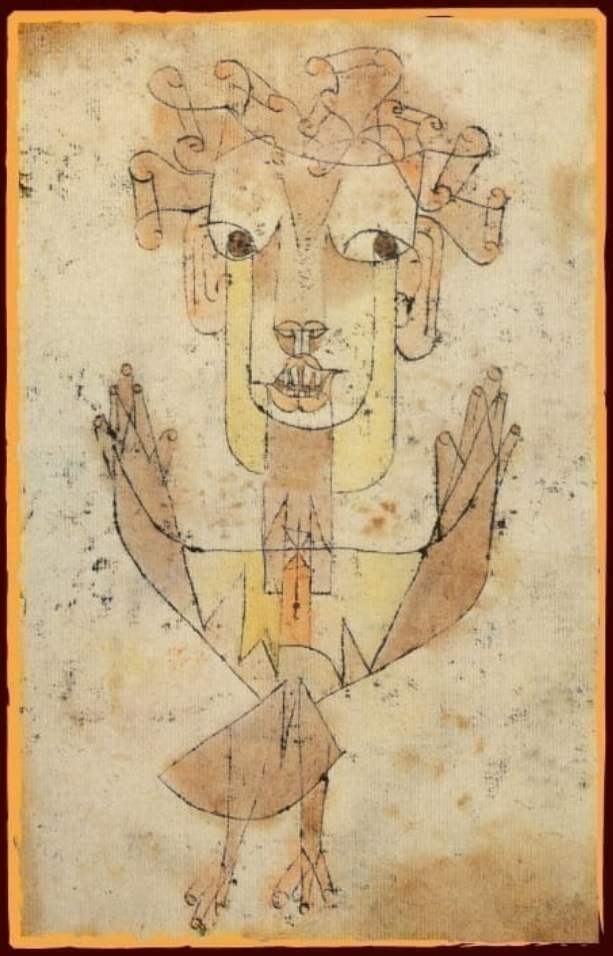
ISSN: 1308-5298

TARİH OKULU DERGİSİ

JOURNAL OF HISTORY SCHOOL

Yıl/Year:15, Sayı/Issue:LXI, Aralık/December 2022



www.johschool.com

Journal Of History School
Tarih Okulu Dergisi

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

Journal of History School *dergisi yılda altı defa yayın yapan uluslararası hakemli bir dergidir.* ***Journal of History School*** *dergisinde yayınlanan tüm yazıların yayın hakları* **Tarih Okulu Dergisi**'ne *aittir.*
Yayınlanan yazılar yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Kaynak gösterilmek koşuluyla alıntı yapılabilir.
Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.
Journal of History School, *Uluslararası hakemli ve indeksli bir dergi olup Dergipark üyesidir.* ***ULAKBİM Tr Dizin, Index Copernıcus, Sobiad, MLA, Semantıc Scholar, Scilit, Mendeley, WorldCat, CiteFactor, Paperity, Acarındex, Araştirmax, I20R, Akademik Araştırmalar İndeksi, ASOS, Arastirmax, ISAM, Türk Eğitim İndeksi*** *ve* ***Academic Research Index*** *tarafından taranmaktadır.*
Journal of History School *is an international, six-reviewed in a year journal. JOHS bear the sole legal responsibility for their published works in* www.johschool.com.
Journal of History School *has the sole ownership of copyright to all published works. No part of this publication shall be produced in any form without the written consent of* ***Journal of History School****. It can be quoted as long as referred to the Johs.*
The Editorial Board makes the final decision to publish articles.
No article is returned to authors.

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

Yıl/Year: 15 – Sayı/Issue: LXI- Aralık/December 2022

Journal Of History School
Tarih Okulu Dergisi

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

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: 15 – Sayı/Issue: LXI- Aralık/December 2022

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 DEĞİRMENCİ	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KINIK	Müzik	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Sevda KARACA	Coğrafya	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Munise DURDU	Okul Öncesi Eğitimi	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer ALANKA	Gazetecilik	Atatürk Üniversitesi
Dr. Hüsamettin KARATAŞ	İlahiyat	Fırat Üniversitesi
Dr. Ahmet OKTAN	Radyo Televizyon Sinema	Ondokuz Mayıs Üniversitesi

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

DANIŞMA KURULU

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

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

YAYIN KURULU

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

Johschool, Issue: 15, 2022, LXI

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

BEGÜM YÜCESAN & MUHAMMED ZİNCİRLİ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ÖĞRETMENLİK MESLEK ETİĞİ ALGISI İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI ARASINDAKİ İLİŞKİ
The Relationship Between Professional Ethics of Teachers and Organizational Citizenship Behavior

3582-3612

Berker ERTÜRK & Muhammet MEMİŞ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
YEDİ İKLİM TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİNDEKİ SÖZ VARLIĞI UNSURLARINI KONU EDİNEN BİLİMSEL ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ
An Examination of Scientific Studies on Vocational Elements in Yedİ Iklim Turkish Teaching Set

3613-3644

Ender Can DÖNMEZ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
YAYLI ÇALGILAR ÜZERİNE YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
Examination of Graduate Theses on String Instruments in Terms of Various Variables

3645-3667

Esma BÖREKÇİ & Şenel ELALDI
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MÜZİK ETKİNLİKLERİ İLE DEĞERLER EĞİTİMİ KAZANDIRMAYA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ
Opinions of Preschool Teachers on Gaining Values Education with Music Activities

3668-3707

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)

Esra Nur AKPINAR
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
DAVRANIŞSAL İKTİSAT PERSPEKTİFİNDEN İŞ ARAMA OLGUSU: KURAMSAL BİR ANALİZ
Job Seeking From Behavioral Economics Perspective: A Theoretical Analysis

3708-3728

Fatih EROĞLAN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TANAH PERSPEKTİFİNDE ŞİMŞON'UN HİKÂYESİ VE ONUN DÜŞÜŞÜ ÜZERİNDEN HALKINA VERİLEN MESAJLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ
An Evaluation ofthe Story of Samson and The Messages Held to His People Through His Fall in The Perspective of Tanakh

3729-3755

Hamdi ONAY
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
İSLAM AHLAK FELSEFESİ ÜZERİNE KAVRAMSAL BİR İNCELELEME
A Conceptual Examination on the Islamic Moral Philosophy

3756-3773

Hilal KAZU & Mümine Güher ÖZERCAN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİNİ KULLANMA DURUMLARININ BELİRLENMESİ
Determining Teacher Candidates' Usage of 21ST Century Learning Skills

3774-3797

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)

İbrahim Halil AYTAR & İbrahim BOZKURT
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
CUMHURİYET'İN İLK YILLARINDA BİR MİLLİLEŞTİRME ÖRNEĞİ: MERSİN LİMAN İŞLERİ İNHİSARI TÜRK ANONİM ŞİRKETİ
An Example of Nationalization in the First Years of the Republic: Mersin Port Works Monopoly Turkish Joint Stock Company

3798-3820

İrem TANYILDIZI & Özcan DEMİR
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
YALIN YÖNETİM VE BİR SAĞLIK KURUMUNDA DEĞER AKIŞ HARİTALAMA ÖRNEĞİ
The Sample of Lean Management and Value Stream Mapping (VSM)

3821-3846

Kamil Hakan DERİN & Levent ŞAHİN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TÜRK İNŞAAT SEKTÖRÜNDE 2011-2020 YILLARI ARASINDA YAŞANAN İŞ KAZASI İSTATİSTİKLERİNİN İŞYERİ, İSTİHDAM VE EKONOMİK BÜYÜME VERİLERİ KULLANILARAK KARŞILAŞTIRMALI DEĞERLENDİRİLMESİ
Comparative Evaluation of Occupational Accidental Statistics in the Turkish Construction Sector Between 2011-2020 Using Workplace, Employment and Economic Growth Data

3847-3862

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)

Murat SARIBAŞ & Merve ŞEPİTCİ SARIBAŞ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
GAGAUZ YERİ ÖZERK BÖLGESİNDE YAYIMLANAN "GUGUŞÇUK" ADLI ÇOCUK DERGİSİNİN YAPISAL ÖZELLİKLER BAKIMINDAN İNCELENMESİ
An Investigation of the Children's Journal Named "Guguşçuk" Published in the Autonomous Region of Gagauzia in Terms of Structural Features

3863-3903

Naime Yüksel KARASU
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
SARUHAN SANCAĞI VE ÇEVRESİNDE SUHTE HAREKETLERİ VE ALINAN ÖNLEMLER
Suhte Movements in Saruhan Sub-Province and Surrounding Area and Measures Taken Against Them

3904-3925

Sadık ÖZTÜRK & Servet EKMEKÇİ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ÖĞRENME AMAÇLI YAZMANIN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMİN DOĞASI ANLAYIŞLARINA VE SÖZDEBİLİMSEL İNANIŞLARINA ETKİSİ
The Effect of Writing to Learning on 7th Grade Students' Understandings of the Nature of Science and Pseudoscientific Beliefs

3926-3952

Sinem AYDOĞAN DEMİR & Okan DEMİR
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
MARIUS'UN ORDU REFORMU VE POPULARES
Marius' Military Reform and Populares

3953-3991

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)

Tahir ÇELİKBAĞ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
BAROK DÖNEMİ VE ÜNLÜ RESSAM REMBRANDT
The Baroque Period and Famous Painter Rembrandt

3992-4010

Yasemin KUBANÇ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARINA GÖRE ÇİZGİ FİLMLERİN ÇOCUK GELİŞİMİNDEKİ ROLÜ
The Role of Cartoons in Child Development According to Classroom Teacher Candidates

4011-4042

Yelda KÖKÇÜ & Şener DEMİREL
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
İŞLEMSEL OKUMA MODELİNİN ÖĞRENCİLERİN ZİHİNSEL İMAJ OLUŞTURMA BECERİLERİNE ETKİSİ
The Effect of Transactional Reading Model on Students' Mental Image Construction Skills

4043-4067

Zeliş KURT & Gül GÜLER
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
KÖY OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN KÖY HALKINA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI
Attitudes Scale of Teachers Working in Village Schools Towards Village People: A Validity and Reliability Study

4068-4080

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)

Adil AKTAŞ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
RUSYA-UKRAYNA SAVAŞINDA İNSANİ DİPLOMASİ ARACI OLARAK TÜRKİYE'NİN YUMUŞAK GÜÇ KULLANIMI
Turkey's Use of "Soft Power" as a Tool of Humanitarian Diplomacy in the Russian-Ukrainian War

