleri en çok anlatılan kişidir. Hamamın yapılış hikâyesi, Şeyhin karısının gittiği bir hamamda fakir olduğundan dolayı horlanıp kurnaların yanına bile yaklaşmadan yapık suyu denilen killi ve sabunlu kirli suyla yıkanmak zorunda kaldıktan sonra üzüntüyle eve dönüp kocasına hamamda başına gelenleri anlatmasıyla başlar. Şeyh Fethullah karısının fakir olduğu için yaşadığı bu duruma üzülmür ve ona hamam yaptırmaya karar verir. Ancak hamamların cami yanına inşa edilmesi geleneği olduğundan dolayı Şeyh önce cami inşaatını başlatır. “Cami ve hamam yapımı için tutulan işçilerden birisi şeyh Fetullah'a, “Şeyhim, burada çok masraf olur; bu parayı nereden bulacaksın, sen fakir bir dervişsin, sualine karşı Şeyh adamın yontmakta olduğu taş püf, deyince taş altın olmuş ve bu olaydan sonra kimse bir daha sesini çıkarmamış” (Telefoncu, 2019: 50). Şeyh'in bu kerameti zamanla şehre yayılır. Cami tamamlanınca yanına hamam yapılır ve Şeyh Fethullah cami ve hamamı olarak kullanıma açılır. Ancak hamamın külhan kapısının hep kapalı olduğu ve külhanın yanında diğer hamamlarda yakılmak üzere görünen gübre ve odunların burada hiçbir zaman görülmediği dikkati çeker. Şeyh Fethullah Efendi'nin, hamamı yaptırdıktan sonra bir mumla yedi sene hamamın suyunu ısıttığı, onun için külhanın yanında hiçbir zaman yakılacak malzeme görünmediği ve külhan kapısının bundan dolayı hep kapalı durduğu söylenir. Bu kerametlerden etkilenen halk, Şeyh'in ne kadar önemli bir zat olduğunu nihayet anlar. “Gaziantep'te yaşayan herkes buranın kutsal bir yer olduğuna inanır ve hastalıkların tedavisi için buraya gelir” (Ünüvar, 2017, s.315).

Mânilerde Hamam ve Hamamda Söylenen Mâniler

Maniler anonim halk şiirinin en küçük nazım birimidir. Mâni ortak duygular üzerine yazılmıştır. Halk arasında okunan bu nazım türü, yöresine göre farklı konuları da işlemiştir. “Mâniler törenler, düğünler, bayramlar, cenazelerde insanların inanış ve değerlerini yansıtan önemli edebi eserlerdir” (Başgöz, 1957: 8). Türk Dil Kurumunun Türkçe sözlüğünde Mâni, “Genellikle birinci, ikinci ve dördüncü dizeleri uyaklı olan, daha çok hecenin yedili ölçüsüyle söylenen halk şiiri” olarak tanımlanır (TDK, 2005: 1340). Mâni, anonim halk edebiyatının en yaygın şeklidir ve yedi heceli, dört mısralı tek dörtlük şeklindedir.

Hamama gönderme yapılan Mânilere şunlar örnek verilebilir:

“İndim kala başına
Sabun koydum dasına
Anası kurban olsun
Kızının kardaşına”
(Güçyetmez, 1958: 39)

“Kahve Yemenden
Bülbül çimenden gelir
Yâri güzel olanlar
Her gün hamamdan gelir”
(Güçyetmez, 1958: 41).

“Hu diyelim hu,
Şeytanın yüzüne tu,
Eski hamamın taşı yok,
Peştamalın ortası yok,
Bu yalanın ötesi yok” (Url 3).

“Hamam taşı gümüştən
Ben anlamam bu işten
Beni yardan ayıran
Ablam değil eniştem”
(Karabacak, 2011: 54).

Hamamda söylenen Mânilere şunlar
örnek verilebilir:
“Ay doğar kenarsız
Neden beni kınarsız?
Ben içimden neşeli
Beni gamsız sanarsız” (Tokuz,
2010: 217).

“O tarafı felhan (çamur)
Bu tarafı felhan
Gelinimiz de ortada bi top reyhan.
Zılgıt” (G3)

“Su gelir millendirir
Çayırı çimlendirir
Bizim gelindeki güzellik
Ahrazı dillendirir” (G4)

Türkülerde Hamam ve Hamamda Söylenen Türküler

Geleneksel müziğin en yaygın türü olan, “kolektif bir sözlü geleneğin ürünü olan, birçok varyantta var olan bir türkü, bir milletin kimliğini aktarır ve zihniyetini yansıtır” (Mukhitdenova, 2016: 3204). Gaziantep'te hamamlar özel anların özenle paylaşıldığı, önemli sosyalleşme mekânlarıdır. Elbette Anteplinin hayatında yer eden bu yerler kültürünü yansıttığı en önemli araçlardan, türkülerine de yansımıştır.

Hamama gönderme yapılan türkülere şunlar örnek verilebilir:

Gaziantep'in hemen hemen herkes tarafından bilinen türkülerinden Anteb'in Hamamları adlı türküde Antep'in meşhur hamamlarından bahsedilmektedir.

“Anteb'in hamamları

Sallanır külhanları

Hoşgör mahallesinin

Dip dibedir damları.” (Url 4).

Türküde, sallanan külhanbeyleri vurgulanmaktadır. Hamamların külhanlarında yatıp kalkan kimsesiz kişiler, külhanbeyi diye anılmaktadır. Külhanbeyleri halkı çıkardıkları sorunlarla yıldırması, esnafı çeşitli şekillerde rahatsız etmesiyle ünlü kabadayı kişiler olarak nam salmışlardır.

Bir diğer türkü ise, Ey hamamcı hamamına güzellerden kim gelir adlı türküdür.

“Ey hamamcı hamamına güzellerden kim gelir

Ne bileyim ben efendim günde yüz bin can gelir

Önünde Gürcü halayık bir ulu sultan gelir.” (Url 4). Bu türkünün dizesindeki günde yüz bin kişinin geldiği bilgisi abartı olsa da dize de ima edilen aslında hamamın her gün kalabalık olduğudur.

Hamamda söylenen türkülere şunlar örnek verilebilir:

“Ay aydının ayağı

Kırpık gözün dayağı

Eşik taşına hayran

Değdi yârin ayağı.

Ay doğar bedir Allah

Bu sevda nedir Allah

Ya benim muradımı ver

Ya beni öldür Allah.

Ay doğar üçe gider

Kervanlar gece gider

Çift memenin üstünden

Doğru yol Hacca gider”

(Kutlu, 2011: 82) .

“Bugün ayın on dördü
Kız saçını kim ördü?
Ördüyse yârim ördü
İspat getir, kim gördü.
Altın bilezik burma
Kız saçın sarı sırma
Bir gecelik bize gel
Yedirem şeker-hurma”
(Barlas, 1961: 21).

Hamamla İlgili Fıkra Örnekleri

“Bir gün Antepli bir çift deniz kenarına tatile gider. Ulaştıklarında hemen denize girmek isterler. Antepli kadın denize ilk defa girecektir. Yanına hamam tası, kese, sabun alıp hazırlanır ve kocasıyla denize giderler. Neyse bunlar denize girerler, kadın hamam tasını denize daldırıp daldırıp başından aşağı dökmeye ve bu arada kese yapmaya başlar. Eşini de ihmal etmez, onu da keseleyip sabunlar, deniz suyuyla durularken bir köpek balığı gelir ve kadının yanına yaklaşır. Kadın bir anda onu görür ve elindeki hamam tasını köpek balığının kafasına geçirip: "Go da get yeerif, çimiyyk taman" der. Köpek balığı neye uğradığını şaşırıp uzaklaşır.”
(G2)

Bir diğer örnek ise şöyledir:

“Şaraküstülü Hayce
İki Gapılı hamamda,
Cazı Hamha bizelernen dööşmüş,
Yıhandıkları gurnadan,
Kaan bura benim yerim demiş,
Halam ne diyn sen gız,
Bizi hor mu görüyn deyinçi,
Hamha aazını bozmuş,
Kil tasıynan gafasını yarmış Hayce” (Url 3).

Hamamla İlgili Atasözü ve Deyim Örnekleri

“Kapısından hamam veya dipten kapıyı tutmak: Özel durumlar için Gaziantep’te hamamı kapatıp sadece özel davetlilerin hamama alınmasıdır. Mesela gelin hamamı yapılacaksa aile kimleri davet edecekse haber salar ve hamama o gün için sadece davet edilenler alınır.” (G2)

“Peştamal ıslandı: Bu işe bulaşılmak istenmiyordu. Fakat bulaşıldı, olacak oldu. Artık çekingen durmanın manası kalmadı.” (Aksoy, 1945).

Özel Zamanların Şahidi Kültür Kokan Mekânlar: Antep'in Hamamları

“Kirini kaçırmak: Keseden önce ısınan vücuda tekrar soğuk veya ılık su dökülmesine denir.” (G1)

“Tas yitmiş (yitti), curunu başına kaldır: Ortalık karma karışık bir hale geldi. Kimsenin kimseden veya işten haberi yok. Usul düzen kalmadı.” (Aksoy, 1945).

“Evde varken eşiklik, hamama gitmek eşeklik: Evde varken dışarıda aramak eşekliktir” (G1). “Eldeki imkânları bırakıp başka şeylerle uğraşanlara söylenir” (Karabacak, 2011, s.85).

“Yemeni ile yürüdüm de habbapla kaçmam mı kaldı: Bunu bile yapamıyorum daha zorunu hiç yapamam.” (G2)

“Babasını da getirseydin: Belli bir yaşa gelen erkek çocuklar için artık kadın hamamına giremeyeceği. Sadece kadınların olduğu meclise yaşı büyük erkek çocuğun getirilme durumu.” (G1)

“Avrat hamamını geçti: Çok gürültülü ortamlar için söylenen bir benzetmedir.” (Korkmaz, 1999, s.94)

“Altı curun, üstü fırın: Biçimsiz ve şekilsiz.” (G1)

Hamamla İlgili Bilmece ve Tekerleme Örnekleri

“Altı kaynar, üstü kaynar, üstünde bin kerre (kişi) oynar. (Hamam)” (Telefoncu, 2019, s.184).

“Altı mermer, üstü mermer, içinde bin bir baş gezer. (Hamam)” (G1).

“Deve hamama girmiş, kuyruğu dışarıda kalmış. (Kaşık ile ağız)” (Telefoncu, 2019, s.185).

“Bu yalanın ötesi yok
Eski hamamın taşı yok
Peştamalın ortası yok.” (Telefoncu, 2019, s.207).

“Su gelir millendirir
Çayırı çimlendirir
Bizim gelindeki güzellik
Ahrazı dillendirir.” (G3)

SONUÇ

Türkülerde, mânilerde, efsanelerde konu edilen hamamlar sadece temizlik amacıyla gidilen yerler değildir. Bu mekânlar aynı zamanda sosyal ve kültürel

işlevlere sahip yapılarıdır. Bu bağlamda, kültürümüzde yer alan hamamlar, zaman içerisinde işlev ve özellikleriyle kendi kültürlerini oluşturacak derecede kök salmış mekânlardandır. Gaziantep hamamları da türkülerine konu olan, Osmanlı mimarisinin kıymetli hamam binası örnekleriyle bilinir. Lala Mustafa Paşa zamanında yapılan Paşa Hamamı günümüzde hamam müzesine dönüştürülmüş, Ankara Beypazarı'nda açılan ilk hamam müzesinden sonra İstanbul, Malatya gibi belli başlı birkaç yerlerdeki hamam müzelerinden birisi olmuştur. Ancak Gaziantep Paşa Hamamı Müzesi, hamamların il halkının sosyal hayatındaki önemli rolü ve Gaziantep hamam kültürüne dair uygulamalar ve zengin malzeme örnekleriyle dikkat çekmektedir.

Yıkanırken sarıldıkları mezerler, yıkanma sonrası soğukluğa geçerken kullanılan meşefeler, ortası kuşlu hamam taşları, dualarla, mânilerle, gelin adayına “şamşırık” suyu, lohusaya “nefse emi” uygulamalarıyla, çalgılı türkülü yemekli eğlenceleriyle Gaziantep hamam kültürü, geçmiş zamanlardaki toplumsal yapı ve ilişkilerin dönüşümü hakkında bilgi yüküdür. Öğelerinde barındırdığı ipuçları, hamamların Gaziantep halkı için her daim özel olduğu ve unutulmayacak anıların yaşandığı dönüm noktalarının mekânı, bir araya gelmenin en doğal ve eğlenceli ortamı olduğunu kanıtlar niteliktedir. İlk ısıtılan hamam suyu azalınca curunlar kapatılır, suyun tekrar ısınması beklenirken ılıkılığı geçip getirilen özenle hazırlanan yemekler yenir. Bu yemek molasından sonra tekrar içeri geçilip yıkanmaya devam edilir. Pek çok kişinin hatırladığı, “Den ağam çabuk olun, gapıda bekleyen çok arvat var!” veya “Arvatlar arvatlar, lahmacunun yağı donmadan, yüzünüzün alı solmadan, herifler yatsıya getmeden, yeriğin artı eveize.” (G1) diye bağırarak hamam görevlilerinin anısı, Gaziantep halkının hamamlarda ne kadar uzun süre geçirdiğini anlatır niteliktedir.

Etik: Çalışma, izin gerektirmeyen şekilde tasarlanmış ve etik kurallara uygun yürütülmüştür.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aksoy, Ö. A. (1945). *Gaziantep Ağzı I - II - III*. TDK Yayınları.
- Alisinanoğlu, İ. (2021). *Ramazan'da Kadın Gece Hamamı*. (09 Haziran 2021) Gaziantep Güneş Gazetesi. www.gaziantepgunes.com. Erişim tarihi: 13.07.2022.
- Barlas, U. (1961). Gaziantep geleneklerinden kına. *Gaziantep Kültür Dergisi*, 4(31).
- Başgöz, İ. (1957). *Mânilerimizden*. Dost Yayınevi.

Özel Zamanların Şahidi Kültür Kokan Mekânlar: Antep'in Hamamları

- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Strategies for qualitative data analysis. In *Basics of Qualitative Research (3rd ed.): Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.
- Çam, N. (1984). Gaziantep'te “kastel” adı verilen su tesisleri. *Vakıflar Dergisi*, 18, 165-174.
- Dağtekin Ekinci, E. (2020). Gaziantep geleneksel hamamlarının belgelenmesi ve koruma önerileri. *Vakıflar Dergisi*, 53, 181-197.
- Güçyetmez, C. (1958). *Gaziantep'te Derlenen Türküler ve Mâniler*. Gaziyurt Matbaası.
- Güzelbey, C. C. (1959). *Gaziantep Folklorundan Notlar*. Gaziyurt Matbaası, 5-79.
- Güzelbey, C. C. (1987). Gaziantep yer adları. *Belgelerle Türk Tarihi*, 30, 30-39.
- Hidalgo, N. (1993). Multicultural teacher introspection. In Theresa Perry and James Fraser (Eds.), *Freedom's Plow: Teaching in the Multicultural Classroom* (pp. 99–106). Routledge.
- Ilıcak, N. G. (2020). Kültürel bir değer olarak hamam ve efsanelerde kullanılışı. *Journal of History School*, 48, 3581-3603.
- Kalkan Parlak, G. (2015). “Gaziantep” adı üzerine. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 101-107.
- Karabacak, Y. (2011). Nizip-Söğütlü köyü folkloru. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, K.M. (1999). Elli yıl önceki Gaziantep'te gelin ve damat. *Milli Folklor*, 11(42), 92-95.
- Mukhitdenova, B.M. (2016). Traditional folk, vocal and professional songs as the basis for development and modernization of the new forms of Kazakh musical stage. *IEJME-Mathematics Education*, 11(9), 3203-3219.
- Özkarıcı, M. (1998). Gaziantep Lala Mustafa Paşa külliyesi. *Vakıflar Dergisi*, (25), 39-66.
- Peker, Ç.A. (2018). *Gaziantep Mânilerinin Halkbilimi Açısından İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi.
- Sami, K. (2017). Halk kültürü bağlamında hamam(lar)ın toplumsal ve mekânsal dönüşümleri, Diyarbakır tarihi “Suriçi” örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (64), 1531-1546.

- Smulowitz, S. (2017). Document analysis. *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*, 1-8.
- Şiraz Bozhüyük, E. (2015). *Geleneksel Gaziantep Hamamlarının Araştırılması*. Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi.
- Telefoncu, E. (2019). *Gaziantep Halk Kültürü Üzerine Yapılan Çalışmaların Analitik Bibliyografyası*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tokuz, G. (2010). *20. Yüzyılda Gaziantep'te Eğlence Hayatı*. Gaziantep Üniversitesi Vakfı Yayınları.
- Topçu, K. & Güven, B. (2016). Geleneksel Gaziantep çarşısının mekânsal kalite açısından değerlendirilmesi. *Artium Mimarlık Planlama Sanat ve Tasarım Dergisi*, 4(1), 58-74.
- Türkçe Sözlük. (2005). *Mâni*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Ünver, S. (1973). Türk Hamamı. *Belleten*, XXXVII(145), 87-94.
- Url 1: <https://gaziantep.ktb.gov.tr/>, Erişim tarihi: 12.03.2022.
- Url 2: <https://www.gaziantepmammuzesi.org/>, Erişim tarihi: 09.12.2021.
- Url 3: <https://gaziantep27.tr>, Erişim tarihi: 18.02.2021.
- Url 4: www.repertukul.com, Erişim tarihi: 14.02.2022.

Hamam Müzesinden Fotoğraflar: Jülide Bazoğlu

Görüşülen Kaynak Kişi 1 (G1)

Kaynak Kişinin Adı-Soyadı: *Emine Şerbetçi*

Doğum Yeri ve Tarihi: *Gaziantep/1947*.

Öğrenim Durumu: *İlkokul*.

Mesleği: *Ev hanımı*.

Adresi: *Değirmişem-Şehitkamil/ Gaziantep*.

Derlenen Bilgilerin Kimden Öğrenildiği: *Aile büyükleri*.

Derlemenin Yapıldığı Yer/Tarih: *Gaziantep/22.06.2022*.

Görüşülen Kaynak Kişi 2 (G2)

Kaynak Kişinin Adı-Soyadı: *Serpil Fakılı*

Doğum Yeri ve Tarihi: *Gaziantep/ 1964.*

Öğrenim Durumu: *Lise.*

Mesleği: *Ev hanımı.*

Adresi: *Emek-Şehitkamil/ Gaziantep.*

Derlenen Bilgilerin Kimden Öğrenildiği: *Anne, Aile büyükleri.*

Derlemenin Yapıldığı Yer/Tarih: *Gaziantep/22.06.2022.*

Görüşülen Kaynak Kişi 3 (G3)

Kaynak Kişinin Adı-Soyadı: *Yasemin Bazoğlu*

Doğum Yeri ve Tarihi: *Gaziantep/ 01.01.1923.*

Öğrenim Durumu: *İlkokul.*

Mesleği: *Ev hanımı.*

Adresi: *Karataş-Şahinbey/ Gaziantep.*

Derlenen Bilgilerin Kimden Öğrenildiği: *Aile büyükleri.*

Derlemenin Yapıldığı Yer/Tarih: *Gaziantep/22.06.2022.*

Görüşülen Kaynak Kişi 4 (G4)

Kaynak Kişinin Adı-Soyadı: *Meltem*

Doğum Yeri ve Tarihi: *Gaziantep/ 01.01.1923.*

Öğrenim Durumu: *Lise.*

Mesleği: *Ev hanımı.*

Adresi: *Karataş-Şahinbey/ Gaziantep.*

Derlenen Bilgilerin Kimden Öğrenildiği: *Babaanne, Anne, Aile büyükleri.*

Derlemenin Yapıldığı Yer/Tarih: *Gaziantep/22.06.2022.*

EXTENDED ABSTRACT

Hammams are the places where the water coming from the springs is stored and heated, and which are distributed to the basins with pipes hidden inside the walls and made available for use in collective baths. The hammams, which are the subject of folk songs, poems and legends, are not just places to go for cleaning purposes. These spaces are also structures with social and cultural functions. It is an indispensable part of social life for Turkish society and an indispensable part of almost every settlement. There is a meeting in almost every special moment of life for the Turkish society, including the beginning of life and the end point that ends with death, in the baths for physical and spiritual purification with water.

The place and importance of the hammam in social life for the Turkish society, adopts the motto that cleanliness comes from faith. Pasha (Lala Mustafa Pasha) Hammam, which is considered to be one of the most beautiful examples of

Ottoman architectural works in Gaziantep in order to introduce and convey the hammam culture, has been converted into a museum today.

In this study, the bath culture, which is a very old Turkish custom, which has come from the Ottoman traditions to the present day and manifested itself in many parts of Anatolia, has been discussed and the use of these places in special periods and the traces of their reflection on cultural elements have been examined in the province of Gaziantep.

For this purpose, the literature about the baths in Gaziantep was scanned and the relevant documents were examined, local people of different ages, who were born and raised in Antep, were contacted and interviewed, and the discourses of the people who participated voluntarily were transferred to the study in written form.

When you go to the hammam in Gaziantep, the body is accustomed to the heat by pouring warm water. Then, after going to the “curun”, washing and combing the hair, it is waited for a while to sweat either on the navel stone or in front of the boiler. This is preparation for heat swabbing. Usually, the scrubbing is done with the help of someone else. After the scrub, it is fibered and the hair is sheared before it comes out by washing the hair again. The red carpet brought from the house is laid and three pieces of bath sets (one for the waist, one for the shoulders and one for the head) come out of the hammam and are wrapped and rested in “soğukluk” place. When the bath is over, hands are kissed in order, from big to small. Since women cannot get out of the hammam with wet hair, everyone, from the little children to the white, cotton, lace-trimmed scarves to get the water out of the hair, and go back to their homes by covering themselves.

Hammam is an important part of life and culture in Gaziantep. Hammam culture such as bridal hammam, groom hammam, soldier and circumcision hammam, baby and puerperant hammam, looking at the girl in the hammam, eating and drinking and entertainment in the there are still important and kept alive traditions in Gaziantep. In Gaziantep, a "bridal hammam" is held before the wedding. In the hammam folk songs are sung, eaten, drank and enjoyed. A pre-prepared bowl of fragrant liquid called “şamşırık” is poured over the bride's head at the end of the hammam. In the groom's hammams, the best man and the groom's friends take the groom to the bath, they eat, drink and have fun with folk songs. Also, his friends take the young man who will go to the military to the Turkish hammam. The newborn baby cannot be taken out of the house for 40 days. After 40 days, the baby and mother are taken to the bath. A paste called "Nefse Emi" is applied to the whole body of the postpartum with the intention of healing. In special times such as the bride's or the groom's hammam, or the postpartum hammam, families with good economic status rent the entire place and no one else can enter the

Özel Zamanların Şahidi Kültür Kokan Mekânlar: Antep'in Hamamları

hammam that day. Only those who are invited go to the hammam with the family. Some nights in Ramadan, only women go to the hammama. Gaziantep attracts attention with its practices and rich material examples of Turkish hammam culture.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.58166>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	28.03.2022	Submitted date
Kabul tarihi	15.03.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.04.2023	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Akar, Ç. & Ayhan, E. E. (2023). İşgücü Piyasasındaki Ayırışma, Kentsel Yoksulluk ve Günümüzde Uçurum İnsanları. *Journal of History School*, 63, 892-912.

İŞGÜCÜ PİYASASINDAKİ AYRIŞMA, KENTSEL YOKSULLUK VE GÜNÜMÜZDE UÇURUM İNSANLARI ¹

Çağlar AKAR² & Emine Elif AYHAN³

Öz

1900'lü yıllarda Londra'da yaşanan hızlı endüstrileşme sürecinde görülen emek sömürsü, çalışma koşullarının kötülüğü ve yönetimin sosyal güvelik konusundaki yetersizlik gibi nedenlerle işçi sınıfı yoksulluğa mahkûm edilmiştir. Burada hüküm süren yoksulluk sadece gelir temelli olmayıp, hayatın her alanında hissedilen çok boyutlu bir yoksulluktur. Londra'da işçi sınıfının yaşadığı bu yoksulluk nedeniyle yaşam şartları kötüleşmiş ve düşük gelir seviyesine sahip kesimin yerleştiği gecekondu mahallelerinden oluşan doğu yakası oluşmuştur. İşçilerin, dualist (ikili) işgücü piyasasının varlığı nedeniyle gelir açısından bölünmesi, sosyal hayatta da benzer bölünmeye sebebiyet vermiştir. Yirminci yüzyılın başında düşük gelire sahip işçilerin yaşadığı doğu yakası ve daha üst gelir düzeyine sahip batı yakası olarak ikiye bölünen Londra, günümüzde de hızlı endüstrileşen ve kontrolsüz büyüyen şehirlerde yaşanmakta olan kentsel yoksulluğun sosyal etkileri hakkında yol gösterici niteliğe sahiptir. Günümüzde ve gelecek dönemde yeni oluşan büyük şehirlerin gecekondu mahallelerine yönelik uygulanacak sosyal politikalar ve yoksullukla mücadele stratejileri, yoksullukla mücadelede önemini korumaktadır. Jack London'ın Uçurum İnsanları kitabında kentsel yoksulluk ve yoksulluğun sosyal etkileri konusunda önemli değerlendirmeler bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, hızlı büyüyen şehirlerde yaşanan yoksulluğun

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

² Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Okan Üniversitesi MYO, Orcid: 0000-0001-8176-2805

³ Doktora Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yoksulluk Çalışmaları Doktora Programı, Orcid: 0000-0001-6692-0633

sosyal hayat üzerindeki olumsuz etkilerinin tarihin her döneminde varlığını sürdürdüğünü örneklerle ortaya koymaktır. 1900'lü yıllarda İngiltere'de Londra şehrinin hızla kentleşmesi sonucunda yaşanan yoksulluk ile günümüzde gelişmekte olan ülkelerin yeni oluşan mega şehirlerinde yaşanan yoksulluğun özellikleri arasında benzerlikler bulunmaktadır. Uçurum İnsanları kitabı; yoksulluğun yıkıcı etkilerini tüm detaylarıyla açıklamakta ve günümüzdeki kentsel yoksulluğu anlamlandırabilmemize katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dualist İşgücü Piyasası, Kentsel Yoksulluk, Gelir Eşitsizliği, Çok Boyutlu Yoksulluk

Segregation in Labour Market, Urban Poverty and the People of Abyss in Contemporary Era

Abstract

The working class was condemned to poverty for reasons such as labour exploitation, poor working conditions, and the inadequacy of the administration in terms of social security during the rapid industrialization process in London in the 1900s. The poverty that prevails here is not only income-based but multidimensional poverty that is felt in all areas of life. Due to this poverty experienced by the working class in London, living conditions deteriorated and the eastern side of the slums, where the low-income people settled, was formed. The division of workers in terms of income due to the existence of the dualist (dual) labour market has led to a similar division in social life. At the beginning of the twentieth century, London, which was divided into the east side where low-income workers live and the west side with higher income levels, has a guiding quality about the social effects of urban poverty that is experienced in rapidly industrializing and uncontrolled growing cities today. Today and in the future, social policies and strategies to fight poverty to be implemented in the slums of newly formed big cities maintain their importance in the fight against poverty. Jack London's book *People of the Abyss* contains important assessments of urban poverty and its social effects. This study aims to demonstrate with examples that the negative effects of poverty experienced in fast-growing cities on social life continue in every period of history. There are similarities between the poverty experienced as a result of the rapid urbanization of the city of London in England in the 1900s and the poverty experienced in the newly formed megacities of developing countries today. *People of the Abyss*; explains the devastating effects of poverty in all detail and contributes to our understanding of today's urban poverty.

Keywords: Dual Labour Market, Urban Poverty, Income Inequality, Multidimensional Poverty

GİRİŞ

Kentsel yoksulluk, hızlı endüstrileşmeye maruz kalan şehirlerde yaşanan ekonomik ve sosyal zorlukların toplamı olarak ifade edilebilir. Hızlı endüstrileşmenin zararlı yan etkilerinden biri olan işgücü piyasasının katmanlaşması veya dualist (ikili) işgücü piyasasının önemli bir etken olduğu kentsel yoksulluk, gelir dağılımındaki adaletsizliğin somut yansıması olarak görülmektedir. İşgücü piyasasının birbirinden farklı iş niteliklerine göre bölümlere ayrıldığını savunan dualist (ikili) işgücü piyasası teorisine göre, farklı işçi gruplarından oluşan birincil ve ikincil işgücü piyasalarının toplamı işgücü piyasasını oluşturmaktadır (Uyanık, 1999, s. 1). Birincil işgücü piyasasına dâhil olan işçiler yüksek gelir, sosyal standartlar ve iş güvencesine sahip olurlarken; ikincil işgücü piyasasına dâhil olanlar kayıt dışı istihdam edilmekte ve düşük sosyal standartlara sahip olmaktadır. İkincil işgücü piyasasına dâhil olan işçilerin, gelecek dönemlerde de bir üst işgücü piyasasına geçişlerinde engeller bulunmaktadır (Hudson, 2007, s. 288). İşgücü piyasasındaki bu ayrışma toplumsal yapıyı da etkileyen katmanlaşmaya neden olmaktadır. Hızlı endüstrileşme ve büyüme süreci geçiren şehirlerde; benzer şekilde gelir katmanlarına bölünme ve gelir eşitsizliğinin, şehir yapısı içerisinde gecekondu veya kenar mahalle olarak adlandırılan yerleşim yerlerinin oluşumuna sebep olduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda yaşanan eşitsizlik, toplumsal hayatta da somut bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Hızlı endüstrileşmenin yaşandığı 1900'lü yıllarda işgücü piyasasında benzer bir katmanlaşmaya dikkat çeken Jack London, "Uçurum İnsanları" isimli kitabında Londra'da Yirminci Yüzyıl başında yaşanan bu ayrışmayı göz önüne sermektedir (London, 2020). Londra şehrinin doğu yakası ile batı yakası arasındaki gelir adaletsizliği oldukça yüksektir. Doğu yakasında, halkın arasına karışarak benzer yaşam şartlarında yaşayan London, gelir eşitsizliğinin sosyal etkilerini ayrıntılı olarak incelemiş ve yaşanan yoksulluğu ayrıntılarıyla betimlemiştir. Londra'da doğu ile batı yakaları arasındaki inanılmaz fark, günümüz mega şehirleri içerisinde oluşan "gecekondu" veya "kenar mahalle" olarak adlandırılan bölgeler ile şehir merkezleri arasında da görülmektedir.

İki dönem arasındaki benzerlikleri tüm yönleriyle açıklamaya çalışan bu araştırmanın birinci bölümünde, literatür taraması yöntemiyle yoksulluğun çok boyutluluğu, gelir eşitsizliği, dualist (ikili) işgücü piyasasının özellikleri, yoksulluğun nedenine ilişkin atıflar ve kentsel yoksulluk ile ilgili kavramlar incelenmiştir. İkinci bölümde, Jack London'ın yirminci yüzyılın başında detaylı olarak incelediği Londra'nın doğu yakasında yaşanan yoksulluğun özellikleri ve sosyal etkileri detaylı olarak ele alınmıştır. Araştırmanın üçüncü bölümünde

ise 1900'lü yıllarda Londra'nın hızlı kentleşmesiyle yaşanan yoksulluk ile günümüzde gelişmekte olan ülkelerin gecekondu mahallerinde hızlı kentleşme sonucunda yaşanan yoksulluk arasındaki benzerlikler, dünyanın değişik bölgelerinden örneklerle ortaya konulmuştur. Uçurum insanları kitabı; endüstri devrimi sonrası yaşanan hızlı endüstrileşme sonucunda kentsel yoksulluğun İngiltere'de yaşanan şeklini gözler önüne sermektedir. Günümüzde yeni oluşan mega şehirlerin gecekondu mahallelerinde yaşanan yoksulluk detaylı incelendiğinde; kentsel yoksulluğun yeni bir kavram olmadığı ve Uçurum İnsanları kitabıyla büyük benzerlikler gösterdiği anlaşılmaktadır.

1. YOKSULLUK, DUALİST (İKİLİ) İŞGÜCÜ PİYASASI VE ŞEHİR YOKSULLUĞUNUN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ

1.1. Yoksulluk Kavramı

Yoksulluk kavramı üzerinde uluslararası kapsamda kabul görmüş genel bir tanımlama bulunmamaktadır. Yoksulluk kavramı; temelde mutlak ve görelî olarak ikiye ayrılmaktadır. Mutlak yoksulluk kavramı, yoksulluğu maddî boyutlarıyla ele alırken; görelî yoksulluk kavramı toplumda yaşayan diğer bireylerle karşılaştırmalı olarak yoksulluk kavramını ele almaktadır. Mutlak yoksulluk; gıda, güvenli içme suyuna erişim, sanitasyon tesisleri, sağlık, barınma, eğitim ve bilgiye ulaşma da dahil olmak üzere temel insani ihtiyaçlardan yoksunluk ile karakterize edilen bir durum olarak tanımlanır. Görelî yoksulluk ise ilk kez 1975'te Avrupa Konseyi tarafından gelir ve kaynakların, bir kişinin yaşadığı toplumda kabul edilebilir bir yaşam standardına sahip olmasını engelleyecek kadar yetersiz olduğu durumlarda ortaya çıkan olgu olarak kabul edilmiştir. Ayrıca yoksulluk kavramının mutlak veya görelî olarak ele alınabilmesi için bir "yoksulluk sınırı (eşiği)" belirlenmesi gerekmektedir ve bu eşik altında kalan birey veya bir grup insan yoksul olarak kabul edilmektedir (Tufo, 2019, s. 100).

Belirli bir eşik değerine bağlı olarak, gelir ve ihtiyaçları karşılama bağlamında değerlendirilen yoksulluk kavramı; bireyin yaşadığı mağduriyeti tüm boyutlarıyla göz önüne sermemektedir. Yoksulluk; sosyal dışlanma, sağlık, eğitim iş ve gelecek güvencesi gibi konuları da içeren çok boyutlu bir kavramdır (Şenkal, 2021, s. 23). Yoksulluğu daha fazla boyutuyla ele alabilmek için "Çok Boyutlu Yoksulluk Endeksi" oluşturulmuştur. Çok boyutlu yoksulluk endeksi; sağlık, eğitim ve yaşam standartları konularında yoksulluğu ölçerek maddî boyutunun ötesinde bireyin yaşadığı yoksulluğu tüm boyutlarıyla tespit etmeyi hedeflemektedir. Benzer şekilde Birleşmiş Milletler tarafından kullanılan ve uluslararası kapsamda kabul gören İnsani Gelişmişlik Endeksi, Çok Boyutlu Yoksulluk Endeksi, Cinsiyet Eşitsizliği Endeksi vb. birçok endeks sayesinde

yoksulluğun değişik boyutlarına ilişkin veri toplanarak yoksulluğun tüm boyutlarıyla küresel ölçekte mücadele edilmeye çalışılmaktadır (UNDP, 2022).

Yoksulluk ve gelir eşitsizliği kavramları sadece yoksul olan ülkelere ilişkin bir sorun değildir. Küreselleşme süreci sonrası ve hızlı endüstrileşen büyük şehirlerdeki artan işgücü talebi ve istihdam imkanları; kırsaldan kente, gelişmekte olan ülkelere gelişmiş ülkelerin büyük şehirlerine, çatışma bölgelerinden güvenli ticaret merkezlerine doğru nüfus hareketliliğini arttırmaktadır. Kapasitesinin sınırı bulunan bu büyük şehirlerdeki büyük nüfus artışı beraberinde gecekondu veya kenar mahallelerin oluşmasını, dolayısıyla da kentsel yoksulluğun ve gelir dağılımındaki adaletsizliğin artmasına sebebiyet vermektedir.

1.2. Dualist (İkili) İşgücü Piyasası

Dualist (İkili) İşgücü Piyasası teorisi, Amerika işgücü piyasası koşullarını açıklamak için 1970'li yıllarda ortaya çıkan bir terimdir. Dualist (ikili) işgücü piyasasında; birincil ve ikincil iş grupları bulunmaktadır. Birincil iş grubuna dahil olan işçiler, yüksek gelir ve sosyal güvence elde edebilirken; ikincil iş grubuna dahil olanlar, düşük gelire ve sosyal güvencesiz yaşam koşullarına razı olmak zorunda kalmaktaydılar. İstihdamda eşitsizliğin yansıması olan ve 1970'lerde ırk, ten rengi gibi ayrımlara göre Amerika'daki işgücü piyasasında ayrışmayı açıklamak için kullanılan bu terim günümüzde farklı bir yapıya bürünmüştür (Hudson, 2007, s. 287). Kayıt dışı istihdam ile aynı özellikleri gösteren ikincil iş grubu ayrımı, küresel bağlamda tüm ülkelerde değişik oranlarda yaşanmakta olan bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kayıt dışı istihdamın en yaygın olarak görüldüğü Afrika kıtasında; kayıt dışı istihdam, tüm istihdamın %85.6'sını oluşturmaktadır. Tarımsal alandaki istihdam hesaplamaya dahil edilmezse bu oran %71.9 civarındadır (Kiaga & Leung, 2020, s. 11). Kayıt dışı istihdam ve dualist (ikili) işgücü piyasası problemi sadece yoksul veya gelişmekte olan ekonomilerin bir problemi değildir, günümüzde küresel ölçekte bir sorun haline gelmiştir. Kayıt dışı istihdam, işçileri iş sağlığı ve sosyal güvence açısından risk altına sokmaktadır. Ayrıca kayıt dışı olarak istihdam edilen işçiler; gelir, iş güvenliği, sağlık ve çalışma koşulları açısından büyük kayıplara uğramaktadırlar (ILOSTAT, 2022). 2000'li yıllar sonrasında kayıt dışı istihdamı ve dualist (ikili) işgücü piyasasını arttırdığı düşünülen en önemli unsurlar, son yıllarda yaşanan büyük göç dalgası neticesinde kentlerde işgücü arzındaki büyük artış, küresel ekonomik krizler nedeniyle azalan üretim, iklim değişikliğinin olumsuz etkileri ve küresel çapta yaşanan Kovid-19 salgını sebebiyle küçülen ekonomiler olarak sıralanabilir.