4081-4101

Bahtiyar BAHŞİ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
YENİ UYGUR TÜRKÇESİNİN SÖZ VARLIĞINDA KÖKEN BİLGİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA
A Research on the Origin of the New Uygur Turkish Vocabulary

4102-4126

Arzu PEKĞÖZ ÇEVİKER
Makale Türü / Article Type: Derleme Makalesi / Rewiev Article
PLATON VE SOKRATES'İN BEDEN EĞİTİMİ VE JİMNASTİK ANLAYIŞLARI
Physical Education and Gymnastic Understandings of Plato and Socrates

4127-4145

Bilal TUNÇ & Eren BACAK
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TARİHÎ VE HUKUKÎ AÇIDAN 1924 ANAYASASI'NDAKİ HÜKÜMET SİSTEMİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME
An Evaluation of the Government System in the 1924 Constitution from a Historical and Legal Perspective

4146-4175

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)

Erdal ZENGİN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ "İLKOKULDA ALTERNATİF EĞİTİM UYGULAMALARI" DERSİ VE BU DERS İÇERİĞİNE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ BELİRLENMESİ
Determınıng The Methophorıcal Perceptıons of The Class Teacher Candıdates Regardıng The "Alternatıve Educatıon Practıces In Prımary School" Course and The Content of Thıs Course

4176-4201

Gülnur AYDIN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TÜRKÇEYİ İKİNCİ/YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLER İÇİN HAZIRLANAN YARDIMCI MATERYALLERİN OKUNABİLİRLİĞİ ÜZERİNE BİR İNCELEME
An Analysis on the Readability of Supplementary Materials For Learners of Turkish as a Second/Foreign Language

4202-4227

Ramazan BÖLÜK
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
DEMRE (ANTALYA) AĞZI SES BİLGİSİ ÖZELLİKLERİ
The Phonetic Characteristics of Demre (Antalya) Dialect

4228-4266

Hatıra SADEGHZADEH-EMSEN & Elif AKKAŞ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
SAĞLIK HARCAMALARININ FİNANSMANIN YÖNETİMİ VEYA SÜRDÜRÜLEBİLİRLİĞİ: GELİŞMİŞLİK DÜZEYİNE GÖRE YANSIMALARI
Management or Sustainability of Finance of Health Expenditures: Its Reflections by Level of Development

4267-4288

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)

Murat DEMİRKOL, Mustafa ORHAN & Tuncay Yavuz ÖZDEMİR
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİLİĞİNİ TERCİH ETME/ETMEME NEDENLERİ
Teachers' Reasons for Preferring / Not Preferring School Management

4289-4312

Nadir YURTOĞLU
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
İNÖNÜ DÖNEMİNDE TÜRKİYE'DE SPOR: İKİNCİ DÜNYA SAVAŞI SONRASI BİR ARAŞTIRMA (1946-1950)
Sports in Turkey During the Inonu Era: A Post-World War II. Study (1946-1950)

4313-4351

Ahmet KARA, Ferat DALAMAN & İbrahim BAŞARAN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN DÜŞÜNCE, ENDİŞE VE TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
Investigation of Secondary Education Teachers' Thoughts, Concerns and Attitudes Regarding Inclusive Education in Terms of Some Variables

4352-4370

Bilge BEKÇİ & Ahmet SAKİN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN VE İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ (SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ)
Lifelong Learning Tendencies of English Language Teachers and Prospective Teachers in Sakarya University English Language Teaching Program

4371-4399

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)

Mahmut GÜRSOY
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
SOSYOLOJİ ALANINDA YAYINLANMIŞ AİLE İÇİ ŞİDDET KONULU ARAŞTIRMA MAKALELERİNİN GENEL GÖRÜNÜMÜ: BİBLİYOMETRİK BİR ANALİZ
Overview of Research Articles on Domestic Violence Published in the Field of Sociology: A Bibliometric Analysis

4400-4433

Erkan YEŞİLTAŞ & Arzu CANTÜRK
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE OYUNLARIN KULLANIMINA İLİŞKİN ARAŞTIRMALARIN EĞİLİMLERİ: 1971 – 2021
Trends of Researches on the Use of Games in Social Studies Education: 1971 – 2021

4434-4466

Mesut GÜN & Kemal DELEN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİLMESİNDE DİJİTAL TABANLI MATERYAL TASARIM ÖRNEĞİ: METAVERSE UYGULAMASININ KULLANIMI
The Example of Digital-Based Material Design in Teaching Turkish as a Foreign Language: The Use of Metaverse Application

4467-4486

Editörden…

Değerli bilim insanları: Tarih Okulu Dergisi yeni sayısı ile bilim dünyasının karşısına çıkmanın mutluluğunu yaşamaktadır. Tarih Okulu Dergisi'nin Aralık 2022 tarihli LXI. sayısını yayınlamış bulunmaktayız. Bu sayımızda çeşitli alanlardan 33 Araştırma makalesi ve 1 derleme makalesi bulunmaktadır. Dergicilikte, özellikle günümüz şartlarında bunun anlamı, gösterilen çabanın karşılığını bulması demektir. Bugüne kadar çıkardığımız sayılar hakkındaki genel izlenim ve değerlendirmeler, Tarih Okulu Dergisi'nin nicel ve nitel olarak farklı ve özgün bir çıkış olduğu yönündedir. Bu niteliğin altında yatan en önemli husus, Tarih Okulu Dergisi'nin hareketi etrafında "hayata bütüncül bakan" bir felsefenin yatmasıdır.

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

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

Baş Editör: Prof. Dr. Ahmet KARA

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 3582-3612
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.66210
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 07.11.2022 Submitted date
Kabul tarihi 20.12.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Yücesan, B. & Zincirli, M (2022). Öğretmenlik meslek etiği algısı ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki. *Journal of History School,* 61, 3582-3612

ÖĞRETMENLİK MESLEK ETİĞİ ALGISI İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI ARASINDAKİ İLİŞKİ[1]

BEGÜM YÜCESAN[2] & MUHAMMED ZİNCİRLİ[3]

Öz

Bu çalışmanın genel amacı, öğretmenlerin öğretmenlik meslek etiği (ÖME) algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları (ÖVD) arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Tunceli il merkezindeki okullarda görev yapan 311 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada genel tarama modeli türlerinden, korelasyonel (ilişkisel) tarama modeli kullanılmıştır. Elde edilen veriler normal dağılım varsayımlarını sağladığı için; t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Pearson Korelasyon analizi ve Çoklu Regresyon Analizi yapılarak incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ÖME algıları ve ÖVD'nin nezaket alt boyutu puanlarının "çok yüksek" olduğu görülmüştür. ÖVD toplam puanı, diğergamlık, vicdanlılık, centilmenlik ve sivil erdem alt boyutlarının puanlarının ise "yüksek" olduğu belirlenmiştir. Pearson korelasyon analizi sonucuna göre, ÖME algıları ile ÖVD toplam puanı ve tüm alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler vardır. Çoklu regresyon analizi sonucunda öğretmenlerin ÖVD (diğergamlık, centilmenlik nezaket ve sivil erdem alt boyutları) meslek etiği algılarını anlamlı şekilde yordadığı söylenebilir. Ayrıca ÖVD düzeyinin ÖME algısındaki

[1] Bu makale, birinci yazarın Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Haziran 2022'de kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde, 23.11.2020 tarih, 97132852/302.14.01 sayı ve 6 toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, begummyucesan@gmail.com, Orcid: 0000-0001-8217-9179
[3] Doç. Dr. Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mzincirli@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0003-0716-6794

toplam değişimin yaklaşık %35'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara bakılarak öğretmenlerin ÖME algılarında ÖVD'nin rolü olduğu yorumu yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Meslek Etiği, Örgütsel Vatandaşlık, Davranış, Öğretmen, Örgüt

The Relationship Between Professional Ethics of Teachers and Organizational Citizenship Behavior

Abstract

This studies aims to examine the relationship between teachers' perceptions of teaching professional ethics (TPE) and organizational citizenship behaviors (OCB). The universe of the research consists of 311 teachers working in schools in the city center of Tunceli in the 2020-2021 academic year. In the study, the correlational survey model, one of the general survey model types, was used. Since the obtained data provide the normal distribution assumptions; t-test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Pearson Correlation analysis and Multiple Regression Analysis were performed. According to the findings obtained from the study, it was seen that the perceptions of TPE and the kindness sub-dimension scores of OCB were "very high". It was determined that the total score of OCB, altruism, conscientiousness, sportsmanship and civic virtue sub-dimensions scores were "high". According to the results of Pearson Correlation Analysis, there are positive significant relationships between perceptions of TPE and OCB total score and all sub-dimensions. As a result of multiple regression analysis, it can be said that teachers' OCB (altruism, gentlemanly courtesy and civic virtue sub-dimensions) significantly predict their professional ethics perceptions. In addition, it was concluded that the OCB level explained approximately 35% of the total change in the perception of TPE. Looking at these results, it can be interpreted that OCB has a role in teachers' perceptions of TPE.

Keywords: Professional Ethics, Organizational Citizenship, Behavior, Teacher, Organization

GİRİŞ

Etik kurallar, bir toplumun iyi ve kötü olarak tanımladığı davranışların farkları sonucunda oluşmaktadır. Bu etik kurallara uymamanın kamu gücüyle bir yaptırımı yoktur. Ancak birey etik kurallara aykırı bir davranışta bulunduğunda kendisi vicdan azabı çekebilir veya toplum tarafından hoş görülmeyip dışlanabilir

(Cemaloğlu ve Özdemir, 2019; Gözübüyük, 2008; Karaman Kepenekçi, 2008; Özcan, 2007). Meslek hayatında bu veya benzeri istenmeyen olayları yaşayan birey ise kendi verdiği hizmetten yararlananlara niteliksiz bir hizmet sunabilir veya işinde hatalar yapabilir. Bu durumların yaşanmaması için meslek hayatındaki bireylere rehberlik eden bazı ilkeler bulunmaktadır. Meslek etiği olarak bilinen bu ilkeler aynı meslekte çalışan insanların, nerede olurlarsa olsunlar aynı kurallar çerçevesinde hareket etmeleri gerektiğini ifade etmektedir (Atabek, 2003).