Son yirmi yıl içerisinde yaşanan bölgesel çatışmalar ve ekonomik krizler, tarihte çok az görülmüş şekilde insanların göç etmesine neden olmuştur. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) 2021 yılı verilerine göre; dünya genelinde 84 milyon kişi zorunlu göçe maruz kalmış, 48 milyon kişi ise kendi ülkeleri içerisinde yerinden göç etmek durumunda kalmıştır (The UN Refugee Agency , 2022). Bu büyük göç dalgası, istihdam imkânı açısından avantajlı görülmesi sebebiyle büyük şehirlerde yoğunlaşmaktadır (UN International Organization for Migration , 2022, s. 246).

1.3 Kentsel Yoksulluk ve Gecekondu Kültürü

Kentsel yoksulluk, endüstrileşmiş şehirlerde yaşanan ekonomik yoksulluğu ve sosyal zorlukların toplamıdır. Kentsel yoksulluk, hem mutlak hem de görelî yoksulluk öğelerini yansıtmaktadır. Şehir yaşamındaki bireysel yapı, sosyal katmanlaşma ve dualist (ikili) işgücü piyasasının varlığı, görelî yoksulluk öğeleri açısından da baskın olan kentsel yoksulluğunu ortaya çıkarmaktadır (Cano, 2019, s. 1). Endüstrileşmiş şehirlerde, işgücü piyasasının birincil ve ikincil işgücü gruplarına bölünmesi ve farklı gelirler elde etmeleri sonucunda toplumda da benzer şekilde katmanlaşmalar görülmeye başlamaktadır. Çünkü her iki işgücü grubu arasındaki adaletsiz gelir dağılımı benzer şekilde sosyal statülerde, işgücü gruplarının aynı şehir içerisinde gelir sınıflarına göre farklı yaşam sahalari seçmesinde de etki göstermektedir.

Birleşmiş Milletler tarafından yayınlanan rapora göre, 2030 yılına kadar dünya nüfusunun sekizde biri 10 milyondan fazla nüfusu bulunan ve mega şehir olarak tanımlanan 33 mega şehirde yaşıyor olacaktır. Aynı raporda birçok ülkenin; gelişmekte olan bu mega şehirlere yönelik barınma, altyapı, ulaşım, sağlık, eğitim ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalacağı öngörülmektedir (The United Nations , 2022). Büyük şehirlerin günümüzdeki yapısı incelendiğinde; Wacquant (2007); Fransa, Amerika ve İngiltere gibi gelişmiş olan ülkelerin büyük şehirlerinin gecekondu mahallelerine ilişkin tanımlaması dikkat çekicidir. Gelişmiş olarak nitelendirilen bu ülkelerde oluşmaya başlayan gecekondu mahallelerine ilişkin; yoksullukla mücadele eden ülkeler için sıklıkla kullanılan “üçüncü dünya ülkeleri” tabirini kullanarak, “zengin ülkelerin üçüncü dünyası” olarak nitelendirme yapmaktadır. Büyük şehirlerdeki sosyal yapının etnik, ırk ve gelir düzeylerine göre bölündüğünü ve bu bölünmenin büyük şehirler içerisinde hem fiziksel hem de sosyal anlamda sınıfsal olarak marjinalleşen ve ekonomik bağımlılığı yüksek gruplar oluşturduğunu belirtmektedir (Wacquant, 2007, s. 24-25).

Dünya genelinde yaklaşık bir milyar kişinin gecekondu mahallelerinde hayatlarını sürdürdükleri tahmin edilmektedir. Bununla birlikte Afrika, Asya ve

Latin Amerika’da gecekondü mahallelerinde yaşayan insanlar çoğunlukla kayıt dışı olarak istihdam edilmektedirler. Bu bölgelerdeki kentsel istihdamın yüzde 50’sinden fazlası kayıt dışı istihdamdan oluşmaktadır (UN-Habitat, 2018, s. 1). Yüksek kayıt dışı istihdam oranı; sosyal güvencesiz çalışmayı, düşük gelir seviyesini ve kentsel yoksulluğu da beraberinde getirmektedir. Kayıt dışı istihdam, ayrıca işgücü piyasasının birincil ve ikincil işgücü piyasaları olarak ayrılmasına ve dolaylı olarak da toplumun katmanlaşmasına neden olmaktadır. Bu ayrışmanın; sosyal hayata, kentleşmenin şekline, yeni gecekondü yerleşimlerinin oluşmasına ve gelir adaletsizliğine kadar genişleyen bir sosyal dönüşüme sebebiyet verebileceği söylenebilir.

1.4. Yoksulluk Atıfları

Yaşanan gelir adaletsizliği ve yoksulluğun nedenine yönelik birçok bakış açısı bulunmaktadır. Yoksulluğun nedeninin yoksulların sorumsuzluğu ve tembelliği olduğunu düşünenlerle birlikte, aynı kavrama ekonomik sistemdeki hataların neden olduğunu düşünen bakış açıları da bulunmaktadır. Aynı yoksulluk kavramının, bireyin hayattaki kaderi olduğunu düşünen, yoksulların kötü şansından kaynaklı kaderci bir bakış açısıyla da yoksulluğu ele almak mümkündür. Yoksullukla mücadele politikalarının temasını belirlemeleri açısından yoksulluğun nedenine ilişkin atıflar önem arz etmektedir.

Yoksulluk kavramına yönelik atıfların; bireysel, yapısal ve kaderci olarak sınıflandırılması yaygın şekilde literatürde yer bulmaktadır. Bireysel atıflar; yoksulluğu yoksul olan bireyin suçu olarak nitelendirmektedir. Yoksulluğa yönelik bireysel atıflara göre birey; tembellik, sorumsuzluk, madde veya alkol bağımlılıkları gibi bireysel tercihleri nedeniyle çalışmamakta ve bu nedenle yoksul olarak nitelendirilmektedir. Yapısal yaklaşım ise yoksulluğun sebebi olarak, yapısal hatalara odaklanır. Eşit olmayan sosyal imkânlar, eğitim eşitsizliği, düşük işgücü, istihdam eksikliği gibi sebeplerden dolayı yoksul bireylerin var olduğunu savunmaktadır. Kaderci yaklaşım ise kötü şans ve sağlık durumunun yoksulluğa neden olduğunu iddia eder. Engellilikten veya meslekte kazanma gücünü azaltan bir rahatsızlıktan kaynaklı bireyin yoksul olmasına neden olarak nitelendirilmesi kaderci bir yaklaşımdır (Bullock, 2004, s. 572).

Yoksulluğun nedenine ilişkin atıflar sübjektif öğeler barındırır. Bu nedenle yoksulluğa ilişkin atıflar arasında kesin çizgilerle belirlenebilen sınırlar bulunmamaktadır. Piff, P.K vd. (2020) yaptığı çalışma sonucunda, birbirinin zıttı olarak algılanabilen yapısal ve bireysel atıfların aslında aynı anda kullanılacakları sonucuna ulaşmışlardır. Yoksulluğun nedenine ilişkin uyguladıkları anket araştırmasının sonucunda; yoksulluğa ilişkin yapısal atıfların varlığına yönelik cevap veren katılımcıların aynı duruma yönelik; bireylerin

hatalarına yönelik atıfları da eşzamanlı olarak kullandıklarını tespit etmişlerdir (Piff, Wiwad, & Robinson, 2020, s. 502).

Yoksulluğun nedenine yönelik atıflar oldukça önemlidir, çünkü yoksullukla mücadele yöntemini tamamıyla değiştirebilir. Örneğin yoksulluğun nedenine yönelik bireysel bir yaklaşımın hâkim olduğu toplum ve devlet yapısında; yoksullara yönelik sosyal politika uygulamaları maliyetleri açısından ağır bulunarak kamuoyu eleştirilerine maruz kalarak reddedilme ihtimaline sahip iken, aynı sosyal politika uygulamaları yapısalcı görüşün hakim olduğu bir toplum ve devlet yapısında büyük destek görerek hızlı bir şekilde uygulamaya konulabilir.

2. UÇURUM İNSANLARI KİTABINDAN NOTLAR

2.1.1. Uçurum İnsanları Kimdir?

On dokuzuncu yüzyılda İngiltere’de yaşanan hızlı endüstrileşme beraberinde; sermaye sahipleri ve işçiler olarak toplumsal olarak ayrışmayı getirmiştir. Bu ayrıma ilave olarak burjuvazi de güç kazanarak kendini ayırtmış ve işçiler toplumun en alt katmanını oluşturmaya başlamıştır. Yaşanan emek sömürsü ve karı maksimize etme gayreti, emeğe değer vermeyen ve işçileri sosyal ayrışmaya maruz bırakan bir yapıya dönüşmüştür. İngiliz burjuvazi sınıfı ve işverenler; deniz aşırı coğrafyaları sömürgeleştirmiş, kendi kültürünü empoze etmekle kalmayıp, kendi ülkesinin vatandaşlarından yarattığı işçi sınıfının da emeğini sonuna kadar sömürmüştür. Üzerinde güneş batmayan İngiliz imparatorluğu aslında korkunç bir emek sömürsü ile inşa edilmiştir. İşçi sınıfı, kapitalizm ile birlikte ülke genelinde hâkim olan yoksullukla mücadele eder hale getirilmiştir. İşçi sınıfının yirminci yüzyıl başlarında yaşadığı insan onuruna yakışmayan sefalet, birçok incelemede ve romanda yer bulmuştur. Jack London, İngiltere işçi sınıfının deneyimlediği yoksulluğu, 1900’lerin başında yaptığı araştırma ile ortaya koyma gayretinde olan bir yazardır.

Jack London, 1902 yılının yazında İngiltere’nin başkenti Londra’da yaşanan yoksulluğu araştırmak maksadıyla, Londra’nın yoksulluk ve suç oranlarının yüksekliğiyle bilinen doğu yakasına işini kaybetmiş bir denizci kimliğiyle giderek “Uçurum İnsanları” kitabını kaleme almıştır. Uçurum insanları; sosyal güvencesi ve gelecek beklentisi olmayan, gelir seviyelerinin çok düşük, açlık sınırında veya çoğu zaman bu sınırın daha altında olan, hatta en küçük terslikte bile en dibe düşebilme riski yüksek Londra’nın doğu yakasında yaşayan işçileri ve ailelerini tanımlamak için kullandığı bir nitelemedir. London, kitabında araştırma yaptığı süreçte Londra’nın doğu yakasında yaşadığı tecrübeleri, söyleşileri ve değerlendirmeleri not almış, bazen de edindiği bilgileri ve

istatistikleri kitabında belirterek 1900'lü yıllarda Londra'daki gelir eşitsizliği, yoksulluk ve kentsel yoksulluğa ışık tutmaya çalışmıştır.

2.2. Gelir Eşitsizliği, Yoksulluk ve Toplumsal Hayattan Soyutlanan Uçurum İnsanları

London, Londra'nın merkezine ulaşım, doğu yakasına gitmek için yol aradığında; hem kendi arkadaşları hem de Londra'nın Batı yakasında yaşayan halkın onu ısrarla engellemeye çalışması ve London'ı hayati tehlikesi bulunduğu konusunda uyardırmaya çalışmaları Londra'da oluşan iki kutuplu yapıyı gözler önüne sermektedir. Güvenlikten sorumlu olan polis teşkilatı mensupları dâhil, doğu yakasının güvensizliği konusunda hemfikirdirler. Batı yakasında çalışmakta olan at arabacısının, Londra'da uzun yıllardan beri çalışmasına rağmen doğu yakasında sadece tren garının olduğu yeri bilmesi ve gitmek için istekli olmaması toplumdaki sosyal ayrışmayı ispatlar niteliktedir (London, 2020, s. 9-15).

Yoksulluğun boyutunu ve yaşam maliyetlerini araştırmak için doğu yakasında bir aileye uygun ev kiralamaya çalışan London, Londra'nın doğu yakasındaki ailelerin sadece bir oda içerisinde yaşadıkları, bazen bir ev içerisinde altı farklı ailenin aynı anda yaşadığı, bazı ailelerin odaların içerisinde boş bir alan bırakarak barınma maliyetini düşürmek için bir yabancıya kiraladıklarını öğrenmiştir. Ayrıca ailelerin kaldığı bu odalarda banyo imkânı bulunmamakta, ev fertleri teneke küvetlerde banyo yapabilmektedirler (London, 2020, s. 22-24). Aileler ve genel olarak tüm Doğu yakasında yaşayan nüfus için yaşam standartları insana yakışır bir hayat sürebilme şartlarının çok altındadır. London, Doğu yakası sakinleriyle yaptığı söyleşilerde, ev kiralardaki anormal artışın Londra'ya son yıllarda gelen işçi nüfusun fazlalığı sebebiyle yaşandığını öğrenmiştir.

Londra'nın doğu yakası ile batı yakası arasında insanların giyimleri arasında da gözle görülür farklılıklar bulunmaktadır. London, doğu yakasına gitmeden önce üzerindeki kıyafetlerini bir dükkâna satarak kendisine yırtık, kullanılmış ve eski kıyafetler satın almıştır. Batı yakasından, doğu yakasına geçinceye kadar batı yakasındaki halkın bakış açısındaki değişiklik açıkça hissedilir boyuttadır. Göreli olarak zengin olan kesimde, yoksullara karşı sosyal olarak dışlayıcı, aşağılayıcı ve küçümseyici bir bakış açısının hâkim olduğu gözlemlenmektedir. Bu küçümseyici bakış açısı, kamu görevlilerinde bile hüküm sürmektedir. Ancak London'ı şaşırtan nokta, eski kıyafetlerle yoksul olan kesim ile iletişimde daha samimi ve içten bir tavır ile karşılaşmasıdır (London, 2020, s. 15-17). Böylece yoksulların, içinde buldukları durumu kendi kaderleri olarak algıladıkları ve zengin ile yoksul arasındaki ayrımın giderek derinleştiği düşünülebilir.

London, doğu yakasındaki çalışma koşullarına ilişkin olarak günde asgari on iki saat, haftanın yedi günü çalışıldığı ve izinli hiçbir günün geçirilmediğini tespit etmiştir. Ayrıca bu ağır çalışma şartları karşılığında elde edilen gelir ile ancak bir yatak ve gerekli kalori gereksinimini sağlayamayacak sağlıksız iki öğün yiyecek sağlanabilmektedir (London, 2020, s. 26,27,29). Yaşam standartlarının düşüklüğü sebebiyle, doğu yakasında yaşayan işçilerin aile kurma istekleri veya kişisel olarak gelişerek bu uçurumdan kurtulma ihtimaline olan inançları bulunmamaktadır. London, işsiz kalan bir denizci ile görüşmesinde okuma yazmanın gerekli olmadığını düşündüğünü ve doğu yakasında eğitimin bir kurtuluş imkânı sağlamadığına yönelik kanının hâkim olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca London aynı görüşmede, imkânsızlıkların hâkim olduğu doğu yakasında evlilik kurumunun, geliri düşük kesim için bir yük gibi algılandığını belirtmiştir (London, 2020, s. 29-30).

2.3. Devletin Kurumlarının ve Toplumun Unuttuğu İnsanlar

Devlet kurumlarının ve batı yakasında yaşayan nispi olarak geliri yüksek kesimin, doğu yakasında yaşanan yoksulluğa ilişkin yoksulları suçlayıcı ve sosyal olarak dışlayıcı bir yaklaşım içerisinde oldukları söylenebilir. Ölen yaşlı bir kadına ilişkin yerel gazetede yayınlanan ölüm ilanı bu görüşü doğrular niteliktedir. Yoksulluk ve zayıflıktan kaynaklı vücudunda çıkan yaraların kan zehirlenmesine yol açması sonucunda ölen 77 yaşındaki yaşlı kadın hakkında doktorun, “kişisel ihmal sonucunda ölmüştür” şeklinde rapor yayınlaması dikkat çekicidir. Yaşlı kadının yaşam koşullarının yetersizliği, sosyal olarak yalnızlığı, sosyal hizmetlere yönelik hizmetlerin eksikliği ve sosyal güvenceden yoksul yaşamlar, yönetim kadrosu ve zengin kesim tarafından önemli olarak değerlendirilmemekte hatta yoksulların suçu olarak nitelendirilmektedir (London, 2020, s. 32-33).

Londra'nın hızlı endüstrileşmesi, hava kirliliği seviyesinde de hızlı bir artışa sebebiyet vermiştir. Kayıt dışı istihdamdaki yüksek artış da eş zamanlı olarak çalışma koşullarındaki sağlık denetimlerinin yapılmasını kısıtlamaktadır. Uçurum insanları kitabında hava kirliliğinin ulaştığı kritik seviye de gözler önüne serilmektedir. Sadece Londra'nın ünlü bahçesi Kew'de bitki örtüsü üzerinde biriken yıllık biriken kurum ve katranlı hidrokarbonların 1250 ton civarında olduğu belirtilmiştir (London, 2020, s. 35). Bu yüksek hava kirliliği seviyesi ve çalışma koşullarının sağlık açısından yetersizliği toplum sağlığı konusunda da önemli bir tehdit oluşturmaktadır. Ayrıca doğu yakasında devletin toplum sağlığına yönelik uygulamalarındaki eksiklik de açıkça görülmektedir. Burada altı ailenin bir evde yaşadığı veya bir odada altı işçinin vardiyalı olarak yaşadığı durumlar oldukça yaygın şekilde görülmektedir. Halk arasında verem vakalarının

da benzer şekilde sıklıkla görüldüğü ve devlet kurumları tarafından herhangi bir önlem alınmadığı gözlemlenmektedir (London, 2020, s. 42-46).

Sosyal hizmetlerin karşılık beklenerek yapıldığı ve toplum sağlığının ihlaline ilişkin bir başka durum ise, yoksullar arasında kötü koşulları sebebiyle “çivi” adı verilen düşkünler evi uygulamalarıdır. Bu kurumlarda kalmanın karşılığında zorunlu olarak çalıştırılan yardıma muhtaç evsizlere, hastanenin bulaşıcı hastalıklar bölümünün tıbbi atıklarını boşaltma görevinin salgın hastalık tehlikesi hakkında uyarılmadan verilebilmektedir (London, 2020, s. 76-77). Devlet otoritesinin, o dönemde doğu yakasında yoksulluğun en aşağılayıcı şekliyle mücadele eden işçi kesimi hakkında uygulamalarındaki eksiklik London’ın araştırmasında açıkça göz önüne serilmiştir. Ayrıca zengin olan kesimin ve etkiledikleri devlet kurumlarının, çivi gibi düşkün evlerinde hastalanan veya sorun çıkaran, işe yaramaz olarak nitelendirdikleri insanları planlı olarak zehirlediklerini iddia eden söylentiler de bulunmaktadır (London, 2020, s. 77).

Jack London tarafından liman işçisi Dan Cullen hakkında anlatılanlar; kurumlara karşı yapılan hak arayışında, devletin ve işverenlerin istihdam imkânları ve işçilerin sosyal haklarını tehdit unsuru olarak kullanabildiklerine örnek olabilir. Dan Cullen gençlik yıllarında doğu yakasında liman işçilerinin haklarını savunmak için makaleler yazmış ve Liman Sendikasında işçi temsilcisi olarak görev yapmıştır. Büyük Londra Rıhtım grevinde aldığı görevler nedeniyle suçlu bulunmuş ve hak arayışındaki geçmiş ününe bağlı olarak sonrasındaki dönemde işverenler tarafından sürekli gelir sağlayabileceği bir iş verilmemiş, sadece geçici ve kayıt dışı işler yapmak zorunda bırakılmıştır. Yaşlılık döneminde ağır hasta olmasına rağmen, kötü ünü sebebiyle Londra’daki hastaneye kabul edilmeyerek veya sağlık hizmetlerinden mahrum bırakılarak ölümü beklemek üzere hayır kurumu revirine yerleşmiştir (London, 2020, s. 109-111). Dan Cullen’in hak arayışı sebebiyle, açık olarak işveren ve devlet tarafından uygulanan mobbing; sendikalaşmanın resmi olarak bulunmasına rağmen uygulamada hak arama mekanizmalarının çalışmadığını göstermektedir. Sosyal hak arayışına yönelik mücadele; işverenler ve devlet kurumları tarafından uygulanan, sosyal güvenceden, gelirden ve tedavi hakkından mahrum bırakabilecek şiddette sosyal ayrımcılığa maruz kalmayı beraberinde getirmektedir.

Ücret miktarları o günün şartlarına göre incelendiğinde; en az günde on iki saat çalışılan ve zor bir iş olarak nitelendirilebilecek şerbet otu toplayıcılığı ile kazanılan altı şilin ücret ile bir yetişkin bireyin bir öğünde ihtiyacı olan ortalama maliyette yiyeceğin ancak sekizde biri ücreti karşılayabilmektedir. Günlük kazanılan bu ücrete, barınma maliyeti de dâhil edilince işçinin iki tercihi bulunmaktadır. Birinci tercih; tam olarak doymadan geceyi sokakta uyumadan

geçirmek, ikinci tercih ise gecelik bir yatak kiralarak aç olarak uyumaktır. Her iki tercih de insan onuruna yakışır nitelikte değildir (London, 2020, s. 119). Bahse konu insani yaşam standartlarının çok altında ücretlerle doğu yakasında yaşayan insanların geleceğe dair beklenti içerisinde bulunmaları imkânsız görünmektedir. Düşük yaşam standartları, toplumsal sağlık yapısına uygun olmayan uygulamalar ve iş güvenliğiyle ilgili kontrol eksikliği nedenleriyle emeğiyle yaşamını kazanan dönemin doğu yakası işçileri hayatları boyunca yoksulluğa maruz kalmışlardır. Sosyal güvenlik sisteminin işlememesi sebebiyle yoksulluk; iş kazası geçiren, meslek hastalığına yakalanmış ve yaşlanan tüm doğu yakası işçileri ve aileleri için kaçınılmaz son haline gelmiştir.

2.4. Doğu Yakasındaki Kentsel Yoksulluk

London, o dönemde Londra'daki gecekondulaşmayı incelediğinde; doğu yakasının tamamını büyük bir gecekondulaşma olarak nitelendirmektedir (London, 2020, s. 141). Londra'nın doğu yakasında yoksul kesimin yaşamasına rağmen, kiraların batı yakasından yüksek olması dikkat çekicidir (London, 2020, s. 145). Yoksul kesim tarafından yüksek barınma maliyetlerinin karşılanabilmesi için ailelerin oda kiralaması ve ailesi olmayan kişilerin, birçok kişinin birlikte kaldığı odalarda yatak kiralaması oldukça yaygın olarak görülmektedir. Yataklar için üç vardiyalı kiralama yapıldığı ve hatta yatakların altındaki alanların bile kişilere kiralandığı gözlemlenmiştir (London, 2020, s. 145). Londra'da o dönemde yapılan araştırmaya göre, tek odada yaşayan ailelerin sayısının 300.000 civarında olduğu, dönemin sağlık standartlarına göre yaşadığı alanda ihtiyaç duyulan 11 metre küp alana sahip olmayan 900.000 kişi ve Charles Booth tarafından yapılan ankete göre de 1.800.000 kişi yoksulluk sınırının altında yaşadığı tespit edilmiştir (London, 2020, s. 142). Yoksul olan kesimin neredeyse tamamı Londra'nın doğu yakasına yerleşmek zorunda bırakılarak; eğitim, gelir, sosyal hizmetler, altyapı, güvenlik gibi yaşamın tüm alanlarında adaletsizliğe maruz bırakılarak batı yakasından ayrıştırılmıştır.

Uçurum insanları kitabında belirtilen; Londra'da devletin ve diğer yardım kuruluşlarının yoksulluğa ve yoksullara yönelik uygulamaları incelendiğinde, devlet tarafından finanse edilen düşkûnlerevi ve kurtuluş ordusu adlı yardım kuruluşu tarafından finanse edilen aşevlerinden bahsedilmektedir. Her iki kurumda da yoksullara yönelik aşağılayıcı bir tutum ve şartlı yardımdan söz etmek mümkündür. Doğu yakasında yaşanan yoksulluğun seviyesi göz önüne alındığında, düşkûnlerevi tarafından sağlanan günlük yatak ve yemek hizmetinde birçok sorun yaşandığı kitapta belirtilmiştir. Kuruma kabul aşamasında uygulanan prosedür, suçlu olan ve ceza evine kabulde uygulanan prosedür ile benzerdir. Yoksullar için verilen hizmet karşılığında, yoksulların kaldığı sürenin

ertesi günü taş kırma ve benzeri ağır işlerde çalışmaları beklenmektedir. London, yoksullar için verilen yemek, banyo ve yatak imkânlarının insan onuruna yakışır seviyede olmadığını belirtmektedir (London, 2020, s. 71-78). Benzer şekilde “Kurtuluş ordusu” adlı kuruluş tarafından evsizler ve yoksullar için bedava yiyecek dağıtımı sağlanmaktadır. Ancak bu yardım da devletin sağladığı imkân gibi karşılıksız değildir ve yoksul insanlara hizmetin verilmiş şekli insan onurunu zedeleyici şekildedir. Verilen bedava yemek karşılığında sonrasında kilisenin düzenlediği vaaza katılma şartı bulunmaktadır (London, 2020, s. 88-93).

Gelir seviyesi yüksek kesim, devlet ve yardım amacıyla kurulan kuruluşların doğu yakasında yaşanan yoksulluk karşısında umursamaz ve sosyal olarak dışlayıcı bir yaklaşımda olduklarını söylemek mümkündür. Birleşik Krallıkta o dönemde bir milyondan fazla insanın yoksulluk kanunundan faydalandığı, 37.500.000 kişinin ayda on iki pounddan daha az ücretle geçindikleri ve 8.000.000 kişinin açlık sınırının altında yaşadığı belirtilmektedir. Ayrıca Londra’da okullarına açlık nedeniyle eğitimine tam verimle devam edemeyen 55.000 çocuk bulunduğu ve bu dönemin devletin kurumları tarafından Londra’da normal olarak kabul gördüğü London’ın yaptığı araştırmada tespit edilmiştir (London, 2020, s. 189). İnsan onuruna yakışmayan türde yoksulluğun yaşandığı Londra şartlarında, kral taç giyme töreninde, yoksullara karşı duyulan rahatsızlık sebebiyle törenin yapılacağı bölgeden yoksulların uzaklaştırılarak ihtişamlı bir tören düzenlenmesi de yaşanan yoksulluğa karşı yönetimin gösterdiği umursamaz tavır gözler önüne sermektedir. İngiltere’de gelir dağılımındaki adaletsizlik de bu durumu doğrular niteliktedir. O dönemde yaşayan kraliyet grubu ve beş yüz kadar soylu ailelerin gelirlerinin toplamı, tüm işgücünün gelir toplamının yüzde 32’sine denk gelmektedir (London, 2020, s. 97).

3. GÜNÜMÜZDEKİ KENTSEL YOKSULLUK VE UÇURUM İNSANLARI KİTABI ARASINDAKİ BENZERLİKLER

Günümüzde artan gelir eşitsizliği, kentsel hayatta kalıcı hale gelmeye başlamıştır. 1980’lerden itibaren artan gelir eşitsizliği, özellikle şehir merkezlerinde yaşayan 2.9 milyarlık nüfus için de önemli bir sorundur. Gelir dağılımındaki adaletsizlik, barınma maliyetleri açısından düşük gelir düzeyindeki kişiler için önemli bir sorun sahası oluşturmaktadır. Birleşmiş Milletler tarafından yapılan araştırmada; şehir merkezinde ev sahibi olabilmek için ortalama gelir seviyesindeki bir birey minimum beş yıllık gelirden daha fazla birikim yapmak ve aynı birey kira ödemeyi tercih ederse ortalama gelirinin yüzde 25’ini harcamak zorunda kalmaktadır (United Nations , 2022, s. xvii). Barınma maliyetlerindeki yükseklik, düşük gelir seviyesine sahip ve şehir merkezine yerleşmeye çalışan

kişiler için daha uygun maliyet ile barınma imkanı anlamına gelen gecekondulu mahallerine yerleşmeyi zorunlu hale getirmektedir.

Yoksulluk çalışmalarının özel bir sahası olarak ele alınan kentsel yoksulluk ve büyük şehirlerdeki gecekondulaşma, detaylı incelendiğinde çok boyutlu yoksulluk incelemelerinden farklı özellikler sergilemez. Gelişmekte olan ülkeler için kalkınmanın en hızlı yolu olarak tanımlanan sanayileşme sonucunda; şehir merkezleri yeni istihdam imkânları oluşturmaktadır. Kentsel yoksulluk ve gecekondulu mahallelerinin oluşumu, dışarıdan alınan göç ile genişleyen şehirlerdeki kapasitenin yetersizliği sonucu oluşan toplumsal bir sorundur.

Jack London tarafından 1900'lü yıllarda Londra'nın sosyal durumu hakkındaki araştırması değerlendirildiğinde; günümüzde gelişmekte olan ülkelerin yeni oluşan mega şehirlerinde benzer bir yapıyı görmek mümkündür. London'ın incelemesinde; Londra'nın doğu yakasında yaşayan halkın ve işçi kesiminin hızlı endüstrileşme sürecinde yaşadığı yoksulluk, sosyal dışlanma ve sefalet göz önüne serilmektedir. Londra, gelir adaletsizliği sebebiyle doğu ve batı yakası olarak ikiye ayrılmıştır. O dönemde dünyanın en büyük imparatorluğu olan Birleşik Krallıkların tüm dünyada emperyalizm ile elde ettiği gelir, topluma yansıtılmamaktadır. Toplum arasındaki doğu batı yakası ayrımı oldukça fazladır. Batı yakasında yaşayan halk, doğu yakasındaki halkı tamamıyla dışlamakta ve doğu yakasında yaşanan yoksulluk görmezden gelinmektedir.

Günümüzde de benzer şekilde yaşanan gelir eşitsizliğine ilişkin OECD tarafından yayınlanan raporlarda; gelir seviyesi gelişmekte olan ülkelere göre oldukça yüksek olan OECD ülkelerinin tamamında son otuz yılda gelir eşitsizliğinin arttığı belirtilmektedir (OECD, 2021, s. 11). Ayrıca yaşanan gelir eşitsizliğine ilişkin toplumsal kabulleniş incelendiğinde 1980'lerde en alt gelir seviyesi ile en üst gelir seviyesi arasında üç katlık bir fark kabul görürken, 2021 yılında dört katlık farkın kabul edilebilir olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır (OECD, 2021, s. 11). Gelişmiş olarak tanımlanan OECD ülkelerindeki bireylerin, artan gelir eşitsizliği konusundaki kaygı seviyesi yükselse bile gelirler arasındaki büyük fark kabul edilebilir bir olgu haline gelmeye başlamıştır. Algıdaki bu değişim gelişmiş ülkelerdeki toplumda, toplumun bir kesiminin yoksul olması gerektiğine yönelik inancın oluştuğunu göstermektedir. Benzer şekilde, London tarafından Uçurum İnsanları kitabında betimlenen, doğu yakasında yaşayan insanlar arasındaki yoksulluktan kurtulamayacaklarına yönelik "çaresizlik" ile günümüzde "yoksulluğun yok olmayacağına" yönelik algı benzer özellikler göstermektedir.

Uçurum İnsanları kitabından anlatılan doğu yakasında yaşayan insanlar, devletin yoksulları dikkate almayan ve yok sayan politikaları sonucunda sosyal dışlamaya maruz bırakılmıştır. Evsiz olan ve geceyi sokakta geçirme zorunluluğu bulunan

doğu yakası insanların sokak, park, köprü altı gibi korunaklı yerlerde uyumalarına polisler engel olmuştur. Ayrıca düşkünler evine evsizlerin alınmasında birçok prosedür uygulanmış, gecelik verilen yatak ve düşük standartlardaki yemek karşılığında evsiz yoksullar gün boyunca zorunlu olarak çalıştırılmıştır. Doğu yakasında kayıt dışı istihdam ve kontrolsüzlük nedeniyle işçilerin emeği sonuna kadar sömürülmüş; emek sömürüsü ve sosyal güvenlik sistemlerinin eksikliği, yoksulluğu doğu yakasının tümünde hissedilir hale getirmiştir (London, 2020).

Dünyadaki en büyük ikinci nüfusa sahip Hindistan'ın Mumbai şehri, gecekondu yapılaşmasının oldukça yoğun gözlemlendiği bir mega şehirdir. Mumbai şehrinin nüfusu yirmi milyonun üzerindedir ve şehrin etrafında oluşan gecekondu mahallelerinde yaşayan dokuz milyonluk nüfus gecekondulaşmanın büyüklüğünü gözler önüne sermektedir (World Population Review, 2022). Gecekondulaşma birçok mega şehrin belediye kurumları tarafından yasa dışı yapılaşma ve ortadan kaldırılması gereken bir problem olarak algılanmaktadır. Benzer şekilde Mumbai şehrinin en büyük gecekondu mahallesi olan Dharavi ve birçok benzer mahallede zorunlu olarak boşaltma ve yıkım faaliyetleri yapılmıştır. Arabindoo'ya göre başlangıçta yoksul olan ve gecekondu mahallelerinde yaşayan insanlara daha iyi şartlarda barınma imkânı sağlamaya yönelik politika olarak başlayan yıkım faaliyetlerinin, gecekondu mahallelerinde yaşayan insanların evlerinden çıkartılma yöntemi ve sonrasında uygulanan mülteci kampı benzeri uygulamalar sonrasında iyi niyetli olduğunu düşünmek mümkün değildir. Arabindoo'ya göre bu gecekondu bölgelerinin kaldırılma faaliyeti sadece değerli arazileri ele geçirme amacı gütmektedir (Arabindoo, 2011, s. 636-637). Gecekondu bölgelerine yönelik kentsel dönüşüm projelerine yönelik, Yap ve McFarlane gecekondu mahallelerinin zorunlu boşaltılması ve yıkımı konusundaki istikrarlı gayretin, gecekondu mahallelerine ve şehrin belirli bir kısmına karşı diğer kısımları tarafından duyulan hoşnutsuzluğun bir göstergesi olduğunu belirtmektedir (Yap & McFarlane, 2019, s. 261).

Mumbai şehrindeki Rafinagar gecekondu bölgesine ilişkin yapılan incelemede; bölgenin insani gelişmişlik endeksine göre en düşük seviyede olduğu ve erken yaşta çocuk ölümüne göre ise en yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Peru'nun yüksek yoğunluklu şehirlerinden Lima'da gecekondu mahallesi olan "José Carlos Mariátegui" hakkında yapılan kentsel yoksulluk araştırmasında; gecekondu mahallerinde yaşayan insanların günlük hayatta deneyimledikleri yoksulluğun boyut olarak farklı olmasına rağmen birden fazla boyutta yaşandığı tespit edilmiştir (Yap & McFarlane, 2019, s. 261).

Bu gecekondulu mahalleri geliştirmekte olan ülkelerde inanılmaz hızla büyüyen ve insan onurunu kırıcı seviyede kentsel yoksulluğun görüldüğü yerlerdir. Devlet kurumları; hızlı bir nüfus artışı gösteren ve geleceğin mega şehirleri olacağı öngörülen Mumbai ve Lima gecekondulu mahalleri için umursamaz ve sosyal hizmetler konusunda dışlayıcı bir yaklaşım uygulamaktadır. Örneğin her iki bölgede kaçak yerleşim bölgeleri olarak kabul edildiğinden belediye tarafından altyapı, hatta kanalizasyon, çöp toplama, gibi temel ihtiyaçlar bile karşılanmamaktadır. Her iki bölgede de suç oranı yüksek seviyededir ve cinsel taciz sıklıkla karşılaşılan bir problemdir (Yap & McFarlane, 2019, s. 270). London tarafından betimlenen 1900'lü yıllarda Londra'nın doğu yakasında tanımlanan yoksulluk ile günümüzde Hindistan'da 20 milyon nüfuslu Mumbai şehrindeki Rafinagar ve Peru'nun büyük şehri Lima'nın José Carlos Mariátegui gecekondulu mahallerinde yaşanan yoksulluk arasında büyük benzerlikler bulunmaktadır.

İşgücü piyasası konusunda gecekondulu mahallerinde ve şehir merkezleri arasında gelir seviyelerinde ayrışma olduğu ve dualist (ikili) işgücü piyasası oluşumuna yaygın olarak rastlanabilir. Örneğin Arjantin'de kayıt dışı istihdam istihdamın üçte birini oluştururken, Şili'de bu oran yüzde ellilere ulaşmaktadır. Ayrıca Ekvator ve Peru'da kayıt dışı istihdamın yüzde 90'ı geçici olarak istihdam edilmektedir. Bu veriler kötü çalışma koşullarını, sosyal güvenceden yoksun çalışmayı ve gelir güvencesinden yoksul insanları ifade etmektedir (Bromley & Wilson, 2017, s. 13-14). Dünya Bankasının 2019 yılında işgücü piyasasının değişen yapısına ilişkin yayınladığı raporda da dünya genelinde kayıt dışı istihdamın geldiği nokta göz önüne serilmektedir. Dünya genelinde iki milyar kişi kayıt dışı olarak istihdam edilmekte, sabit ve güvenceli bir gelire sahip olmadan, sosyal güvencesiz olarak iş gücü piyasasına dahil olmaktadır. Bu rakamlar geliştirmekte olan ülkelerde her beş kişinin dördünün kayıt dışı istihdam edildiği anlamına gelmektedir (World Bank , 2019, s. xviii). Geliştirmekte olan ülkelerde kayıt dışı istihdam edilen iş gücünün yüzde 60'ı herhangi bir sosyal güvencesi olmadan çalışmaktadırlar (World Bank , 2019, s. 4).