Öğretmenlik mesleğinde de diğer meslekler gibi etik kurallar bulunmaktadır. Ancak öğretmenlik mesleğinin bazı özellikleri onu diğer meslek gruplarından ayırmaktadır. Bu özelliklerden en önemlileri ise tüm mesleklere insan yetiştiren meslek olması ve insan ilişkilerinin fazla olmasıdır. Öğretmenler öğrencilerinin örnek aldıkları modellerdir (Şentürk, 2009; Toprakçı, Bozpolat ve Buldur, 2010). Öğretmenlik, bir öğrencinin hayatını şekillendirmesi açısından oldukça önemli bir meslektir. Öğretmen bir öğrencinin rol modeli olmakla beraber, ona doğruyu ve yanlışı öğreten, onu yetiştiren ve sadece akademik olarak değil kişisel olarak da gelişimine önemli katkılar sağlayan bir bireydir. Öğretmenin bir çocuğun hayatında bu denli önemli bir yere sahip olması da onun bazı yeterliliklere sahip olmasını, bazı etik kurallar çerçevesinde mesleğini icra etmesini gerektirir. Öğretmen doğrudan öğrencisiyle temasta bulunduğu için bu kurallar çerçevesinde mesleğini yerine getirmesi oldukça önemlidir (Erdem ve Şimşek, 2013; Kepenek, 2008; Obuz, 2009; Özbek, 2003). Etik konusunun öğretmenlik mesleğindeki yeri göz önünde bulundurulduğunda bu konuda yapılan çalışmaların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir ve öğretmenlik meslek etiğinin incelenmesi çalışmaya dâhil edilmiştir.

Etzioni (1964), örgütü belirli amaçlar doğrultusunda organize olnuş bir birim olarak tanımlamıştır (Cemaloğlu ve Özdemir, 2019). Bir örgütün başarılı olması örgütteki insanların niteliğiyle doğrudan ilişkilidir (Cemaloğlu ve Gülcan, 2018; Pohlman ve Gardiner, 2000). Ayrıca örgütün başarısını belirleyen farklı unsurlardan da söz edilebilir. Birçok araştırmada çalışanların ÖVD'nin yüksek olmasının örgütün etkinliğini ve verimini artırdığı ortaya çıkmıştır (Baş ve Şentürk, 2011; Cohen ve Vigoda, 2000; Podsakoff, MacKenzie, Paine ve Bachrach, 2000). Bireyin içinde bulunduğu örgüt için resmi iş tanımlarının dışında, yapılması gereken işler ve uyulması gereken kurallardan ziyade örgüte katkı sağlamak amacıyla gönüllü olarak yaptığı davranışlar örgütsel vatandaşlık davranışı olarak tanımlanır. Yapılan davranışın gönüllülük esasına dayanması, bireyin yapması gereken davranışlardan fazlası olması ÖVD'nin temelidir. ÖVD literatürde iki grupta ele alınmaktadır. Bunlardan ilki örgütsel yapıya etkin bir biçimde katılım sağlamak ve katkıda bulunmak olarak ifade edilir. İkincisi ise,

örgütsel yapıyı olumsuz bir durum içine sokacak davranışlarda bulunmamak olarak ifade edilir (Kepenek, 2008). ÖVD sergileyen bir birey örgütte yapabileceği tek işin kendisine verilen görevleri yapmak olmadığının, aynı zamanda örgüte psikolojik ve sosyal olarak da katkıda bulunarak örgütün amaçlarına ulaşmasına yardımcı olacağının farkındadır (Cemaloğlu ve Gülcan, 2018; Lievens ve Anseel, 2004). Bu bağlamda öğretmenlerde örgütsel vatandaşlık davranışının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin öğretmenlik meslek etiği algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları kavramları arasındaki ilişkiyi saptamak eğitimin verimliliği açısından önem taşımaktadır. Her iki değişkenin eğitim sistemi için ve dolayısıyla toplum için ne anlama geldiğinin anlaşılması eğitim sistemine etkisi olan bütün bireylerin davranışlarının daha iyi analiz edilmesini sağlayabilir. Öğretmenlerin ne kadar örgütsel vatandaşlık davranışları sergilediklerini ve meslek etiği algı düzeylerini öğrenmek, bu değerler düşük çıkarsa neden düşük olduğu ve bunların nasıl yükseltileceği konusunda yol gösterebilir. İki değişkeni ayrı ayrı inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Çelebi ve Akbağ, 2012; Sakin, 2007). Ancak öğretmenlerde öğretmenlik meslek etiği algısını ve örgütsel vatandaşlık davranışını ayrı ayrı inceleyen araştırmalar olmakla birlikte, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu bağlamda mevcut araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı, eğitim sistemine fayda sağlayacağı ve sonraki araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin öğretmenlik meslek etiği algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaçla birlikte aşağıdaki alt amaçlara da yanıt aranmaya da çalışılmıştır.

1. Öğretmenlerin öğretmenlik meslek etiği algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin öğretmenlik meslek etiği algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaşlarına, çalıştıkları okul türlerine, branşlarına, hizmet sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öğretmenlik meslek etiği algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri öğretmenlik meslek etiği algılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlik meslek etiği algısı ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada, tarama modeli türlerinden korelasyonel (ilişkisel) tarama modeli kullanılmıştır (Karasar 2016).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim Yılında Tunceli il merkezindeki resmi okullarda görev yapmakta olan 897 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kota örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kota örnekleme yönteminde ana kütle alt kümelere ayrılarak kotalar belirlenir ve her bir gruptan katılacak deneklerle örnek kütle tamamlanarak araştırma gerçekleştirilir (Küçük, 2016). Bu araştırmada da her bir eğitim kademesinde çalışan öğretmenler alt kümeler şeklinde belirlenmiş ve ana kütleyi oluşturacak kümeler anaokullarında, ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenler olacak şekilde oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarının evrene genellenebilmesi için örneklem büyüklüğü yeterli sayıda olmalıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bin kişilik evrene sahip bir araştırma % 95 güven aralığında gerçekleştirilecek ise örneklem büyüklüğünün 277 olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Balcı, 2009). Bu araştırmada Tunceli ilindeki öğretmenler, çalıştıkları eğitim kademelerine göre okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise şeklinde gruplandırılmış ve her bir grubu temsil edecek yeterli sayıda üye çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu araştırmaya 311 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine yönelik sayısal bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan 311 öğretmenin %72.3'ünün kadın, %27.7'sinin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %60.8'i evli, %39.2'si ise bekardır. Öğretmenlerin %19.9'u okul öncesinde, %17'si ilkokulda, %31.5'i ortaokulda ve %31.5'i lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %20.6'sı 21-30 yaş, %42.2'si 31-40 yaş, %26.8'i 41-50 yaş arasında ve %10.3'ü 51 yaş ve üzerindedirler. Branşlar açısından incelendiğinde ise öğretmenlerin %63.3'ü sosyal bilimler, %19.6'sı fen bilimler ve %17'si güzel sanatlar/beden eğitimi/konservatuvar branşlarındadır. Öğretmenlerin kıdemlerine bakıldığında %30.5'i 5 yıl ve daha az, %26.7'si 6-10 yıl, %27.3'ü 11-20 yıl ve %15.4'ü 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptirler.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Özelliklerine Yönelik Bilgiler

Demografik Değişken	Gruplar	(n)	(%)
Cinsiyet	Kadın	225	72.3
	Erkek	86	27.7
	Toplam	311	100
Medeni Durum	Evli	189	60.8
	Bekar	122	39.2
	Toplam	311	100
Görev Yapılan Eğitim Kademesi	Okul Öncesi	62	19.9
	İlkokul	53	17.0
	Ortaokul	98	31.5
	Lise	98	31.5
	Toplam	311	100
Yaş	21-30	90	20.6
	31-40	184	42.2
	41-50	117	26.8
	51 ve üzeri	45	10.3
	Toplam	311	100
Hizmet Süresi (kıdem)	5 yıl ve daha az	95	30.5
	6-10 yıl	83	26.7
	11-20 yıl	85	27.3
	21 yıl ve üzeri	48	15.4
	Toplam	311	100
Branş	Sosyal Bilimler	197	63.3
	Fen Bilimleri	61	19.6
	Güzel Sanatlar/ Beden Eğitimi/ Konservatuvar	53	17.0
	Toplam	311	100

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada temel veri toplama araçları olarak Öğretmenlik Meslek Etik İlkeleri Ölçeği (ÖMEİÖ), Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği (ÖVDÖ) ile araştırmacı tarafından katılımcıların demografik özelliklerinin tespit edilmesi amacıyla hazırlanan Kişisel Bilgi Formu (KBF) kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formunda katılımcıların çalıştıkları eğitim kademesi, cinsiyet, medeni durum, yaş, branş ve kıdemini öğrenmeye yönelik 6 soru yer almaktadır.

Örenel'in (2005) "Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının İlköğretim ve Orta Öğretim Öğrencilerinin Algılarıyla Değerlendirilmesi" başlıklı araştırmasında ÖME ilkeleri, adalet, dürüstlük, saygı, güven, mesleki sorumluluk, mesleki yeterlilik, insan hakları, sevgi ve örgütsel bağlılık boyutu olmak üzere dokuz boyutta incelenmiştir. Kepenek (2008) tarafından hazırlanan Öğretmenlik Meslek Etik İlkeleri Ölçeği'nde yukarıdaki

dokuz boyut kullanılmıştır. Bu boyutları ölçmek için 28 soru bulunmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi şeklinde derecelendirmeye sahiptir. "1- hiçbir zaman", "2- nadiren", "3- bazen", "4- genellikle" ve "5- her zaman" şeklinde olup cevaplama süresi yaklaşık 10 dakikadır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.92 olarak elde edilmiştir (Kepenek, 2008). Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre ise Cronbach alfa katsayısı 0.924 olarak tespit edilmiştir.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği Vey ve Campbell (2004) ile Williams ve Shiaw'un (1999) çalışmalarından yararlanılarak Basım ve Şeşen (2006) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek diğergamlık, sivil erdem, vicdanlılık, nezaket ve centilmenlik olmak üzere 5 boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır (Basım ve Şeşen, 2006; Kavuncu, 2019). ÖVD ölçeğinin yapısının uygunluğunu belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ÖVD ölçeğinin beş faktörlü yapısının geçerli ve kabul edilebilir olduğu görülmektedir. ÖVD Ölçeğinin iç güvenirliliğini belirlemek için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır ve 0.914 bulunmuştur (Kavuncu, 2019). Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre ise Cronbach'ın alfa katsayısı 0.921 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve İzinler

Verilerin toplanmasına geçilmeden önce Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan Etik izin (Sayı no: 97132852/302.14.01) alınmıştır. Etik kurulun değerlendirmesi neticesinde eğitim bilimleri enstitüsüne tez önerisi sunulmuştur. Tez önerisinin kabulünden sonra da Tunceli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ölçekleri uygulamak amacıyla yazılı izin (Sayı no: E-51166484-604.01.01-18820733) alınmıştır. Sonrasında uygulama yapmak için okullarda öğretmenlere ulaşılmış ve uygulama formları uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada yapılacak analizlere karar vermeden önce toplanan verilerin normal dağılım özelliğine sahip olup olmadığı tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda parametrik, normalliğin sağlanamadığı durumlarda ise nonparametrik testlerin kullanılması gerekmektedir. Verilerde normalliğin kontrolü çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakarak incelenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının çarpıklık katsayılarının -.454 ile -1.55; basıklık katsayılarının ise .882 ile -.210 arasında değiştiği görülmektedir. Çarpıklık katsayısı, çarpıklığın standart hatasına

bölündüğünde ve basıklık katsayısı basıklığın standart hatasına bölündüğünde çıkan değerler -1.96 ile +1.96 arasında ise dağılım normal dağılım kabul edilir. Bu sonuçlara göre verilerin normal dağılım özelliği gösterdiği görülmektedir (Can, 2019). Dolayısıyla araştırmada parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. İki grup arasında fark testi yapılacaksa Bağımsız Gruplar t- Testi; ikiden fazla grup olduğunda anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonrası anlamlı farklılık bulunan durumlarda farklılığın kaynağının tespit edilmesi için Post-Hoc testlerinden Bonferroni Testi uygulanmıştır. Çünkü Bonferroni Testi eşit örneklem sayısı ilkesini gerektirmemektedir. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Son olarak ÖVD düzeylerinin ÖME algıları üzerindeki yordayıcılığı ise Çoklu Regresyon Analizi yapılarak incelenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler *t* testi, ANOVA, Pearson Korelasyon Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi ile çözümlenerek bulgular elde edilmiştir.

Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin öğretmenlik meslek etiği algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği t testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2'deki bulgular öğretmenlik meslek etiği açısından incelendiğinde, katılımcıların *öğretmenlik meslek etiği algılarının* cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır (t=-3.004; p=.003, p<.05). Bu bulgu öğretmenlerin öğretmenlik meslek etiği algıları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Erkek öğretmenlerin ortalama puanı 4.07 (Ss=0.51) ve kadınların 4.27 (Ss=0.48) olarak hesaplandığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığının saptanması için yapılan analizlerden puan ortalamalarındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=-3.004; p=.003, p<.05). Bu bulgu öğretmenlerin ÖME algıları ile cinsiyetleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 2.
Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Etiği Algıları ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	X̄	Ss	*t*	p
Öğretmenlik Meslek Etiği	Erkek Kadın	86 225	4.07 4.27	0.51 0.48	-3.004	**0.003**
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	Erkek Kadın	86 225	4.90 4.92	0.77 0.68	-0.211	0.834
ÖVD (Diğergamlık)	Erkek Kadın	86 225	4.72 4.74	0.88 0.73	-0.260	0.795
ÖVD (Vicdanlılık)	Erkek Kadın	86 225	4.75 4.76	0.93 0.92	-0.073	0.942
ÖVD (Nezaket)	Erkek Kadın	86 225	5.33 5.38	0.81 0.70	-0.519	0.604
ÖVD (Centilmenlik)	Erkek Kadın	86 225	4.88 4.82	0.86 0.81	0.592	0.555
ÖVD (Sivil Erdem)	Erkek Kadın	86 225	4.83 4.90	0.91 0.87	-0.676	0.500

Tablo 2'deki bulgular örgütsel vatandaşlık davranışı açısından incelendiğinde, katılımcıların *örgütsel vatandaşlık davranışı* toplam puanlarının (*t*=-0.211; p=0.834, p>.05), *diğergamlık* boyutu puanlarının (*t*=-0.260; p=0.795, p>.05), *vicdanlılık* boyutu puanlarının (*t*=-0.073; p= 0.942, p>.05), *nezaket* boyutu puanlarının (*t*=-0.519; p= 0.604, p>.05), *centilmenlik* boyutu puanlarının (*t*=0.592; p=0.555, p>.05), ve *sivil erdem* boyutu puanlarının (*t*=-0.676; p=0.500, p>.05) cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu bulgulara bakarak öğretmenlerde cinsiyetin ÖVD ve alt boyutlarında belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkenine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin öğretmenlik meslek etiği algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının çalıştıkları eğitim kademelerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile incelenmiştir ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Etiği Algıları ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Çalıştıkları Eğitim Kademelerine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Kademeleri	N	X̄	Ss	F	P	Fark
Öğretmenlik Meslek Etiği	Okul Öncesi=A	62	4.40	0.48	4.875	***0.003**	A>C A>D
	İlkokul=B	53	4.28	0.48			
	Ortaokul=C	98	4.15	0.46			
	Lise=D	98	4.13	0.51			
	Toplam	311	4.21	0.49			
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	Okul Öncesi=A	62	5.13	0.67	4.358	***0.005**	A>C A>D
	İlkokul=B	53	5.07	0.59			
	Ortaokul=C	98	4.81	0.64			
	Lise=D	98	4.81	0.80			
	Toplam	311	4.92	0.70			
ÖVD (Diğergamlık)	Okul Öncesi=A	62	4.94	0.72	5.298	***0.001**	A>C B>C
	İlkokul=B	53	4.96	0.65			
	Ortaokul=C	98	4.54	0.7			
	Lise=D	98	4.68	0.87			
	Toplam	311	4.73	0.77			
ÖVD (Vicdanlılık)	Okul Öncesi=A	62	5.00	0.85	2.295	0.078	
	İlkokul=B	53	4.82	0.9			
	Ortaokul=C	98	4.70	0.79			
	Lise=D	98	4.63	1.05			
	Toplam	311	4.76	0.92			
ÖVD (Nezaket)	Okul Öncesi=A	62	5.46	0.65	2.675	***0.047**	A>C
	İlkokul=B	53	5.55	0.54			
	Ortaokul=C	98	5.23	0.77			
	Lise=D	98	5.35	0.81			
	Toplam	311	5.37	0.73			
ÖVD (Centilmenlik)	Okul Öncesi=A	62	5.11	0.74	3.821	***0.010**	A>D
	İlkokul=B	53	4.93	0.81			
	Ortaokul=C	98	4.77	0.74			
	Lise=D	98	4.68	0.92			
	Toplam	311	4.84	0.83			
ÖVD (Sivil Erdem)	Okul Öncesi=A	62	5.13	0.88	4.467	***0.004**	A>D
	İlkokul=B	53	5.08	0.76			
	Ortaokul=C	98	4.80	0.79			
	Lise=D	98	4.69	0.97			
	Toplam	311	4.88	0.88			

Tablo 3 incelendiğinde; katılımcıların *öğretmenlik meslek etiği algılarının* çalıştıkları eğitim kademelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır (F=4.875; p=.003, p<.05). Farkın kaynağının saptanması için Bonferroni testi yapılmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre okul öncesinde çalışan öğretmenlerin ÖME algı düzeylerinin ortaokulda ve lisede çalışan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Diğer gruplar arasında ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 3'teki bulgular örgütsel vatandaşlık davranışı açısından incelendiğinde, katılımcıların puan ortalamaları *örgütsel vatandaşlık davranışı* toplam puanında (F= 4.358; p=.005, p<.05), *diğergamlık* boyutunda (F=5.298; p=.001, p<.05), *vicdanlılık* boyutunda (F= 2.295; p=.078, p>.05), *nezaket* boyutunda (F=2.675; p=.047, p<.05), *centilmenlik* boyutunda (F=3.821; p=.010, p<.05) ve *sivil erdem* boyutunda (F=4.467; p=.004, p<.05) olarak elde edilmiştir. ÖVD toplam puanında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Farkın kaynağının saptanması için Bonferroni testi yapılmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre okul öncesinde çalışan öğretmenlerin ÖVD düzeylerinin ortaokulda ve lisede çalışan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Diğer gruplar arasında ise anlamlı bir fark görülmemiştir. Diğergamlık boyutunda da anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre okul öncesinde ve ilkokulda çalışan öğretmenlerin diğergamlık düzeylerinin ortaokulda çalışan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Vicdanlılık boyutunda anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu bulguya göre öğretmenlerin vicdanlılık boyutu puanları, çalıştıkları okul türlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Nezaket boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre okul öncesinde çalışan öğretmenlerin nezaket düzeylerinin ortaokulda çalışan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Centilmenlik boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna okul öncesinde çalışan öğretmenlerin centilmenlik düzeylerinin lisede çalışan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Sivil erdem boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre okul öncesinde çalışan öğretmenlerin sivil erdem düzeylerinin lisede çalışanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Branş Değişkenine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin öğretmenlik meslek etiği algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile incelenmiştir ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Etiği Algıları ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Branşlarına Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Branş	N	X̄	Ss	F	P	Fark
Öğretmenlik Meslek Etiği	Sosyal Bilimler=A	197	4.24	0.47	7.453	***0.001**	A>B C>B
	Fen Bilimleri=B	61	4.01	0.55			
	Güzel Sanatlar/ Beden Eğitimi/ Konservatuvar=C	53	4.35	0.45			
	Toplam	311	4.21	0.49			
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	Sosyal Bilimler=A	197	4.94	0.64	2.468	0.086	
	Fen Bilimleri=B	61	4.74	0.86			
	Güzel Sanatlar/ Beden Eğitimi/ Konservatuvar=C	53	5.01	0.70			
	Toplam	311	4.92	0.70			
ÖVD (Diğergamlık)	Sosyal Bilimler=A	197	4.75	0.74	1.424	0.242	
	Fen Bilimleri=B	61	4.60	0.88			
	Güzel Sanatlar/ Beden Eğitimi/ Konservatuvar=C	53	4.84	0.76			
	Toplam	311	4.73	0.77			
ÖVD (Vicdanlılık)	Sosyal Bilimler=A	197	4.74	0.91	1.286	0.278	
	Fen Bilimleri=B	61	4.67	1.02			
	Güzel Sanatlar/ Beden Eğitimi/ Konservatuvar=C	53	4.93	0.82			
	Toplam	311	4.76	0.92			
ÖVD (Nezaket)	Sosyal Bilimler=A	197	5.43	0.64	2.470	0.086	
	Fen Bilimleri=B	61	5.21	0.91			
	Güzel Sanatlar/ Beden Eğitimi/ Konservatuvar=C	53	5.30	0.82			
	Toplam	311	5.37	0.73			
ÖVD (Centilmenlik)	Sosyal Bilimler=A	197	4.89	0.78	2.501	0.084	
	Fen Bilimleri=B	61	4.63	0.94			
	Güzel Sanatlar/ Beden Eğitimi/ Konservatuvar=C	53	4.88	0.84			
	Toplam	311	4.84	0.83			
ÖVD (Sivil Erdem)	Sosyal Bilimler=A	197	4.90	0.83	4.826	***0.009**	C>B
	Fen Bilimleri=B	61	4.62	1.01			
	Güzel Sanatlar/ Beden Eğitimi/ Konservatuvar=C	53	5.13	0.82			
	Toplam	311	4.88	0.88			