Kayıtlı istihdam edilen işçilerle karşılaştırıldığında, kayıt dışı istihdam edilen işçilerin hak arama imkânlarının yollarının oldukça kısıtlı olduğu gözlemlenebilir. Genellikle kayıt dışı istihdamdaki iş gücü yoksul ve hayatta kalma mücadelesi vermektedirler (Bonner & Spooner, 2011, s. 90). Günümüzde kayıt dışı istihdamın genel özellikleri olan sosyal güvencesiz, düşük ücretli ve ağır çalışma koşulları Jack London'ın tasvir ettiği 1900'lü yıllarda Londra'nın doğu yakasında yaşanan dualist (ikili) işgücü yapısıyla bire bir örtüşmektedir. OECD ülkelerinde kayıt dışı istihdamı önleyerek iş gücü piyasasına yönelik düzenlemeler uygulanmasına rağmen, geliştirmekte olan ve yoksul olarak

nitelendirilen ülkelerde kayıt dışı istihdama bağlı iş gücünün yaşadığı emek sömürüsü artarak büyümektedir ve gelişmekte olan ülkelerde kayıt dışı istihdamın hak arayışına yönelik mekanizmalar da 1900'lü yıllarda Londra'da olduğu gibi oldukça yetersizdir.

SONUÇ

Jack London tarafından Uçurum İnsanları kitabında 1900'lü yıllarda Londra'da hızlı endüstrileşme sonucunda yaşanan kentsel yoksulluk, gelir eşitsizliği ve yoksulluğun toplumsal etkileri yansıtılmıştır. Yaklaşık 120 yıl sonra Londra'daki yoksulluk sorununa çözümler bulunmuş olmasına rağmen, dünya genelinde yeni mega şehirlerin oluşacağı Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan raporlarda açıkça belirtilmektedir. Küresel iklim değişikliği, zorunlu göçler, yeni istihdam arayışları ve küreselleşmenin etkileriyle dünya genelinde yeni oluşan büyük yerleşim yerlerine doğru işgücü göç etmeye devam etmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde kurulan bu yeni şehirlerin etrafında da 1900'lü yıllarda Londra'da doğu yakasında kurulan gecekondu mahalleleri benzeri yapılaşmalara günümüzde de rastlamak mümkündür.

Günümüzde gelişmekte olan ülkelerde yeni oluşan mega şehirlerin etrafında oluşan gecekondu mahallelerinde yoksulluğun çarpıcı örneklerini görmek mümkündür. Gecekondu mahallelerinde, eğitim, sağlık ve gelir bağlamında çok boyutlu yoksulluk yaşanmaktadır. Ayrıca bu gecekondu mahallerinde yaşamakta olan insanlar sosyal olarak ayrılmaya maruz kalmaktadır. Şehrin daha üst gelir seviyesine sahip olan bölgelerinden ayrışmalarının yanı sıra, gecekondu mahalleri içerisinde de din, dil, etnik temelli olarak ayrışmaya ve gelir adaletsizliğine rastlamak mümkün hale gelmiştir. Hindistan'ın silikon vadisi olarak nitelendirilen Bengalor mega şehrinde 37 gecekondu mahallesinde yapılan detaylı anket çalışmasında; zaten ayrıştığı düşünülen gecekondu mahallelerinin içindeki Müslüman nüfusa yönelik sosyal ayrımcılık ve sosyal hizmetlere erişimdeki sosyal dışlanma oldukça çarpıcı boyuttadır. Ayrıca konuşulan dile göre değişen yüksek gelir adaletsizliği de gözlemlenmiştir (Roy, Lees, Pfeffer, & Sloom, 2018, s. 269-270, 274-275). Benzer şekilde işgücü istihdamında da benzer ayrışma gelişmekte olan ülkelerin büyük şehirlerinin gecekondu mahallelerinde sıklıkla rastlanan bir olgudur.

Kentsel yoksulluğun, yeni oluşmakta olan gecekondu mahallelerinde görülme ihtimalinin yüksek olduğu göz önüne alındığında; gelişmekte olan ülkelerde sürekli büyüyen yerleşim merkezlerine yönelik yoksullukla mücadele stratejileri oluşturulurken London'ın eserinde belirtilen sorunlara yönelik sosyal güvenlik

uygulamalarının dikkate alınmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Yoksulluğun nedenine ilişkin yoksulları suçlayıcı nitelikte, yoksulluğa bireysel atıflar yapan bir görüş hâkim olduğunda; yoksulların maruz kaldığı insan dışı muamele ve sosyal dışlanmanın gelebileceği nokta Uçurum İnsanları kitabında açıkça belirtilmiştir. Günümüzde yeni oluşan mega şehirlerine yönelik yoksullukla mücadele ve sosyal politika uygulamalarında, devlet kurumlarının yoksulluğu bireyin suçu olarak görmek yerine yapısal bir problem olarak ele almalarının gerekliliği, bu bağlamda yoksulluğa ilişkin yapısal atıfların önemi açıkça ortadadır. Mega şehirlerin etraflarında oluşan gecekondu mahalleri, barınma maliyetlerindeki yükseklikten kaynaklanan bir problemdir ve yoksulluk kaynaklı bir oluşumdur. Yoksulluk sebebiyle zaten sosyal olarak dışlanmaya maruz kalan bu nüfusun, devlet kurumları aracılığıyla ötekileştirilmesi insan haklarına aykırı bir uygulamadır. Uçurum İnsanları eserinin, 1900'lü yıllarda Londra'nın doğu yakasına ilişkin bir araştırma ve gözlemlerin bütünü olmasına rağmen, tarihin tüm dönemlerinde insanların hayatında aşağılayıcı sosyal etkileri olan yoksulluğun etkilerini anlamlandırabilmek açısından önemli bir gözlem olmaya devam edeceği ortadadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Kitaplar

- Bromley, R., & Wilson, T. D. (2017). *Introduction: The Urban Informal Economy Revisited*. Latin American Perspective.
- London, J. (2020). *Uçurum İnsanları (Türkçesi: Başak Bilgin)*. Zeplin Yayınevi.
- Şenkal, A. (2021). *Yoksulluğun Politik Ekonomisi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Wacquant, L. (2007). *Urban Outcasts: A Comparative Sociology of Advanced Marginality*. Wiley Publication.

Kitap Bölümleri

- White, R. (2017). Multidimensional poverty and deprivation: An introduction. R. White içinde, *Global Perspectives on Wealth and Distribution* (s. 1-6). Palgrave Macmillan.

Makaleler

- Arabindoo, P. (2011). Rhetoric of the 'slum'. *City: Analysis of Urban Trends, Culture, Theory, Policy, Action*, 15(6) 636-646.

- Bonner, C., & Spooner, D. (2011). Organizing in the informal economy: A challenge for trade unions. *Internationale Politik und Gesellschaft* , 87-105.
- Bullock, H. E. (2004). From the front lines of Welfare Reform: An analysis of social worker and welfare recipient attitudes. *The Journal of Social Psychology* 144(6), 571-588.
- Cano, A. B. (2019). Urban poverty. *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Urban and Regional Studies*, 1-7.
- Hudson, K. (2007). The new labor market segmentation: Labor market dualism in the new economy. *Social Science Research* 36 , 286–312.
- Kiaga, A., & Leung, V. (2020). The transition from the informal to the formal economy in Africa . *ILO Global Employment Policy Review Background Paper No:2*, 1-55.
- Piff, P., Wiwad, D., & Robinson, A. (2020). Shifting attributions for poverty motivates opposition to inequality and enhances egalitarianism. *Nature Human Behaviour* 4, 496-505.
- Roy, D., Lees, M. H., Pfeffer, K., & Sloom, P. M. (2018). Spatial segregation, inequality, and opportunity bias in the slums of Bengaluru. *Cities*, 74, 269-276.
- Tufo, M. (2019). The working poor in the European Union. *Italian Labour Law e-Journal*, 1(12), 99-122.
- Uyanık, Y. (1999). Dualist (İkili) işgücü piyasası teorisi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1, 1-8.
- Yap, C., & McFarlane, C. (2019). Understanding and researching urban extreme poverty: A conceptual–methodological approach. *Environmental and Urbanization*, 32(1), 254-274.

Raporlar

- OECD. (2021). *Does Inequality Matter?: How People Perceive Economic Disparities and Social Mobility*. OECD.
- UN International Organization for Migration (2022). *World Migration Report 2022*. International Organization for Migration.
- UN-Habitat (2018). *Prosperity For All: Enhancing The Informal Economy Through Participatory Slum Upgrading*. United Nations Human Settlements Programme.

United Nations (2022, 03 20). *BM İnsan Yerleşimleri Programı* . UN Habitat: https://unhabitat.org/sites/default/files/2020/10/wcr_2020_report.pdf

World Bank . (2019). *World Development Report 2019: The Changing Nature of Work*. World Bank.

Web Sitesi

ILOSTAT. (2022.03.14). *Statistics on the Informal Economy*. ILO. <https://ilostat.ilo.org/topics/informality/>

The UN Refugee Agency. (2022.03.14). *UNHCR Refugee Statistics* . UNHCR. <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>

The United Nations. (2022.03.14). *2018 Revision of World Urbanization Prospects*. United Nations Department of Economic and Social Affairs : <https://www.un.org/development/desa/publications/2018-revision-of-world-urbanization-prospects.html>

UNDP. (2022.03.14). *United Nations Development Programme*. UNDP Index: https://www.undp.org/search?q=index&form_build_id=form-M7dNfEq5XNH5e1_YNW6IJq557fG20a5tYy4trAcSwb4&form_id=undp_solr_search&op=Submit

World Population Review. (2022.03.14). *Mumbai Population 2022*. World population Review: <https://worldpopulationreview.com/world-cities/mumbai-population>

EXTENDED ABSTRACT

In his book *The People of Abyss*, Jack London described the poverty that prevails in London in the 1900s as not only income-based but multidimensional that is felt in all areas of life. Due to this poverty experienced by the working class in London, living conditions deteriorated and the eastern side of the slums, where the low-income people settled, was formed. The division of workers in terms of income due to the existence of the dual labour market has led to a similar division in social life. At the beginning of the twentieth century, London, which was divided into the east side where low-income workers live and the west side with higher income levels, has a guiding quality about the social effects of urban poverty that is experienced in rapidly industrializing and uncontrolled growing cities today.

Today and in the future, social policies and strategies to fight poverty to be implemented in the slums of newly formed big cities maintain their importance

in the fight against poverty. This research aims to shed light on the unchanging nature of urban poverty with rapid industrialization and the creation of megacities after the Industry Revolution in the 1800s. To make connections between the past and current era, in this research secondary sources are used. In the literature review, the multidimensional poverty, urban poverty, dual labour market concepts, and attributions for poverty are revealed. Contemporary slum structures and multidimensional poverty in the developing world megacities are investigated in detail. As a result of this research, it can be assessed that even though the contemporary market dynamics and the city structures differ a lot from 20th century London, the basic specifications of multidimensional poverty experienced by the poor population in slums of megacities in the developing world resembles the East side of London in 1900s as it is depicted by Jack London.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	02.10.2022	Submitted date
Kabul tarihi	30.01.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.04.2023	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kılınçer, B. & Danacı, M. C. (2023). Do Foreign Direct Investments Dominate Financial Markets: An Empirical Analysis For Türkiye. *Journal of History School*, 63, 913-949.

DO FOREIGN DIRECT INVESTMENTS DOMINATE FINANCIAL MARKETS: AN EMPIRICAL ANALYSIS FOR TURKIYE¹

Beyhan KILINÇER² & Memet Cem DANACI³

Abstract

In the last century, foreign direct investments have been encouraged by many countries as a source of capital creation. At the same time, criticisms continued those foreign investors were taking over the markets in many small-economies and even as dominant powers controlling financial systems and shaping the country's economy. This study was conducted to reveal whether there is a causal relationship between foreign direct investments and financial indicators, and to shed light on the criticisms of the dominance of foreign direct investments in financial markets. In addition, the literature on foreign direct investments has been extensively discussed in order to offer strong recommendations. In the study, to determine the causality relationship of foreign direct investment (FDI) inflows to Turkey and financial indicator variables were used monthly data for the period 2005/09-2018/10 and Lumsdaine-Papell Structural Break Test, VAR model and Toda-Yamamoto Causality Test. Findings revealed that there is a two-way relationship between FDI and BIST100 index, and a one-way relationship with foreign exchange buying rate and commercial loan interest from foreign direct investments. The finding that there is a one-way relationship from FDI to commercial loan interest reveals that FDI should be added to the literature as one of the factors affecting the commercial loan interest rate. On the other hand, no causal relationship was found between foreign

¹ This article was produced from Beyhan KILINÇER's doctoral thesis titled "The Effects of Foreign Direct Investment Inflows on Turkey's Financial Indicators".

² Assistant Professor, Adiyaman University, Sani Konukoğlu Vocational School of Social Sciences, Accounting and Tax Department, bkilincer@adiyaman.edu.tr, Orcid: 0000-0002-5638-8177.

³ Assistant Professor, İnönü University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Business Administration, memetcem.danaci@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-0930-7909.

direct investments and benchmark interest rate, deposit interest rate and domestic loans extended by banks. In line with the literature review and research findings, suggestions were made to policy makers and other researchers on the subject.

Keywords: Foreign Direct Investments (FDI), Stock Exchange, Exchange Rate, Interest Rate, Commercial Loan Interest Rate, Toda Yamamoto Causality Test.

INTRODUCTION

Foreign direct investments (FDI) are expressed as the type of international investment that reflects the purpose of establishing a permanent (long-term) relationship with an organization located in another country (OECD, 2001, 2008). The European Economic Council expresses the foreign direct investments as the establishment/expansion of new ventures or branches for the establishment or maintenance of permanent economic links, with the entire capital of a particular person, or the acquisition of all mergers or undertakings in the existing undertakings (EEC Council Directive, 1988). In Foreign Direct Investments Law No.4875, investments in Türkiye, where a foreign investor would do if any of the activities listed below are considered as foreign direct investment. These are: i) establishing a new business, ii) opening a branch, iii) Making investments to get a subsidiary (buy shares) with a local business, iv) if the investments to be made through share acquisition are made in the stock exchanges, the acquisition of a minimum 10% share of the company from which the stock was purchased or the same level of voting right. Especially in the last fifty years, the rapid circulation of international capital between countries has increased the importance of foreign direct capital, which is seen as an international resource. Today, almost all governments have entered into a fierce competition with each other in order to attract foreign direct investments to their countries. In order to gain an advantageous position in this competition, many countries have implemented various incentive arrangements for foreign investors.

Foreign capital inflows to a country are mainly carried out in the following ways: i) direct investments, ii) portfolio investments and iii) credit and foreign aids (Sönmez, 2012, p.1). Credit and foreign aid should be kept separate from foreign capital investment inflows in terms of their qualifications, because the loans and aids that a country can receive from abroad are limited. Among the methods of entering foreign capital into the country, the most preferred by the host countries where investments are made, is foreign direct investments. Because, foreign direct investments are expected to increase investments, employment, added value and tax production in the country (Sönmez, 2012, p.1). Therefore, it has

been the subject of many studies in the literature due to the importance of foreign direct investments for countries all over the world. The vast majority of these studies conducted in this context are studies on the relationship of between FDI and economic growth, export, import, other economic factors etc. (Chih et al., 2022; Zamani and Tayebi, 2022; Erdoğan, 2017; Kaya Kanlı and Aydoğdu, 2017; Ogbokor, 2016; Özdamar, 2016; Polat and Payaslıoğlu, 2016; Ucal et al. 2016; Çiftci and Yıldız, 2015; Almfraji et al. 2014; Göçer and Peker, 2014; Temiz and Gökmen, 2014; Doğan, 2013; Emir et al., 2013; Çeştepe et al., 2013; Sandalcılar, 2012; Acaravcı and Bostan, 2011; Bozdağlıoğlu and Özpınar, 2011; Saray, 2011; Chimobi, 2010; Altıntaş, 2009; Pradhan, 2009; Kar and Tatlısöz, 2008, Li and Liu, 2006; Yapraklı, 2006; Gündoğan, 2002; Bosworth and Collins, 1999; Lipsey and Weiss, 1981).

It has been supported by many studies in the literature that FDI inflows are an important source to increase the economic growth of economies. As a matter of fact, in many theoretical and empirical studies examining the interaction between gdp, economic growth and FDI, it has been pointed out that this relationship is mostly positive and the importance of FDI for the development of economic growth (Chih et al., 2022; Zamani and Tayebi, 2022; Ogbokor, 2016; Çiftci and Yıldız, 2015; Almfraji et al. 2014; Çeştepe et al. 2013; Dogan, 2013; Acaravcı and Bostan, 2011; Pradhan, 2009, Yapraklı, 2006; Li and Liu, 2005; Bosworth and Collins, 1999). However, a few studies have reached different results. For example, Temiz and Gökmen (2014) concluded that there is no significant relationship between GDP growth and FDI in the short and long run, according to the findings of their study in Turkey for the period 1992-2007.

In addition, studies that reveal the existence of a positive and significant relationship between FDI and exports provide important indications that developing countries will compete to attract FDI with various incentives (Do et al., 2022; Pramiswari and Handoyo, 2022; Lee and Fernando, 2020; Çeştepe et al., 2013; Bozdağlı and Özpınar 2011; Chimobi, 2010; Altıntaş, 2009; Lipsey and Weiss, 1981). For example, Bozdağlı and Özpınar (2011) tested the relationship between FDI and export for the period 1992:1-2009:12 in Türkiye by using Granger causality analysis and Var (Vector autoregressive analysis). In this study, they found that there is a unidirectional causality from FDI to exports, and FDI play a 6% role in the changes in exports. Lee and Fernando (2020) revealed the significant positive impact of FDI on exports in the long run and short run, in their research. Whereas, Al Faisal and Islam (2022) on the other hand, could not detect a relationship between FDI and export.

Contrary to its positive interaction with economic growth, GDP (gross domestic product) and exports, some studies investigating the relationship between employment and FDI in Türkiye have concluded that FDI do not make a serious contribution to employment (Sandalcılar, 2012; Saray, 2011; Gündoğan, 2002). It is emphasized that the productivity of domestic firms may decrease with the increase in foreign direct investments, and that foreign direct investors working intensively with modern technology may not contribute to employment and even unemployment may increase (Bayar and Gavriletea, 2018).

In addition to their relations with economic factors, in a significant amount of the literature is being addressed the determining factors of FDI inflow to the countries. Factors such as unemployment rate, the ratio of total trade volume to GDP, corporate tax rate, total tax burden, population (Çak and Karakaş, 2009), GDP per capita (Özcan and Arı, 2010; Çak and Karakaş, 2009; Kar and Tatlısöz, 2008; Onyeiwu and Shretsha, 2003), growth rate, inflation rate, (Suhendra et al. 2022; Chih et al., 2022; Çak and Karakaş, 2009; Onyeiwu and Shretsha, 2003; Özcan and Arı, 2010), macroeconomic stability, economic openness, the availability of natural resources (Onyeiwu and Shretsha, 2003), international reserves (Kar and Tatlısöz, 2008; Bevan and Estrin, 2000), country risk, unit labor costs, (Bevan and Estrin, 2000), the market size of the host country, (Debab and Mansoor, 2011; Bevan and Estrin, 2000), trade openness/access to international markets, economic growth expectations and human capital quality (Debab and Mansoor, 2011), income per capita, (Grubaugh, 2013; Deichmann et al. 2003), wages (Grubaugh, 2013), infrastructure opportunities (Deichmann et al. 2003) etc. are the determining factors of FDI in choosing a country. The determinants of FDI have been the subject of many other studies (Erdoğan, 2017; Kaya Kanlı and Aydoğdu, 2017; Özdamar, 2016; Polat and Payashioğlu, 2016; Ucal et al. 2016; Göçer and Peker, 2014; Emir et al. 2013; Tarı and Bıdırdı, 2009; Susam, 2008; Yapraklı, 2006).

In addition, while country risk level has a significant and positive effect on foreign direct investment inflows in developing countries, this effect is insignificant in developed countries. For this reason, it is important for developing countries to ensure macroeconomic and political stability, which is an important component of policies aimed at attracting foreign direct investment (Yıldız and Şanlı, 2022; Kaya Kanlı and Aydoğdu, 2017; Emir et al., 2013; Debab and Mansoor, 2011). According to the results of the research conducted by Göçer and Peker (2014) on Turkey, China and India for the period 1980-2011, if foreign direct investments increase by 10%, Turkey's current account deficit is falling by 3% and India's current account deficit is falling by 4.1%. In China, on the other

hand, there is a current account surplus of 3.8%. In addition, Yıldız and Şanlı (2022) found that political and economic stability have a positive effect on FDI in the long run (for the period 1991:01-2016:12 in Turkey). So much so that in the long run, every 1% increase in political stability increases FDI into Turkey by approximately 3.76%, however, the 1% increase in the economic risk index (1% increase in economic stability) causes FDI to Turkey to increase by 2.5%. On the other hand, in the short run, while financial stability affects FDI positively, political and economic stability affects FDI negatively, contrary to expectations Yıldız and Şanlı, 2022, p.240).

When the studies measuring the relationship between exchange rate and FDI are examined, it is seen that similar results are obtained, but the use of different models or periodic differences cause different results. For example, Yapraklı (2006) stated that FDI was negatively affected by the real exchange rate and there was a mutual causality relationship for the period 1970-2006 in Türkiye. Moreover, Özdamar (2016) found that there is a causal relationship from exchange rate to FDI in the short run for the 1981-2014 period in Türkiye. He also concluded that the depreciation of the currency has a positive effect on FDI in the long run. Whereas, Polat and Payasoğlu (2016) examined the relationship between Türkiye's FDI and real exchange rate for the 2004-2014 period using the Markow model, but concluded that the real exchange rate has no effect on FDI. There are also studies showing that there is a one-way relationship between exchange rate and FDI for different countries (Çiftçi and Yıldız, 2015; Bosworth and Collins, 1999). Ogbokor (2016), in his study for the period 1990-2014 in Namibia, concluded that the relationship between exchange rate and FDI is long-term. In addition, Fasina (2022) stated in his study that foreign direct investment has a positive relationship with the level of exchange rate fluctuations.

The number of studies evaluating the relationship between FDI and finance is more limited in the literature. It is seen the studies about that the foreign direct investments greatly affect the growth and financial development of host country, where investment inflow has occurred, or that financial development or growth affects FDI (Karahana and Bayır, 2022; Yıldız and Şanlı, 2022; Aslan et al, 2019; Ilıkkan and Demirtaş, 2015; Nobakht and Madani, 2014; Lee and Chang, 2009; Hermes and Lensink, 2003). In other words, it is emphasized that a sufficiently developed financial system is required for foreign direct investments to contribute positively to economic growth (Nobakht and Madani, 2014; Ang, 2010; Lee and Chang, 2009). For example, Salahuddin et al. (2018) emphasized that there is a weak one-way causality relationship from economic growth to financial development. Bayar and Gavriletea (2018) researched that, in Central and Eastern

European Union countries for the period 1996-2015, the effects of FDI and portfolio inflows on the financial sector development (the domestic credit to private sector), and the interactions between them by using panel data analysis. The findings revealed that there is no cointegration relationship between FDI inflows, foreign portfolio investments and the development of financial sectors, but there is a unidirectional causality running from the development of financial sectors to FDI inflows in the short run. Odugbesan et al. (2022), on the other hand, revealed bidirectional causality between financial participation and FDI, and between financial development and FDI in a panel of 33 Sub-Saharan African (SSA) economies. They emphasize that the level of financial development should be optimized to ensure the sustainability of the region and higher potential benefits. This result is similar to the research findings of Pham et al. (2022) that there is a bidirectional relationship between FDI and financial development. Yıldız and Şanlı (2022) emphasized that financial stability affects FDI positively in the short run. It is similar to the results of Aslan et al. (2019) regarding the positive relationship between foreign direct investments and financial development. Karahan and Bayır (2022), who discussed the 2008Q4-2019Q4 period in Turkey within the framework of Tobin's Q Theory, stated that the changes in the exchange rate affected foreign direct capital inflows positively in the short term and negatively in the long term. They also pointed out that the rise in the stock market index had a positive effect on capital inflows to Turkey (Karahan and Bayır, 2022, p.165).

As can be seen, studies on foreign direct investments and financial relations are very limited in the literature. Therefore, in this study, in addition to the credits given to the private sector, which is used as a financial indicator in some empirical studies (Bayar and Gavriletea, 2018; Petkovski and Kjosevski, 2014), the main interest rates and exchange rates that shape the markets, in addition, stock market data, which undertakes the task of providing long-term resources and liquidity to the real sector through financial instruments such as securities, commodities, futures-option contracts, were chosen as financial indicators. Subsequently, their relations with FDI were investigated.

It is seen studies about that the foreign direct investments greatly affect the growth and financial development of host country, where investment inflow has occurred, or that financial development or growth affects FDI (Ilikkan and Demirtaş, 2015; Nobakht and Madani, 2014; Lee and Chang, 2009; Hermes and Lensink, 2003). Although many of their advantages are listed and their importance is defended, they have been seen as the playmakers of the capitalist order in their historical process. In addition, the fear that they will dominate the

financial system as well as the national economy caused many developing countries to abstain from foreign investments. For example, Güner and Yılmaz (2010) signified in their study that MNEs, one of the largest foreign direct investors, have grown rapidly and become controlling most of the world's economic resources (such as capital, technology, human capital, natural resources). They also emphasized that these companies pose a threat to nation-states because of the formation of a supra-state structure. In addition, they pointed out that multinational companies may prevent the less developed countries from integrating into world markets and may cause them to stay outside of the decision-making mechanisms. However, they expressed that these giant companies can push young companies out of the market, which will provide development and growth by activating the long-term internal dynamics of that country.

From past to present, many researchers like Güner and Yılmaz, (Cohen, 2007; Kokko, 2006; Petras and Veltmeyer, 2006) have seen FDI as disadvantaged and do not approach very warmly to FDI. Therefore, in this study, it is aimed to clarify the dominance of foreign direct investments in the country's financial system. Although there are many data analyzes on foreign direct investments in the literature, there are few studies on the relationship between financial indicators and FDI. Therefore, it is thought that the study will contribute to the literature in these respects. In order to demonstrate the importance of the analysis, answers to the following research questions were sought:

□ Do foreign direct investments participating in domestic production have any effect on the financial indicators of the country? Otherwise, financial indicators only affect the country preferences of FDI?

□ At the same time, do these investments affect the country's exchange rate changes and interest rate policy? Again, are the interest policy and the exchange rate the factors of preference for the country where FDI will go?

□ In today's conditions, do foreign direct investments affect the credits provided by banks in terms of contributing to financial development in the context of increasing savings and the conversion of these savings to reinvestment? Do FDI's choose the country in line with their desire to benefit from credit opportunities?

□ Does the foreign direct investment coming to the country to show sensitivity to Türkiye's financial indicators? Does it have a dominant power in the financial markets? In other words, which financial indicators are affected by FDI as well as which financial indicators affect FDI?

METHOD

It is very important for countries that their financial indicators as well as their economic indicators are healthy and reliable in order to attract foreign investment to the country. Hence, the foreigners who want to invest are impressed in the decision-making process by attractive elements such as labor force, market share, raw material opportunity, besides many macroeconomic indicators such as the gross domestic product, income per capita, economic growth, risk premium, unemployment and inflation rates of the countries. Moreover, easy financing, the environment of trust, political stability in the country, etc. are important effective factors. Sustainability in terms of financial development is achieved if macroeconomic stability is achieved for countries. Therefore, it is possible to clarify the financial strength and development value of a country based on its financial indicators. The theory of economic development accepts capital accumulation as the essential element for economic growth (Petras and Veltmeyer, 2006, p.33). In order to associate FDI with financial indicators, it is important to broaden the selected indicators to cover banking and capital markets, in other words, to include indicators that reflect different financial functions in the analysis.

□ In this study were selected the indicators of domestic loans given by banks, commercial credit interest rate in order to covering the subjects of FDI's easy access to credit and low fund costs in the country where they will go.

□ Are FDIs affected by the benchmark interest rate and the deposit rate in the valuation of their capital, or vice versa? These indicators have been selected to determine this issue.

□ In order to measure the relationship of FDIs with the value of the country's currency, it was necessary to include exchange rate data, which is one of the most important indicators of a country's financial stability.

□ It has been appropriated to include Borsa Istanbul 100 stock market index data in the scope of the study in relation to the growth and profit potential of the sector or business line in which FDI will operate, or the status of companies that may be established partnerships even competitors.

Augmented Dickey Fuller and Philips-Perron Stability and Unit Root Tests, Lumsdaine & Papell Structural Break Test and Toda-Yamamoto Causality Test are applied to determine the causality relationship between FDI and selected financial variables.

While determining the analysis period, some limitations were acted upon. In order to obtain healthy results from the analyzes made with the establishment of

the causality relationship in the study, series that go back sufficiently are needed. In this respect, the date range for all data withdrawn from the database has been determined according to the availability of all variables as of the common date. In Türkiye, because of the changes in national and international reporting standards and the revision in practice access to the series for many financial variables are not going to before 2000, as well as some series also can't be obtained as healthy for the period before 2005. For this reason, there are data constraints regarding the selection of variables in the analysis and the evaluation of financial conditions from a historical perspective. Since the annual data after 2005, when all series are available, will not constitute a sufficient sample set for analysis, monthly time series consisting of 158 data for the period 2005/09 - 2018/10 are considered in the study.

In this study, it is expected that there will be a causality interaction between FDI and Borsa Istanbul 100 stock exchange index, exchange rate (\$/TL), the domestic credits provided by banks and commercial credit interest rate. However, since it is thought that FDIs do not represent hot money coming in order to gain interest profit/rent and are not a tool to dominate the financial markets, it is not expected to be encountered a causality relationship between the benchmark interest rate (2-year bond interest rate), which is an important indicator in financial markets and FDI. Similarly, it is not expected to be encountered a causality relationship between the deposit rate and FDI. Time series data has been obtained from the electronic database on the Central Bank of the Republic of Türkiye (CBRT) and web data of investing.com. Details of the variables within the scope of this study are presented in Table 1.

Table 1
Data set and sources

Variables	Description of Variables	Studies Containing the Variable	Sources
FDI	Foreign Direct Investment (Net Inflow) (Million US \$)	Henry (2000), Grubaugh (2013), Ogbokor (2016), Özdamar (2016), Polat & Payashoğlu (2016)	CBRT
BIST100	Borsa Istanbul 100 Index (According to Closing Prices)	Demirgüç Kunt & Levine (1999), Kandır et al. (2007), Karabulut & Uğur (2014), Polat (2018), Yüce et al. (2013)	CBRT
EXCR	Exchange Rate (Buying rate) (\$ / TL)	Kar & Tatlısöz (2008), Karabulut & Uğur (2014), Polat & Payashoğlu (2016), Ogbokor (2016), Özdamar (2016), Yapraklı (2006)	CBRT
BINT	Benchmark Interest Rate (2-year Government Debt Security Interest)	Adnan (2011), Sill (2017)	investing.com*

CCINT	Commercial Credits Interest Rate (Average Loan Interest Rate in TL)	Karabulut & Uğur (2014)	CBRT
DINT	Deposit Interest Rate (1-Month TL Deposit Interest Rate)	Yüce et al. (2013)	CBRT
CREDIT	Domestic Credits Granted by Banks (Thousand TL)	Bayar and Gavriletea (2018), Grubaugh (2013), Salahuddin et al. (2018)	CBRT

* investing, 2018.

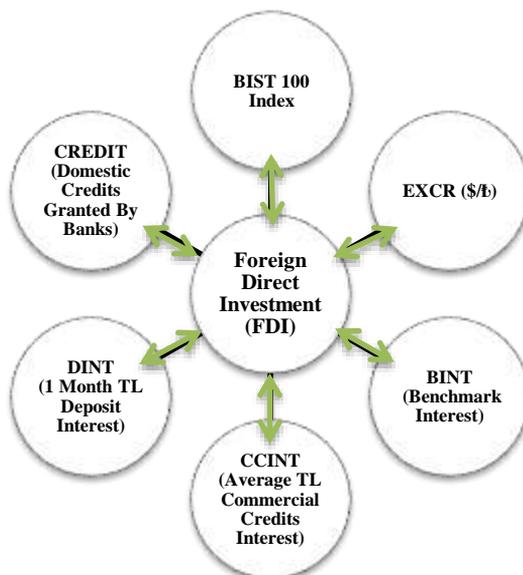


Figure 1. Interaction Between Foreign Direct Investments and Financial Indicators

In line with our possibility to reach the data that is the subject of this study, the fact that FDI data is in dollars, requires other data to be in dollar terms. Since the data of the domestic credits granted by banks variable can be accessed in Turkish Lira, it has been deemed appropriate to include the loan data in the analysis by two methods. In the first method, the data for September 2005 is considered as the basis and an analysis to be called "CBASE", where the percentage change of the other month data is based on this month. In the second method, it was deemed appropriate to make an analysis called "CDIF", which includes the percentage change of each month's data compared to the previous month.

As seen in Figure 2, firstly, stationarity and unit root tests are performed for the variables used in this study, and then the causality test is started by determining the lag length with the Var model.

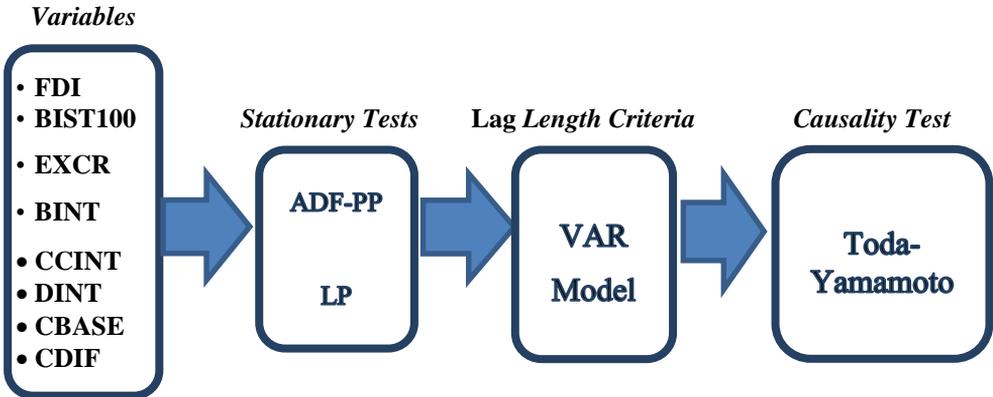


Figure 2. Summary Research Method

Therefore, the analysis will start with the determination of whether the series are stationary or not, and their stationarity levels. Although there are many methods used in stationarity tests, Augmented Dickey-Fuller (ADF) Unit Root Test, one of the most accepted and used unit root tests in the literature, has been used in this study.

However, Augmented Dickey-Fuller (ADF) (1979), Kwiatkowski-Phillips-Schmidt-Shin (KPSS) (1992), Phillips-Perron (PP) (1988) etc. unit root tests can give the result that there is no unit root in series, even though there is unit root. With the structural break, the series may enter a new trend. ADF, KPSS and PP tests do not take into account breakage in the series due to structural breakage and may ignore this trend the series is in. In unit root tests that take structural breakage into consideration, it can be understood whether the series act jointly by looking at the structural break dates (Akbaş and Şentürk, 2013, p.197). Lumsdaine and Papell (LP) is a unit root test with structural break, which takes into account the dates of structural breaks, which is an important issue for time series if the series are stationary to the same degree. In order to apply the Toda-Yamamoto causality test, the stationarity levels will first be determined by unit root tests, and then the lag lengths for these indicators will be determined in the Var model. ADF-PP tests were performed using E-views 9.0 package program, LP test was performed using Win Rat 8.0 statistical package program, Toda-Yamamoto causality test was performed using E-views 9.0 statistical package program.

Augmented Dickey Fuller (ADF) and Philips-Perron (PP) Unit Root Tests

As it is known, economic time series are under the influence of trends, seasons, conjuncture and irregular movements. That is, time series have deterministic and stochastic properties. Its deterministic properties are generally related to whether there are fixed terms, trend and seasonality components in series, and stochastic is related to whether the variables are stationary. It is very important that time series are stationary in order to determine meaningful relationships between series. The assumption that the future will be as in the past is an important assumption in time series regression and this is called stationarity (Stock and Watson, 2011, p.530). For example, trends in time series may occur as spurious regression rather than relationship between data. Therefore, whether regression expresses a real relationship or a misleading relationship is related to whether the time series data are stationary or not (Tari, 2015, p.374). For these reasons, the stationarity structures of the series must first be determined in the time series analysis. The stationary analysis of the time series discussed in our study was carried out using the unit root test developed by Dickey and Fuller (1981), which is the most accepted in the literature, Augmented Dickey-Fuller (ADF) Unit Root Test. Regarding the theory and application, the equations used for the regressions where Dickey-Fuller Unit Root Test is applied, are given below in Table 4.