Tablo 4 incelendiğinde; katılımcıların *öğretmenlik meslek etiği algılarının* branşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır (F=7.453; p=.001, p<.05). Farkın kaynağının saptanması için Bonferroni testi yapılmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre hem sosyal bilimler branşı öğretmenlerinin

hem de güzel sanatlar/beden eğitimi/konservatuvar branşları öğretmenlerinin, fen bilimleri branşı öğretmenlerine göre öğretmenlik meslek etiği algı düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer gruplar arasında ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 4'teki bulgular örgütsel vatandaşlık davranışı açısından incelendiğinde, katılımcıların puan ortalamaları *örgütsel vatandaşlık davranışı* toplam (F=2.468; p=.086, p>.05), *diğergamlık* boyutunda (F=1.424; p=.242, p>.05), *vicdanlılık* boyutunda (F=1.286; p=.278, p>.05), *nezaket* boyutunda (F=2.470; p=.086, p>.05), *centilmenlik* boyutunda (F=2.501; p=.084, p>.05) ve *sivil erdem* boyutunda (F=4.826; p=.009, p<.05) olarak elde edilmiştir. ÖVD toplam puanında, diğergamlık, vicdanlılık, centilmenlik ve nezaket alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulguya göre öğretmenlerin ÖVD toplam puanları, diğergamlık, vicdanlılık, nezaket ve centilmenlik boyutu puanları branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Sivil erdem alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ve buna göre güzel sanatlar/beden eğitimi/konservatuvar branşları öğretmenlerinin, fen bilimleri branşı öğretmenlerine göre sivil erdem puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Diğer gruplar arasında ise anlamlı bir fark görülmemiştir.

Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin öğretmenlik meslek etiği algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile incelenmiştir ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5 incelendiğinde; katılımcıların *öğretmenlik meslek etiği algılarının* yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır (F=2.156; p=.093, p>.05). Bu bulguya göre öğretmenlerin ÖME algıları, yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Tablo 5'teki bulgular örgütsel vatandaşlık davranışı açısından incelendiğinde, katılımcıların puan ortalamaları *örgütsel vatandaşlık davranışı* toplam (F=2.107; p=.099, p>.05), *diğergamlık* boyutunda (F=2.848; p=.038, p<.05), *vicdanlılık* boyutunda (F=2.290; p=.078, p>.05), *nezaket* boyutunda (F=0.419; p=.740, p>.05), *centilmenlik* boyutunda (F=2.456; p=.063, p>.05) ve *sivil erdem* boyutunda (F=2.193; p=.089, p>.05) olarak elde edilmiştir. ÖVD toplam puanında, vicdanlılık, centilmenlik, nezaket ve sivil erdem alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulguya göre öğretmenlerin ÖVD toplam puanları, vicdanlılık, nezaket, centilmenlik ve sivil erdem boyutu puanları yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Tablo 5.
Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Etiği Algıları ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Yaşlarına Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Yaş Aralığı	N	X̄	Ss	F	P	Fark
Öğretmenlik Meslek Etiği	21-30	107	4.20	0.52	2.156	0.093	
	31-40	140	4.28	0.47			
	41-50	54	4.10	0.51			
	≥ 51	10	4.05	0.35			
	Toplam	311	4.21	0.49			
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	21-30	107	4.78	0.73	2.107	0.099	
	31-40	140	5.00	0.68			
	41-50	54	4.95	0.69			
	≥ 51	10	4.99	0.60			
	Toplam	311	4.92	0.70			
ÖVD (Diğergamlık)	21-30	107	4.57	0.74	2.848	***0.038**	31-40> 21-30 41-50>21-30
	31-40	140	4.79	0.82			
	41-50	54	4.88	0.69			
	≥ 51	10	5.00	0.72			
	Toplam	311	4.73	0.77			
ÖVD (Vicdanlılık)	21-30	107	4.58	0.99	2.290	0.078	
	31-40	140	4.84	0.88			
	41-50	54	4.91	0.83			
	≥ 51	10	4.60	0.87			
	Toplam	311	4.76	0.92			
ÖVD (Nezaket)	21-30	107	5.30	0.79	0.419	0.740	
	31-40	140	5.40	0.67			
	41-50	54	5.38	0.81			
	≥ 51	10	5.46	0.57			
	Toplam	311	5.37	0.73			
ÖVD (Centilmenlik)	21-30	107	4.71	0.83	2.456	0.063	
	31-40	140	4.98	0.76			
	41-50	54	4.73	0.92			
	≥ 51	10	4.82	0.97			
	Toplam	311	4.84	0.83			
ÖVD (Sivil Erdem)	21-30	107	4.73	0.95	2.193	0.089	
	31-40	140	5.00	0.85			
	41-50	54	4.85	0.82			
	≥ 51	10	5.10	0.54			
	Toplam	311	4.88	0.88			

Diğergamlık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ve farkın kaynağının saptanması için Bonferroni testi yapılmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre 31-40 ve 41-50 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin *diğergamlık* düzeylerinin 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgudan 21-30 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin, 31-40 ve 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlere göre *diğergamlık* boyutu düzeylerinin daha düşük olduğu çıkarılmaktadır. Diğer gruplar arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin meslek etiği algıları ile örgütsel vatandaşlık davranış düzeyleri arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Öğretmenlerin Meslek Etiği Algıları ile Örgütsel Vatandaşlık Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Öğretmenlik Meslek Etiği	1						
(2) Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	.559**	1					
(3) ÖVD (Diğergamlık)	.401**	.855**	1				
(4) ÖVD (Vicdanlılık)	.435**	.852**	.622**	1			
(5) ÖVD (Nezaket)	.527**	.806**	.642**	.572**	1		
(6) ÖVD (Centilmenlik)	.512**	.844**	.632**	.666**	.624**	1	
(7) ÖVD (Sivil Erdem)	.508**	.893**	.762**	.713**	.639**	.665**	1

**p<.01, N=311

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin meslek etiği algısı ile örgütsel vatandaşlık davranış düzeyleri arasında yüksek düzeyde (r= .559; p<.01) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. ÖME algısı ile ÖVD'nin alt boyutlarından *diğergamlık* arasında orta seviyede (r= .401; p<.01), *vicdanlılık* arasında orta seviyede (r= .435; p<.01), *nezaket* arasında yüksek seviyede (r= .527; p<.01), *centilmenlik* arasında yüksek seviyede (r= .512; p<.01), *sivil erdem* arasında yüksek seviyede (r= .508; p<.01) pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusuna göre öğretmenlerin ÖME algıları arttıkça, ÖVD düzeyleri (toplam puan ve bütün alt boyutlar) artmaktadır denilebilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin ÖME algıları azaldıkça, ÖVD düzeyleri (toplam puan ve bütün alt boyutlar) azalmaktadır denilebilir.

Öğretmenlerin Meslek Etiği Algısının Yordanmasına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin öğretmenlik meslek etiği algılarını yordamasına ilişkin Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeylerinin Öğretmenlik Meslek Etiği Algılarını Yordama Düzeyini Belirlemeye Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken	**Yordayan Değişkenler**	**B**	**Standart Hata**	**B**	**t**	**p**
Öğretmenlik Meslek Etiği	Sabit	2.141	.175		12.263	.000
	Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	.393	.033	.559	11.846	**.000****
	ÖVD (Diğergamlık)	-.096	.048	-.150	-1.974	**.049***
	ÖVD (Vicdanlılık)	.006	.038	.011	.148	.882
	ÖVD (Nezaket)	.203	.044	.300	4.564	**.000****
	ÖVD (Centilmenlik)	.141	.042	.235	3.364	**.001****
	ÖVD (Sivil Erdem)	.150	.047	.266	3.218	**.001****

R= .598, R^2= .358,
Düzeltilmiş ΔR^2= .348, F = 34.043, p= 000, **p<.01

Tablo 7 incelendiğinde, örgütsel vatandaşlık toplam puanları ile *diğergamlık, nezaket, centilmenlik ve sivil erdem* boyutlarının ÖME algısını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (R=.598, R^2=.358, F = 34.043, p=000, p<.01). Regresyon katsayılarına yönelik *t* değerleri incelendiğinde meslek etiğini örgütsel vatandaşlık toplam puanı ve *diğergamlık, nezaket, centilmenlik ve sivil erdem* alt boyutlarının istatistiksel yönden anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. ÖME algısını ÖVD'nin vicdanlılık alt boyutunun ise anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre ÖVD düzeyinin ÖME algısındaki toplam varyansın yaklaşık %35'ini açıkladığı söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ilk olarak ÖME algıları ve ÖVD düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ÖME algılarının ve ÖVD'nin nezaket alt boyutundaki davranış düzeylerinin çok yüksek düzeyde, diğer değişkenlerde ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte araştırmalara ulaşılmıştır. Sakin (2007) tarafından okul öncesinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmada ÖME algılarının yüksek olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Çelebi ve Akbağ (2012) ile Kayıkçı ve Uygur (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin etik ilke ve davranışlara duyarlı oldukları, etik algılarının olumlu ve yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Tezuçar'ın (2019) öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Mevcut araştırmanın sonuçlarına bakılarak öğretmenlerin öğretmenlik meslek etiği kavramına ait bilgilerinin çok yüksek düzeyde olduğu, bu kavramı ve bu kavramın gerektirdiği davranışı bildikleri, öğretmenlik meslek etiği kavramını çok yüksek düzeyde algıladıkları ve etik davrandıkları söylenebilir. Demiröz (2014) çalışmasında öğretmenlerin genellikle ÖVD gösterdikleri sonucunu elde etmiştir. Öğretmenlerin ÖVD'yi etkileyen çeşitli faktörler vardır. Kılıç (2014) okul yöneticilerinin etik liderlik davranışının ÖVD'yi pozitif ve anlamlı yönde etkileyeceği sonucuna ulaşmıştır. Yani mesleki etik algıları yüksek olan yöneticiler, öğretmenlerin ÖVD'lerinin artmasını sağlamaktadır. Kavuncu (2019) ve Aycan'ın (2020) gerçekleştirdiği çalışmalarda katılımcıların sivil erdem, diğergamlık, centilmenlik ve vicdanlılık alt boyutlarında yüksek düzeyde ÖVD sergiledikleri, nezaket alt boyutunda ise çok yüksek düzeyde ÖVD sergiledikleri bulunmuştur. Bu sonuçlar mevcut araştırma sonuçlarıyla tutarlılık içerisindedir. Alanyazında ÖVD düzeyini öğrenmek için daha önce gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile bu çalışmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırılmış ve Yücel (2006) ve Taşcı ve Koç (2007) ve Kavuncu (2019) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yüksek düzeyde ÖVD gerçekleştirdikleri ve bu sonuç ile mevcut araştırmanın sonuçlarının benzerlikleri olduğu anlaşılmaktadır. Ancak ve Yılmaz ve Bökeoğlu (2008), Çetin (2011), Gökmen (2011) ve Tazegül Aydın (2017) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin orta düzeyde ÖVD sergiledikleri sonucunu elde etmişilerdir. Bu sonucun mevcut çalışmadan farklı sonuçları olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmanın sonuçlarına bakılarak öğretmenlerin nezaket davranış düzeylerinin çok yüksek olmasından öğretmenlerin birbirleriyle sürekli iletişim halinde oldukları ve birbirlerini gerekli hallerde bilgilendirdikleri, bir sorun çıkmadan önceden tedbir aldıkları söylenebilir.

Araştırmada ikinci olarak öğretmenlerin ÖME algıları ve ÖVD düzeyleri cinsiyetlerine göre incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ÖME algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, kadın öğretmenlerin ÖME algı düzeylerinin erkeklerden daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin ÖVD toplam puan ve alt boyutlar açısından incelendiğinde ise cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bakarak kadın ve erkek öğretmenlerin ÖVD düzeylerinin birbirlerinden çok farklı olmadığı söylenebilir. Alanyazında sonucu mevcut çalışma ile benzerlik ve farklılık gösteren araştırmalar bulunmaktadır.

Pelit ve Güçer (2006), Obuz (2009) ve Çelebi ve Akbağ (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda etik davranma konusunda kadın öğretmen/öğretmen adaylarının erkeklerden daha hassas davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Tezuçar'ın (2019) araştırmasının sonucu kadın öğretmenlerin ÖME ilkelerini benimseme düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu söylemektedir. Altınkurt ve Yılmaz'ın (2011) araştırmalarının sonucu erkek öğretmenlerin etik dışı davranışlara karşı kadın öğretmenlerden daha hassas olduklarını ortaya koymaktadır. Öte yandan Özen ve Durkan'ın (2016) araştırmasında örgütsel etik iklimin ÖME'yi cinsiyete bağlı olarak etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Örenel (2005) ve Arslan'ın (2018) araştırması da öğretmenlerin etik dışı davranışları algılama düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmaktadır. Samancı Kalaycı (2007) çalışmasında, öğretmenlerin cinsiyetinin ÖVD düzeylerini etkilediği ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla ÖVD'de bulundukları sonucuna ulaşmıştır. Arslantaş ve Pekdemir'in (2007) çalışmasında, çalışanların cinsiyetine göre ÖVD sergileme düzeylerinde farklılık görülmediği sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Polat ve Celep'in (2008) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile ÖVD ve alt boyutlarında bulunan davranışlara yönelik algılamalarında anlamlı fark bulunmamıştır. Mevcut çalışmanın sonuçlarıyla benzer olarak Karacaoğlu ve Güney'in (2010) çalışmasında cinsiyet ile ÖVD arasında anlamlı fark görülmemiştir. Titrek, Bayrakçı ve Zafer (2009) ile Baş ve Şentürk'ün (2011) araştırmalarına göre öğretmenlerin ÖVD'lerine yönelik algıları ile cinsiyet arasında anlamlı fark görülmemiştir. Gökmen'in (2011) çalışmasında, öğretmenlerin ÖVD'lerinin tüm boyutlarına ilişkin algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Çakıroğlu ve Tabancalı (2017), Tazegül Aydın (2017) ve Aycan (2020), mevcut çalışma sonuçlarıyla paralel olarak, öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile ÖVD toplam puanı ve alt boyutları arasında anlamlı fark olmadığı, erkek ve kadın öğretmenlerin ÖVD düzeylerinin birbirlerine yakın seviyelerde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırmanın sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin ÖME kavramını erkek öğretmenlerden daha iyi bildiği ve algıladığı, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla etik kurallar çerçevesinde davrandığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin ÖME algıları ve ÖVD düzeyleri çalıştıkları eğitim kademelerine göre incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, okul öncesinde çalışan öğretmenler ortaokulda ve lisede çalışan öğretmenlere göre daha yüksek ÖME algılarına sahiptirler. ÖVD toplam puanı düzeyleri ile eğitim kademesine değişkeninin bulguları ise okul öncesinde çalışan öğretmenlerin, ortaokulda ve lisede çalışan öğretmenlere göre daha fazla ÖVD sergilediklerini ortaya koymaktadır. Diğergamlık alt boyutunda eğitim kademesi

değişkeni ile anlamlı farklılık görülmüştür. Elde edilen bulgular okul öncesi ve ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortaokulda çalışan öğretmenlerden diğergamlık alt boyutunda daha fazla ÖVD sergilediklerini ortaya koymaktadır. Vicdanlılık alt boyutunda eğitim kademesi ile anlamlı fark görülmemiştir. Nezaket alt boyutunda eğitim kademesi ile anlamlı fark görülmüştür. Bu farklılık okul öncesinde çalışan öğretmenlerin nezaket alt boyutunda ortaokulda çalışan öğretmenlerden daha fazla ÖVD sergiledikleri anlamına gelmektedir. Centilmenlik ve sivil erdem alt boyutlarında eğitim kademesi değişkeni ile anlamlı farklılıklar tespit edilmiş olup okul öncesinde çalışan öğretmenlerin centilmenlik ve sivil erdem alt boyutlarında lisede çalışan öğretmenlerden daha fazla ÖVD sergiledikleri anlamına gelmektedir. Alanyazında mevcut çalışma ile benzer ve farklı sonuçlar elde edilen çalışmalar bulunmaktadır. Kepenek (2008) tarafından yapılan çalışmada ilköğretimde çalışan öğretmenlerin ÖME algı düzeylerinin ortaöğretimde çalışan öğretmenlerden daha fazla olduğu sonucu elde edilmiştir. Tezuçar'ın (2019) araştırması da okul öncesi ve ilkokulda çalışan öğretmenlerin etik ilkeleri benimseme düzeylerinin diğer kademelerdeki öğretmenlerden daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak ilkokul ve ortaokulda derse girilen sınıf düzeyi değişkeni ile mesleki etik ilkeleri benimseme arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Polat (2007) çalışmasında eğitim kademesi ile ÖVD arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Polat ve Celep'in (2008) araştırmasında öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kademesi ile öğretmenlerin ÖVD toplam puanı ve alt boyutlarındaki davranışlara yönelik algılarında anlamlı fark bulunamamıştır. Çakıroğlu ve Tabancalı (2017), ÖVD'nin nezaket alt boyutu ile eğitim kademesi arasında anlamlı fark bulamazken, ÖVD toplam puanında ve vicdanlılık, centilmenlik, diğergamlık ve sivil erdem alt boyutlarında eğitim kademesi değişkenine göre farklılıklar tespit etmiştir. Bu farklılıklar ilkokulda çalışan öğretmenlerin ÖVD toplam puanı ve vicdanlılık, centilmenlik, sivil erdem ve diğergamlık alt boyutlarında ortaokulda çalışan öğretmenlerden daha fazla ÖVD sergiledikleri sonucu çıkarılmaktadır. Mevcut araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesinde çalışan öğretmenlerin ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlere kıyasla ÖME kavramını daha iyi algıladıkları ve bildikleri, daha etik davrandıkları, örgütün gelişmesi için gönüllü olarak daha fazla çabaladıkları söylenebilir. Bu sonuca bakılarak okul öncesi ve ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortaokulda çalışan öğretmenlere kıyasla çalıştıkları örgütteki diğer bireylere karşı daha çok yardımcı oldukları söylenebilir. Çalışılan eğitim kademesi, öğretmenin işe vaktinde gelme ve görevlerini zamanında yerine getirme gibi davranışlarını etkilememektedir. Bu sonuçtan okul öncesinde çalışan öğretmenlerin ortaokulda çalışan öğretmenlere kıyasla birbirleriyle daha çok iletişim halinde oldukları, birbirlerini gerekli durumlarda bilgilendirdikleri ve bir sorun çıkma ihtimali karşısında sorun