Hypotheses are formed as follows:

$H_0: \alpha = 0$, Time series is not stationary, that is, Y has unit root.

$H_1: \alpha \neq 0$, Time series is stationary, there is no unit root in Y.

With the ADF test, it is tested whether the α coefficient in the equations is statistically equal to zero. According to the test result, if the null hypothesis cannot be rejected, it is concluded that the series contains unit root, that is, the series is not stationary. In the ADF test, the optimal lag length was determined by considering the Schwarz (SCH) information criteria and the maximum lag length was determined as 0-9.

Table 4

Empirical equations and descriptions

Empirical Equations	Descriptions of the symbols used in empirical equations (1) and (2) are given below.
with constant term & without trend	Δ Difference operator and linear time trend, Y The variable of the time series is applied the stationary test,
$\Delta Y_t = b_0 + \alpha Y_{t-1} + \sum_{i=1}^k \alpha \Delta Y_i + \varepsilon$	
...(1)	b_0 Constant term, b_1 and α Coefficients, t Time trend, Y_{t-1} The first difference of the variable applied stationary analysis,
with constant term & trend	
$\Delta Y_t = b_0 + b_{1t} + \alpha Y_{t-1} + \sum_{i=1}^k \alpha \Delta Y_i + \varepsilon \dots \dots (2)$	$i=1,2,3,\dots,k$ The optimal lag length that prevents the autocorrelation problem between the variables, ε The error term.

In addition, whether the series contains unit root or not, is determined by comparing the absolute value of the t statistic with the table values of Fuller or Mackinnon. If the t value found is less than the table critical values (to be accepted as absolute values);

$H_0: \alpha = 0$ hypothesis is accepted and when it is decided that the series contains unit root, that is, it is not stationary,

Otherwise,

$H_0: \alpha = 0$ hypothesis is rejected and it is concluded that the series does not contain unit roots, that is, it is stationary.

In the survey, in addition to the ADF test, PP test is carried out to strengthen the findings. In PP test, the following regression is taken into account (Tari, 2015, p.400).

$$Y_t = b_0 + \alpha_1 Y_{t-1} + \varepsilon_t \dots \dots \dots (3) \quad \text{and}$$

$$Y_t = b_0 + \alpha_1 Y_{t-1} + \alpha_2 (t-T/2) + \varepsilon_t \dots \dots \dots (4)$$

Here, T shows the number of observations, ε_t the distribution of error terms and the expected average of this error term is equal to zero (Beşel, 2017). Hypotheses related to unit root and stationary tests are formed as follows: (Kılınçer, 2020; Şenturk and Akbaş, 2014).

H₀: α= 0, Time series is not stationary, so Y has unit root.

H₁: α ≠ 0, Time series is stationary, Y has no unit root.

L. P. (Robin L. Lumsdaine and David H. Papell) Structural Fracture Test

Structural break is expressed as a sudden jump in the trend in the series or a sudden change in the slope of the trend or a sudden jump in the unit root. Performing a unit-root test without considering these structural changes may reduce the significance of the test and cause misinterpretations. It is necessary to analyze whether the structural break in a series is due to a break in the trend or a jump in the unit root (Tari, 2015, p.403). This situation has been studied by Perron (1989). He concluded that if there is a one-time break in the trend function of the relevant time series, the unit root studies performed with the standard ADF test fail to reject the H₀ (Null Hypothesis) (Uğurlu, 2015). Lumsdaine and Papell (1997), taking into account the justification that Zivot ve Andrews (1992) unit root test in which a single break is taken into account when investigating the unit root in long-term macroeconomic series will lead to erroneous predictions, they developed the models they named Model AA and Model CC in a way that allows two breakages. Model AA only allows two breaks in level, while Model CC allows two breaks in both level and trend. For this reason, this method has been preferred in many studies (Matsuki and Pan, 2021; Chakraborty and Sarkar, 2020; Udayanganie and Charos, 2017; Akbaş et al., 2013; Jayanthakumaran and Verma, 2008; Costantini and Lupi, 2007; Narayan, 2005). In this model, an additional dummy variable is added in addition to the Zivot Andrews model. Unlike the Zivot Andrews model, which takes into account a single break, the Lumsdaine and Papell (LP) (1997) test is applied to determine the structural breaks in our study.

The models are as follows:

Model AA:

$$\Delta y_t = \mu + \beta t + \theta DU_{1t} + \psi DT_{2t} + \alpha y_{t-1} + \sum_{i=1}^k c_i \Delta y_{t-i} + \epsilon_t \dots \dots \dots (5)$$

$$DU_{1t} = \begin{cases} 1 & \text{When } t > TB_2 \\ 0 & \text{others} \end{cases} \quad DT_{2t} = \begin{cases} t - TB & \text{When } t > TB_2 \\ 0 & \text{others} \end{cases}$$

Model CC:

$$\Delta y_t = \mu + \beta t + \theta DU_{1t} + \gamma DT_{1t} + \omega DU_{2t} + \psi DT_{2t} + \alpha y_{t-1} + \sum_{i=1}^k c_i \Delta y_{t-i} + \epsilon_t \dots (6)$$

$$DU_2 = \begin{cases} 1 & \text{When } t > TB_2 \\ 0 & \text{others} \end{cases} \quad DT_1 = \begin{cases} t - TB_1 & \text{When } t > TB_1 \\ 0 & \text{others} \end{cases}$$

Considering that TB_1 and TB_2 in this model reflect the first and second break dates, respectively, DU_1 and DU_2 are the indicator dummy variables for an average shift in TB_1 and TB_2 , respectively, and they are the trend shift variable corresponding to $DT1_t$ and $DT2_t$.

$DU1_t = 1 (t > TB_1)$, $DU2_t = 1 (t > TB_2)$, $DT1_t = (t - TB_1) 1 (t > TB_1)$ and $DT2_t = (t - TB_2) 1 (t > TB_2)$, other conditions are created to take the value of zero. In principle, this model may also include constant term stationary regressors. The values that make the t statistics minimum are chosen as the breaking points (TB_1 and TB_2). The optimal lag length (k) is determined by the method advocated by Campell & Perron (1991), and Ng & Perron (1995), namely the t -test significance level. After the appropriate break point is found, the calculated t statistic is compared with the critical values of LP. If the t statistic of α obtained is smaller than the absolute value of the LP critical value, the null hypothesis showing that the series is unit root without structural break, otherwise the alternative hypothesis showing that the series is stationary with structural break cannot be rejected. The null hypothesis is rejected if it is greater than the absolute value of the LP critical value. Therefore, within the scope of the Lumsdaine & Papell test, we form our hypotheses as follows. (Akbaş et al., 2013, p.198)

H_0 : Without structural break the serial unit is rooted, not stationary.

H_1 : With two structural changes, the series becomes stationary, there is no unit root under structural breaks.

Toda Yamamoto Causality Test

In the Granger causality test, there is a condition that the series are stationary. Granger test is affected by the size of the sample and whether the data are annual or seasonal. In addition, if there is a cointegration relationship between non-stationary series, Granger causality test is performed on VECM models, not VAR. In Toda-Yamamoto (1995) causality test, situations such as seasonal effects, stationarity, and cointegration in series are not important. Therefore, it is not necessary to perform a cointegration test to determine whether there is a cointegration relationship between series before performing a causality test. What is important in the Toda-Yamamoto causality test is the lag length (k) of the VAR model and the highest stationarity order of the analyzed series (d_{max}). After

determining these two values, Toda-Yamamoto test can be performed by establishing a VAR model in the dimension of $(k + d_{\max})$ (Şentürk and Akbaş, 2015, p.5825). The following VAR model is considered in the Toda-Yamamoto (1995) causality test.

$$Y_t = \alpha_{10} + \sum_{i=1}^k \alpha_{1i} X_{t-i} + \sum_{i=1}^k \beta_{1i} Y_{t-i} + \sum_{j=k+1}^{d_{\max}} \delta_{1i} X_{t-i} + \sum_{j=k+1}^{d_{\max}} \lambda_{1i} Y_{t-i} + e_{1t} \dots (7)$$

$$X_t = \alpha_{20} + \sum_{i=1}^k \alpha_{2i} X_{t-i} + \sum_{i=1}^k \beta_{2i} Y_{t-i} + \sum_{j=k+1}^{d_{\max}} \delta_{2i} X_{t-i} + \sum_{j=k+1}^{d_{\max}} \lambda_{2i} Y_{t-i} + e_{2t} \dots (8)$$

The hypotheses are tested with the Wald test.

In the first model;

$H_0 = \alpha_{1i} = 0$ X is not the cause of Y.

$H_1 = \alpha_{1i} \neq 0$ X is the cause of Y.

Similar things in the second model;

$H_0 = \beta_{2i} = 0$ Y is not the cause of X.

$H_1 = \beta_{2i} \neq 0$ Y is the cause of X.

• Our hypotheses to be established between FDI and other indicators can be listed as follows:

• The causality relationship hypothesis between FDI and BIST100;

H_0 : FDI is not the cause of the change in BIST100.

H_1 : FDI is the cause for the change in BIST100.

• The causality hypothesis between FDI and the EXCR (Exchange Rate);

H_0 : FDI is not the cause of the change in EXCR.

H_1 : FDI is the cause of the change in EXCR.

• The causality relationship hypothesis between FDI and the BINT (Benchmark Interest Rate);

H_0 : FDI is not the cause of the change in BINT.

H_1 : FDI is the cause of the change in BINT.

• The causality relationship hypothesis between FDI and the CCINT (Average TL Commercial Credits Interest);

H_0 : FDI is not the cause of the change in CCINT.

H_1 : FDI is the cause of the change in CCINT.

- The causality relationship hypothesis between FDI and the DINT (1-Month TL Deposit Interest);

H_0 : FDI is not the cause of the change in DINT.

H_1 : FDI is the cause of the change in DINT.

- The causality relationship hypothesis between FDI and the CREDIT (Domestic Credits Granted By Banks);

H_0 : FDI is not the cause of the change in CREDIT.

H_1 : FDI is the cause of the change in CREDIT.

The causality tests to FDI from each financial variable are also applied. The Wald test fits the chi-square distribution with k degrees of freedom. In the lag boundary based on the VAR model, the lag length level selected by each criterion according to each information criterion (indicated by *) is taken as a basis in the causality test application. In the study, SC and HQ information criteria are taken as basis in determining the length of the lag. With the VAR model applied, it has been determined that the test will be applied according to the five lag lengths for the causality analysis between the FDI and the financial variables, excluding the BINT (one lag length in BINT).

FINDINGS AND INTERPRETATION

In order to determine whether there is a relationship between foreign direct investment and financial indicators in time series analysis, firstly, correlation values between variables and descriptive statistics are presented below.

When the data are evaluated whether they have a normal distribution, it can be stated that the variables are not fully normally distributed, but show a very close distribution to the normal distribution, because the median values of the variables are close to their mean values. It was decided whether the series were normally distributed or not, by looking at the skewness, kurtosis and Jarque-Bera statistics. If the kurtosis value of variables is greater than 3, the series is sharp pointed, and less than 3 it indicates that the series is flat (kurtic). In the analysis of skewness values, the value of skewness is equal to zero, indicates that the series has a normal distribution, while the value of skewness greater than zero indicates that the series is skewed in the positive direction. In addition, if the value of skewness

less than zero, indicates that the series is skewed in negative direction (İbicioğlu and Kapusuzoğlu, 2011).

Table 2
Descriptive statistics regarding the variables

*	FDI	BIST100	EXCR	BINT	CCINT	DINT	CBASE	CDIF
Avr	1.208.342	65244.7	2.156.431	1.246.253	1.512.116	1.440.000	7.415.752	1.019.518
Med	9.440.000	64347.03	1.785.645	1.059.500	1.507.125	1.325.000	5.528.512	1.017.763
Max	6.837.000	119528.8	6.366.870	2.466.000	3.452.250	3.010.000	2.246.592	1.120.350
Min	2.210.000	24026.59	1.170.436	5.180.000	8.415.000	7.500.000	1.000.000	9.536.814
SD	9.309.401	22173.75	0.998564	5.034.639	4.316.980	4.436.530	5.725.927	2.022.236
Skew	3.153.250	0.255925	1.642.495	0.902747	1.093.631	0.765458	0.78726	1.174.334
Kurt	1.696.078	2.435.872	5.843.773	2.576.401	6.344.335	3.092.975	2.456.427	9.184.046
J-B	1.544.945	3.819.858	1.242.816	2.264.168	1.051.272	1.548.628	1.826.601	2.880.779
Poss	0	0.148091	0	0.000012	0	0.000434	0.000108	0
Obs	158	158	158	158	158	158	158	158

* Avr.: Average, Med.: Median, Max.: Maximum, Min.: Minimum, SD: Standart Deviation, Skew.: Skewness, Kurt.: Kurtosis, J-B: Jarque-Bera, Poss.: Possibility, Obs.: Observation.

When Table 2 is examined, it is seen that the variables BIST100, BINT and CBASE are flat (kurtic) and the rest of variables are sharp pointed. According to the central tendency values of the units, it is seen that the highest skewness and kurtosis values are in foreign direct investments. It is concluded that the variable BIST100, with the lowest skewness value, has a distribution close to the normal distribution, while the other variables are not normally distributed. However, it is concluded that descriptive statistics values of all variables are not negative.

Table 3
Correlation between variables

Cov. Cor.	FDI	ISE100	EXCR	BINT	CCINT	DINT	CBASE	CDIF
FDI	1.000.000							
ISE100	-0.199426	1.000.000						
EXCR	-0.134819	0.783702	1.000.000					
BINT	0.291438	-0.41543	0.001294	1.000.000				
CCINT	0.155373	-0.08885	0.382656	0.805004	1.000.000			
DINT	0.224439	-0.32727	0.121994	0.931036	0.902898	1.000.000		
CBASE	-0.155295	0.891972	0.95804	-0.180935	0.198831	-0.06902	1.000.000	
CDIF	0.140675	-0.06004	-0.16522	-0.039068	-0.25856	-0.1507	-0.134682	1.000.000

*Covariance Correlation

In Table 3, it is seen that the correlation between EXCR and BIST100 is positive and significant, the relations of interest variables with each other (BINT, CCINT,

Do Foreign Direct Investments Dominate Financial Markets: An Empirical...

DINT) are positive and quite high, and CBASE variable has a strong and positive relationship with BIST100 and EXCR.

ADF- PP Unit Root Tests results are presented below:

Table 5

ADF- PP unit root tests results

<i>Variables</i>	<i>Method</i>	<i>ADF Test Results</i>			<i>PP Test Results</i>		
		<i>Adjusted t- statistics</i>	<i>P-value</i>	<i>There is/isn't root*</i>	<i>Adjusted t- unitstatistics</i>	<i>P-value</i>	<i>There is/isn't unit root</i>
<i>FDI</i>	with constant term	-3.1246731	0.0102	No	-12.23273	0.0000	No
	with constant term & trend	-3.8347410	0.0173	No	-12.76895	0.0000	No
<i>BIST100</i>	with constant term	-1.419699	0.5714	Yes	-1.420561	0.5710	Yes
	with constant term & trend	-2.948310	0.1505	Yes	2.948310	0.1505	Yes
	with constant term 1st difference taken	-12.45327	0.0000	No	-12.45295	0.0000	No
	with constant term & trend 1st difference taken	-12.41317	0.0000	No	-12.41304	0.0000	No
<i>EXCR</i>	with constant term	-2.476054	10.000	Yes	-1.48345	10.000	Yes
	with constant term & trend	-0.874087	0.9998	Yes	-1.52064	10.000	Yes
	with constant term 1st difference taken	-3.734886	0.0044	No	-8.35686	0.0000	No
	with constant term & trend 1st difference taken	-4.399874	0.0029	No	-8.25530	0.0000	No
<i>BINT</i>	with constant term	-0.785508	0.8201	Yes	-1.186663	0.6796	Yes
	with constant term & trend	-0.036981	0.9955	Yes	-0.405449	0.9866	Yes
	with constant term 1st difference taken	-10.77133	0.0000	No	-10.79373	0.0000	No
	with constant term & trend 1st difference taken	-10.86889	0.0000	No	-10.87277	0.0000	No
<i>CCINT</i>	with constant term	-1.76319	0.8262	Yes	-0.177164	0.9375	Yes
	with constant term & trend	-0.362210	0.9881	Yes	-0.403168	0.9989	Yes
	with constant term 1st difference taken	-8.157697	0.0000	No	-8.149370	0.0000	No

Beyhan KILINÇER & Memet Cem DANACI

	with constant term	-8.470204	0.0000	No	-8.470204	0.0000	No
	& trend 1st difference taken						
<i>DINT</i>	with constant term	-1.049063	0.7348	Yes	-1.04906	0.7348	Yes
	with constant term	-0.469939	0.9840	Yes	0.19107	0.9928	Yes
	& trend						
	with constant term	-13.73962	0.0000	No	-13.73962	0.0000	No
	1st difference taken						
	with constant term	-13.99952	0.0000	No	-13.99840	0.0000	No
	& trend 1st difference taken						
<i>CBASE</i>	with constant term	2.378486	10.000	Yes	-1.445512	10.000	Yes
	with constant term	1.438566	10.000	Yes	-0.092140	0.9970	Yes
	& trend						
	with constant term	-3.835499	0.0032	No	-10.16736	0.0000	No
	1st difference taken						
	with constant term	-5.891343	0.0000	No	-10.91834	0.0000	No
	& trend 1st difference taken						
<i>CDIF</i>	with constant term	-5.119735	0.0000	No	-10.99389	0.0000	No
	with constant term	-5.360288	0.0001	No	-11.21122	0.0000	No
	& trend						

It contains a unit root with probability values above 5%, those below it do not.

When the ADF-PP Unit Root Tests Results Table is examined, it is seen that in the models with constant term and constant term & trend, except for the FDI and CDIF indicators, other variable series are not stationary, and therefore the null hypothesis is accepted. For this reason, it is determined that BIST100, EXCR, BINT, CCINT, DINT and CBASE variables have unit rooted and they are non-stationary. By taking the first differences of each of the variables of BIST100, EXCR, BINT, CCINT, DINT and CBASE, it has been determined that they become stationary at I (1) level in both model with constant term and model with constant term & trend.

According to Lumsdaine and Papell structural break test results, the t-statistic value of all variables except BIST100 and CDIF variables are less than the absolute value of all critical values, these series have the unit root under structural breaks in both level and level-trend (in model AA and CC). It is concluded that they are not stationary, so the H_0 (null) hypothesis is accepted. According to model AA and model CC, it has been determined that the BIST100 variable is stable at 5% significance level under structural breaks.

The results of LP Test that which consider two breaks, are presented below:

Table 6
LP Test Results

Variables	MODEL AA			MODEL CC		
	Min T- Statistics	Fractures	Unit Root Result Yes/No	Min T- Statistics	Fractures	Unit Root Result Yes/No
FDI	-5.5604	2009:01 2010:11	Yes	-5.4010	2009:01 2010:11	Yes
BIST100	-6.4732	2008:08 2010:02	No	-7.0105	2010:02 2016:04	No
EXCR	-0.9440	2015:01 2017:08	Yes	-2.9541	2012:11 2017:08	Yes
BINT	-4.8208	2008:11 2017:08	Yes	-5.7618	2008:11 2017:08	Yes
CCINT	-2.9058	2008:11 2017:08	Yes	-4.8264	2009:01 2017:08	Yes
DINT	-4.1394	2008:12 2017:08	Yes	-5.7364	2008:12 2017:08	Yes
CBASE	-1.1039	2008:06 2016:10	Yes	-2.7636	2008:11 2016:09	Yes
CDIF	-6.4526	2008:06 2009:10	No	-7.3531	2008:02 2009:04	No
<i>Critical Values for Models</i>	1%(**) 5%(*) 10%	-6.7400 -6.1600 -5.8900		1%(**) 5%(*) 10%	-7.1900 -6.7500 -6.4800	

In addition, it was concluded that the CDIF variable is stable at the 5% significance level according to Model AA, and also the t-statistic value according to Model CC is greater than all critical values, so the CDIF is stationary under breaks and the null hypothesis is rejected. Considering the breaking dates determined in the series with the Lumsdaine & Papell Structural Fracture Test, it was concluded that these dates mostly coincided with the periods when the effects of the 2008 mortgage crisis were felt intensely, in other words, uncertainty prevailed in the world economy and therefore this process affected Türkiye. When we evaluate the structural break periods and changes in the series in general, it is concluded that the legal regulations regarding FDI in Türkiye in 2003 and the start of full membership negotiations with the EU in 2005 made this period a period in which foreign investments started. However, with the mortgage crisis affecting the whole world, the regression process in foreign investments prevailed in Türkiye. The European Crisis, caused by the countries that came to

the brink of bankruptcy in the Eurozone affected by the 2008 Mortgage Crisis, the 2011 Arab Spring, the Gezi Events in 2013, July 15 coup attempt in 2016 caused a decrease in investments from both Europe and the Arab world to Türkiye in these periods. For example, when compared to 2008, international direct investment inflows from European countries to Türkiye decreased by approximately 54% in 2009 and by approximately 57% in 2010. In this period, the Fed's cutting down on monetary expansion (starting to reduce the amount of bond purchases and withdrawing the money it poured into the markets as of the end of 2017), interest policies, and the difficulties in relations with the US are the events that wear down Türkiye economically and financially. In an environment of uncertainty and lack of stability, investments were also adversely affected by this process. The period when the stock exchange was affected most negatively was the 2008 crisis and the coup attempt in 2016. Like many developing countries, Türkiye has benefited from global liquidity abundance in the period after the 2008 crisis. Additionally, in the first nine months of 2015, total loan volume increased by 24% and consumer loans by 10%. While consumer loans increased by 10%, the increase in both commercial loans and non-performing loans by more than 20% is an important indicator of the difficult conditions in business life.

Finally, the results of the causality test applied are presented below:

Table 7

Toda-Yamamoto causality test results

Independent Variable	Direction of Causality	Dependent Variable	Hypothesis	Description
FDI	→	BIST	H ₁ accept	There is causality at the 5% significance level.
FDI	→	EXCR	H ₁ accept	There is causality at the 10% significance level.
FDI	→	BINT	H ₀ accept	No causality
FDI	→	CCINT	H ₁ accept	There is causality at the 5% significance level.
FDI	→	DINT	H ₀ accept	No causality
FDI	→	CBASE	H ₀ accept	No causality
FDI	→	CDIF	H ₀ accept	No causality
BIST	→	FDI	H ₁ accept	There is causality at the 1% significance level.
EXCR	→	FDI	H ₀ accept	No causality
BINT	→	FDI	H ₀ accept	No causality
CCINT	→	FDI	H ₀ accept	No causality
DINT	→	FDI	H ₀ accept	No causality
CBASE	→	FDI	H ₀ accept	No causality

Do Foreign Direct Investments Dominate Financial Markets: An Empirical...

CDIF	→	FDI	H ₀ accept	No causality
------	---	-----	-----------------------	--------------

When the table is examined, it has been determined that there is a causality relationship from foreign direct investments to the BIST100 index, exchange rate and commercial credits interest rate indicators, but it is concluded that there are no causal relationships to the variables of benchmark interest rate, deposit interest rate and domestic credits granted by banks. When the mutual causality relationship between foreign direct investments and the stock exchange (BIST100) is considered, it is concluded that the effect of liquidity abundance on the stock market is not only the effect of portfolio investment. Moreover, a strong causality relationship to foreign direct investments has been identified from the BIST100 Index indicator. This suggests that emerging/potential markets are preferred by foreign direct investments and the strategic importance of FDIs for emerging markets. With a general assessment, the stability in the stock market is reflected in FDI so BIST100 is an important indicator for FDI.

Considering that 28% of Türkiye's largest 100 companies and 22.4% of the largest 500 companies are foreign capital companies (ISO 500, 2017), it could be expected a reciprocal causality relationship with the stock market index. Foreign direct investment inflows can be expressed as positive indicators for countries and may cause stock markets to rise.

The increase in the share values of companies that have a stronger structure with the acquisition of the shares of publicly offered companies by foreign direct investments or company mergers also has an important share here. Since the rise of the stock market expresses the power of companies and the economy, it is important to establish government policies in line with the goal of creating strong agricultural, industrial and service sectors supported by foreign direct investments. The fact that foreign direct investments do not have a causality effect on the benchmark interest rate, deposit interest rate or that foreign direct investment is not realized at a sufficient level or that foreign direct investments come to the country to establish a long-term relationship and for the purpose of earning operating profit, not to generate interest revenue. Here, the expectation from direct investment is in this direction. In the long term, the best way to operate in the market and earn high profits shows that the purpose of coming to the country is not an expectation of gaining income from interest. As a matter of fact, this purpose is the feature that distinguishes foreign direct investment from portfolio investment. In fact, it is possible to say that the purpose expected from foreign direct investment has been achieved. In addition, the fact that it does not have any effect on the domestic loans granted by the banks suggests that foreign

direct investments have not yet sufficiently inflowed Türkiye. On the other hand, no causality relationship could be determined from the indicators of benchmark interest, domestic loans by banks, foreign exchange buying rate, commercial credit interest and deposit interest rates to foreign direct investments. Whereas, the decrease in interest rates, which is an indicator of the interaction of the most important monetary and fiscal policies of the country, is expected to attract the attention of foreign investors. The decrease in commercial loan interests, which is the most important financing resource for all companies, means a decrease in the financing costs of the loans. FDI's are expected to be sensitive to interest rates, as it would be more logical and reasonable to invest in places with the lowest financing costs. In fact, it should be said that commercial loan interest rate cuts have an important place in promoting FDI. Thus, the minimal cost of financing for foreign companies making direct investments is an indicator of the opportunities offered to investors and constitutes one of the reasons that make the country attractive. Here, the effect of FDI's on CCINT shows that loan resources are used in the long term.

We have remarked that the direction of the causality relationship of FDI with the exchange rate is also from foreign investments to the exchange rate. To put it more clearly, FDI's affect the foreign exchange buying rate at a significant level such as 5% significance in the long run. In many studies on exchange rate, index, credits, capital movements and exchange rate interaction, it is seen that capital movements affect the exchange rate. The common result from many studies deal with capital movements and real exchange rate interaction is that there is a positive link between short-term capital movements and the real value of the national currency. It is concluded that the results of the study in foreign direct investments, which express long-term capital movements, differ mainly due to reasons such as data frequency. For example, Yapraklı (2006) found a mutual causality relationship between FDI and real exchange rate variables in their study, and Kar and Tatlısöz (2008) found a negative relationship between real exchange rate and foreign direct investment. Emir et al. (2013) and Polat & Payaşlıoğlu (2016) concluded that the real exchange rate level and volatility have no effect on foreign direct investment inflows to Türkiye.

The result that there is no causality relationship from exchange rate to FDI, which we have determined in our study, supports the findings of the work of Emir et al. (2013) and Polat & Payaşlıoğlu (2016) with monthly data. With the increase in the exchange rate, the depreciation of the country's currency will mean a decrease in investment costs for foreign direct investments. In this regard, Özdamar (2016) specified that the depreciation of the national currency has a positive effect on

foreign direct investments in the long run. Foreigners' risk perception, profit expectation, developments in foreign exchange hedging methods break the effect of the currency variable on FDI. Our test results, on the other hand, bring a different perspective to the issue that the most important factor for FDIs is not the exchange rate. This indicates that a stable structure of the country is more important for FDIs, and it indicates that the FDIs do not have an entry according to sudden exchange rate changes. While other conditions are stable, the value of the currency leads to cheaper energy, labor and investment expenditures in terms of foreign currency. This is expected to increase foreign direct investment's inflow of the country (Bozdağlıoğlu and Özpınar, 2011, p.50). Because if foreign direct investors aim to exhibit activities especially for exports in the country in which they inflow, investment and production costs will be reduced if that country's currency depreciates, and it would want to invest by taking advantage of this situation. However, companies that invest on the assumption that they can sell most or all of their production in the domestic market will decide by looking at the income status or the purchasing power of the consumers and power of the currency of the country in which its inflows. Therefore, it can be said that purchasing power will have a significant impact on the foreign investor targeting the domestic market. When all aspects are taken into account, while exchange rates have increased in the historical process, FDs are not affected at the same level. Our test results give a different perspective on the issue that the most important element for FDI in recent times is not the exchange rate. This result shows that although the exchange rate is an indicator that cannot be ignored, foreign direct investments are not only indexed to exchange rates and also, they are affected by many policies.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

Within the scope of our study on empirical investigation of the causality interaction between the foreign direct investment inflows and the financial indicators of Türkiye, analyzes have been made by creating time series with monthly data for the period 2005/09 - 2018/10. As financial indicators in the causality relationship with FDI; BIST100 index, exchange rate (\$/TL), benchmark interest rate (2-year government bond interest rate), commercial credits interest rate (weighted average TL commercial credits interest rate), deposit interest rate (TL deposit interest rate with maturity up to 1 month) and domestic credits granted by banks are discussed.

According to the test findings, a two-way relationship between FDI and BIST100 Index, and a one-way relationship from FDI to the foreign exchange rate (buying rate) and the commercial credits interest rate has been determined. No causality interaction has been encountered regarding FDI and the other indicators; benchmark interest rate, deposit interest rate and domestic credits granted by banks. According to the test results, it is concluded that foreign direct investment inflows to Türkiye are not affected by domestic loans extended by banks, exchange rate and interest rate (BINT, CCINT, DINT). In addition, the bidirectional relationship between FDI and BIST100 Index indicates that emerging/potential markets are preferred and the strategic importance of FDI for emerging markets. At the same time, the fact that there is a one-way relationship from FDI to the foreign exchange buying rate points the importance of the foreign exchange brought by foreign investors. In addition, the finding that there is a one-way relationship from FDI to commercial loan interest reveals that FDI should be added to the literature as one of the factors affecting the commercial loan rate. In this context, it can be expressed as a clear situation that the investor may prefer countries with financial stability. As a result of the analysis, we can say that the causality relations of FDI with the stock market, exchange rate, commercial loan interest are also compatible with the purpose of foreign direct investments to enter the country. Therefore, as a result of our study, we can emphasize that we could not find any determination about the dominance of FDI in financial markets.

Of course, with the awareness that no single item alone will be enough to make an investment decision, it is necessary to make decisions by following all country policies and world macro balances, and to make the investment conditions in the country indispensable for FDI.

Contrary to the fact that FDI is generally realized in the form of mergers and acquisitions, it is thought that ensuring the entry of foreign direct investments into Turkey as a greenfield investment will have a greater impact on achieving the desired added value. In this context, green field foreign direct investments can be expected to have positive contributions to the country's economy, employment, human capital, knowledge stock and economic growth. Because, if the existing ones are maintained at the same level, it will be difficult to reach the expected benefit from FDI. New investments (greenfield) can create new employment, increase the capital stock, create added value, increase competition and productivity, especially for the economies of underdeveloped and developing countries.

In the upcoming process, it is thought that, if the below-listed suggestions are realized, Türkiye and similar developing countries will have a much larger share of the foreign direct investment pie and will benefit more from FDI:

1. Strengthening the banking sector, which is the main actor of financial markets, and increasing confidence in banks,
2. To make good use of the advantages of country's potentials, (young population, geographic location, underground-surface wealth, consumption demand, etc.)
3. Regulating interest rates in a way that ensures and maintains financial stability,
4. Loan interest rates should be fixed at a low rate (in the low band) and low rates should be maintained to increase investment. In the first place, low-interest subsidies should be offered especially to enterprises that will realize investment projects, thus preventing a possible increase in inflation.
5. Ensuring macroeconomic and political stability and sustainability by not neglecting their positive impacts on financial development,
6. Reducing bureaucratic procedures such as establishment and activity permits for FDI,
7. Improving existing investment incentive practices to support growth in high value-added goods and services,
8. Revision of legal regulations such as intellectual and industrial property rights in accordance with the requirements of the age,
9. Establishing and continuously revising reforms and audit mechanisms to ensure, interact with and protect all public and private sector activities in the country in a way that sustains the growth trend.
10. Establishing effective internal political frameworks consisting of an efficient, honest and impartial public administration,
11. Increasing the confidence in the impartial judicial system by further strengthening the legal structure,
12. Strengthening goodwill relations with all countries of the world,
13. Establishing strong commercial and tax partnerships with all countries,
14. Completion of the ongoing full membership negotiation process with the EU,

15. Completing the process of full integration to international markets, including not only the EU but also all possible commercial and economic cooperation and organizations in the future.

It is thought that it would be appropriate to consider these suggestions and to set an example for many developing countries and to be implemented by them as well. All countries that aim to move in this direction should prepare alternative plans to attract foreign direct investments to their countries by strengthening international cooperation and implementing export-increasing strategies. For example, for investors who will make greenfield investment, the preparing of the pre-feasibility or comprehensive feasibility of the project, the preparing of the incentive packages, the removing the difficulty of establishment procedures and similar bureaucratic procedures etc. can provide a significant advantage for the investor and can make the country more attractive among other countries. In addition, it is thought that the establishment of platforms in which governments and companies with investment potential abroad and domestically, may act together and come together with leading countries and foreign companies regarding investments to be made, may enable mutual relations to be established.

It is thought that these studies can guide the preparation and determination of sustainable investment policies for countries or companies with strategic potential. In future studies, different variables and different methods can be used to determine mutual expectations and relationships between country data. And also, for future research, it may be recommended to consider the factors with which FDIs are in a causal relationship with a wide range and to determine the direction and degree of these relationships.

REFERENCES

- Acaravcı, A. & Bostan, F. (2011). Makroekonomik değişkenlerin doğrudan yabancı yatırımlar üzerine etkileri: Türkiye ekonomisi için ampirik bir çalışma. *Çağ University Journal of Social Sciences*, 8(2), 56-68.
- Akbas, Y. E. & Sentürk, M. (2013). Türkiye'nin ithalat ve ihracat bağımlılığı: seçilmiş ülke örnekleri üzerine ampirik bir uygulama / Dependency of import and export of Turkey: an empirical application for selected countries. *Ege Akademik Bakış*, 13(2), 195-208.
- Al Faisal, M. A., & Islam, M. S. (2022). The impact of foreign direct investment on the economy of Bangladesh: A time-series analysis. *Theoretical & Applied Economics*, 29(1).

- Almfraji, M. A., Almsafir, M. K. & Yao, L. (2014). Economic growth and foreign direct investment inflows: The case of Qatar. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 109, 1040-1045.
- Altıntaş, H. (2009). Türkiye’de doğrudan yabancı sermaye girişi ve dış ticaret arasındaki ilişkinin ekonometrik analizi: 1996-2007. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64(02), 1-30.
- Aslan, A., Altınoz, B. & Esmeray, M. (2019). Finansal gelişmenin doğrudan yabancı yatırımlar üzerindeki etkisi: Türkiye örneği. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 15 (3), 649-659. <http://doi.org/10.17130/ijmeh.2019355043>
- Bayar, Y. & Gavriletea, M. D. (2018). Foreign direct investment inflows and financial development in central and eastern European Union countries: A panel cointegration and causality. *International Journal of Financial Studies*, 6(2), 55.
- Bevan, A. A. & Estrin, S. (2000). The determinants of foreign direct investment in transition economies. October, *William Davidson Institute Working Paper*, 342.
- Bosworth, B. & Collins, S. M. (1999). Capital inflows, investment and growth. *Tokyo Club Papers*, 12, 35-74.
- Bozdağlıoğlu, E.Y. & Özpinar, Ö. (2011). Türkiye’ye gelen doğrudan yabancı yatırımların Türkiye’nin ihracat performansına etkilerinin Var yöntemi ile tahmini. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(3), 39-63.
- Chakraborty, S. & Sarkar, P. (2020). From the classical economists to empiricists: a review of the terms of trade controversy. *Journal of Economic Surveys*, 34(5), 1111-1133.
- Chimobi, O. P. (2010). The estimation of longrun relationship between economic growth, investment and export in Nigeria. *International Journal of Business and Management*, 5(4), 215-222.
- Chih, Y. Y., Kishan, R. P., & Ojede, A. (2022). Be good to thy neighbours: a spatial analysis of foreign direct investment and economic growth in sub-Saharan Africa. *The World Economy*, 45(3), 657-701.

- Cohen, S. D. (2007). *Multinational Corporations and Foreign Direct Investment: Avoiding Simplicity, Embracing Complexity*. Oxford University Press Scholarship Online.
- Costantini, M. & Lupi, C. (2007). An analysis of inflation and interest rates. New panel unit root results in the presence of structural breaks. *Economics Letters*, 95(3), 408-414.
- Çak, M. & Karakaş M. (2009). Doğrudan yabancı sermaye yatırımlarını belirleyen unsurlar ve etkileri. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 26(1), 43-54.
- Çeştepe, H., Yıldırım, E. & Bayar, M. (2013). Doğrudan yabancı yatırım, ekonomik büyüme ve dış ticaret: Toda-Yamamoto yaklaşımıyla Türkiye'den nedensellik kanıtları. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 13(27), 1-37.
- Çiftci, F. & Yıldız, R. (2015). Doğrudan yabancı yatırımların ekonomik belirleyicileri: Türkiye ekonomisi üzerine bir zaman serisi analizi. *Business and Economics Research Journal*, 6(4), 71-95.
- Debab, N. & Mansoor, A.A. (2011). Determinants and impact of FDI on Bahrain's economy. *Research Journal of International Studie*, 21, 26-40.
- Deichmann, J., Karidis, S. & Sayek, S. (2003). Foreign direct investment in Türkiye: regional determinants. *Applied Economics*, 35(16), 1767-1778.
- Dickey, D.A. & Fuller, W. A. (1979). Distribution of the estimators for autoregressive time series with a unit root. *Journal of the American Statistical Association*, 74, 427-431.
- Dickey, D.A. & Fuller, W.A. (1981). Likelihood ratio statistics for autoregressive time series with a unit root. *Econometrica*, 49(4), 1057-1072.
- Do, D. A., Song, Y., Do, H. T., Tran, T. T. H., & Nguyen, T. T. (2022). The effect of foreign direct investment inflow on exports: Evidence from Vietnam. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 9(2), 325-333.
- Doğan, E. (2013). Foreign direct investment and economic growth: a time series analysis of Türkiye, 1979-2011. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(2), 239-252.
- EEC Council Directive. (1988). 88/361/EEC, 24 Haziran/June. *Official Journal of European Communities*, 8.7.88, No: L178, 5-18.

Do Foreign Direct Investments Dominate Financial Markets: An Empirical...

- Emir, M., Uysal, M. & Doğru, B. (2013). Ülkenin risklilik durumu ile ülkeye gelen doğrudan yabancı yatırım arasındaki ilişki: Türkiye örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(2), 79-92.
- Erdoğan, S. (2017). Doğrudan yabancı yatırımların makroekonomik belirleyicileri üzerine bir çalışma: Latin Amerika – Türkiye karşılaştırması. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 39(1), 77-100.
- Fasina, O. T. (2022). Exchange rate fluctuations, foreign direct investment and financial development in Nigeria. *Journal of Economics and Trade*, 1-10.
- Foreign Direct Investments Law No.4875 (Türkiye).
- Göçer, İ. & Peker O. (2014). Yabancı doğrudan yatırımların cari işlemler dengesi üzerindeki etkileri: Türkiye, Çin ve Hindistan örneğinde çoklu yapısal kırılmalı eşbütünleşme analizi. *BDDK Bankacılık ve Finansal Piyasalar*, 8 (1), 87-116.
- Grubaugh, S. G. (2013). Determinants of inward foreign direct investment: a dynamic panel study. *International Journal of Economics and Finance*, 5(12), 104-109.
- Gündoğan, N. (2002). Doğrudan yabancı sermaye yatırımları ve istihdam üzerine etkileri. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 26, 71-83.
- Güner, Ü. & Yılmaz, A. (2010). Çok uluslu şirketler Türkiye ekonomisi için tehdit mi, fırsat mı? *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26.
- Habanabakize, T. & Meyer, D. F. (2018). An investigation of the dynamic effect of foreign direct investment (FDI) and interest rates on GDP in South Africa. *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 10(5J), 29-37.
- Hermes, N. & Lensink, R. (2003). Foreign direct investment, financial development and economic growth. *The Journal of Development Studies*, 40(1), 142-163.
- Ilkkan, Ö. M. & Demirtaş, C. (2015). Finansal gelişme ve doğrudan yabancı yatırımların ekonomik büyüme üzerindeki etkileri: Türkiye örneği. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 10(3), 76-91.
- IMF (2007). *Balance of Payments Handbook*. 5th Edition, Paragraph 359. Access date: 01.02. 2019.
- Investing (2018). <https://tr.investing.com/rates-bonds/Türkiye-2-year-bond-yield-historical-data>, Access date:21.11.2018.

ISO 500 (2017). *2017 report*.

İbicioğlu, M. & Kapusuzoğlu A. (2011). IMKB ile Avrupa Birliği üyesi Akdeniz ülkelerinin hisse senedi piyasalarının entegrasyonunun ampirik analizi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 85–102.

Jayanthakumaran, K. & Verma, R. (2008). International trade and regional income convergence: The ASEAN-5 evidence. *ASEAN Economic Bulletin*, 179-194.

Kar, M. & Tatlısöz, F. (2008). Türkiye’de doğrudan yabancı sermaye hareketlerini belirleyen faktörlerin ekonometrik analizi. *KMU İİBF Dergisi*, 10(14).

Karahan, Ö., & Bayır, M., (2022). Türkiye’ye yönelik doğrudan yabancı yatırımları etkileyen finansal faktörler. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(14), 165-181.

Kaya Kanlı, N. & Aydoğuş, O. (2017). Ülke risk faktörlerinin doğrudan yabancı yatırımlar üzerindeki belirleyici etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 17(2), 179-190.

Kokko, A. (2006). The home country effects of FDI in developed economies. <https://swopec.hhs.se/eijswp/papers/eijswp0225.pdf>., Access date: 01.02.2019.

Kwiatkowski, D., Phillips, P.C.B., Schmidt, P. & Shin, Y. (1992). Testing the null hypothesis of stationary against the alternative of a unit root. *Journal of Econometrics*, 54, 159-178.

Lee, C.C. & Chang, C.P. (2009). FDI, financial development, and economic growth: international evidence. *Journal of Applied Economics*, XII(2), 249-271.

Lee, C. W., & Fernando, A. (2020). Can internally generated FDI impact export performance? The study on Indonesia in the years 1980-2018. *International Entrepreneurship Review*, 6(1).

Li, X. & Liu, X. (2005). Foreign direct investment and economic growth: an increasingly endogenous relationship. *World Development*, 33(3), 393-407

Lipseý, R.E. & Weiss, M.Y. (1981). Foreign production and exports in manufacturing industries. *The Review of Economics and Statistics*, 63(4).

Do Foreign Direct Investments Dominate Financial Markets: An Empirical...

- Lumsdaine, R.L. & Papell, D.H. (1997). Multiple trend breaks and the unit-root hypothesis. *The Review of Economics and Statistics*, 79(2), 212-218.
- Matsuki, T., & Pan, L. (2021). Per capita carbon emissions convergence in developing Asia: A century of evidence from covariate unit root test with endogenous structural breaks. *Energy Economics*, 99, 105326.
- Narayan, P. K. (2005). The relationship between saving and investment for Japan. *Japan and the World Economy*, 17(3), 293-309.
- Nobakht, M. & Madani, S. (2014). Is FDI Spillover conditioned on financial development and trade liberalization: evidence from UMCs. *Journal of Business and Management Sciences*, 2(2), 26-34.
- OECD (2019). Benchmark definition of foreign direct investment. *Glossary of Foreign Direct Investment Terms and Definitions*, 4th Edition. Access date: 01.02. 2019.
- OECD (2019). <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?> Access date: 01.02. 2019.
- OECD (2019). <https://www.oecd.org/daf/inv/investment-policy/2487495.pdf>, Access date: 01.02.2019.
- Odugbesan, J. A., Ike, G., Olowu, G., & Adeleye, B. N. (2022). Investigating the causality between financial inclusion, financial development and sustainable development in Sub-Saharan Africa economies: The mediating role of foreign direct investment. *Journal of Public Affairs*, 22(3), e2569.
- Ogbokor, C. A. (2016). Econometric analysis of the impact of foreign direct investment on economic growth in Namibia: evidence from annual data. *International Journal of Economics and Finance Studies*, 8(2).
- Onyeiwu, S. S. & Shrestha, H. (2003). Determinants of foreign direct investment in Africa. *Journal of Developing Societies*, 20 (1-2), 89-106.
- Özcan, B. & Arı, A. (2010). Doğrudan yabancı yatırımların belirleyicileri üzerine bir analiz: OECD örneği. *Istanbul University Econometrics and Statistics e-Journal*, (12), 65-88.
- Özdamar, G. (2016). Doğrudan yabancı yatırımların gelir düzeyi ve döviz kuru ile ilişkisi: Türkiye üzerine ekonometrik bir inceleme. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(2), 98-117.

- Öztürk, L. (2004). Serbest bölgelerdeki doğrudan yabancı sermaye yatırımları: dünyadaki uygulamalara teoriler ışığında bir bakış. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 4(7), 110-128.
- Petras, J. & Veltmeyer, H. (2006). Çokuluslu şirketler yargılanıyor (yabancı yatırımın tahribatları), Trans. Özkan Akpınar. *Kalkedon Publications*.
- Petkovski, M., & Kjosevski, J. (2014). Does banking sector development promote economic growth? An empirical analysis for selected countries in central and south eastern Europe. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 27(1), 55-66.
- Pham, H. T., Gan, C., & Hu, B. (2022). Causality between financial development and foreign direct investment in Asian developing countries. *Journal of Risk and Financial Management*, 15(5), 195.
- Phillips, P.C.B & Perron, P. (1988). Testing for a unit root in time series regression. *Biometrika*, 75(2), 335-346.
- Polat, B. & Payaslıoğlu, C. (2016). Exchange rate uncertainty and FDI inflows: The case of Turkey. *Asia-Pacific Journal of Accounting & Economics*, 23(1), 112-129.
- Pradhan, R. P. (2009). The FDI-led-growth hypothesis in ASEAN-5 countries: Evidence from cointegrated panel analysis. *International Journal of Business and Management*, 4 (12), 153-164.
- Pramiswari, G. M., & Handoyo, R. D. (2022). Impact of FDI, Labor Productivity and Firm Size on the Export of Indonesian Manufacturing. *Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal): Humanities and Social Sciences*, 5(1).
- Salahuddin, M., Alam, K., Ozturk, I. & Sohag, K. (2018). The effects of electricity consumption, economic growth, financial development and foreign direct investment on CO2 emissions in Kuwait. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 81, 2002-2010.
- Sandalcılar, A. (2012). Türkiye’de yabancı doğrudan yatırımların istihdama etkisi: Zaman serisi analizi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(3-4), 273-285.
- Saray, M. O. (2011). Doğrudan yabancı yatırımlar-istihdam ilişkisi: Türkiye örneği. *Maliye Dergisi*, 161(2), 381-403.

Do Foreign Direct Investments Dominate Financial Markets: An Empirical...

- Sill, D. K. (2017). Managing the public debt. *In Handbook of Debt Management* (pp. 771-780). Routledge.
- Sönmez (2012). <http://mustafasonmez.net/?p=1484>, Access date: 06.10.2018.
- Stock, H. J. & Watson, M.W. (2011). *Ekonometriye Giriş*. 1st Edition, October, Translation: Bedriye Saraçoğlu, Efil Publishing House.
- Susam, N. (2008). Doğrudan yabancı yatırımlardaki gelişmeler ve bu yatırımlar için belirleyici unsurlar: Türkiye bulguları. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 3(2), 43-67.
- Suhendra, I., Istikomah, N., & Anwar, C. J. (2022). On foreign direct investment from the Asean-8 countries: A panel data estimation. *Wseas Transactions on Business and Economics*, 150-160.
- Şentürk, M. & Akbaş Y.E. (2014). İşsizlik-enflasyon ve ekonomik büyüme arasındaki karşılıklı ilişkinin değerlendirilmesi: Türkiye örneği. *Journal of Yasar University*, 9, (34), 5820-5832.
- Tarı, R. (2015). *Ekonometri*. Umuttepe Yayınları, 11. Baskı.
- Tarı, R. & Bıdırdı, H. (2009). Türkiye’de doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının temel belirleyicileri: 1990-2006 dönemine ilişkin ekonometrik analiz. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 253-268.
- Temiz, D. & Gökmen, A. (2014). FDI inflow as an international business operation by MNCs and economic growth: An empirical study on Türkiye. *International Business Review*, 23(1), 145-154.
- Ucal, M., Haug, A. A. & Bilgin, M. H. (2016). Income inequality and FDI: Evidence with Turkish data. *Applied Economics*, 48(11), 1030-1045.
- Udayanganie, D., & Charos, E. N. (2017). Trade GDP nexus in Greece: An application of ARDL Model. *The Cyprus Journal of Sciences*, 15, 3-28.
- Uğurlu, E., Yapısal kırılma durumunda birim kök sınamaları- unit root test under structural break. https://www.researchgate.net/publication/281647172_Yapısal_Kırılma_Durumunda_Birim_Kok_Sinamaları-_Unit_Root_Test_Under_Structural_Break, Access date: 19.01.2018.
- Yapraklı, S. (2006). Türkiye’de doğrudan yabancı yatırımların ekonomik belirleyicileri üzerine ekonometrik bir analiz. *DEÜ İİBF Dergisi*, 21(2), 23-48.

Yıldız, B., & Şanlı, O. (2022). Politik, ekonomik ve finansal risklerin doğrudan yabancı yatırımlar üzerindeki etkisi: Türkiye örneği. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 8(2), 219-248.

Zamani, Z., & Tayebi, S. K. (2022). Spillover effects of trade and foreign direct investment on economic growth: An implication for sustainable development. *Environment, Development and Sustainability*, 24(3), 3967-3981.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Nowadays, especially companies and even citizens can establish a company, become a partner to companies or make transactions in international markets and buy and sell securities, invest in physical capital in one or more countries. Foreign direct investment has been encouraged to enter many countries as a source of capital creation in the last century. But also, in many countries with small economies, there has been criticism that foreign investors seize the markets, even control the financial systems as dominant powers and shape the national economy. Therefore, this study was conducted to clarify whether the criticisms regarding the dominance of foreign direct investments in financial markets are valid for Türkiye and to reveal whether there is any causality relationship between foreign direct investments and financial indicators of the country. In addition, the literature on foreign direct investments has been extensively discussed in order to offer strong recommendations.

Method: In order to determine the causality relationship, monthly data of the foreign direct investment (FDI) inflows to Türkiye and the determined financial indicator variables within the period 2005/09-2018/10. As financial indicators in the causality relationship with FDI; BIST100 index, exchange rate (\$/TL), benchmark interest rate (2-year government bond interest rate), commercial credits interest rate (weighted average TL commercial credits interest rate), deposit interest rate (TL deposit interest rate with maturity up to 1 month) and domestic credits granted by banks are discussed. In this study, the data were subjected to Augmented Dickey Fuller and Philips-perron stationarity and unit root tests, Lumsdaine-Papell structural break test, VAR model and Toda-Yamamoto causality test. ADF-PP tests were performed using E-views 9.0 statistical package program, LP test was performed using WinRat 8.0 statistical package program, Toda-Yamamoto causality test was performed using E-views 9.0 statistical package program.

Findings: According to ADF-PP unit root tests results, it is concluded that in the models with constant term and constant term & trend, except for the FDI and CDIF indicators, other variable series (BIST100, EXCR, BINT, CCINT, DINT and CBASE) are not stationary, and the null hypothesis is accepted. By taking the first differences of each of the variables of BIST100, EXCR, BINT, CCINT, DINT and CBASE, it has been determined that they become stationary at I (1) level in both model with constant term and model with constant term & trend. According to Lumsdaine and Papell structural break test results, the t-statistic value of all variables except BIST100 and CDIF variables are less than the absolute value of all critical values, these series have the unit root under structural breaks in both level and level-trend (in model AA and CC). The results of Toda Yamamoto test revealed that two-way relationship between FDI and BIST100 index, and a one-way relationship from FDI to foreign exchange buying rate and commercial credit interest. On the other hand, no causality interaction was found between FDI and benchmark interest rate, deposit interest rate and domestic credits granted by banks.

Result and Argument: According to the test results, it is concluded that foreign direct investment inflows to Türkiye are not affected by domestic loans extended by banks, exchange rate and interest rate (BINT, CCINT, DINT). In addition, the bidirectional relationship between FDI and BIST100 Index indicates that emerging/potential markets are preferred and the strategic importance of FDI for emerging markets. At the same time, the fact that there is a one-way relationship from FDI to the foreign exchange buying rate points the importance of the foreign exchange brought by foreign investors. In this context, it can be expressed as a clear situation that the investor may prefer countries with financial stability. As a result of the analysis, we can say that the causality relations of FDI with the stock market, exchange rate, commercial loan interest are also compatible with the purpose of foreign direct investments to enter the country. Therefore, as a result of our study, we can emphasize that we could not find any determination about the dominance of FDI in financial markets. In addition, the finding that there is a one-way relationship from FDI to commercial loan interest reveals that FDI should be added to the literature as one of the factors affecting the commercial loan rate. In line with the literature review and research findings, recommendations were made to guide policy makers and other researchers on the subject.

Makale türü: Araştırma makalesi		Articletype: Research article
Geliş tarihi	15.03.2021	Submitteddate
Kabul tarihi	20.03.2023	Accepteddate
Elektronik yayın tarihi	30.04.2023	Online publishingdate

Atıf Bilgisi / Reference Information

İnci, İ. & Selçuk, G. (2023). XX. Yüzyıl Başlarında Demirci Kazasının Sosyal Durumu. *Journal of History School*, 63, 950-972.

XX. YÜZYIL BAŞLARINDA DEMİRCİ KAZASININ SOSYAL DURUMU¹

İbrahim İNCİ² & Gülenaz SELÇUK³

Öz

XX. Yüzyıl başlarında Demirci kazası Saruhan sancağına bağlıydı. Kaza 900 metre yükseltisi olup, tarıma elverişli toprakları kısıtlı, dağlık taşlık bir araziye sahiptir. Sancak merkezi Manisa'ya kara yoluyla 30 saat mesafede olup, ulaşım imkânları açısından hiç de iyi durumda değildi. Demirci kırsal bir yöreydi. Geçimi daha çok tarım ve hayvancılığı dayanmaktaydı. El zanaatları konusunda halıcılık, dericilik gibi sektörler gelişmişti. Yerleşim açısından avantajlı konumda olmaması nedeniyle nüfusu azdı. Sağlık hizmetleri çok yetersiz olduğundan ölüm oranları yüksekti. Demirci'de ilkokul olarak iptidai ve sıbyan okulları bulunmaktaydı. Orta öğretimin ilk kademesi sayılan iki rüştiye okulu hizmet vermekteydi. Rüştiyeler Batı tarzında eğitim veren okullar olup kazada az sayıda öğrenci bu okullara devam etmekteydi. Demirci'de 10 kadar medresede eski usul eğitim-öğretim faaliyeti yürütülmekteydi. Medreselerde okuyan öğrenci sayısı rüştiyelerdekinden çok fazlaydı. Aile kurumu, evlenme ve boşanmalar İslam-Osmanlı hukukuna göre düzenlenmekteydi. Boşanma oranı çok düşüktü. İncelediğimiz dönemde birçok cami, mescit, tekke ve zaviyenin hizmet verdiği Demirci, nüfusunun %99'undan fazlası Türk ve Müslüman olan klasik bir Osmanlı kazasıydı. Çalışmamızda Osmanlı İmparatorluğu'ndaki sosyal dönüşümün Demirci kazasına yansımaları incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Demirci, nüfus, eğitim, ilkokul

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %70, 2. yazar: %30.

² Prof. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, ibrhminci@hotmail.com. Orcid: 0000-0002-1357-6549

³ Doç. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gselcuk@hotmail.com. , Orcid: 0000-0002-3578-6010.

XXth Social Status of the Blacksmith Accident at the Beginning of the Century

Abstract

At the beginning of the twentieth century, the Demirci was attached to the Sanjak of Saruhan. The city of Demirci has an elevation of 900 meters and has a mountainous rocky terrain with limited arable lands. The starboard center is 30 hours by land from Manisa and was not in good condition in terms of transportation facilities. Demirci was a rural locality. His livelihood was mainly based on agriculture and animal husbandry. Sectors such as carpet and leather were developed in the field of hand crafts. Because it was not in an advantageous position in terms of settlement, its population was small. Because health care was so inadequate, death rates were high. There were iptidai and sibyan schools as primary schools in Demirci. Two Rüştiye schools, which are considered the first level of Secondary Education, served. Rüşdiyes are European-style schools, and few students attended these schools at the time of the accident. About 10 madrasas in Demirci carried out old-fashioned educational activities. The number of students studying in madrasas was much higher than in rüştiye. Family institutions, marriages and divorces were regulated according to Islamic-Ottoman law. The divorce rate was very low. Demirci, which served many mosques, masjids, tekkes and lodges during the period we examined, was a classic Ottoman accident, with more than 99% of its population being Turkish and Muslim. In our study, the reflections of the Demirci city of the social transformation in the Ottoman Empire were examined.

Keywords: Demirci, population, education, primary school

GİRİŞ

Demirci kazası Manisa ilinin kuzey doğusunda olup, kuzeyde Simav, doğuda Gediz, güneyde Kula, batıda Gördes ve Sındırgı kazalarıyla komşudur. Kazanın yüzölçümü 1307 yılı Aydın Vilayeti Salnamesi'ne göre 902 km²'dir. 1301/1884 yılı salnamesine göre ise kazanın ekili veya ekime elverişli arazileri 200.000 dönüm olup, ekili araziler kazanın yüzölçümünün dörtte birini oluşturmaktadır. Buna göre kaza arazilerinin 130 km²'sini ekili arazi, 70 km²'sini ekime elverişli olup tarımsal faaliyet dışında bırakılan arazi, 646 km²'sini ekime dikime elverişli olmayan arazi ve 56 km²'sini de ormanlık arazi oluşturmaktadır. Bu veriler ışığında kazanın köyleriyle birlikte toplam arazisinin yaklaşık %22,2'sini tarıma elverişli, %71,6'sını tarıma elverişsiz ve %6,2'sinin ormanlık alanlardan oluştuğu anlaşılmaktadır. Kazanın yükseltisi yaklaşık 850-900 m civarında olup bu nedenle genellikle arazileri eğimlidir (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1319/1901, s. 319; 1301/1884, s. 157; 1307, s. 703; T.C. Manisa Vilayeti Hakkında, s. 201; Gökmen, 2016, s. 266; Gökmen, 2007, s. 197).

XX. Yüzyıl Başlarında Demirci Kazasının Sosyal Durumu

Sosyal duruma ışık tutması açısından kazanın ekonomisi hakkında kısaca bilgi vermek yerinde olur. Demirci kazasının ekonomisinde Anadolu'nun tamamında olduğu gibi tarım ve hayvancılığın ağırlıklı bir yeri vardı. Batı Anadolu bölgesinde Anadolu'nun iç ve doğu bölgelerine oranla tahıl üretimi daha dar bir alanı kaplamaktaydı. Tarımsal alanların büyük bir bölümü meyve ve sınaî bitki üretimine ayrılmıştı. Batı Anadolu'daki tarımın bu özelliği Demirci için de geçerliydi. Demirci kazası arazisinin çoğu dağ ve ormanlarla kaplı olduğundan tarım yapılan arazi dardır. Tarım arazisinin büyük bir bölümü tahıl üretimine ayrılmıştı. Tahıl üretimi daha çok öz tüketim amaçlı yapılmaktaydı. Kazanın üretimi tüketimine yetmediğinden dışarıdan buğday satın alınmaktaydı. Üretimi yapılan üzüm ve palamut kazanın en önemli gelir kaynağını oluşturan iki üründü. Kaza ekonomisinde hayvancılık tarımdan dan sonra gelmekte, arazinin dağlık ve ormanlık olması nedeniyle daha çok küçükbaş hayvan yetiştirilmekteydi. Demirci'de halı üretimi el tezgâhlarında gerçekleştirilmekte ve kazanın önemli gelir kalemlerinden birini oluşturmaktaydı (Memalik-i Osmaniye'nin 1329 Senesi Hususi Ziraat İstatistiği, 1332, s. 44-504,606-611; Salname-i Vilayet-i Aydın, 1301/1884, s. 245; 1307, s. 434; 1316/1898, s. 415; 1319/1901, s. 328; Boyacıoğlu-Alakese, 1972, s. 208; Gökmen, 2007, s. 222,254-258).

1908 yılında kaza merkezi olan Demirci'de 16 mahalle olup, merkez kasabaya bağlı üç nahiye (Şehir, Ortapâre, Karataş) ve 137 köy vardı. Demirci kasabasında 2424 hane (ev), 295 dükkân, 3 han, 4 hamam, 29 mağaza, 25 un değirmeni bulunmaktaydı. 1321/1903 yılı Aydın vilayeti salnamesinde un değirmeni sayısı 16 olarak gösterilmektedir (1326/1908, s. 624-625; 1321/1903, s. 306).

Çalışmamızda genellikle dönemin sosyal ve ekonomik yapısına ışık tutan Aydın Vilayeti Salnameleri, Düstur ve Osmanlı Devleti'ne ait istatistiklerden yararlanılmıştır. Bu kaynakların yanı sıra incelenen dönemin sosyal yapısı hakkında bilgi sunan araştırma eserlerine de yer verilmiştir. Araştırmamızın amacı Osmanlı Devletinin toplumsal yapısındaki değişim ve dönüşümü Demirci kazası ölçeğinde saptamaya çalışmaktır.

1- Demirci Kazasının Demografik Yapısı

Nüfus bir bölgede veya yerleşim biriminde yaşamakta olan insanların toplam sayısını ifade eder. Nüfusun büyüklüğü ve yapısı kalkınma planlarının üzerine bina edildiği temeli oluşturduğu gibi, nüfusun bilgi, beceri ve sağlık durumu sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinin bir göstergesidir (Turaman, 2001, s. 3; Taşkan, 2018, s. 1).

Bölgenin yerleşimini, diğer bir deyişle nüfuslanmasını etkileyen fiziki ve beşeri faktörler vardır. Bunlardan fiziki faktörler; topografya, arazinin tarıma elverişli olması, su kaynakları ve iklim gibi etmenlerdir. Beşeri faktörler ise, sanayi, turizm, eğitim, sağlık ve iş olanaklarıdır (Tanoğlu, 1966, s. 27,162; Doğan, 2010, s. 55). Demirci kazasını insan yerleşimini etkileyen bu temel faktörler açısından değerlendirirsek hiç de avantajlı durumda olmadığı görülür. Yukarıda belirttiğimiz nüfuslanmayı olumlu yönde etkileyen bu temel etmenlerden yoksunluk kazanın az nüfusa sahip olmasını açıklamaktadır.

Yörenin gelişmişlik düzeyi açısından nüfusun yapısal özellikleri ön plana çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında nüfusun yaş ve cinsiyet yapısı, eğitim durumu, kır ve şehir nüfusunun oranı ve çalışan nüfusun ekonomik faaliyet kollarına dağılımı gibi özellikler nüfusun yapısal özelliklerini oluşturmaktadır. İncelenen dönem için kaza nüfusu ile ilgili bilgiler Aydın Vilayeti Salnamelerinden elde edilmiştir. Salnameler nüfusun yapısını sadece cinsiyet ve etnik kökenleri yönüyle ele almıştır. Veri yetersizliği, kazanın nüfus yapısına ilişkin analizlerimizi sınırlandırmaktadır. Yöre nüfusunun dinsel topluluklara ve cinsiyete göre dağılımını göstermek amacıyla hazırladığımız tablo aynı zamanda kaza merkezinin nüfus yapısını da yansıtmaktadır.

Tablo 1

1908 yılında Demirci kaza merkezi nüfusunun etnik ve cinsiyete göre dağılımı

Topluluk Adı	Erkek	Kadın	Toplam	Nüfusa Oranı (%)
Müslüman	3587	3829	7416	95,10
Rum	61	36	97	1,25
Ermeni	5	3	8	0,10
Yabancılar	146	138	277	3,55
Toplam	3778	4016	7798	100

Salname-i Vilayet-i Aydın, 1326/1908, s. 624.

Tablo-1’de Demirci kaza merkezine ait nüfusun etnik ve cinsiyete göre dağılımı yer almakta, Müslümanlar dışındaki toplulukların tamamına yakını kaza merkezinde ikamet etmesine karşın Müslümanların toplam nüfusa oranı %95’i aşmaktaydı. Kaza genel nüfusu içinde ise Müslümanların oranı çok daha büyük rakamlara ulaşmaktaydı. Kazanın toplam nüfusu 36683 kişi ve bu nüfusun 36573’ü Müslüman idi. Bu verilere göre kaza genelinde Müslüman nüfusun toplam nüfusa oranı %99,7 idi (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1326/1908, s. 623). Kazadaki gayrimüslim ve yabancıların toplamının oranı %0,5’i bile bulmamaktaydı. Bunun nedeni kazanın coğrafi konumu ve ekonomik yapısı

XX. Yüzyıl Başlarında Demirci Kazasının Sosyal Durumu

olmalıdır. Saruhan sancağının merkezi olan Manisa ticaret ve sınaî alanlarında güçlü, İzmir limanına yakınlığı ve ulaşım imkânlarının elverişli olması nedeniyle gayrimüslim nüfusun tercih ettiği bir kaza olmuştur. Demirci kazası ise, halıcılık ve dericilik gibi birkaç sınaî alt sektörün dışında çiftçilik ve hayvancılığın ağır bastığı bir ekonomiye sahipti. Gayrimüslim nüfus ise daha çok üst gelir grubundan olup ticaret ve sanayi sektöründe faaliyet göstermekte idi.

Kazanın nüfus artış seyrini görmek için bazı yıllara ait nüfus verileri tablo halinde aşağıda verilmektedir.

Tablo 2

Kaza merkezindeki kadın ve erkek nüfusu

Yıl	Erkek Nüfus	Kadın Nüfus	Toplam	Erkeklerin Oranı (%)	Kadınların Oranı (%)
1307/1889	3641	3498	7139	51	49
1315/1897	3418	3588	7006	48,8	51,2
1317/1899	2684	3336	6020	44,6	55,4
1321/1903	3971	3630	7601	52	48
1326/1908	3829	3587	7416	51,6	48,4

Salname-i Vilayet-i Aydın, 1307/1889, s. 524; 1315/1897; s. 431; 1317/1899, s. 368; 1321/1903, s. 319; 1326/1908, s. 624; Gökmen, 2007, s. 104.

Tablodaki rakamlardan kazadaki erkek ve kadın nüfus arasında ciddi bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır. 1315/1897 ve 1317/1899 yılları hariç diğer yıllar erkek nüfusu kadın nüfusundan fazladır. Bu iki yılda erkek nüfusundaki azalma 1897 yılında yapılan Osmanlı-Yunan Savaşı ile ilgili olmalıdır. Demirci merkezinde erkek ve kadın nüfus arasındaki farkın en fazla %10,8, en az ise %2 olduğu anlaşılmaktadır.

Kazanın genel nüfusu hakkında bilgi vermek gerekirse, 1889'da 33.779 olan kaza nüfusu, 1908 yılında 36.683'e çıkmıştır (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1307/1889, s. 589; 1326/1908, s. 623). 19 yıllık dönemde kaza nüfusundaki toplam artış %8,6 gibi çok düşük bir düzeyde kalmıştır. Yıllık nüfus artış hızı ise aynı dönemde binde 4,5 olmuştur. Aynı dönemde yıllık bazda nüfus artış hızı Saruhan sancağının merkezi olan Manisa kazası için de Demirci'nin verilerine yakın olup binde 4,2 idi (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1307, s. 577; 1326, s. 573).

Kazada yıllık nüfus artış hızının düşük bir düzeyde kalmasının en önemli nedenlerinden biri yıllarca devam eden savaşlar yüzünden askere giden gençlerin uzun süre silâh altında tutulmaları idi. Osmanlı ordusunun tek asker kaynağını Müslüman nüfus oluşturmaktaydı. Savaşlar, birçok gencin ölmesine neden olmasının yanı sıra doğumlara da engel oluyordu. Baba olabilecek erkeklerin

büyük bir kısmının uzun süre ailelerinden uzak kalması doğum oranının düşük düzeyde kalmasına yol açıyordu. Ayrıca sağlık şartlarının kötü olması, salgın hastalıklar yüzünden birçok insanın ölmesi ve bakımsızlıktan dolayı çocuk ölümlerinin yüksek seviyede bulunması gibi nedenlerle ölüm oram çok yüksekti (Sarc, 1949, s. 147). 1320/1902 yılında Demirci kazası genelinde ölenlerin sayısı 601, doğanların sayısı ise 539 kişi idi (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1320/1902, s. 332). Bir yıl öncesinin verileri ise nüfus artışının negatife düşmesi açısından çarpıcı bir örnek oluşturmaktadır. 1901'de ölenlerin sayısı 1203, doğanların sayısı 731 idi (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1319/1901, s. 321). 1903 yılı, toplam doğanlarla ölen sayıları arasında anlamlı pozitif bir farkın olduğu örnek bir yıldır. Bu yılda kazada doğanların toplam sayısı 1604, ölenlerin sayısı ise 993 tür (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1321/1903, s. 318). Yukarıdaki üç yıllık verilerin ışığında kazada yıllık doğum ve ölüm oranlarının istikrarlı bir seyir göstermediği anlaşılmaktadır. Ancak bu verilerle birlikte nüfus istatistikleri kaza nüfusundaki artışın çok sınırlı kaldığını çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır. Yörede bebek ölümlerinin yüksek düzeyde olduğu düşünüldüğünde doğum ve ölüm oranlarının birbirine yakın düzeyde seyrettiği anlaşılır. Oysa çocuk ölümlerini azaltmak için 1890'lardan itibaren aşı kampanyası başlatılmış, fakat yine de ölüm oranları düşürülememiştir (Ahenk Gazetesi, 11 Haziran 1905).

Saruhan sancağında, özellikle de Manisa sancağında nüfus artışı doğumlar sayesinde olmaktan çok göçler yoluyla gerçekleşmiştir. Örneğin XX. Yüzyıl başlarında Manisa kazasına 12645 kişi iskân edilmiştir (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1326/1908, s. 561) Demirci kazasına iskân edilenlerin olup olmadığına ilişkin kaynaklarda bir bilgi yoktur. Fakat 1321/1903 Aydın Vilayeti salnamesinde nakli mekân ibaresinin altına 38 kişi kaydedilmiştir. Bu 38 kişinin Demirci'den başka bir kazaya göç ettiği anlaşılmaktadır. Çünkü başka bir yıla ait salnamede nakli mekân ibaresi, kazayı ahara nakli mekân şeklinde ifade edilmektedir (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1302/1902:332). Bu verilerin ışığında Demirci için, dışarıdan kayda değer sayıda göç alan değil göç veren bir kaza olduğu söylenebilir. Bu durum kanımızca, Demirci kazasının yukarıda da belirtildiği gibi, fiziki ve beşeri açıdan nüfuslanmayı olduğu kadar iç göçü de cazip kılan niteliklere sahip olmamasından kaynaklanmaktadır. Ancak, kaza merkezine kazanın köylerinden hatırı sayılır bir göçün olduğu yapılan araştırmalardan anlaşılmaktadır. Yine daha çok ticari amaçlarla az sayıda da olsa yabancı uyruklu insanın demircide ikamet ettiği görülmektedir (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1326/1908, s. 561; Gökmen, 2007, s. 122; Oğuz, 2013, s. 222)

Salnamelerdeki nüfus istatistiklerinden hareketle kaza genel nüfusunun ne kadarının şehir merkezinde ne kadarının köylerde yaşadığını saptamak mümkündür. 1889 yılında 33.779 olan kaza nüfusunun 7139'u şehirde yaşadığına

göre, şehirde yaşayanların oranı %21, köylerde yaşayanları ise %79 idi. 1908'e gelindiğinde bu oranlar sırasıyla %20 ve %80 olmuştur.

2- Eğitim Öğretim Faaliyetleri

Eğitim-öğretim kurumları, toplumun bilgi ve tecrübe birikiminin kuşaktan kuşağa geliştirilerek aktarılmasını sağlar. Eğitim kurumları gençlere içinde yaşadıkları toplumun sosyal ve kültürel değerlerini öğretip benimseterek sosyal huzur ve dayanışmanın devamına hizmet eder. Her ülkede uygulanan eğitimi sistemi, o ülkenin geleceği ile ilgilidir. Bu nedenle gelecek kuşakların eğitilmesi önemli bir kamu hizmeti sayılarak toplumun amacına uygun olarak yönlendirilir. Toplumlar eğitim sistemlerini oluştururken sahip oldukları sosyal, kültürel, politik özelliklerinden büyük ölçüde etkilenirler. Osmanlı Devleti'nde toplum hayatında dinin merkezi bir yeri olduğundan eğitim sisteminin temel amacı dini eğitim öğretimi vermektir. Osmanlı toplumunda eğitim kurumları, mektep ve medrese olmak üzere iki grupta toplanmıştır (Akyüz, 2014:59-60; Eroğlu, 1982:304;). Mektepler, Tanzimat'tan sonra giderek gelişen laik eğitimin verildiği eğitim kurumlarıdır. 1869'da yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile laik eğitim kurumu olan mektepler daha düzenli hale getirilmeye çalışılmıştır. II Meşrutiyete kadar yürürlükte kalan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, Türk eğitim tarihi bakımından önemli bir dönemin başlangıcı olmuştur (Düster, Tertip I, I, s. 184-220; İhsanoğlu, 1992, s. 371).

Bu nizamname ile eğitim kurumları ilk, orta ve yüksek öğretim kademeleri olmak üzere üç ana kademede toplanmıştır. İlköğretim, sıbyan mektepleri ve rüştiyelerden oluşuyor, toplam sekiz yıllık bir öğrenim dönemini kapsıyordu. Osmanlı Devleti'nde ilk kademe eğitim kurumları olan sıbyan mektepleri 6-11 yaş grubundaki kız ve erkek çocuklarını okutmak için faaliyet göstermişlerdir. Bu mektepler çoğunlukla mahalle camii ya da mescidi yanında, bazen de devlet adamlarının, hayırsever kişilerin yaptırdıkları müstakil yerlerde kurulmuşlardır. Bundan dolayı bu kurumlara mahalle mektebi de denmiştir (Akyüz, 2014, s. 157-158; Ortaylı, 1987, s. 146; Eryılmaz, 1996, s. 168).