çıkmadan buna karşı önlem alabildikleri söylenebilir. Bu sonuçlara göre okul öncesinde çalışan öğretmenlerin lisede çalışan öğretmenlerden daha fazla bulundukları örgütün itibarını korudukları ve örgütü savundukları, örgütün gelişmesi için diğer üyelerle iletişim halinde olarak aktif olarak katkıda bulundukları ve çaba gösterdikleri söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin ÖME algıları ve ÖVD düzeyleri branşlarına göre incelenmiştir. ÖME algısı ile branş değişkeni arasında anlamlı farklılık görülmüş olup bu farklılık sosyal bilimler ve güzel sanatlar/beden eğitimi/konservatuvar branşları öğretmenlerinin ÖME algı düzeylerinin fen bilimleri branşları öğretmenlerinden daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. ÖVD toplam puanı ile diğergamlık, vicdanlılık, nezaket ve centilmenlik alt boyutları ile branş değişkeni arasında anlamlı fark görülmemişken sivil erdem alt boyutu ile branş değişkeni arasında anlamlı fark görülmüş olup güzel sanatlar/beden eğitimi/konservatuvar branşları öğretmenleri sivil erdem alt boyutunda fen bilimleri branşları öğretmenlerinden daha fazla ÖVD sergilemektedirler. Kepenek (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki etik algılama düzeylerinin diğer branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Çelebi ve Akbağ'ın (2012) gerçekleştirdiği çalışmada fen bilimleri branşları öğretmenlerinin etik davranışlara diğer branş öğretmenlerinden daha az değer yükledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Tezuçar (2019) çalışmasında, sosyal bilimler branşları öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeylerinin diğer branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Polat'ın (2007) çalışmasında branş değişkeni ile ÖVD arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Polat ve Celep'in (2008) araştırmasında Öğretmenlerin branşı, ÖVD ve alt boyutlarında yer alan davranışlara yönelik algılamalarında anlamlı farklılık yaratmamıştır. Yancı'nın (2011) çalışmasında öğretmenlerinin ÖVD'leri branş değişkenine göre nezaket, diğergamlık, centilmenlik, sivil erdem ve vicdanlılık ve alt boyutlarında anlamlı fark görülmemiştir. Aycan (2020) çalışmasında ÖVD'nin centilmenlik alt boyutu ile branş değişkeni arasında anlamlı fark bulamamışken vicdanlılık, centilmenlik, diğergamlık ve sivil erdem alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Vicdanlılık, sivil erdem, nezaket ve diğergamlık alt boyutlarında sosyal bilimler branşı öğretmenlerinin ÖVD puanlarının fen bilimleri branşı öğretmenlerinden daha fazla olduğu sonucunu elde etmiştir. Mevcut araştırmanın sonuçlarına göre sosyal bilimler ve güzel sanatlar/beden eğitimi/konservatuvar branşlarındaki öğretmenlerin fen bilimleri branşlarındaki öğretmenlere kıyasla ÖME kavramını daha iyi algıladıkları ve bildikleri, daha etik davrandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin branşları bulundukları örgütün gelişmesi için gönüllü davranışlarda bulunma, birbirlerine

yardımcı olma, görevlerini zamanında yerine getirme ve okula zamanında gelme, bulundukları örgüte zarar vermeme ve örgütü savunma, birbirleriyle iletişim halinde olma gibi davranışlarını etkilememektedir. Ancak güzel sanatlar/beden eğitimi/konservatuvar branşları öğretmenlerinin örgüte bağlılıkları fen bilimleri branşları öğretmenlerinden daha fazladır ve örgütlerinin gelişmesi için daha çok çaba gösterirler.

Araştırmada öğretmenlerin ÖME algıları ve ÖVD düzeyleri yaşlarına göre incelenmiştir. ÖME algısı, ÖVD toplam puanı, sivil erdem, centilmenlik, vicdanlılık ve nezaket alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemişken diğergamlık alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmüştür. 31-40 ve 41-50 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin diğergamlık alt boyutunda 21-30 yaş arası öğretmenlerden daha fazla ÖVD sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Özbek'in (2003) çalışmasında beden öğretmenlerinde yaş değişkeni ile mesleki etik ilkelere uyma düzeyleri arasında anlamlı fark görülmemiştir. Şişman ve Acat (2003), Toprakçı, Bozpolat ve Buldur (2010) ve Çelebi ve Akbağ'ın (2012) araştırmaları öğretmenlerin yaş ilerledikçe mesleki etik ilkelere uygun davranma düzeylerinin arttığını ortaya koymaktadır. Duran'ın (2014) ve Arslan'ın (2018) araştırmalarında yaş değişkeni ile öğretmenlerin etik dışı davranış algıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Tarkoçin ve Bora (2018) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ilerledikçe mesleki etik davranışının demokrasi eşitlik ve adalet ahlak boyutlarında daha yüksek algıya sahip oldukları görülmektedir. Tezuçar'ın (2019) araştırmasında 20-29 yaş aralığındaki ve 40 yaş üzeri öğretmenlerin ÖME ilkelerini diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha fazla benimsedikleri görülmektedir. Arslantaş ve Pekdemir (2007), çalışanların yasına göre ÖVD sergileme düzeylerinde farklılık görülmemektedir. Polat (2007), çalışmasında yaş ile ÖVD arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Karacaoğlu ve Güney'in (2010) çalışmasında yaş değişkenine ÖVD arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ve 20'li yaşlarda 40'lı ve 50'li yaşlara göre daha az ÖVD'de bulunulduğu sonucu elde edilmiştir. Çimili Gök'ün (2010) çalışmasında ÖVD toplam puanı ile diğergamlık, centilmenlik ve nezaket alt boyutları ile yaş arasında anlamlı fark görülmemiştir. Ancak sivil erdem ve vicdanlılık ile yaş arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık yaş arttıkça sivil erdem ve vicdanlılık davranışının arttığı şeklinde ortaya koyulmaktadır. Yancı'nın (2011) araştırmasında ÖVD'nin diğergamlık, centilmenlik ve vicdanlılık alt boyutları ile yaş arasında anlamlı fark olmamakla birlikte sivil erdem alt boyutu ile yaş arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu farklılık 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin, sivil erdem alt boyutunda diğer yaş grubundaki öğretmenlerden daha fazla ÖVD sergilediklerini ortaya koymaktadır. Tezer'in (2015) çalışmasında, 41 yaş ve üzeri olan

öğretmenlerin ÖVD düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Mevcut araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşları ÖME kavramını algılama ve bilme düzeylerini, etik davranıp davranmadıklarını, örgütün gelişmesi için gönüllü davranışlarda bulunmalarını, görevlerini zamanında yerine getirmelerini ve okula zamanında gelmelerini, bulundukları örgüte zarar vermemelerini ve örgütü savunmalarını, birbirleriyle iletişim halinde olmalarını örgüte bağlılıklarını etkilememektedir. Ancak 31-40 ve 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlere kıyasla birbirlerine daha çok yardımcı oldukları söylenebilir.

Araştırmada üçüncü olarak öğretmenlerin ÖME algıları ile ÖVD'leri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulguları katılımcıların ÖME algıları ile ÖVD toplam puanı ve tüm alt boyutları arasında pozitif yönde ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Singhapakdi, (1995) araştırmasında çalışanların ait oldukları örgütü etik olarak algılamaları, örgütün etkililiğini ve verimliliğini dolayısıyla ÖVD'yi arttıracağından önemli olduğunu savunmaktadır ve bu araştırma ÖVD ile etik arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Elçi ve Alpkan, 2006). Turnipseed (2002), ÖVD ile etik arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulmuştur (Zengin 2011). Andersson ve Bateman'ın (1997) çalışmasında ÖVD ve etik dışı davranışlarda bulunma arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Kepenek (2008) öğretmenlik meslek etik ilkelerinin ÖVD'ye etkisini araştırdığı çalışmada öğretmenlik meslek ilkeleri ve ÖVD arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Mevcut araştırmanın sonuçları bu sonuç ile örtüşmektedir. Polat (2007) etik davranış algılarının ÖVD'yi etkilediği sonucunu elde etmiştir. Aydın (2011), öğretmenlik mesleki etik ilkelerinin, öğretmenlerin ÖVD sergilemeleri için zemin hazırladığını söylemektedir. Öğretmenlerin etik davranışları ve sergiledikleri ÖVD'leri birçok ortak eylemi barındırmaktadır. Öğretmenlerin ÖME algıları ve ÖME kavramına ait bilgileri arttıkça ve daha etik davrandıklarında örgütün gelişmesi için gönüllü davranışlarda bulunma, birbirlerine yardımcı olma, görevlerini zamanında yerine getirme ve okula zamanında gelme, bulundukları örgüte zarar vermeme ve örgütü savunma, birbirleriyle iletişim halinde olma örgüte bağlılık davranışlarının da arttığı söylenebilir.

Araştırmada son olarak öğretmenlerin ÖVD düzeylerinin ÖME algılarını yordama durumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda ÖME algılarını ÖVD toplam puanı ve diğergamlık, nezaket, centilmenlik ve sivil erdem alt boyutlarının anlamlı düzeyde yordadığı, vicdanlılık alt boyutunun ise anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir. Bulgularda B katsayılarına bakıldığında ÖVD bağımsız değişkeninde gerçekleşecek 1 birim değişimin ÖME algısında 0.393 birimlik etki yaratacağı söylenebilir. Nezaket alt boyutunda gerçekleşecek

1 birim değişimin ÖME algısını 0.203 birim, sivil erdem alt boyutunda gerçekleşecek 1 birim değişimin ÖME algısını 0.150 birim ve centilmenlik alt boyutunda gerçekleşecek 1 birim değişimin ÖME algısını 0.141 birim etkileyeceği söylenebilir. Bu bulgulara göre ÖME algısına en fazla etki eden parametrenin 0.393 ile ÖVD olduğu belirlenmiştir. ÖME algısındaki değişimin yaklaşık %35'i çalışmada yer alan yordayan değişkenler ile açıklanmaktadır. F istatistiğinde p=000 olması dolayısıyla yordayan değişkenlerin bütün olarak modelden çıkartılamayacağı görülmüştür. ÖME algısını yükseltmek için öğretmenlerin öncelikle ÖVD düzeylerini yükseltecek eğitim faaliyetleri uygulanabilir. Smith, Organ ve Near (1983), ÖVD'nin vicdanlılık alt boyutunun iyi vatandaş olma olarak tanımlandığını ve burada geçen iyi kelimesi ile etik arasında doğrudan ilişki kurulabileceğini söylemişlerdir (Turnipseed, 2002; Zengin, 2011). Öğretmenlerin ÖME ilkelerine bağlılıkları, ÖVD göstermeleri ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenin, öğrencilerinin bireysel özelliklerini dikkate alarak ders işlemesi, öğrenciler için iyi bir örnek olması, yeniliklere ve öğrenmelere açık olması, zaman ve kaynakları etkili ve verimli kullanması, yöneticilere ve iş arkadaşlarına saygı duyması ve onlarla iş birliği halinde olması, kişisel çıkarlarını mesleğinin önünde tutmaması şeklinde sıralanan etik davranışlar ile ÖVD'leri arasında birçok ortak davranış bulunmaktadır. Dolayısıyla etik davranan ve etik algısı yüksek olan bir öğretmen aynı zamanda ÖVD göstermiş olacaktır (Aydın, 2011).