XIX. yüzyılın ikinci yarısından sonra sıbyan mekteplerinin yerini daha düzenli eğitim kurumları olan mekteb-i iptidailer almaya başlamıştır. İlköğretimin birinci basamağını oluşturan mektebi iptidailerde okuma, yazma, hesap, din bilgisi gibi temel bilgiler verilmekteydi. Bu okullar kız ve erkek çocukları için zorunlu idi. Rüştiyeler ise, ilköğretimin ikinci aşamasını oluşturmakta Kur'an okuma, Din Bilgisi, Türkçe, Arapça, Hesap, Coğrafya, Türk ve İslam Tarihi, Güzel Yazı gibi

dersler verilmekteydi. Orta öğretim, en son şekliyle mektebi idadi ve Fransız liseleri örneğine göre kurulan mektebi sultanilerde veriliyordu. Sultanilerin ilk örneği bugünkü Galatasaray'dı ve bu okullar ancak 1880'lerden sonra vilayet merkezlerinde açılabilmiştir (Akyüz, 2014, s. 165-167; Eroğlu, 1982, s. 306).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle erkekler için 7-11, kızlar için 6-10 yaş arasındaki çocuklar için mecburi kılınan ilköğretim konusunda devlet hiç bir yükümlülük altına girmiyordu. Devlet, yerleşim birimlerinin nüfusuna göre nerelerde okul açılması gerektiğini belirtiyor, okul açma ve giderlerini karşılama görevi halka yükleniyordu. Sıbyan mekteplerinin giderleri mahalle ve köy cemaati tarafından karşılanacaktı (Düstur, Tertip I/I, s. 184-185).

Demirci kazasında 1878 yılında 118 sıbyan mektebi bulunmaktaydı. Sıbyan mekteplerinin sayısı 11 yıl sonra, 1889 yılında 129'a ulaşmıştır. Bu okullardan 27'si şehir merkezinde bulunuyordu. Bu verilere dayanarak Demirci merkezinde her mahallede en az bir mektep olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1296, s. 120; 1307, s. 438-439; Gökmen, 2007, s. 80). Demirci'de ilkokul olarak, sıbyan mektepleri dışında iptidai mektebi de vardı. Bu okullar Maarif nezaretine bağlı idiler. Hocaları Darü'l-muallimin-i İptidaiye'den mezun olanlardan ya da yapılacak sınavda yeterliliklerini kanıtlamış olanlar arasından seçilip atanıyordu. Atama ölçütleri arasında iyi ahlaklı olmak da vardı. (Akyüz, 2014, s. 226) . Salnamelerde Demirci'deki iptidailer ile sıbyan mektepleri ayrı ayrı belirtilmiştir. Demirci'de erkek ve kızlar için iptidai mektepler olduğu gibi özel olanları da vardı. Ayrıca azınlıklardan Rumlara ait iptidai mekteplerin de bulunduğu bilinmektedir. 1908 yılı salnamesi 8'i erkeklere, ikisi de kızlara hizmet veren 10 tane özel iptidai mektep olduğu bilgisini vermektedir (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1326/1908, s. 624; Gökmen, 207, s. 80).

1306/1888 tarihinde Demirci iptidai okulunda toplam 93 öğrenci öğrenim görmekteydi. Öğrenci sayısı 1321/1905'de 205'e çıkmıştır. Bu verilerden hareketle iptidai okul öğrencilerinin sayısında %120'lik bir artış olmuştur. Kız iptidai okulunda okuyan öğrenci sayısı 1897 yılında 22 iken bir yıl sonra 35'e çıkmıştır (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1306/1888, s. 168; 1323/1905, s. 308; 1315/1897, s. 429).

Rüştiyeler ilk kuruldukları tarihlerde, sıbyan mekteplerinin daha iyi öğrenim veren üst sınıfları gibi düşünülmüş, kısa bir süre sonra orta öğretimin en alt düzeyindeki okullar haline gelmiştir. İlk rüştiye mektebi 1847 yılında İstanbul'da açıldı ve daha sonra ülke geneline yayıldı. 1846 yılında çıkarılan talimatnamede rüştiyelerde okutulan dersler şunlardı: Kuran, akait, Arapça, hesap ve yazı yazmak idi. Bir yıl sonra ise bu derslere Farsça, coğrafya ve hendese dersleri ilave

XX. Yüzyıl Başlarında Demirci Kazasının Sosyal Durumu

edilmiştir. 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde rüştiye mekteplerinin beş yüz hanenin üzerindeki kasabalarda açılacağı hükme bağlanmıştır. Bu okulların her türlü masrafları vilayet maarif idaresince karşılanacaktı (Düstur, Tertip I/I, s. 187-188; Akyüz, 2014, s. 164-165).

1296/1878'de yayınlanan ilk Aydın vilayeti salnamesinde Demirci kazasında bir rüştiyenin var olduğu belirtilmektedir. 1884 tarihinde bu okulda üç hoca ve bir kapıcı görev yapmaktadır. Aydın vilayeti salnamelerinde kazadaki rüştiyenin öğrenci ve mezun sayıları bazı yıllar için verilmiştir. Bu okulun 1987-1908 yıllarında ortalama öğrenci sayısı 47 idi. Rüştiye mektebine devam eden öğrencilerin sayısı iptidai mektebinde öğrenim gören öğrenci sayısından düşüktür. Bunun nedeni iptidai mektebi bitirenlerin çoğunun, kırsal kesimdeki ailelerin işgücüne olan gereksinimlerinden dolayı, rüştiyeye devam etmediği şeklinde yorumlanabilir. 1899 yılından itibaren rüştiyeye giden öğrenci sayısında bir azalma gözlenmektedir. Öğrenci sayısındaki azalış rüştiyeye olan ilginin azaldığını göstermektedir.

Demirci rüştiyesinden diploma alanların belirtildiği ilk Aydın vilayeti salnamesi 1315/1897 yılına ait olup, bu salnamede belirtildiğine göre 1312 yılında sadece dört öğrenci mezun olmuştur. Kazadaki rüştiyenin en fazla mezunu 11 kişi ile 1314 yılında verdiği anlaşılmaktadır. Rüştiyeden mezun olanların sayısının öğrenci mevcuduna göre çok düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bunun nedeni öğrenimini bitiren öğrencilerin diploma almak için girdikleri sınavdaki başarısızlıkları olabileceği gibi öğrencilerin okulu bitirmeden ayrılmaları da olabilir (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1296/1878, s. 120; 1315/1897, s. 429; 1317/1899, s. 366; Gökmen, 2007, s. 85-86).

Demirci kazasında eğitim işlerinden sorumlu Maarif Meclisi adında bir komisyon görev yapmaktaydı. Maarif idaresinin görevleri arasında kazanın maarif bütçesini usulüne uygun olarak harcamanın yanı sıra, Maarife bağlı okulları teftiş edip ihtiyaçlarını gidermek ve kazanın eğitim-öğretim durumunu ve problemlerini Vilayet Maarif Müdürlüğüne bildirmek de vardı (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1315/1897, s. 430; 1317/1899, s. 366; Kodaman ve Saydam, 1992, s. 480).

Medreseler, Tanzimat'a kadar sıbyan mekteplerinin üstünde orta ve yüksek öğretim veren tek eğitim öğretim kurumlarıydı. İncelediğimiz dönemde rüştiye, idadi, sultani ve Darülfünunun gibi okulların hizmet vermesiyle birlikte medreselerin eğitim öğretimdeki tekelleri kırılmış önemleri giderek azalmıştır. Tanzimat döneminde birçok alanda Batı'daki kurumlar örnek alınarak reformlar yapılmaya çalışılmıştır. Medreseler için de reform yapmanın kaçınılmaz olduğu düşünülmüş ve bunun için ileri gelen ulamadan 1867 tarihinde bir ilim heyeti oluşturulmuştur. Bu heyet bir rapor hazırlanmıştır. Söz konusu rapor eğitimdeki

gelişmeleri dikkate almıyor, bu kurumların ıslahının Fatih ve Kanuni dönemlerindeki medreselerin düzen ve esaslarının aynen uygulanmasıyla sağlanacağını ileri sürüyordu. İlim heyetinin raporu ulamanın ve medreselerin çağın anlayışına uygun bir reforma kapalı olduğunu gösteriyordu. Medreselerde ancak II. Meşrutiyet sonrası bazı kısmi ıslahatlar yapılabildiği görülmüştür. 1910'da çıkarılan Medaris-i İlmiye Nizamnamesi ile tüm medreseler için eğitim süresi 12 yıl olarak belirlenmiştir. Medreselerde dini derslerin yanı sıra fizik, kimya, astronomi, tarih, coğrafya gibi derslerde okutulmaya başlanmıştır (Demir, 2015, s. 444; Akyüz, 2014, s. 284-286). 1914 ve 1917 yıllarında yayınlanan nizamnamelerle medreseler daha düzenli hale getirilmeye çalışılmıştır. 1921 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümetince medreselerle ilgili çıkarılan bir nizamnameyle maarife bağlı okullarında yer alan bazı sosyal ve pozitif bilim derslerinin medreselerde okutulması zorunlu hale getirilmiştir (Akyüz, 2014, s. 284-285).

Demirci kazasında incelediğimiz dönemde 10 adet medrese faaliyet göstermekteydi. Bu medreselerin beşi Demirci merkezinde diğerleri ise köylerde bulunmaktaydı. Bu tarihlerde Demirci kenti okuyan öğrenci sayısı ortalama 71 kişidir. Köylerdeki medreselerde ise ortalama 18-20 öğrenci bulunmaktadır. İptidai mekteplerde ortalama öğrenci sayısı 89, rüştiyede ise 47 olduğu göz önünde bulundurulursa geleneksel eğitim kurumları olan kent merkezindeki her bir medresede okuyan öğrenci sayısının rüştiyede okuyanlardan fazla olduğu görülür (Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye, 1316/1898, s. 904; Gökmen, 2007, s. 90-91). Bu rakamlardan Demirci merkezindeki medreselerde okuyan öğrenci sayısının rüştiyede okuyan öğrenci sayısının yaklaşık 7,5 katı olduğu sonucuna ulaşılır. İncelenen dönemde Demirci halkının geleneksel dini eğitim kurumları olan medreselere bu denli ilgi göstermesi muhafazakâr kimliğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Öte yandan medreseler o dönemde hala iş ve meslek edindirme olanağına sahip eğitim kurumları idi. Demirci kazasında o tarihlerde modern orta öğretim kurumu kabul edilen idadiler dahi bulunmamakta idi. Oysa medreseler geleneksel orta öğretim ve yüksek öğretim kurumu işlevlerini görmekte, buradan mezun olanlar toplum içinde bir ölçüde itibar ve iş sahibi olabiliyorlardı.

3- Sağlık Hizmetleri

XIX yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nda sağlık konusunda verilen ilk ve en önemli hizmet koruyucu tıp alanında gerçekleştirilmiştir. İmparatorlukta sık sık görülen bulaşıcı hastalıkların yaygınlaşmaması ve halkın bu tür hastalıklardan korunması için 1831 yılında karantina uygulamasına başlanmıştır. Bu tarihten

XX. Yüzyıl Başlarında Demirci Kazasının Sosyal Durumu

itibaren başta İstanbul'da olmak üzere ülkenin birçok kentinde tahaffuzhane (karantina hane)'ler açılmıştır. Tahaffuzhane açılan kentler arasında Manisa ve İzmir'de bulunmaktaydı (Yıldırım, 1985, s. 1324).

Tahaffuzhane, koruma evi, karantina yeri anlamına gelmektedir. Ülke veya bölgeyi dışarıdan gelebilecek bulaşıcı ve salgın hastalıklara karşı korumak için gerekli sağlık önlemlerinin alındığı kurumlara denir.

Manisa'da tahaffuzhanenin açılması, bulaşıcı hastalıkların yöre nüfusu üzerinde büyük ölçüde tahribat yapmış olabileceğini akla getirmektedir. 1910-13 yılları arasında Balkan Savaşları sırasında ülkenin önemli bir bölümü sıtmadan perişan bir durumdaydı. Bu tarihlerde ülke nüfusunun üçte biri sıtma hastasıydı. Sıtma, daha çok taşkınlara yol açan akarsuların oluşturduğu bataklıklara yakın yörelerde görülüyordu (Yıldırım, 1985, s.1330). Gediz nehri taşkınlarının büyük bataklıklar oluşturduğu Manisa yöresinde de bu tarihlerde, sıtmanın yaygın olduğu söylenebilir. Demirci kazası Gediz nehrine yakın taşkın bölgelerindeki kadar olmasa da ülkede yaygın olan bu hastalıktan etkilenmiş olmalıdır.

Osmanlı Devleti sağlık hizmetlerini ülke genelinde yaygınlaştırabilmek için 1861 yılında Tababet-i Belediye İcrasına Dair Nizamname yayınlamıştır. Bu nizamnamenin 15 maddesiyle Sağlık Bakanlığı işlevini gören Mektebi Tıbbiye Nezareti bir yıl içerisinde taşrada icazetli hekim bulunmayan yerlere hekim teminiyle görevlendirilmiştir (Düstur, Tertip I:I/816). Osmanlı yönetimi 1871'de yayınladığı bir başka nizamname ile il ve ilçelere tabip tayin işini ve hekimlerin görevlerini belirlemiştir. Memleket Tabibi adı altında görevlendirecek bu hekimler, belediyelerce istihdam edilecekler, maaşları da belediyeler tarafından ödenecektir. Demirci kazasında incelediğimiz dönemde belediye emrinde çalışan memleket tabibinin bulunduğunu görmekteyiz (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1326/1908, s. 622; Aydın, 2004, s. 196).

İdare-i Umumiye-i Tıbbiye Nizamnamesi uyarınca, memleket tabipleri belediye tarafından tayin ve ilan olunan yerde haftada iki gün parasız olarak hastaları muayene edecek ve bu sürede zengin-fakir hiç kimseden para almayacaktır. Yine bu tabipler koruyucu hekimlik hizmeti sunacaklardır. Ücretsiz muayene günlerinde ücret almadan aşı yapacaklardır. Memleket tabipleri bölgesinde yayılmakta olan bir hastalığı hemen mahalli hükümet yetkilisine bildirecek ve hastalığın önüne geçmek için tıbbi kurallar doğrultusunda gerekli önlemleri hükümet yetkilisinin onayı ile yerine getirecektir. Bu tabiplerin hizmet verecekleri mekân belediye tarafından belirlenmekteydi (Düstur, Tertip I: I/800-801; Aydın, 2004, s.196-197).

Aydın vilayeti salnamelerinde Demirci kazasında belediye emrinde çalışan tek doktor olduğu belirtilmektedir. Resmi sığata sahip bir doktorun bütün kaza halkına yeterli sağlık hizmeti verebilmesi mümkün değildir. Ayrıca kaynaklarda kazada hastane veya sağlık ocağı gibi bir sağlık kuruluşunun varlığından da bahsedilmemektedir (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1326/1908, s. 622; Gökmen, 2007, s. 52).

İmparatorluk genelinde olduğu gibi, Manisa yöresinde de çocuk ölüm oranları hayli yüksekti. Çocuk ölümlerini azaltmak amacıyla bu dönemde aşı kampanyaları başlatılmıştır. 1896/97 yılında yörede 2251 çocuğa çiçek aşısı yapılmıştır (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1317, s. 341).

Sağlık alanında yapılan yatırımlara ve gösterilen bu çabalara karşın Manisa yöresinde, özellikle de Demirci kazasında sağlık hizmetlerinin istenilen ölçüde iyileştirilmiş olduğu söylenemez.

3- Ulaşım ve Haberleşme

Osmanlı'da XIX. yüzyılın sonlarına doğru Anadolu'da şose ve demiryollarının bulunmadığı bölgelerde taşıma işleri at ve deve sırtında yapılıyordu. Bu yüzyılın ortalarında Orta Anadolu ile İzmir arasında yük taşımacılığı işinde 20 bin deve ile 50 bin attan yararlanılıyordu. At ve deve ile taşıma oldukça pahalıya mal oluyordu. Yapılan hesaplara göre aynı yüzyılda deve ile yapılan taşıma, demiryolu ile yapılan orana 7 kat daha pahalı idi. Buğday ve arpa gibi hacimli ürünlerin 15-18 saat uzaklıkta bir yere at veya deve sırtında taşınması durumunda satış fiyatı, taşıma ücretini ancak karşılayabiliyordu. Hayvan sırtında yapılan taşıma, bir üretim bölgesinin pazar alanını 75-100 km. ile sınırladığından, değil ülke çapında, bir bölgede bile pazar bütünleşmesini sağlamağa yeterli olmuyordu (Güran, 1988, s. 231).

İncelediğimiz dönemde Demirci-Salihli arasında 74 km. şose yol bulunmaktaydı (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1307, s. 526). Bu yol Gördes'in Borlu nahiyesinden başlamaktaydı. Demirci kazasından Borlu nahiyesine kadar taşıma işi hayvan sırtında yapılıyordu. Uzun mesafeli taşımacılıkta daha çok deve, at ve katır kullanılıyordu. Demirci'den gelen yükler Borlu nahiyesinde at ve öküz arabalarına aktararak Salihli'ye kadar arabalarla naklediliyordu. Salihli'den itibaren Manisa veya İzmir'e taşıma işi, daha ucuz ve daha hızlı hizmet sunduğu için, daha çok trenle yapılıyor olmalıydı. Hayvan sırtında yapılan taşımaya göre at veya öküz arabaları daha etkin taşıma araçlarıdır. Zira at veya öküzün çektiği bir araba, bir atın sırtında taşıyabileceği yükün beş katını taşıyabilir. Bunun taşıma maliyetinde sağladığı düşüş sayesinde tarım ürünleri üretim

XX. Yüzyıl Başlarında Demirci Kazasının Sosyal Durumu

merkezlerinden daha uzak bölgelere götürülebilir. Ancak arabaların işlenmesi için düzgün yollar gereklidir. XIX. yüzyılın ikinci yarısında Manisa'dan İzmir'e taşıma maliyeti kg. başına deve ile 5 para iken, stabilize yoldan araba ile 1 para idi (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1326/1908, s. 627; Güran, 1988, s. 230-231; Duran, 1987, s. 115).

Aydın vilayeti salnamelerinde Demirci ile sancak merkezi olan Manisa arasının karayoluyla 30 saat olduğu belirtilmektedir. Bu kadar uzak mesafeye ancak pahalı ve hafif emtianın taşınması mümkün görünmektedir. Demirci'den Manisa'ya 30 saatte ulaşılabilmesi, kaza halkının sancak merkezindeki sağlık, eğitim vb. hizmetlerden yararlanmasını çok zorlaştırmaktaydı. Demirci'de haberleşme posta teşkilatı sayesinde gerçekleştiriliyordu. Kazada bir posta ve telgraf müdürü görev yapmaktaydı. Demirci'ye 1313/1895 yılında hafta bir kez posta gelip giderken bir yıl sonra bu sayı ikiye çıkmıştır (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1319/1901, s. 327; 1321/1903, s. 314).

4- Dini ve Sosyal Kurumlar

Bu başlık altında dini kurumlardan Demirci kazasında hizmet veren cami, mescit, kilise tekke ve zaviyeler hakkında bilgi verilecektir. Sosyal kurum olarak da kazada aile kurumu, evlenme ve boşanma konuları ele alınacaktır.

Müslümanların topluca ibadet ettikleri yere cami veya mescit denilmektedir. Cami, Arapça toplayan, bir araya getiren anlamlarına gelmektedir. Camilerin yapımı için gerekli olan mali harcamaları umumiyetle hükümdar, vezir, emir, eşraf gibi nüfuzlu kişiler üstlenmiş; bakımı, malzeme temini, görevlilere ödeme yapılması gibi masrafları ise camiye vakfedilen gayrimenkul gelirleriyle karşılanmıştır (Baltacı, 1985, s. 225; Önkal-Bozkurt, 1993, 7, s. 46-53; Akın, 2016:187).

Camiler yerleşik hayata geçişte büyük rol oynamıştır. Cami, Müslümanların manevi ihtiyaçları için -vakit namazları ile cuma, bayram namazlarını topluca kılabilmeleri amacıyla- inşa edilirken; bitişine mektep, kütüphane, misafirhane, temizlik için çeşme veya hamam yapılması çevresine evlerin bina edilmesine yol açmış, böylece bir kentin oluşumunu sağlamıştır (Orhonlu, 1981, s. 1-2).

Cami ve mescitler Türk-İslam medeniyetinin ayrılmaz bir ögesi olup, toplumun sosyo-kültürel alanlarda gelişmesinde önemli rol oynamıştır.

Osmanlı toplumunda cami, mahallenin oluşumu kadar, sosyal hayatın da düzenli ve güven içinde yürütülmesini sağlayan bir fonksiyona sahiptir. Genellikle mahalle halkı camide, günlük ibadetlerinin dışında, cenaze, taziye, tespîh, nikâh,

yağmur duası, mevlit vb. merasimler sebebiyle de bir araya gelirlerdi. Hatta cami avluları halkın bir araya gelip dinlendiği, sohbet ettiği bir yerdi. Meselâ, Evliya Çelebi, Muradiye Camii'nin dış avlusundaki çınarların gölgesinde cemaatin dinlendiğinden bahseder. Batılı seyyah T. Gautier de, benzer ifadelerle cami çevresini "Müslümanların hayatının ağırlık merkezi" olarak tasvir eder (Çelebi, 1985, I, s. 401; Yediyıldız, 1982, s. 2; Akın, 2016, s. 181-194).

Türk-İslam toplumlarında eğitim-öğretimin camilerle çok yakın ve sıkı bir ilgisi vardır. Osmanlılar devrinde pek çok medrese inşa edilmesine rağmen, camilerin eğitim-öğretim alanındaki rolü devam etmiştir. Sıbyan mektebi olmayan köy ve kasabalarda cami, bu amaca hizmet etmiştir. Yaygın eğitim, özellikle din eğitimi konusunda da, camilerin olumlu etkisi ve katkısı her devirde büyük olmuştur. Halk eğitiminin en yaygın ve sürekli yürütüldüğü eğitim kurumlarının başında camiler gelir.

Osmanlı camilerindeki eğitim ve kültür faaliyetlerini tamamlayan önemli bir öge da çok yaygın olarak görülen camilerde kütüphane tesisi geleneğiydi. Cami derslerini takip eden talebeler ve namaz vakitleri arasında boş vakti olan cemaat için bu kütüphaneler çok faydalı olmuştur (Önkal-Bozkurt, 1993, 7, s. 51; Akın, 2016, s. 202-204).

XIX. yüzyıl ortalarında Demirci'de bulunan camilerde 10 beratlı imam görev yapmaktaydı. Evliya Çelebi Demirci'de Saruhanoğlu, Elhac Hasan, Sülemiş, Kıran, Sinan Efendi, Hacı Ağa ve Arap Efendi camilerinden bahsetmekte ve 42 cami ve mescidin bulunduğunu kaydetmektedir (Gökmen, 2007, s. 128). 1321/1903 yılı Aydın vilayeti salnamesinde cami sayısı 11, mescit sayısı ise 15 olarak verilmiştir (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1321/1903, s. 317). Gökmen mescit sayısının adlarını da vererek 23 olduğunu belirtmektedir (Gökmen, 2007, s. 136-141).

Demirci'de gayrimüslimlere ait bir kilise vardır. 1315/1897 yılı Aydın vilayeti salnamesinde belirtilen bu kiliseden Vital Cuinet de bahsetmekte ve bu kilisenin Rumlara ait olduğunu kaydetmektedir. Kilisenin bugünkü Belediye Pasajı'nın bulunduğu yerde olduğu belirtilmektedir. Bu kilise muhtemelen XIX. yüzyıl sonlarına doğru yapılmış olmalıdır. 1897 senesinden sonra Aydın vilayeti salnamelerinde bu kiliseye ilişkin bir kayıt bulunmamaktadır (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1315/1897, s. 432; Gökmen, 2007, s. 141-142).

İslam medeniyetinde din eğitimi ile ilgili olarak üç kurum öne çıkmaktadır: mescit, medrese, tekke. Bu üç kurum bazen aynı külliyyede yer alırken bazen de bağımsız yapı veya yapılar topluluğu olarak görülmektedir. Bazen mescit aynı zamanda medrese ve tekkenin görevini görmüş bazen de tekke olarak yapılan bir

XX. Yüzyıl Başlarında Demirci Kazasının Sosyal Durumu

binaya vakfiye gereği atanan kişinin müderris olma şartının koşulması hizmetlerin bir çatı altında toplanmasına sebep olmuştur (Kara, 2008, s. 107).

Dinî ve millî kültürün halka aktarılmasında cami kadar önemli işlevi olan tekkeler Müslümanların ruhen dinlendiği, ekonomik ve sosyal konularda bilinçlendirildiği dini ve sosyal kurumlardır. Tekkelere asitane, hankâh, zaviye ve dergâh gibi değişik isimler de verilmiştir. Bir başka ifade ile tekkeler, tasavvufî düşüncenin, anlayışın ve terbiyenin halka takdim edildiği yerlerdir. Tarih boyunca tekkeler, ahlâk, ticaret, askerlik, sanat, can ve mal güvenliği ve sosyal yardımlaşma alanlarında önemli hizmetlerde bulunmuştur (Akın, 2016, s. 205)

Gece gündüz tekkede kalan tasavvuf erbabı olduğu gibi gündüzleri normal iş hayatını sürdüren talipler de vardır. Devamlı tekkede kalanlar, kurumun iç hizmetlerini de yürütürler.

Cami ve medreselerde olduğu gibi Osmanlı toplumunda tekkeleri de ayakta tutan mali gücün kaynağı vakıflardır. Tekkelerin vakıfları genellikle kurucu şeyhlerdir. Daha sonra müritler, taraftar halkası genişledikçe vakıf gelirleri de artmakta, bazen de devlet yetkililerinin ilgisiyle bu imkânlar en üst noktaya çıkmaktadır (Kara, 2008, s. 111-112; Özsaray, 2018, s. 14).

İş hayatıyla tasavvufî hayat iç içedir. Dervişler günün belli bir kısmını bağda bahçede çalışarak geçirirler. Tasavvufî seyri suluk devam ederken müritlere, kabiliyetleri doğrultusunda güzel sanatlarla ilgili bilgiler de verilir. Özellikle şiir, musiki ve hat sanatı en çok ilgi gören alanlardır.

Tekkelerde kurulan kütüphaneler ise kültür tarihimizin önemli bir "damar"ını canlı tutmuş ve bu yadigârları asrımıza taşımıştır. Bugün Süleymaniye Kütüphanesi başta olmak üzere yazma eserler kütüphanelerinin raflarını dolduran kitapların mühim bir kısmı 1925 sonrasında bu kurumlarımıza intikal eden Tekke kütüphaneleridir (Kara, 2008, s. 112-113).

Demirci kazasında Mevlevilere, Kadirilere, Rufailere ve Ma'rufilere ait tekkeler bulunmaktaydı. 1315/1897 yılı Aydın vilayeti salnamesinde Demirci'de 8 adet tekke olduğu belirtilmektedir (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1315/1897, s. 317).

Tekke gibi işlev gören, daha çok gelen geçen yolculara hizmet için kurulan yapılara zaviye denmektedir. Sözlük anlamı hücre olan zaviyeler, tekkeden daha küçük tasavvufî yapılardır. Zaviyeler genellikle şehir ve kasabaların ücra köşelerine kurulurdu. Demirci'de Saruhanoğulları döneminde kurulup XX. yüzyıla kadar hizmet vermeyi sürdüren zaviyeler bulunmaktaydı. Saruhanoğulları döneminde kurulup incelenen dönemde hizmet veren zaviyeler Baba İshak, Ece Sultan, Kandırılmış ve Yakup Çelebi zaviyeleri idi. Bu zaviyelerin dışında Demirci'de 4 tane daha zaviye bulunmaktaydı. Osmanlı toplumunda

hizmet veren bu kurumların temel amacı İslam'ı doğru yaşamak ve yaşatmak, kâmil insan ve Müslüman yetiştirmek, insanlara yardımda bulunmak ve ilimle hakikati birleştirmektir. Tekke ve zaviyeler bu işlevlerinin yanı sıra Anadolu'nun Türkleşmesinde ve İslamlaşmasında önemli görevler yapmışlardır (Yediyıldız, 1981, s. 281; Barkan, Barkan, 1942, s. 281-282; Köprülü, Mehmet Fuat, 1959, s. 89-90; Gökmen, 2007, s. 147-149).

Aile toplumun çekirdeği olan en eski ve evrensel bir kurumdur. Aile aynı zamanda sosyal, kültürel ve dini değerlerin aktarıldığı, bireylere duygusal destek sağlandığı, belirli davranış kalıplarının kazandırıldığı temel birimdir. Evlilik sözleşmesi ile tesis edilen aile kurumuna, tüm toplumlar varlıklarının devamı için ihtiyaç duymaktadır. Aile müessesesinin devamlılığı, sağlıklı bir toplumun tesisi ve devamı için zorunludur (Cin, 1974, s. 261; Ünal, 2013, s. 590; Özkiraz, 2016, s. 88).

Osmanlı döneminde Türk toplumunun temeli sağlam bir aile birliğine, aile hukuku da İslam aile hukukuna dayanmaktaydı. Osmanlı dönemi aile yapısı geniş aile değil, çekirdek aile görünümündeydi. Tabakoğlu'na göre, Osmanlı aile biçiminin çok çocuklu olması bir istisnai durumdur ve en yaygın olanı bir, iki üç çocuklu aile şeklindedir. Bu nedenle Osmanlı klasik dönem aile nüfusu beş kişiye dahi ulaşamamaktaydı (Tabakoğlu, 1992, s. 92). Birden fazla eşle evliliğin olmaması da bu çerçevede değerlendirilebilir (Ortaylı, 2006, s. 58). Demirci'de de Osmanlı genelinde olduğu gibi aile nüfus ortalaması (hane katsayısı) 4,5 idi. Yine incelediğimiz dönemde ülke geneline paralel olarak kazada birden fazla eşle evlilik istisnai bir durumdu (Gökmen, 2007, s. 101,176).

İslam hukukunda evlilik akdinin geçerliliği için evleneceklerin irade beyanı, iki şahit ve kadına ödenecek belli bir mihrin tespiti dışında başka şart aranmazken, Osmanlı toplumunda nikâh devletin kuruluşundan itibaren ya kadılar tarafından veya evlenecek olanların mahkemeden aldıkları izinname ile yetkili din görevlileri tarafından kısıyılıyordu. Demirci'de nikâhlarının kısılmasını isteyen şahıslar naipten izinname denilen bir belge alıyorlardı. Bu evlilik izin belgesini daha çok köylerde ikamet edip evlenmek isteyenler almaktaydı (Aydın, 1982, s. 5; Yakut, 2015, s. 4; Gökmen, 2007, s. 163).

Kızlar evlendirileceği zaman fikirleri soruluyor, rızaları alınıyordu. Bazen de küçük yaşta kızların evlilikleri velilerinin izniyle gerçekleştiriliyordu. Fakat velilerinin izniyle evlendirilen bu küçük kızlardan akıl balığ olduktan sonra boşanmak isteyenler olabiliyordu. Günümüzde olduğu gibi evlilik öncesi nişanlılık dönemi yaşanıyordu. Genellikle köylerde nişanlılık dönemi daha uzun sürüyordu (Gökmen, 2007, s. 164-166).

XX. Yüzyıl Başlarında Demirci Kazasının Sosyal Durumu

Evlilik akdi öncesi erkeğin evlenecek olduğu kıza mihr vermesi gerekiyordu. Mihr, evlilik akdinin geçerli olabilmesi için erkeğin karısına ödemeyi vaat ettiği veya ödediği belli bir miktar para ya da maldır. Osmanlı toplumunda mihr, bir bölümü evlilik sırasında verilen mihr-i muaccel, diğer kısmı da evlilik içerisinde veya evliliğin talak veya ölümle sona ermesi durumunda kadına, kadının kocasından önce ölmesi durumunda ise mirasçılara verilen mihr-i müeccel olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır. Demirci şeriyet sicillerinde birçok davada mihrlerle ilgili bilgiler bulunmaktadır. Demirci’de yapılan nikâh akitlerinde kadına mihr-i muaccel olarak para yerine eşya verildiği de görülmektedir. Kazada yapılan evliliklerde mihr-i muaccel miktarının 400 ila 500 kuruş, mihr-i müeccel miktarının ise 50 ila 500 kuruş arasında değiştiği anlaşılmaktadır (Cin, 1974, s. 217-219; Yakut, 2015, s. 7). 1317/1899 yılında Demirci’de 358 evlilik gerçekleşmiştir. 1321/1903’de ise yapılan evliliklerin sayısı 794 tür. Bu veriler 1899 yılında kazada kaba evlenme hızı oranının %10 civarında olduğunu göstermektedir. 1903’de ise bu oran %21,5’e çıkmıştır (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1317/1899, s. 370; 1321/1903, s. 318).

İslam’da aile, yaşam boyu sürdürülmesi niyetiyle kurulan bir kurumdur. Ancak evliliğin herhangi bir evresinde karı ve kocadan herhangi biri evliliği sürdüremeyecekleri kanaatine varırlarsa boşanma bir çare olarak görülmektedir. İslam, boşanmayı bir hak olarak gerek kadınlara gerekse erkeklere tanımış olmakla birlikte Hz. Muhammed eşlerin evlilik birliğini sonlandırmalarını “Allah nezdinde helallerin en istenmeyeni” olarak ifade etmiştir (Özkeraz, 2016, s. 90). Osmanlı aile hukukunda üç çeşit boşanma vardır. Bunlardan ilki kocanın tek taraflı irade beyanıyla eşini boşamasıdır. Bu tür boşanmaya talak denmektedir. İkinci tür boşanma eşlerin karşılıklı olarak anlaşmak suretiyle gerçekleştirdikleri boşanmadır. Bu boşanma türüne muhalaa denilmektedir ki, kadının vereceği bir bedel karşılığında kocanın da ayrılmaya razı olması ile evlilik akdinin sona ermesidir. Bu tür boşanmalarda kadın çoğunlukla mihrden vazgeçerek kocasından kendisini boşamasını istemektedir. Adli (tefrik) boşanma ise boşanmanın üçüncü türünü oluşturmaktadır. Bu boşanma türünde belirli sebeplerin ortaya çıkması durumunda eşlerden her hangi biri mahkemeye başvurarak hâkimden kendisini boşamasını talep etmektedir (Yakut, 2015, s. 10-17). Demirci’de bu boşanma türlerinden en çok görülen talak idi. Yine kazada en çok karşılaşılan boşanma tiplerinden biri de adli boşanmaydı. Bu boşanmaların çoğu şiddetli geçimsizlikten kaynaklanmaktaydı. Genel olarak boşanma sebepleri şunlardır: Şiddet, şiddetli geçimsizlik, evin ekonomik olarak geçimini sağlayamama, kadının kocasına itaate yanaşmaması, terk etme, eşlerin ailelerine karşı saygısız davranmaları, hırsızlık, dolandırıcılık gibi yüz kızartıcı suçlar (Gökmen, 2007, s. 168-170; Başkaya-Ünal, 2017, s. 352).

1317/1899 senesinde Demirci’de 38 aile boşanmıştır. 1321/1903’de ise gerçekleşen boşanma sayısı 41 olmuştur. Bu istatistikî veriler 1899 yılında kazada kaba boşanma oranının %1 gibi çok düşük bir düzeyde olduğunu göstermektedir. 1903’de de bu oran pek değişmemiştir (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1317/1899, s. 370; 1321/1903, s. 318). İncelenen dönemde Demirci kazasında boşanma sayısı ve oranının bu denli düşük olmasının sebebi halkın geleneksel değerlere bağlılığı idi. XX. yüzyıl başlarında olduğu gibi yüzyılın sonlarına kadar Demirci’de ve tüm ülkemizde güçlü aile bağlarının ve dini inançların varlığı, toplumda boşanmış bireylere özellikle de kadına karşı önyargılı ve damgalayıcı tutumların olması, kadının ekonomik bağımsızlığının olmaması, ailede sorunların çözümlendiği bir dinamik yapının olması vb. faktörler sebebiyle boşanma olgusu toplumsal bir sorun oluşturmamıştır (Başkaya-Ünal, 2017, s. 351).

SONUÇ

Saruhan sancağına bağlı Demirci, sancak merkezi Manisa’ya uzak mesafede, dağlık ve taşlık araziye sahip kırsal bir kazadır. Sahip olduğu olumsuz fiziki ve beşeri faktörler yönüyle nüfus yoğunluğu düşük, göç almaya elverişli olmayan bir yöredir. Demografik yapısı açısından nüfusun %99’undan fazlasını Türkler oluşturmaktaydı. Yetersiz sağlık hizmetlerine bağlı olarak ölüm oranları yüksek, doğum oranları ise, incelenen dönem itibarıyla, daha çok uzun süren savaşlar yüzünden genç erkek nüfusun silâh altına alınması nedeniyle düşüktü. Yöre nüfusunun %80’i köylerde yaşamaktaydı.

Demirci’de geleneksel ilköğretim okulları olan sıbyan mektepleri en yaygın eğitim kurumlarıydı. Maarif-i Umumiye Vekâleti’ne bağlı, modern ilköğretim kurumları olan iptidailer erkek ve kız çocukları için ayrı iki okul olarak hizmet vermekteydi. Ayrıca 8’i erkeklere, 2’si kızlara eğitim veren 10 tane özel iptidai okul bulunuyordu. Kazada biri erkeklere, diğeri kızlara ait olmak üzere iki rüştiye okulu vardı. Orta öğretimin ikinci kademesini oluşturan idadi (lise)’de okumak isteyenler Manisa’ya gitmek zorundaydı. Demirci’de geleneksel orta ve yüksek eğitim kurumu olan 10 adet medrese bulunmaktaydı.

Sağlık hizmetleri çok yetersizdi. Kazada bilinen tek doktor belediye emrinde hizmet veren memleket tabibiydi. Salgın hastalıklar, özellikle sıtma ülke genelinde çok yaygındı. Devletin mücadele etmesine rağmen halkın büyük bir kısmı sıtmadan muzdaripti.

XX. Yüzyıl Başlarında Demirci Kazasının Sosyal Durumu

Ulaşım zor koşullar altında geri tekniklerle sürdürülüyordu. Salihli'ye kadar yolun büyük bir bölümünde taşımacılık hayvan sırtında gerçekleştiriliyordu. Demirci'den Manisa'ya kara yoluyla 30 saatte ulaşılabiliyordu.

Kazada çok sayıda cami, mescit, tekke ve zaviye hizmet vermekteydi. Bu dini ve sosyal kurumların çokluğu canlı bir dini hayatın varlığına işaret etmektedir. Kazada evlenme ve boşanmalar İslam-Osmanlı hukukuna göre düzenlenmekteydi. İncelediğimiz dönemde daha çok geleneksel değerlere bağlılık nedeniyle Demirci'de evlenme oranları yüksek, boşanma oranları ise düşüktü.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Remi Yayınlar, Temel Başvuru Eserleri ve Gazeteler

Ahenk Gazetesi, 11 Haziran 1905.

Düstur, I.Tertip, C.I, 1290. Dersaadet.

Memalik-i Osmaniye'nin 1329 Senesi Hususi Ziraat İstatistiği. (1332). Matbaa-i Osmani.

Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye, (1316). Matbaa-i Amire.

Salname-i Vilayeti Aydın, (1301). Vilayet Basımevi.

Salname-i Vilayeti Aydın, (1307). Vilayet Basımevi.

Salname-i Vilayeti Aydın, (1312). Vilayet Basımevi.

Salname-i Vilayeti Aydın, (1313). Vilayet Basımevi.

Salname-i Vilayeti Aydın, (1314). 1Vilayet Basımevi.

Salname-i Vilayeti Aydın, (1316). Vilayet Basımevi.

Salname-i Vilayeti Aydın, (1317). Vilayet Basımevi.

Salname-i Vilayeti Aydın, (1319). Vilayet Basımevi.

Salname-i Vilayeti Aydın, (1320). Vilayet Basımevi.

Salname-i Vilayeti Aydın, (1321).Vilayet Basımevi.

Salname-i Vilayeti Aydın, (1323). Vilayet Basımevi.

Salname-i Vilayeti Aydın, (1326). Vilayet Basımevi.

Araştırma ve İnceleme Eserleri

- Akın, A. (2016). Tarihi süreç içinde cami ve fonksiyonları üzerine bir deneme. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(29), 179-211.
- Akyüz, Y. (2014) *Türk Eğitim Tarihi (26. Bakı)*. Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, E. (2004). 19. yüzyılda Osmanlı Sağlık teşkilatlanması. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 15, 185-207.
- Aydın, M. A. (1982). Osmanlı hukukunda nikâh akitleri. *Osmanlı Tarih Araştırmaları*, 3, 1-12.
- Baltacı, C. (1985). İslam medeniyetinde cami. *MÜİFD*, 3, 225.
- Barkan, Ö. L. (1942). İstila devirlerinin kolonizatör Türk Dervişleri ve zaviyeler. *Vakıflar Dergisi*, 2, 279-304.
- Başkaya, Z.,& Ünal, A. (2017). Türkiye’de evlenme ve boşanmaların iller düzeyinde zamansal değişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(53), 338-358.
- Boyacıoğulları, A.S. & Alakese, H. (1972). *Her Yönü ve Her Şeyi İle Demirci*. Eko Matbaası.
- Bünyamin D. (1987). *Osmanlı Devleti’nin Tarım Politikası ve Politikanın Tarımsal Gelişmeye Etkisi, Aydın Vilayeti Örneği (1870-1914)*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cin, H. (1974). *İslam ve Osmanlı Hukukunda Evlenme*. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Demir, Ş. (2015). XIX. yüzyıl Osmanlı eğitim sisteminde yaşanan değişim. *Tarihin Peşinde*, 15, 435-447.
- Eroğlu, H. (1982). *Türk İnkılâp Tarihi*. Milli Eğitim Basımevi.
- Eryılmaz, B. (1996). *Osmanlıda Gayrimüslim Tebaanın Yönetimi*. Risale Yayınları.
- Evliya Ç. (1985). *Seyahatname (Cilt I)*. M. Çevik (Haz.), Üçdal Neşriyat.
- Gökmen, E. (2016) XIX. yüzyıl ortalarında Demirci Kazasının sosyal ve ekonomik durumu. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 266-298.
- Gökmen, E. *Tanzimat’tan II. Meşrutiyet’e Demirci Kazası*. Demirci Belediyesi Kültür Yayınları.

XX. Yüzyıl Başlarında Demirci Kazasının Sosyal Durumu

- Güran, T. (1988). Osmanlı tarım ekonomisi 1840-1910. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi İktisat Tarihi Yıllığı 1987* içinde (s.225-303). İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Kara, M. (2008). Tekke eğitimi ve literatürü. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 107-138.
- Kodaman, B. & Saydam, A. (1992). Tanzimat devri eğitim sistemi, H.D. Yıldız (Ed.), *150. Yılında Tanzimat* içinde (s. 475-496), TTK Yayınları.
- Köprülü, M.F. (1959). *Osmanlı Devletinin Kuruluşu*. TTK Yayınları.
- Oğuz, İ. (2013). 20. yüzyıl başlarında Demirci’de gayrimüslim nüfus. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 218-236.
- Orhonlu, C. (1981). Şehir Mimarları. *Osmanlı Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-30.
- Ortaylı, İ. (2006). *Osmanlı Toplumunda Aile* (6. Baskı), Pan Yayıncılık.
- Ortaylı, İ. (1987). *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*. Hil Yayınları.
- Önkal, A. & Bozkurt, N. (1993). Cami, dini ve sosyokültürel tarihi. *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt. 7), s.46-56.
- Özkerem A. & İşçi G. (2016). Osmanlıdan günümüze Türk toplumunda aile yapısı ve boşanma. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(30), 87-95.
- Özсарay, M. (2018). *Arşiv Belgeleri Işığında Osmanlı’da Devlet-Tekke İlişkisi (XIX. Yüzyıl)*. Doktora tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarc, Ö.C. (1949). *Türkiye Ekonomisinin Genel Esasları*. İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Sertkaya Ö. (2010). *Beşeri Coğrafyaya Giriş*. İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- TABAKOĞLU, A. (1992). Osmanlı toplumunda aile. Ezel Erverdi (Ed), *Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi I* içinde, (s. 92-96). T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Tanoğlu, A. (1966). *Nüfus ve Yerleşme*. İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Taşkan, A. (2018) *Türkiye’de Nüfus Politikası ve Sosyo-Ekonomik Gerekeçesi*. Uzmanlık tezi, T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.

- Turaman, C. (2001). Nüfus ve kalkınma alt komisyon raporu. *VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı Nüfus, Demografi Yapısı, Göç Özel İhtisas Komisyonu* içinde (s. 1-15). DPT Yayınları.
- Ünal, V. (2013). Geleneksel geniş aileden çekirdek aileye geçiş sürecinde boşanma sorunu ve din. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(26), 588-601.
- Yakut, E. (2015). Klasik dönem osmanlı aile hukukunda kadının konumu. *Anadolu Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-23.
- Yediyıldız B. (1981). Sosyal teşkilatlar bütünlüğü olarak vakıf külliyeleeri. *Türk Kültür Dergisi*, 19(219), 262-271.
- Yediyıldız, B. (1982). Vakıf müessesesinin XVIII. asır Türk toplumundaki rolü. *Vakıflar Dergisi*, 14, 1-27.
- Yıldırım, N. (1985). Tanzimat'tan Cumhuriyete koruyucu sağlık uygulamaları. *Tanzimat'tan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi* Cilt. 5 içinde (s. 1320-1338). İletişim Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

The Ottoman Empire experienced a great social change with modernization efforts during the period we studied. The regions where the Empire was heavily influenced by Europe were mostly coastal areas where intense social and economic relations with Europe were conducted. The Aegean region we examined was the regions most affected by the modernization caused by Europe, especially Izmir and its environs. But transport opportunities, such as the town of Demirci, were limited, and areas far from the railways were places where this effect was less felt. In this study, it was sometimes tried to explain the development of social institutions in the Demirci and the change in social life in comparison with the city of Manisa. Demirci sold many of its agricultural and industrial products to the outside. There were also foreign businessmen residing in the city to buy and export carpets and leather, the most important industrial product. However, the presence of European traders in the city for the purpose of doing business did not lead to the rapid modernization of the region. Despite this interaction, the city of Demirci continued to exist as a more closed city depending on its traditions.

Demirci, which is connected to the Sanjak of Saruhan, is 30 hours by land from the Sanjak center of Manisa and was not in good condition in terms of

XX. Yüzyıl Başlarında Demirci Kazasının Sosyal Durumu

transportation facilities. Demirci was a rural area. His livelihood was mainly based on agriculture and animal husbandry.

Demirci city has a low population density in terms of negative physical and human factors, is a region that is not suitable for Migration. In terms of demographics, unlike coastal regions, Turks made up the majority of the population. Death rates were high due to inadequate health care, while birth rates were low due to the fact that, as of the period studied, the young male population was taken under arms, mainly due to long wars. 80% of the local population lived in villages.

Sibyan schools, which are traditional primary schools in Demirci, were the most common educational institutions. It served as two separate schools for boys and girls, which were modern primary institutions under the Ministry of Education. Two rüştiye schools, which are considered the first tier of Secondary Education, served. One of these schools offered educational services for boys and the other for girls. Rüştiyes were Arupa-style schools, and a small number of students attended these schools at the time of the accident. Those who wanted to study idadide, which is the second level of Secondary Education, had to go to Manisa. There were 10 madrasas in Demirci, which are traditional institutions of secondary and higher education. The number of students studying in madrasas was much higher than in rüşdiyes. This indicates that the Demirci people pay more attention to traditional educational institutions.

Health services in Demirci were very inadequate. The only known doctor in the city was the hometown medical doctor who served in the municipal order. Epidemics, especially malaria, were very common throughout the country. Although the state struggled, a large part of the population suffered from malaria. Transportation was maintained by back techniques under difficult conditions. For most of the way up to Salihli, transportation was carried out with animals. There were many religious institutions in the city. These religious and social institutions indicate the existence of a vibrant religious life. Mosque, Lodge, etc. the institutions were also non-formal educational institutions. A large number of these institutions show that the importance of classical non-formal education is given in Demirci. Marriages and divorces were arranged according to Islamic-Ottoman law in the city. During the period we examined, marriage rates were high in Demirci and divorce rates were low due to adherence to traditional values. During the period we examined, Demirci was a classic Ottoman city with more than 99% of its population being Turkish and Muslim. The aim of our research is to try to determine the change and transformation in the social structure of the Ottoman State on the scale of the city of Demirci.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.67022>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	13.12.2022	Submitted date
Kabul tarihi	08.03.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.04.2023	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Akay K. & Kurtulmuş, Z. (2023). Erken Çocukluk Döneminde Gecikmiş Dile Sahip Çocukların Ebeveynlerinin Covid-19 Sürecinde Yaşadığı Zorlukların İncelenmesi. *Journal of History School*, 63, 973-998.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE GECİKMiŞ DİLE SAHİP ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN COVID-19 SÜRECİNDE YAŞADIĞI ZORLUKLARIN İNCELENMESİ¹

Kemal AKAY² & Zeynep KURTULMUŞ³

Öz

Bu çalışmanın amacı, erken çocukluk döneminde gecikmiş konuşması bulunan çocuğu olan ailelerin pandemi sürecinde yaşadıkları zorlukları ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma yaklaşımlarından durum deseni olarak tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu, Niğde ilinde yaşayan ve gecikmiş konuşma bulgusu gösteren çocuğu olan 12 aile oluşturmaktadır. Aileler Niğde İlinde bulunan, erken çocukluk döneminde gecikmiş konuşma tanılı çocuğu olan aileler arasından kartopu örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın geçerliliğini artırmak için kodlayıcı güvenilirliği yapılmıştır. Araştırma sonucunda; Covid-19 Pandemi sürecinde çocukların gecikmiş konuşma problemlerinin arttığı, teknolojik araçlarla geçirdikleri sürenin uzadığı, yeniden okula gittiklerinde uyum sorunları ile karşılaştıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Dönemi, Gecikmiş Konuşma, Covid-19 Pandemisi, Konuşma Güçlüğü

¹Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %60, 2. yazar: %40. Bu makalenin etik kurul onayı Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde, 26.10.2021 tarih,16 sayı ve 2021/16-03 toplantı karar numarası ile alınmıştır.

²Öğr. Gör., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Zübeyde Hanım Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Programı, akaykemal@ohu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9669-1605

³Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, kzeynep@gazi.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8799-8306

An Investigation of The Difficulties Experienced by Parents of Children With Delayed Language in Early Childhood During the Covid-19 Process

Abstract

The aim of this study is to reveal the difficulties experienced by families with children with delayed speech in early childhood during the pandemic process. The study group of the research, which was designed as a situation pattern in the qualitative research model, consists of 12 families living in Niğde province with children showing delayed speech signs. The families were selected by snowball sampling method from among the families with Decayed speech diagnosed children in early childhood in Niğde Province. The data of the study were collected using a semi-structured interview form prepared by the researchers. The obtained data were analyzed using the descriptive analysis method. In order to increase the validity of the research, coder reliability was performed. As a result of the research; It was seen that delayed speech problems of children increased during the Covid-19 Pandemic process, the time they spent with technological tools increased, and they faced adaptation problems when they went to school again.

Keywords: Early Childhood Education, Delayed Speech, Covid-19 Pandemic, Speech Difficulty

GİRİŞ

2019 yılının son günlerinde Çin'in Hubei eyaletinde bulunan Vuhan şehrinde sebebi bilinmeyen zatürre vakalarının artışı Dünya Sağlık Örgütü'nün dikkatini çekmiş ve bu hastalığın bir salgına dönüşmesi çok uzun zaman almamıştır. Daha sonra Covid-19 olarak isimlendirilen salgın yaklaşık üç aylık bir zaman diliminde tüm dünyada görülmeye başlamış 12 Mart 2020 itibari Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir (Budak ve Korkmaz, 2020, s.62).

Covid-19 nedeniyle tüm dünyada kısmi ya da tam zamanlı olarak sokağa çıkma yasakları getirilmiş ve bir kapanma süreci yaşanmıştır. Pandemi ile birlikte başlayan bu kapanma sürecinin etkisi ile toplu organizasyonlar, seyahatler ve buna benzeyen alanlarda kısıtlamalar olması insanların sosyal izolasyona maruz kalıp yalnızlık, kaygı duygularını yaşamasına neden olmuştur (Eroğlu, Çıtak-Tunç ve Kılınç, 2021).

Hastalığa yakalanan insanların kendilerini izole etmeleri, karantina süreçleri, maske, sosyal mesafe gibi kavramlar insan hayatındaki yerini almıştır. Eğitim kurumları, rehabilitasyon merkezleri gibi kurumlar da eğitim ve öğretim faaliyetlerine ara vermiş ya da uzaktan eğitim şeklinde hizmet vermeye başlamışlardır (Bozkurt, 2020, s.111).

Bu bağlamda bu karantina sürecinde okul ve arkadaşlarından ayrılan, sokağa çıkamadığı için akranları ile oyundan mahrum kalan çocukların birçok problemle karşı karşıya kaldığı bilinmektedir (Çaykuş ve Mutlu Çaykuş, 2020, s.96).

Ülkemizde karantina sürecinde eğitimin kesintiye uğramasından dolayı okul öncesinden üniversiteye kadar milyonlarca öğrenci etkilenmiştir. Bu noktada uzaktan eğitim devreye girmiş ve uzaktan eğitim yolu ile eğitim öğretim işleri yürütülmeye çalışılmıştır (Bozkurt, 2020, s.113).

Ancak rehabilitasyon merkezleri, özel terapi veren merkezler, özel eğitim okulları uzaktan eğitim yolu ile eğitim verememiş ya da verseler bile verimli olamamışlardır. Bu nedenle pandemi sürecinde en çok etkilenen kesimlerden birisi de özel gereksinimli bireyler olmuştur (Kurt ve Kurtoğlu Erden, 2020, 1118-1119).

Gecikmiş konuşma da bireyin okulda grup içinde ayrıca bire bir eğitim alması gereken durumlardan biridir. Gecikmiş konuşma çocukluk çağında sıkça görülen bir durum olmakla birlikte dil ve konuşma yönünden akranlarından farklılık göstererek zihinsel, sosyal ve duygusal yönden hayatı olumsuz yönde etkileyen bir durumdur. Konuşmanın gecikmesi, iletişimi, konuşmayı öğrenme becerisini, gelecekteki akademik başarıyı ve sosyal hayata uyum sağlamayı olumsuz yönde etkilemektedir (Topbaş, 2005).

Gecikmiş konuşma, çocuğun yaşlıları ile uyumlu konuşma becerilerini gösterememesi olarak tanımlanmaktadır (Özcebe vd., 2008).

Konuşmanın, iletişimin en önemli unsuru olması; sosyal, bilişsel gelişimi ve akademik becerileri etkilemesi nedeniyle gecikmiş konuşması olan çocukların erken dönemde tanınıp tedavi sürecinin başlaması gerekmektedir (Koçyiğit vd., 2017, s.1).

Erken çocukluk döneminde gecikmiş konuşması bulunan çocukların alanında uzman meslek profesyonelleri ile çalışmaları gerekmekte ayrıca bu çocuklar konuşma terapistleri tarafından kreşlere yönlendirilmektedir. Eğitim kurumlarındaki öğretmenler ve konuşma terapistinin çalışmaları gecikmiş konuşmanın sona ermesi açısından önem taşımaktadır (Yolal Duru vd., 2020, s.62).

Gecikmiş konuşmanın erken dönemde fark edilmesi, tanınması ve müdahale için yönlendirme konusunda ebeveynler/bakım verenler ile okul öncesi öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Yolal Duru vd., 2020, s. 62).

Bu bağlamda bu araştırma, pandemi sürecinde okul öncesi dönemde gecikmiş konuşma bulgusu olan çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları zorlukları ve çocukların yaşadıkları durumları ele almayı amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma modelinde durum deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Durum çalışması araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belirli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları (gözlemler, mülakatlar, görüşmeler, görsel-işitsel kayıtlar vb.) aracılığıyla derinlemesine ve detaylı bilgi toplandığı, bir durumun betimlenmesi ya da durum temalarını ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Craswell, 2018)

Bu çalışmada durum çalışması kapsamında erken çocukluk dönemde olan ve gecikmiş konuşmaya sahip çocukların ailelerinin, pandemi sürecinde yaşadıkları deneyimlere ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Durum çalışması yürütülürken takip edilen aşamalar şu şekildedir: araştırma problemini incelemek için bir durum çalışması yaklaşımına uygun olup olmadığını belirlenmesi, durum ya da durumların belirlenmesi, çalışma grubunun belirlenmesi, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması son olarak da durumun raporlaştırılmasıdır (Craswell, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden amaçlı örnekleme yönteminin bir türü olan kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi kişiden kişiye ulaşarak durumlar ya da olgular hakkında bilgi sahip olmayı amaçlamaktadır (Baltacı, 2018, s.236).

Çalışmaya Niğde ilinde okul öncesi dönemde gecikmiş konuşma tanısı almış çocuğa sahip 12 aile dahil edilmiş, ailelerden gönüllü katılım onam formu alınarak çalışmaya başlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ailelere ait demografik bilgiler aşağıda Tablo 1' de belirtilmiştir.

Tablo 1
Ailelerin demografik özelliklerine göre dağılımları

		N	
Yaşı	3-4	5	
	5-6	7	
Cinsiyet	Kız	4	
	Erkek	8	
Kardeş Sayısı	Tek	4	
	1	7	
	2	1	
Kardeşlerin Yaşı	0-3	3	
	4-6	2	
	7-11	2	
	11-15	2	
Kardeşlerin Herhangi Bir Özel Gereksinim Olma Durumu	Tek Çocuk	4	
	Var	1	
	Yok	7	
Anne-Babanın Eğitim Düzeyi		Anne	Baba
	İlkokul	1	1
	Lise	1	1
	Üniversite	10	10
Anne-Babanın Mesleği	Ev Hanımı	6	
	Özel Sektör(Ücretli çalışan)	4	
	Kamu Çalışanı	11	
	Esnaf	3	
Anne-Baba Evlilik Bağı	Birlikte	12	
	Ayrı	-	
Çocuğun Bakımını Üstlenme Durumu	Anne-Baba	12	
	Bakıcı	4	
	Büyük Ebeveyn	1	
Ailede Gecikmiş Konuşma Öykü Olma Durumu	Var	6	
	Yok	6	
Gecikmiş Dil Probleminin Tanımlanma Zamanı	0-1	-	
	2-3	11	
	4-5	1	
Eşlik Eden Başka Sağlık Sorunlarının Olma Durumu	Var	5	
	Yok	7	
Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu	Alıyor	11	
	Almıyor	1	
Özel Eğitim ya da Özel Ders-Kurs Alma Durumu	Alıyor	9	
	Almıyor	3	
Pandemi Sürecinde Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Durumu	Evet	9	
	Hayır	2	
Pandemi Sürecinde Özel Eğitime ya da Özel Ders-Kursa Devam Etme Durumu	Evet	8	
	Hayır	1	

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan ailelerin pandemi sürecinde, çocuklarının yaşadığı gecikmiş konuşma sorunu nedeniyle yaşadığı zorlukları ve bu pandemi sürecinde bu sorunlarla nasıl baş etmeye çalıştıklarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan, Okul Öncesi Eğitim, Özel Eğitim ve Sosyal Hizmet alanından uzmanların görüşleri sonucunda son hali verilen formda 10 soru bulunmaktadır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan iki örnek soru aşağıda yer almaktadır:

Covid 19 pandemi sürecinde çocuğunuzun cep telefonu, bilgisayar, tablet, televizyon kullanımında artış oldu mu? Bu süreçte anne, baba, kardeş gibi birinci dereceden yakınları dışında kimseyle etkileşimde bulundu mu?

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri pandemi koşulları nedeniyle telefonla gerçekleştirilen, anne ve babaların onayı ile yapılan telefon görüşmeleri aracılığı ile toplanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı yardımıyla kayıt altına alınmıştır. Bu bağlamda görüşmeler ortalama olarak 16 dakikada tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan araştırmada görüşmelerin değerlendirilmesinde elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre yorumlanması ve özetlenmesi sürecini içeren betimsel analiz kullanılmıştır. Anne ve babaların görüşme sorularına verdikleri cevaplar betimsel analiz yöntemine göre üç uzman tarafından analiz edilerek kodlanmıştır ve benzer şekilde veriler kodlanarak veriler gruplandırılmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kod ve kategoriler göre, görüşme verileri sistemli bir şekilde düzenlenmiştir. Bu aşamada mümkün olduğu kadar tanımlayıcı olmaya ve elde edilen bulguları ilk elden okuyucuya sunmaya önem verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %60, 2. yazar: %40. Bu makalenin etik kurul onayı Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde, 26.10.2021 tarih,16 sayı ve 2021/16-03 toplantı karar numarası ile alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin betimsel analizleri sonucu elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 2

Covid-19 pandemi sürecinde gecikmiş dile sahip olan çocukların teknolojik araçları kullanma durumları

Kategori	Kodlar	f
Arttı	Ç1, Ç3, Ç4, Ç8, Ç9, Ç10, Ç12	7
Değişmedi	Ç2	1
Azaldı	Ç5, Ç6, Ç7, Ç11	4
Toplam Görüş		12

Tablo 2’de ailelerin “Covid 19 pandemi sürecinde çocuğunuzun cep telefonu, bilgisayar, tablet, televizyon kullanımında artış oldu mu?” sorusuna verdikleri cevaplar yer almaktadır. Görüşler, Arttı (f=7), Değişmedi(f=1), Azaldı(f=4) olarak üç farklı kategoride toplanmıştır. Ailelerin en fazla görüş bildirdiği kategori “Arttı” kategorisi olmuştur. Buna göre Covid 19 pandemi sürecinde aileler daha çok, gecikmiş konuşmaya sahip çocuklarının televizyon, tablet ya da telefon kullanımlarının arttığını düşünmektedir.

Ailelerin Covid-19 pandemi sürecinde çocuğunuzun cep telefonu, bilgisayar, tablet, televizyon kullanımında artış olup olmadığına ilişkin farklı kategorilerde belirttikleri görüşler şu şekildedir:

... Yani şimdi şöyle ben telefonu vermemeye çalışıyorum, ben olduğum sürece vermiyorum ama televizyon izlemesine engel olamıyorum. İster istemez sonuçta sıkılıyor ve dışarı çıkarsak da malum yasaklar var. (Ç1)

.... Bu konuda biz tedirgindik artış olmadı biz azalttık. (Ç2)

...Bir saat kadardı mesela günlük süremiz. Onu hiçbir zaman aşmadık ve kendiliğinden hani “ben televizyon, telefon istiyorum” diyen bir çocuk olmadı aslında hiçbir zaman. (Ç7)

... Derslerin olmayışı rehabilitasyona gidemeyiş öğretmenlerin derse gelimindeki sorunlar yüzünden tabii ki boş vakit bulma şansı daha çok arttı işte televizyon ve diğer şeylere daha çok ilgisi oluştu evet. (Ç11)

... Evde kaldığı sıralarda evet oldu. (Ç4)

Tablo 3

Covid-19 pandemi sürecinde özel eğitim kurumları kapandığı süreçte gecikmiş dil problemi yaşayan çocuğun davranışlarında / konuşmasında değişme durumları

Kategori	Kodlar	f
Geriledi	Ç2, Ç4, Ç6, Ç8, Ç9, Ç10, Ç12	7
Değişmedi	Ç1, Ç3, Ç7	3
İlerledi	Ç5, Ç11	2
Toplam Görüş		12

Tablo 3’te ailelerin “Covid 19 pandemi sürecinde özel eğitimler kapandığında gecikmiş dil problemi yaşayan çocuğunuzun davranışlarında / konuşmasında dil gelişiminde bir değişiklik oldu mu? sorusuna verdikleri cevaplar yer almaktadır. Görüşler, Geriledi (f=7), Değişmedi (f=3), İlerledi (f=2) olarak üç farklı kategoride toplanmıştır. Ailelerin en fazla görüş bildirdiği kategori “Geriledi” kategorisi olmuştur. Buna göre Covid 19 pandemi sürecinde aileler daha çok, gecikmiş konuşmaya sahip çocuklarının davranışlarında ya da konuşmasında bir gerileme olduğunu düşünmektedir. Ailelerin Covid 19 pandemi sürecinde özel eğitimler kapandığında gecikmiş dil problemi yaşayan çocuklarının davranışlarında / konuşmasında dil gelişiminde bir değişiklik olup olmadığına ilişkin farklı kategorilerde belirttikleri görüşler şu şekildedir:

... Biliyoruzki bu gitmediği süreçte hani gerçekten eksimiz oldu. Yani sürekli devam etseydi, sürekli gitseydi bu korona olmasaydı daha ileride olurdu. (Ç8)

... Evet kesinlikle, son 5 aydır, 6 aydır kendi evimizden çıkıp kendi memleketimize bir dönüş sağladık. Bu şekilde hani anneanne, dede, babaanne, dede işte çevre, hani bahçe, doğal ortam, bu süreçte özel eğitim, okul öncesi, kreşlerde işin içerisine dahil olunca herhangi bir sekteye uğramadık ama onun öncesinde sadece evde, ev ortamında tıklıp kalmak hem beni hem kızımı hem eşimi çok yıpratın bir süreçti. (Ç7)

... Şöyle anlatayım. Okulda biz bunu fark ettikten sonra öğretmeni bir yardım almamızı söyledi. Biz de bir uzmandan yardım istedik. Tabi pandemi döneminde çok fazla bir görüşme imkânımız olmadı ama bize nasıl çalışma yapabileceğimizi anlattı. Biz o şekilde ev içerisinde ailenin sadece tek benimle değil babası, abisi o harfleri çıkarmaya çalıştık çıkaramadığı harfleri, kelimeleri öğretmeye başladık. Yanlış söylediği zaman yanlış olduğunu algıladı düzeltmeye çalıştı ama oturmuş bir dil yapısı vardı. Yani yapabildiğimiz kadarıyla. (Ç5)

...Daha içe dönük hale geliyor. Yani o zamanlar daha dışa dönük oluyor. Konuşkan, daha ifade edici oluyor. Ama dediğim gibi işte televizyon, tablet, bilgisayara maruz kaldığı durumlarda ya da evde durduğu durumlarda daha içe dönük, daha iletişimsiz oluyor. (Ç4)

... Yani davranışlarında derken tabi biraz daha böyle asileşti böyle biraz daha eskiye göre biraz daha rahatlığı gitti tabi. (Ç10)

Tablo 4

Covid-19 sürecinde çocukların online özel eğitim desteği alma durumları

Kategori	Kodlar	f
Aldı	Ç9	1
Almadı	Ç1, Ç2 Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç10, Ç11, Ç11	11
Toplam Görüş		12

Tablo 4’te ailelerin Covid 19 pandemi sürecinde süreçte online olarak özel eğitim desteği alabilme imkânınız oldu mu? sorusuna verdikleri cevaplar yer almaktadır. Görüşler Aldı, (f=1) ve Almadı, (f=11) şeklinde iki kategoride toplanmıştır. Ailelerin en fazla görüş bildirdiği kategori “Almadı” kategorisi olmuştur. Buna göre Covid 19 pandemi sürecinde ailelerin çoğunlukla online olarak özel eğitim desteği almadığı görülmüştür.

Ailelerin Covid 19 pandemi sürecinde süreçte online olarak özel eğitim desteği alabilme imkânınız oldu mu? Sorusuna ilişkin Covid 19 pandemi sürecinde özel eğitimler kapandığında gecikmiş dil problemi yaşayan çocuğunuzun davranışların da / konuşmasında dil gelişiminde bir değişiklik olup olmadığına ilişkin farklı kategorilerde belirttikleri görüşler şu şekildedir:

... *Minimum takılma üzerine bir, iki uzaktan görüntülü görüşme girişimimiz oldu. Üç, dört defa. (Ç9)*

... *Yok, online olarak almadık. (Ç3)*

... *Hayır o tarz bir destek almadık. (Ç7)*

... *Böyle bir desteğimiz olmadı, veriliyorsa da haberimiz olmadı. (Ç12)*

Tablo 5

Çocuğun Özel Eğitime Sürecine Yeniden Başlaması Durumunda Sorun Yaşayıp Yaşamama Durumu

Kategori	Kodlar	f*	
Gitmek İstedi	Ç1, Ç2, Ç5, Ç7, Ç8	5	
	İsteksizlik	Ç4, Ç10, Ç11	3
Gitmek İstemedi	Uyum Sorunu	Ç3, Ç9, Ç12	3
	Akran İstismarı	Ç6	1
Toplam Görüş		12	

*Tabloda katılımcılar farklı kategorilere giren birden fazla görüş belirttiklerinden genel toplam katılımcı sayısından fazla görüş çıkmıştır.

Tablo 5’te ailelerin “Özel eğitime yeniden başladığınızda herhangi bir sıkıntı yaşadınız mı? Okul öncesi eğitime başladığında süreç nasıl geçti?” Sorusuna verdikleri cevaplar yer almaktadır. Görüşlerini, Gitmek İstedi (f=5) ve Gitmek İstemedi kategorisinde İsteksizlik (f=3), Uyum Sorunu (f=3), Akran İstismarı (f=1) belirtmişlerdir. Ailelerin en fazla görüş bildirdiği kategori “Gitmek İstemedi” kategorisi olmuştur. Buna göre Covid 19 pandemi sürecinde çocukların okula yeniden başladıklarında isteksizlik, uyum sorunu ya da akran istismarı gibi nedenlerden dolayı gitmek istemedikleri görülmüştür.

Ailelerin “Özel eğitime yeniden başladığınızda herhangi bir sıkıntı yaşadınız mı? Okul öncesi eğitime başladığında süreç nasıl geçti? sorusuna ilişkin farklı kategorilerde belirttikleri görüşler şu şekildedir:

... Evde kaldığı sürece ne kadar uzak tutmaya çalışsak da bazen teknolojik araçlara maruz kalıyor. Bu da iste davranışlarında bazı bozukluklara, işte ne bileyim okuldaki kurallara, öğretmenin kurmuş olduğu kurallara bazen evde kaldığı için riayet edilmiyor. Tabi bu aradan sonra okula yeniden uyum sağlaması da dolayısıyla zor oluyor. (Ç3)

... Tekrar kapandıktan sonra tabi ki Elif de diğer çocuklar gibi bocalama yaşadı. Okulu daha çok sevdi, arkadaşlarıyla paylaşımı kuvvetliydi, öğretmenini özledi. Canlı dersleri başladı öyle devam etti. (Ç5)

... Okula yok gitmek istemiyordu. Çünkü arkadaşlarıyla ilgili sıkıntı yaşıyordu. Diliyle ilgili mesela konuşamadığı zaman dalga geçiyorlarmış. Mesela alay ediyorlarmış. Dolayısıyla hiç kreşe ya da okul öncesine gitmek istemiyordu. (Ç6)

... Bu kızımın yapısıyla alakalı bir durum, kreşte kendi kızım adına söyleyeyim özgüveni ile alakalı bir durum. Yani ağlayan çocuklar gördüm açıkçası ben kendi çocuğumu bırakırken. Bir ara vermek yani hoş olmuyor tabii ki. (Ç7)

... Yani her gün hani böyle artık anlatamıyordum. Tatil işte gideceğiz ama açılınca gideceğiz falan hani böyle her gün kalkıyordu hadi anne okula gidelim, arkadaşlarım, öğretmenim. Çok istekli kendisi. İstekli gidiyor yani benim zorumla ya da babasının zoruyla falan değil. Kendisi çok istekli. (Ç8)

... Okula tekrardan yabancılık yani ilk defa gidiyormuş gibi oldu aslında iki senedir okula giden çocuk tekrar okula yeni başlıyormuş gibi oldu. Çünkü 2, 3 ay ara verdi. Tekrar açıldı bir daha kapandı. Her seferinde yeniden başlamış gibi oldu. (Ç9)

... Burada tabii ki daha önce öğrendiği şeyleri tekrar etmek zorunda kaldık belli bir zaman da tekrar ediyorsunuz tekrar hatırlatıp yolunuza devam edebilmek için zaman kaybı ve emek kaybı oluştuğunu düşünüyorum gerçekten hani bizim için hem zaman hem de emek kaybı oldu yani tekrardan döndük oralara. (Ç12)

Tablo 6’da ailelerin “Bu süreçte anne, baba, kardeş gibi birinci dereceden yakınları dışında kimseyle etkileşimde bulundu mu?” sorusuna verdikleri cevaplar yer almaktadır. Görüşler Akrabalar (f=7), Komşular (f=2), Arkadaşlar (f=2), Bakıcı (f=1), Uzman (f=1), Hiç Kimse (f=2) olarak altı farklı kategoride toplanmıştır. Ailelerin en fazla görüş bildirdiği kategori “Akrabalar” kategorisi olmuştur. Buna göre Covid 19 pandemi sürecinde aileler daha çok, gecikmiş konuşmaya sahip çocuklarının akrabalarıyla görüştüğünü belirtmişlerdir.

Tablo 6

Covid-19 sürecinde birincil dereceden yakınları dışındaki kişilerle etkileşimde bulunma durumları

Kategori	Kodlar	f*
Akrabalar	Ç2, Ç3, Ç4, Ç7, Ç8, Ç9, Ç11	7
Komşular	Ç6, Ç7	2
Arkadaşlar	Ç1, Ç6	2
Bakıcı	Ç1	1
Uzman	Ç5	1
Hiç Kimse	Ç10, Ç12	2
Toplam Görüş		15

*Tabloda katılımcılar farklı kategorilere giren birden fazla görüş belirttiklerinden genel toplam katılımcı sayısından fazla görüş çıkmıştır.

Ailelerin, Covid 19 pandemi sürecinde çocuklarının anne, baba, kardeş gibi birinci dereceden yakınları dışında kimlerle etkileşimde bulunduğuna ilişkin farklı kategorilerde belirttikleri görüşleri şu şekildedir:

... Şimdi şöyle bakıcımızın bir kız bir erkek çocuğu var yaş olarak tabi biraz büyükler ama hani orada kaldığı sürece yanında bir de diğer baktığı kız çocuğu var o gelip gidiyor yani onunla irtibat halinde onu görüyor. Gün içerisinde gördükleri onlar öyle diyeyim. (Ç1)

...Etkileşimde bulundu, evet. Biz bu bayramda örneğin tam kapanma sürecinde yaklaşık iki hafta biz memlekete gittik, orda geniş aile ile zaman geçirdik. Evet kapanma bazı noktalarda problem getirdi, belki bu kapanma olmasaydı biz bu kadar zamanı geniş aile ile geçiremeyecektik. Yani bu kapanmadaki okul öncesi eğitim alamamamız, özel eğitim alamamamızı geniş aileye giderek belki de telafi ettik. (Ç3)

... Evet. Yani özellikle komşularımız olsun çeşitli arkadaşlarımız olsun hep beraberiz zaten. Etkileşim içinde yani. (Ç6)

... Aslında çok fazla kişi sayısı söyleyebilirim yani çok fazla kişiyle görüşüyoruz, yani büyük işte anneanne, dede haricinde komşu, komşu çocukları ve sayı giderek uzuyor aslında. (Ç7)

... Hocam, biz zaten yakınız babaannesi, halası, büyükbabası, amca, yenge. (Ç8)

... Hayır bulunmadı. (Ç10)

... Bu süreçte öyle bir etkileşimde bulunmadı. Bu yani bulunamaması çok büyük bir kayıp şimdi şöyle demin de söylediğim gibi özellikle otizm ve bu tip çocuklar konuşma geriliği olan çocuklar hani bunu başarabilmesi için doğal ortamda etkileşime girmesi gerekiyor. Bu etkileşimden uzak kaldıkları için olumsuz yönde etkilendiler. (Ç12)

Tablo 7

Covid-19 pandemi sürecinde çocukların kimlerden destek aldığına ilişkin durumları

Kategori	Kodlar	f*	
Almadı	Ç1, Ç8, Ç10, Ç12	4	
Aldı	Özel eğitim merkezi	Ç2	1
	Özel kurs	Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç9, Ç11	8
	Öğretmeni	Ç4	1
Toplam görüş		14	

*Tabloda katılımcılar farklı kategorilere giren birden fazla görüş belirttiklerinden genel toplam katılımcı sayısından fazla görüş çıkmıştır.

Tablo 7’de ailelerin “Çocuğunuzun gecikmiş dil problemi nedeniyle Pandemi sürecinde kimlerden destek aldınız?” sorusuna verdikleri cevaplar yer almaktadır. Görüşler, Almadı (f=4) ve Aldı kategorisinde Özel Eğitim Merkezi (f=1), Özel Kurs (f=8), Öğretmeni(f=1) şeklinde belirtilmiştir. Ailelerin en fazla görüş bildirdiği kategori “Aldı” kategorisinde yer alan” Özel Kurs” alt kategorisi olmuştur. Buna göre Covid 19 pandemi sürecinde ailelerin daha çok, gecikmiş konuşmaya sahip çocukları için Özel Kurslardan destek aldıkları görülmektedir

Ailelerin Covid 19 pandemi sürecinde çocuklarının gecikmiş dil problemi nedeniyle kimlerden destek aldıklarına ilişkin farklı kategorilerde belirttikleri görüşler şu şekildedir:

... Özel eğitim dersi aldık yani biz eşimle beraber eğitim düzeyi yüksek insanlarız, birazda hani mesleğimizle de ilişkili olduğu için arkadaşlarımız olabiliyor, sağlık personeli olduğumuz için sağlıklı arkadaşlardan da olabiliyor. Yani bu konuda biz biraz şanslıydık diyebilirim, hem çocuktaki dil gecikmiş konuşmayı fark edebilme ve bununla ilgili yapılması gerekenler noktasında da adım atma noktasında biraz biz şanslıydık. (Ç3)

...Özel hocadan destek aldım, kreşteki öğretmenleriyle görüştüm ve kendim desteklemeye çalıştım. (Ç4)

... Pandemi sürecinde şu tam yasaklar olmadan dediğim gibi hocamızla beraber çalışmıştık. Onun dışında da fazla kimseden bir destek almadık. (Ç6)

...Pandemi sürecinde tam pandeminin içine girince işte bir sizden bir de Mersin’de bir kekemelik üzerine çalışan bir diplomalı pedagoğ arkadaş var. O ikisinden, iki kişiden yardım aldık. (Ç9)

... Pandemi sürecinde hiç kimseden destek alamadık hocam. (Ç10)

... Kimlerden destek aldık. Sadece konuşma terapistinden, başka kimseden destek almadık. (Ç11)

Tablo 8

Gecikmiş dil problemi yaşayan çocuğa covid-19'u ve pandemiyi anlatılabilme durumları

Kategori	Kodlar	f*
Anlatılmadı	Ç1, Ç2, Ç4, Ç12,	4
Anlatıldı	Konuşarak Ç3, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11	8
	Deney Yaparak Ç8	1
Toplam Görüş		13

*Tabloda katılımcılar farklı kategorilere giren birden fazla görüş belirttiklerinden genel toplam katılımcı sayısından fazla görüş çıkmıştır.

Tablo 8'de ailelerin "Çocuğunuza Covid-19'u, pandemiyi anlatabildiniz mi? Anlattı iseniz nasıl anlattınız?" sorusuna verdikleri cevaplar yer almaktadır. Görüşler, Anlatılmadı (f=4) ve Anlatıldı kategorisinde Konuşarak (f=8), Deney Yaparak (f=1), şeklinde belirtilmiştir. Ailelerin en fazla görüş bildirdiği kategori "Anlatıldı" kategorisinde yer alan "Konuşarak" alt kategorisi olmuştur. Buna göre Covid 19 pandemi sürecinde ailelerin daha çok, gecikmiş konuşmaya sahip çocuklarına Covid-19'u, pandemiyi konuşarak anlattığı görülmektedir.

Ailelerin Covid 19 pandemi sürecinde çocuklarına Covid 19'u, pandemiyi anlatıp anlatmadıkları ya da nasıl anlattıklarına ilişkin farklı kategorilerde belirttikleri görüşler şu şekildedir:

...Yani şimdi anlatmaya çalışıyoruz ama nasıl diyeyim çok farkında oluyor mu onu bilmiyorum. Ama yasak olduğumuzu dışarı çıkamayacağımızı bunu anlatıyorum hani dışarı çıkamayacağımızı işte maske falan taktığımızda o farklı geliyor ona bu şekilde anlatıyorum ama şu an yaş olarak bunun farkında oluyor mudur onu bilmiyorum. (Ç1)

...Şimdi çocuklar bizden çok daha akıllı. Herşeyin farkındalar o yüzden eminim birçok büyükten çok daha farkında çocuklar var. Emin olun kalabalığa bizden daha temkinli giriyor, temizliğine daha çok dikkat ediyor. Bence çocuklar bizden daha önce işi çözdüler gibi. (Ç5)

...Yani anlatabildik sanırım. Çünkü bir şey oldu mu ya da bir hastalık oldu mu hemen covid olmuş ya da birisi hasta oldu denildiği zaman covid olmuş diyordu. Hani korku olarak biliyordu. Çünkü oyunlarından veya etkinliklerinden birçok şeyden kısıtlama yaşadı. Hani bunun da tehlikeli olduğunu biz kendisine izah etmeye çalıştık. O da artık covidin bir ölüm ya da ne bileyim böyle kendi içinde artık nasıl canlandırıyorrsa bir engel olduğunu artık özümsedi. (Ç6)

... Anlayacak şeyde olmadığı için anlatamadık hocam. (Ç2)

... Öğretmenimizin söylediği kadar anlatmaya çalışıyoruz, gösterdik de. Anladığı kadar yani. Çok anlamadı ama hani biraz elimden geldiğince söylemeye çalıştım yani. (Ç8)

... Anlatamadım. Çünkü covid'i bilmiyordu. (Ç10)

... Sadece temizlik, bir de maske taktığı zaman neden diye soruyordu o zaman hastalıktan dolayı olduğunu söyledik. (C11)

Tablo 9

Covid-19 pandemi sürecinde çocuğun bakımı ve eğitimi ile ilgili en çok kimin rol aldığına ilişkin durumları

Kategori	Kodlar	f
Anne	Ç1, Ç2 Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11	11
Baba	Ç12	1
Toplam Görüş		12

Tablo 9'da ailelerin "Bu süreçte çocuğunuzun bakımı ve eğitimi ile ilgili en çok kim rol aldı?" sorusuna verdikleri cevaplar yer almaktadır. Görüşler, Anne (f=11) ve Baba(f=1) şeklinde belirtilmiştir. Ailelerin en fazla görüş bildirdiği kategori "Anne" kategorisi olmuştur. Buna göre Covid 19 pandemi sürecinde aileler, gecikmiş konuşmaya sahip çocuklarının bakım ve eğitim ile ilgili ihtiyaçlarında annenin daha çok rol aldığını düşünmektedir.

Ailelerin Covid 19 pandemi sürecinde çocuklarının bakım ve eğitim gibi ihtiyaçlarının karşılanmasına anne- babadan hangisinin daha fazla rol aldığına ilişkin farklı kategorilerde belirttikleri görüşler şu şekildedir:

...Elimden geldiğince ben alıyorum. Eşim biraz yoğun çalışan bir insan ben elimden geldiğince alıyorum bu şekilde. (Ç1)

...Yani bunu bizde bu kadar baskın bir ebeveyn yoktu, ikimiz de bunu üstlendik ama şunu söyleyebilirim bakım noktasında tabii ki süt döneminde olan bir çocuk değil dolayısıyla annesine bağlı olmasını gerektiren bir yaş döneminde değil. Burada tuvalet eğitimine denk geldi bu pandemi süreci, bu çok bizi zorladı mesela, kısmen destek alsak bile hem ben hem eşim bu süreci eşit bir şekilde götürdük yani öyle farklı bir şekilde bir ebeveyn baskın bir bakım hizmeti vermedik. İkimiz de elimizden geldiğince bu süreci atlattık. Hatta bir ben sağlıkçı olduğum için Pandemi sürecinde genelde işte oluyordum, eşim öğretmen olduğu için evde kalıyordu, o sürede belki eşim daha fazla bakım hizmetini yerine getirmiştir diyebilirim. (Ç3)

...Ben öğretmenim. Evde bulundum hani sonuç olarak. Okullarda araya girince, anne ve baba birlikte öncelik aldı diye düşünüyorum. Küçük kardeşi de olunca belki anne daha küçükle ilgilenmiştir. (Ç6)

...Yani ben daha çok rol aldım baba olarak. Eşim tam gün çalıştığı için tıbbi sekreter adliyeye gitmesi gerekti. Ben daha çok yüz yüze kaldım çocukla evet. (Ç12)

... Hatta sadece anne diyebiliriz yani. (Ç7)

Tablo 10

Covid-19 pandemi sürecinde maske, sosyal mesafe, temizlik gibi hususların anlatılma durumları

Kategori	Kodlar	f*
Anlatılmadı	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç12,	5
Anlatıldı	Konuşarak Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç10, Ç11	6
	Model Olarak Ç6, Ç8, Ç9	3
	Uygulatarak Ç7	1
Toplam Görüş		15

*Tabloda katılımcılar farklı kategorilere giren birden fazla görüş belirttiklerinden genel toplam katılımcı sayısından fazla görüş çıkmıştır.

Tablo 10'da ailelerin "Pandemi sürecinde dikkat etmemiz gereken maske, sosyal mesafe, temizlik gibi hususları çocuğunuza nasıl anlattınız? Anlatabildiniz mi?" sorusuna verdikleri cevaplar yer almaktadır. Görüşler, Anlatılmadı (f=5) ve Anlatıldı kategorisinde yer alan, Konuşarak (f=6), Model Olarak (f=3), Uygulatarak (f=1) şeklinde belirtilmiştir.

Ailelerin en fazla görüş bildirdiği kategori "Anlatıldı" kategorisinde yer alan "Konuşarak" alt kategorisi olmuştur. Buna göre Covid 19 pandemi sürecinde ailelerin daha çok, gecikmiş konuşmaya sahip çocuklarına maske, sosyal mesafe, temizlik gibi hususları konuşarak anlattığı görülmektedir.

...Anlatamadım hocam zaten yaşları gereği maske takamıyorlar. (Ç4)

...Tabi anlatmaya çalıştık ama tabi o dil eğitimle olan bir şeyle fark ediyor. O yüzden dolayı eğitime dahil olduğu için kendimiz ne kadar yapsak o kadar olmaz yani. (Ç10)

... Biz kendimiz taktığımız için maskeyi önce annesi, babası takıyor örnek olarak ablası takınca kendisi de takıyor. Biz takmasak o da takmazdı. (Ç9)

... Covid ile tanıştığında 18 aylıktı çok iyi hatırlayamıyorum şu an ama maskeyi takıp çıkıyordu ve eve geldiği zaman kapının önündeki çöpe atıp giren bir çocuktü. Koşup hemen ellerini yıkayan, yüzünü yıkayan bir çocuktü hani iletişim açısından dediğim gibi hep bir problemimiz oldu ama bu tarz şeylerde hiçbir problem yaşamadım. (Ç7)

... Temizliğine zaten kendisi de dikkat ediyordu. Ama maskeyi de öğretmeni sınıfta anlatmış öyle. (Ç11)

... Anlatmaya çalıştık hocam. Dışarıya çıkarken muhakkak maske taktık. Ben hatta bazı zamanlar böyle dışarı çıkacağımız zaman bilerek maske vermiyordum kendisi söyleyecek mi, isteyecek mi diye. Kendisi direkt istiyordu o zaman. Dışarıdan gelir gelmez hemen ellerini yıkıyor mesela. (Ç8)

Tablo 11

Covid-19 pandemi sürecinde ailelerin yaşadığı sorunlara ilişkin durumları

Kategori	Kodlar	f*
Çocuğun Durumu İle İlgili Sıkıntılar	Ç1, Ç2, Ç3, Ç6, Ç10, Ç11, Ç12	7
Hastalık Endişesi/ Kaygı	Ç4, Ç6, Ç7	3
Ekonomik Sıkıntılar	Ç10, Ç12	2
İş Stresi	Ç1, Ç7	2
Sevdiklerinden Ayrı Kalma Üzüntüsü	Ç7, Ç8	2
Sıkılma/ Bunalma	Ç5, Ç9	2
Toplam Görüş		18

*Tabloda katılımcılar farklı kategorilere giren birden fazla görüş belirttiklerinden genel toplam katılımcı sayısından fazla görüş çıkmıştır.

Tablo 11’de ailelerin “Siz bu süreçte herhangi bir sıkıntı yaşadınız mı? (Maddi / Aile İlişkileri vb.)” sorusuna verdikleri cevaplar yer almaktadır. Görüşler, Çocuğun Durumu ile İlgili Sıkıntılar (f=7), Hastalık Endişesi/ Kaygı (f=3), Ekonomik Sıkıntılar (f=2), İş Stresi (f=2), Sevdiklerinden Ayrı Kalma Üzüntüsü (f=2), Sıkılma/ Bunalma (f=2) şeklinde belirtilmiştir

Ailelerin en fazla görüş bildirdiği kategori “Çocuğun Durumu ile İlgili Sıkıntılar” kategorisi olmuştur. Buna göre Covid 19 pandemi sürecinde, aileler daha çok, gecikmiş konuşmaya sahip çocuklarının durumu ile ilgili sıkıntılar yaşadıklarını belirtmiştir.

Ailelerin pandemi sürecinde yaşadıkları sıkıntılara ilişkin farklı kategorilerde belirttikleri görüşler şu şekildedir:

... Bu süreç hepimizi etkiledi malum yasaklar çalışan bir anne olarak ister istemez stresli bir dönem yaşadım. Ben ister istemez stresli günler geçirdim haklı olarak bu da belki bundan dolayı yaşamış olduğum stresi oğluma yansıtmış olabilir miyim bunu sorguluyorum açıkçası. (Ç1)

... Çocuktaki konuşma gecikmesi psikolojik anlamda hem benim hem eşimin kaygısını arttırmıştı, pandemi bunun belki tuzu biberi oldu diyebilirim. (Ç3)

... Ev hanımı olmama rağmen günümün çoğu evimde geçmesine rağmen dışarı çıkamama hissi, yasak olması psikolojisini etkiliyor insanların beni de etkiledi yani. (Ç5)

... Yani o zor süreçte de sadece kızımın ben geçirdim, eşim içerde geçirdi, ben dışarda geçirdim, yani her açıdan yıprandık aslında maddi, manevi, psikolojik. (Ç7)

... Maddi bir sıkıntımız olmadı ama manevi olarak bir keyifsizlik vardı yani, başladığından beri ağzımın tadı yok derler ya o tarz devam ediyor yani şu an hepimizde olduğu gibi. (Ç9)

...Pandemi sürecinde konuşma terapistinden destek alamadığımız için kızım da konuşmasında gecikme olduğu için sinirleniyordu, kendisine zarar veriyordu, etrafında oyuncakları falan atıyordu. Bu nedenle sıkıntı yaşadık başka bir sıkıntı yaşamadık. (Ç11)

... Pandemi sürecinde biz çok sıkıntı yaşadık. Çünkü bu üç çocuk yani bu özel şey yani mesela yüzme kursuna gitmesi gerekiyor. Yüzme havuzları kapalı. Anaokuluna gitmesi gerekiyor, anaokulu bir açılıp bir kapanıyor. (Ç2)

... Eşimle de sıkıntı yaşadık yani o biraz daha rahattı ben çok kızılıyordum rahat davrandığı için onunla çatışmalarımız oldu hani pandemi açısından çok rahat davranıyordu. Çocuklara hastalık bulaştırmasından çok korkuyordum o yüzden çatışma çok yaşıyorduk açıkçası. (Ç4)

...Maddi olmadı çok şükür hocam. Ama manevi olarak mesela hani benim ailem Bayburt'ta hani gidemedim. İşte onlar gelemedi, bayram geçiremedik birlikte. (Ç8)

... Hocam tabi maddi sıkıntılar yaşadık. Tabii çocuk evde olduğu için biraz da o da bunaldığı için tabi biz de bir bunalıma girdik. (Ç10)

... Benim dışımda üç kişiyi daha görüyordu bir tane özel eğitim öğretmeni ve iki tane abla olmak üzere ve hem bu onları görmesi sosyalleşmesini sağlıyordu hem de benim yükümü azaltıyordu. (Ç12)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre Covid 19 pandemi sürecinde, gecikmiş konuşmaya sahip çocuklarının televizyon, tablet ya da telefon kullanımlarının arttığı görülmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda pandemi sürecinin ailelerin bir arada zaman geçirmeleri için bir olanak sunduğu ancak çoğu ailenin evde geçene zamanı sosyal medya kullanarak geçirdikleri aile içerisinde tartışmalara neden olduğu saptanmıştır (Çakmak, 2021, s.1749).

Teknolojik aletlerin kaygı düzeyini yükselttiği bilinen bir gerçektir. Bununla birlikte, fiziksel aktivitenin de kaygı azaltıcı bir özelliği olduğu bilinmelidir. Özel gereksinimli bireylerin de teknolojik araçlardan mümkün olduğu kadar uzak durmaları gerekmektedir. Otizm özellikleri taşıyan çocukların teknolojik araçlar ile çok vakit geçirmesi mevcut durumlarında geriye gitmelerine neden olabilir.

Ayrıca bağımlı düzeyde teknolojik araçlar ile zaman geçiren çocukların tedavi edilemesi de oldukça zor olmaktadır. (Ercan vd., 2020). Çocukların başkaları ile iletişime geçmesi gecikmiş konuşma durumunda ilerleme kaydedilmesini sağlamaktadır. Teknolojik araçlardan uzak duran gecikmiş konuşmaya sahip çocuklar ile yoğun bir şekilde konuşularak ilerleme kaydedebilirler. Konuşup iletişim kurdukça sözcükleri doğru şekilde kullanmaya başladıkça süreç olumlu yönde ilerleyecektir. (Suharti, 2017, s.229).

Ayrıca bu süreçte gecikmiş konuşmaya sahip çocuklarının davranışlarında ya da konuşmasında bir gerileme olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli çocukların bağımsız bir şekilde öğrenme yeterliliklerinin düşük olması nedeniyle eğitimsel ilerlemeleri aile desteğine ve öğretmenlerinin birebir ilgisine bağlı olduğu için özel gereksinimli bireylerin bu süreçte farklı derecelerde kayıplar yaşadığı tahmin edilmektedir. (Şenol ve Can Yaşar, 2020).

Özellikle erken çocukluk dönemindeki özel eğitimin erken müdahale açısından 6 yaş sonrasına göre daha etkili olduğu için, özel gereksinimli çocukların erken çocukluk döneminde özel eğitimden mahrum kalmamaları gerekmektedir. (Ercan vd., 2020). Yapılan bir başka çalışma bulgularında da erken çocukluk dönemi çocuklarında pandemi sürecinde uyku ve yemek konusunda sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmaktadır (Döğre ve Kılınç, 2021, s.9). Okul çağındaki çocukların ise bu dönemde kaygı, endişe, korku, aile içi çatışmalar, agresif davranışlar, sorumluluktan kaçınma, sosyal sorunlar, uyku problemleri gibi bulgular gösterdikleri görülmektedir (Imran vd., 2020, s. 71). Ailelerle yapılan görüşmelerde özel gereksinime sahip çocukların pandemi nedeniyle okuldan uzak kalmaları, günlük yaşamlarını olumsuz etkilemiştir. Bunlara ilaveten davranış sorunları ve bazı becerilerinde gerileme yaşadıkları bilgilerine ulaşılmıştır. Aileler ayrıca çocuklarının eğitimlerinden mahrum kalmamaları için önlemlerin alınarak özel eğitim kurumlarının açılmasını istediklerini belirtmişlerdir (Kurt ve Kurtoğlu Erden,2020, s.1115).

Pandemi döneminde çocuğunda bir gerileme olmadığını hatta olumlu yönde gelişmeler olduğunu düşünen aileler de bulunmaktadır. Ergül vd., (2016, s.202) yaptıkları çalışmada, tipik gelişim gösteren, düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin özel gereksinimli çocuklarında etkileşimli kitap okuma ile ifade edici dil becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan ailelerin neredeyse hepsinin online bir destek almadıkları görülmüştür. Bu sonuçlar Aksoy ve Kahrıman'ın (2021, s.146) çocukların arkadaşlarıyla, akranlarıyla, öğretmenleriyle iletişim sağlamaları desteklenmelidir. Ayrıca imkanlar doğrultusunda çocukların görüntülü konuşma yapmaları sağlanarak desteklenmelidir görüşlerine uymamaktadır.

Pandemi sürecinde tam kapanmalar sonucunda okulların kapanması ve sonrasında kısmen geri açılması ile çocukların da tutumları farklılık göstermiştir. Araştırmada çocukların yarısından fazlası okullar kısmen açıldığında okula gitmek istememiştir. Yapılan bir araştırmada çocukların oyun bakımından ev ve okulu karşılaştırdıklarında okulda daha fazla oyun oynadıkların belirtmişlerdir. Pandemi nedeniyle okula devam edemeyen çocukların oyun ihtiyaçlarının ev ortamında şartlar elverdiği sürece karşılanması gerekmektedir. (Ramazan vd., 2012, s.2854). Yapılan bir başka araştırmada ise pandemi sürecindeki uzaktan eğitimin, öğretmen ve çocuk iletişimini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Şamlı ve Kurtulmuş, 2020).

Ayrıca ailenin eğitim sürecinde aktif rol almada yetersiz kalmaları, çocukların okulun sosyal ortamından ve öğretmenlerinden uzak kalmaları da aile üzerinde olumsuz etkiler bırakmaktadır (Özyürek ve Çetinkaya, 2021, s.103). Bu süreçte ev ortamında anne ve babaların işlerinin ve ev yaşantılarının kısmen ya da tamamen değişmesi ve çocukların uzaktan eğitime geçmeleri aile içinde yeni düzenleme ihtiyacı doğmuş, ebeveynler ve çocuklar açısından bu sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde zorluklar yaşanmaktadır (Akoğlu ve Karaaslan, 2020, s.101). Ayrıca evde çocukla geçen zamanın pandemi öncesine göre artmasıyla birlikte ebeveynlik süresini de doğru orantılı bir şekilde arttırmış ve aile içi iletişimi etkilemiştir (Döğer ve Kılınç, 2021, s.491).

Covid-19 süreci tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim, sağlık uygulamalarını ve sosyal yaşamı ilgilendiren kararlar alınmasına yol açmış; özel gereksinimi olan ve olmayan çocukların eğitimleri ev ortamında, uzaktan eğitim yoluyla desteklenmiştir (Karahana vd., 2021, s.102). Bu süreçte çocuklar eve alışmış, ebeveynlerinin de çoğunlukla evde olması nedeniyle evde kalmayı istedikleri düşünülmektedir.

Araştırmadan çıkan bir diğer sonuç ise pandemi sürecinde gecikmiş konuşması bulunan çocukların anne, baba, kardeşleri dışında en çok akrabaları ile görüştüğüdür. Çocukların dede, büyükanne, teyze, kuzen gibi akrabalarla pandemi koşullarına rağmen görüşmeye devam ettikleri görülmektedir.

Ailelerin büyük çoğunluğu çocukların bu özel durumlarından dolayı bir uzmandan yardım almayı tercih ederken, bu süreçte çocukların eğitim, bakım gibi ihtiyaçlarını genellikle annenin karşıladığı görülmektedir. Pandemi sonucunda, ebeveynlere yeni roller yüklenmiştir. Aile içerisinde, özellikle annenin eğitimci rolü ön plana çıkmıştır. Beklenen bir sonuç olarak annenin eğitimsel yetersizliği zorlanmasına neden olmuştur (Bozkurt, 2020, s. 138).

Yapılan bir başka çalışmada ise anneler evde kalma sürecinde en çok dil konuşma ve problem davranışla baş etme desteğine gereksinim duyduklarını belirtirken, çocuklarının sosyal uyum ve öğrenme süreçlerini destekleme konusunda ihtiyaçlarını dile getirmişlerdir (Karahan vd., 2021, s.100).

Anne- babalar Covid-19 sürecini çocuklara genellikle konuşarak anlatmaya çalışmışlar maske, mesafe ve temizlik gibi kuralları anlatırken ek olarak model davranışlar sergilemeye ve uygulamaya çalıştıkları görülmektedir.

Araştırmada ayrıca, pandemi sürecinde tüm katılımcıların çeşitli kategorilerde sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Genellikle çocuğun konuşma problemi nedeniyle yaşanan sıkıntıları, hastalık kaygısı, iş ve ekonomik sebepler ile genel sıkıntı stres gibi durumların takip ettiği görülmektedir. Bütün bu yaşanan zorluklar çocuğu da etkilemekte, çocuğun davranışlarındaki olumsuz değişiklikler ise tekrar ebeveynleri etkilemektedir.

Yapılan bir araştırmada pandemi döneminde ailelerin ekonomik sıkıntılar başta olmak üzere akraba ilişkilerinde sorunlar yaşadıkları, monoton bir hayat sürdürdükleri, uyku problemi yaşadıkları ve teknolojik araçlara yönelimlerinin arttığı görülmektedir (Özyürek ve Çetinkaya, 2021, s.101).

Ayrıca anne ve babaların yaşadığı diğer güçlükler ise çocukların çalışma isteksizliği, problem davranışların çoğalması, rutinlerin bozulması, verimsiz uzaktan eğitim deneyimleri, çocuklarının eğitimi konusunda yetersiz hissetmeleri olarak sıralanabilir (Şenol ve Can Yaşar, 2020).

Yapılan bir başka çalışmada ise ebeveynlerin kaygı düzeylerinin yüksek oluşu, endişeli, korkutucu, titiz, koruyucu yaklaşımları çocukların ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkiler oluşturabildiği ve dünya genelinde yaşanan bu salgın durumunda bu tarz duyguların yaşanması normal olarak karşılanması gerektiği belirtilmektedir (Ercan vd., 2020).

Öztürk ve arkadaşlarının yapmış oldukları çalışmada ise farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan araştırmaya göre insanların kendisine, sevdiklerine ayırdığı zaman miktarında artış olmuştur. İçsel bir yönelimle ilişkilerin baştan ele alındığı ve yeni keşiflerin yapıldığı bu dönemde olumlu ve olumsuz etkileşimler yaşanmış ve bu ilişkilere yansımıştır. Bazı aileler bu süreci gerginlikle ve çatışmalarla geçirirken bazı aileler ise dinginlik, dayanışma ve beraberlik ile geçirmişlerdir (Öztürk vd., 2020, s.309).

Bu çalışmada Covid-19 Pandemi sürecinde Çocukların gecikmiş konuşma problemlerinin arttığı, teknolojik araçlarla geçirdikleri sürenin uzadığı, yeniden okula gittiğinde uyum sorunları ile karşılaştıkları görülmüştür. Ayrıca ailelerin bu süreçte kaygı, endişe, stres, sıkıntı gibi duyguları yoğun olarak yaşadıkları ve

çocuklarının gecikmiş konuşma problemi nedeniyle bu duygularında artış yaşandığı düşünülmektedir.

Gecikmiş konuşma ile ilgili ailelere ailelere uzman kişilerce seminerler verilmesi, etkileşimli kitap okuma eğitimleri verilmesi, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin de gecikmiş konuşma ile ilgili bilgilendirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Bu eğitimler pandemi koşullarına göre online şekilde de verilebilir. Çalışmanın sonuçları ailelerin çocukları ile ev ortamında kaliteli vakit geçirmesinin önemini ortaya koymuş, teknolojik araçlarla geçirilen zamanın sınırlı ve kontrollü olması gerçeğini bir defa daha göstermiştir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aksoy, B., & Kahriman, İ. (2021). Covid-19 ve özel gereksinimi olan çocuk. N., Ulutaşdemir, İ., Kahriman (Ed.), *Covid-19 Pandemisinde Çocuk Sağlığı* içinde (s.121-149). Iksad Publications.
- Akoğlu, G., & Karaaslan, B. T. (2020). Covid-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Budak, F., & Korkmaz, Ş. (2020). Covid-19 pandemi sürecine yönelik genel bir değerlendirme: türkiye örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, (1), 62-79. <https://doi.org/10.35375/sayod.738657>
- Creswell, J. W., & Cheryl N. P. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B. Siyasal Kitabevi.
- Çakmak, D. K. (2021). Covid 19 pandemisi döneminde aile içi iletişim ve yalnızlık. *Third Sector Social Economic Review*,1736-1753. <http://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.21.08.1622>

- Çaykuş, E. T., & Mutlu Çaykuş, T. (2020). Covid-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.
- Döğer, S. S., & Kılınç, F. E (2021). Investigation the communication of families with 4-6 Age children with their children in the Covid-19 pandemic process. *Ibad Journal of Social Sciences*, (10), 480-496. <https://doi.org/10.21733/ibad.837127>
- Döğer, S.S., & Kılınç, F.E. (2021). Home quarantine lives of preschool children in the Covid-19 pandemic. *Turkish Journal of Health Research*, 2(2), 1-14.
- Ercan, E. S., Arman, A. R., İnal Emiroğlu, N., Öztop, D. B., & Yalçın, Ö. (2020). *Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği Covid-19 (Korona) Virüs Salgını Sırasında Aile, Çocuk ve Ergenlere Yönelik Psikososyal ve Ruhsal Destek Rehberi*. Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-204. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>
- Eroğlu M., Çıtak-Tunç G. & Kılınç F. (2021). Investigation of the relationship between the pregnancy stress and fear of COVID-19. *Journal of Society & Social Work*, Covid-19 Special Issue, 1, 125-139. <https://doi.org/10.33417/tsh.996747>
- Imran, N., Zeshan, M., & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in Covid-19 pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(4), 67-72. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.Covid19-S4.2759>
- Karahan, S., Yıldırım Parlak, Ş., Demiröz, K., Kaya, M., & Kayhan, N. (2021). Annelerin koronavirüs (Covid-19) sürecinde özel gereksinimli çocuklarının problem davranışları ile baş etme deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 25, 79-105.
- Kurt, A., & Kurtoğlu Erden, M. (2020). Koronavirüs hastalığı 2019 sürecinde özel gereksinimli bireyler. *Milli Eğitim Dergisi*, 1105-1119. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787606>
- Özcebe, H., Ulukol, B., Mollahaliloğlu, S., Yardım, N., & Karaman, F. (2008). *Sağlık Hizmetlerinde Okul Sağlığı Kitabı*. T.C. Sağlık Bakanlığı.

- Öztürk, M. S., Yılmaz, N., Demir Erbil, D., & Hazer, O. (2020). Covid-19 pandemi döneminde hane halkındaki çatışma ve birlik-beraberlik durumunun incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(4), 295-314. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44424>
- Özyürek, A., & Çetinkaya, A. (2021, 4 14). Covid-19 pandemi döneminde aile ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin incelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 96-106.
- Ramazan, O., Adak, A., & Özdemir Beceren, B. (2012). Evaluation of play from private and public pre-school children's point of view. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 2852–2856. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.576>
- Rose, P., Beeby, J., & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of advanced nursing*, 21(6).
- Suharti, C. (2017). Regular habits and a conducive environment in the treatment of children with delayed speech development advances in social science. *Education and Humanities Research* (Assehr), 169, 228-231. <https://doi.org/10.2991/icece-17.2018.59>
- Şamlı, H. Ö., & Kurtulmuş, Z. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 süreci ve öncesinde ailelerle ve çocuklarla iletişim yöntemlerinin incelenmesi. *3. Uluslararası Covid-19 Çalışmaları Kongresi*. İksad Global Publishing.
- Şenol, F. B., & Can Yaşar, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmen ve ebeveyn gözünden “özel eğitim”. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 439-458. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787808>
- Tekindal, M., & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-182.
- Topbaş, S. S. (2005). *Dil ve Kavram Gelişimi*. Kök Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: In the last days of 2019, the increase in pneumonia cases of unknown cause in Wuhan, Hubei province, China, attracted the attention of the World Health Organization and it did not take long for this disease to turn into an epidemic. The epidemic, later named Covid-19, began to appear all over the world in a period of about three months and was declared a pandemic by the World Health Organization as of March 12, 2020.

Undoubtedly, it is known that children who are separated from school and friends during this quarantine process, who are deprived of playing with their peers because they cannot go out on the street, face many problems.

Millions of students from pre-school education to university education have been affected due to the interruption of education in the quarantine process in our country. At this point, distance education has come into play and education and training activities have been tried to be carried out through distance education.

However, rehabilitation centers, centers that provide special therapy, special education schools have not been able to provide education through distance education or have not been efficient. For this reason, one of the most affected segments in the pandemic process has been individuals with special needs.

A person with special needs should not be interrupted in communication with occupational specialists such as a special education specialist, physiotherapist, occupational therapist, language and speech specialist and should not disrupt their education.

As can be seen, during the pandemic period, the education of individuals in need of special education was limited, and children spent most of their time at home. This research aims to address the difficulties experienced by families with children with delayed speech signs in preschool during the pandemic period and the situations experienced by children.

Method: This study is designed as a situation pattern in a qualitative research model. Case study the researcher has multiple sources of information (observations, interviews, interviews, audio-visual recordings, etc.) about real life, a current limited situation or multiple limited situations within a certain time.) is a qualitative approach through which in-depth and detailed information is collected, describing a situation or revealing the themes of the situation (Craswell, 2018).

In this study, within the scope of the case study, the opinions of the families of children who are in the preschool period and have delayed speech about their experiences during the pandemic process were examined.

The stages to be followed during the execution of the case studies are as follows: research a case study approach is appropriate to taper the problem of determining whether the situation or situations to identify the determination of the Working Group, data collection, data analysis and interpretation of the situation is finally reporting (Craswell, 2018).

Purposeful sampling method, which is one of the qualitative research methods, was used to determine the study group of the research. The snowball sampling method aims to have information about situations or facts by reaching from person to person (Baltacı, 2018).

12 families with children diagnosed with delayed speech in the preschool period in the province of Niğde were included in the study, and the study was started by obtaining a voluntary participation consent form from the families.

In this study, a semi-structured interview form was used, which provides flexibility to the researchers to ask other questions that may be related to the topic and gives them the opportunity to provide in-depth information in the relevant field (Büyüköztürk, et al., 2013; Merriam, 2015). Semi-structured interview forms, the most important convenience offered by the interview technique to the researcher is that it provides more systematic and comparable information due to the fact that the interview is carried out depending on the pre-prepared interview protocol (Yıldırım and Şimşek, 2013). A semi-structured interview form was used to determine the opinions of the families participating in the study about the difficulties they experienced due to the delayed speech problem experienced by their children during the pandemic process and how they tried to cope with these problems during this pandemic.

The research data were carried out by phone due to pandemic conditions, and phone calls made with the approval of parents were recorded with the help of a voice recorder. Each interview was conducted at the appropriate time for the participants. The shortest interview lasted 12 minutes, the longest interview lasted 18 minutes, and the interviews were completed in approximately 16 minutes on average.

During the analysis of the data obtained from the opinions of the families, the created categories and the data obtained were analyzed by three independent Decoders in terms of coder reliability, the similarities and differences between the results were examined and the final results were reached.

Result and Discussion: In this study, it was seen that delayed speech problems of children increased during the Covid-19 Pandemic process, the time they spent with technological tools increased, and they encountered adaptation problems when they went to school again. In addition, it is believed that families experience intense emotions such as anxiety, anxiety, stress, distress during this process and

that their children experience an increase in these emotions due to delayed speech problems.

It is thought that it would be appropriate to give seminars to families about delayed speech by expert people, to give interactive book reading trainings to families, and to inform preschool education teachers about delayed speech. These trainings can also be given online according to the pandemic conditions. The results of the study revealed the importance of families spending quality time with their children in the home environment, and once again demonstrated the fact that the time spent with technological tools is limited and controlled.

In this study, it was seen that delayed speech problems of children increased during the Covid-19 Pandemic process, the time they spent with technological tools increased, and they encountered adaptation problems when they went to school again. In addition, it is believed that families experience intense emotions such as anxiety, anxiety, stress, distress during this process and that their children experience an increase in these emotions due to delayed speech problems.

It is thought that it would be appropriate to give seminars to families about delayed speech by expert people, to give interactive book reading trainings to families, and to inform preschool education teachers about delayed speech. These trainings can also be given online according to the pandemic conditions. The results of the study revealed the importance of families spending quality time with their children in the home environment, and once again demonstrated the fact that the time spent with technological tools is limited and controlled.