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre araştırmacı ve uygulamacılara aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- ✓ Bu araştırmada ÖME algısı ile ÖVD arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonraki araştırmalarda etik dışı davranışlarda bulunma ile ÖVD arasındaki ilişki araştırılabilir.
- ✓ Çalışma Tunceli ilinde gerçekleştirilmiş olup, bundan sonraki araştırmalarda çeşitli iller veya bölgelerde yapılarak karşılaştırma yapılabilir.
- ✓ Bu çalışmada nicel araştırma yapılmış olup sonraki araştırmalarda nitel araştırma yöntemi kullanılarak bu çalışma desteklenebilir.
- ✓ Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademeleri anaokulundan liseye doğru ilerledikçe ÖME algıları ve ÖVD düzeyleri azalmaktadır. Bu durumun sebepleri araştırılabilir.
- ✓ Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının ÖME algısı ve ÖVD ile ilgili bilgilerini artıracak ve güncel tutacak eğitimler düzenlenebilir.

✓ Mesleki etik algısı kendini geliştirme ile doğrudan ilişkilidir ve bundan dolayı öğretmenlere kendilerini geliştirme konusunda destek olunmalı ve imkânlar sunulmalıdır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22,* 113-128.

Andersson, L. M. & Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: some causes and effects. *Journal of Organizational Behavior, 18*(5), 449–469.

Arslan, M. (2018). *Meslek Etiği ve Öğretmenlik Meslek Etiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arslantaş, C. C. & Pekdemir, I. (2007). Dönüşümcü liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik görgül bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 7*(1), 261-286.

Atabek, M. (2003). Denetim etiği. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 304,* 6-9.

Aycan, M. M. (2020). *Öğretmenlerde Mesleki Motivasyon ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydın, İ. (2011, 27 Eylül). Öğretmenlik Meslek Etiği. http://inayetaydin. blogspot.com/2011/09/ogretmenlik-meslek-etigi.html

Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler.* Pegem.

Basım, H. N. & Şeşen, H. (2006). Örgütsel vatandaşlık ölçeği uyarlama ve karşılaştırma çalışması. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 61*(4), 83-102.

Baş, G. & Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 17*(1), 29-62.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Pegem.

Can, A. (2019). *SPSS ile Nicel Veri Analizi*. Pegem.

Cemaloğlu, N. & Gülcan, M. (2018). *Kuramdan Uygulamaya Okul Yönetimi*. Pegem.

Cemaloğlu, N. & Özdemir, M. (2019). *Eğitim Yönetimi* (2. Baskı). Pegem.

Cohen, A. & Vigoda, E. (2000). Do good citizens make good organizational citizens? An empirical examination of the relationship between general citizenship and organizational citizenship behavior in Israel. *Administration and Society, 32*(5), 596-624.

Çakıroğlu, K. & Tabancalı, E. (2017). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 392-417.

Çelebi, N. & Akbağ, M. (2012). A study for identification of ethical conduct of the teachers working at public high schools. *International Online Journal of Educational Sciences, 4*(2), 425-441.

Çetin, Ş. (2011). *Okul Müdürlerinin Liderliği ile Müdür-Öğretmen İlişkisinin Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çimili Gök, E. (2010). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stiline İlişkin Öğretmen Algılarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demiröz, S. (2014). *The Relationship between the Teachers' Organizational Citizenship Behavior, Organizational İmage Perceptions and the Student's Success*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Duran, K. (2014). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Etik Davranışları Algılama Düzeylerinin ve Etik İkilemleri Çözümlemelerinin İncelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Elçi, M. & Alpkan, L. (2006). Etik iklimin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *24*(1), 141-170.

Erdem, A.R. & Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *15*, 185-203.

Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations.* Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Gökmen, A. (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ve Bu Davranışların Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisine İlişkin Algıları*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gözübüyük, A. Ş. (2008). *Hukuka Giriş ve Hukukun Temel Kavramları*. Turhan.

Karacaoğlu, K. & Güney, Y. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisi: Nevşehir ili örneği. *Öneri Dergisi*, *9*(34), 137-153.

Karaman Kepenekçi, Y. (2008). *Eğitimciler için İnsan Hakları ve Vatandaşlık.* Ekinoks.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (31. Baskı). Nobel.

Kavuncu, M. (2019). *Lider Üye Etkileşimi ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kayıkçı, K. & Uygur, Ö. (2012). İlköğretim okullarının denetiminde mesleki etik (Bir durum çalışması). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 1*(1), 65-94.

Kepenek, Ö. (2008). *Öğretmenlik Meslek Etik İlkelerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi (Kocaeli ili örneği*). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılıç, M. E. (2014). *Etik Liderliğin, Etik Kültür ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerine Etkisi.* Yüksek lisans tezi, Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Küçük, O. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ekin.

Lievens, F. & Anseel, F. (2004). Confirmatory factor analysis and invariance of an organizational citizenship behaviour measure across samples in a dutchspeaking context. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *77*, 299-306.

Obuz, P. (2009). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Örenel, S. (2005). *Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının İlköğretim ve Orta Öğretim Öğrencilerinin Algılarıyla Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özbek, O. (2003). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Meslekî Etik İlkeleri ve Bu İlkelere Uyma Düzeyleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özcan, M. T. (2007). *Hukuk Sosyolojisine Giriş*. Kavim.

Özen, F. & Durkan, E. (2016). Algılanan örgütsel etik iklim ile öğretmenlik meslek etiği arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 22*(4), 593-627.

Pelit, E., & Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 95-119.

Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Paine, J.B. & Bachrach, D.G. (2000). Organizationals citizenship behaviors: a critical reiew of the theorical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management, 26*(3), 513-563.

Pohlman, R. A. & Gardiner, G. S. (2000). *Value Driven Management. How to Create and Maximize Value Over Time for Organizational Success*. Amacom.

Polat, S. (2007). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Polat, S. & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54*(54), 307-331.

Sakin, A. (2007). *Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Etik Davranışlar Hakkındaki Görüşleri ile Ahlaki Yargı Düzeyleri ve Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi.

Samancı Kalaycı, S. (2007). *Örgütsel İklim ve Örgütsel Vatandaşlık*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Singhapakdi, A., Kraft K.L., Vitell, J. & Rallapalli, K.C. (1995). The perceived importance of ethics and social responsibility on organizational effectiveness: A survey of marketers. *Journal of Academy of Marketing Science, 23*(1), 49-56.

Smith, C.A., Organ, D.W. & Near, J.P. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology, 68*, 653-663.

Şentürk, C. (2009). Öğretmenlik mesleğinde etik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 10*(111), 25-29.

Şişman, M. & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1), 235-250.

Tarkoçin, S. & Bora, B. Y. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ile ilgili görüşlerinin incelenmesi (Bingöl İli Örneği). *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 101-125.

Taşcı, D. & Koç, U. (2007). Örgütsel vatandaşlık davranışı – örgütsel öğrenme değerleri ilişkisi: akademisyenler üzerinde görgül bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 373-382.

Tazegül Aydın, Y. (2017). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Sinizm ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi: Ankara Altındağ İlçesi Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tezer, A. (2015). *İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile Motivasyonları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tezuçar, C. (2019). *Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Benimseme Düzeyleri ile Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Titrek, O., Bayrakçı, M. & Zafer, D. (2009). Öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, (17), 1-28.

Toprakçı, E., Bozpolat, E. & Buldur, S. (2010). Öğretmen davranışlarının kamu meslek etiği ilkelerine uygunluğu. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 35-50.

Turnipseed, L. (2002). Are good soldiers good? Exploring The link between organizational citizenship behavior and personal ethics. *Journal of Business Research, 55*, 1-15.

Vey, M. A. & Campbell, J. P. (2004). ln-role or extra-role organizational citizenship behavior: Which are we measuring? *Human Performance, 17*(1), 119-135.

Williams, S. & Shiaw, W. T. (1999). Mood and organizational citizenship behavior: The effects of positive affect on employee OCB intentions. *The Journal of Psychology, 133*(6), 656- 668.

Yancı, F. (2011). *Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki (Şanlıurfa İli Örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi.

Yılmaz, K. & Bökeoğlu, O. C. (2008). Organizational citizenship behavior and organizational commitment in Turkish primary schools. *World Applied Sciences Journal, 3*(5), 775-780.

Yücel, G. F. (2006). *Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zengin, M. (2011). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Ethical rules are formed as a result of the differences between the behaviors that a society defines as good and evil. There is no sanction by public power for not complying with these ethical rules. However, when the individual acts against ethical practices, he or she may feel guilty or be excluded by society (Cemaloğlu & Özdemir, 2019; Gözübüyük, 2008; Karaman Kepenekçi, 2008; Özcan, 2007). The success of an organization is directly related to the quality of the people in the organization (Cemaloğlu & Gülcan, 2018; Pohlman & Gardiner, 2000). In addition, different factors that determine the organization's success can be mentioned. In many studies, it has been revealed that high organizational citizenship of employees increases the effectiveness and efficiency of the organization (Baş & Şentürk, 2011; Cohen & Vigoda, 2000; Podsakoff,

MacKenzie, Paine & Bachrach, 2000). It is thought to be important to investigate the relationship between teachers' perceptions of teaching professional ethics and organizational citizenship behaviors. However, although there are studies that examine teachers' perceptions of teaching professional ethics and organizational citizenship behavior separately, there is no research that examines the relationship between these two variables. In this context, it is thought that the current research will contribute to the literature, benefit the education system and shed light on future research. The purpose of this research is to examine the relationship between teachers' perceptions of teaching professional ethics and organizational citizenship behaviors.

Method: In this study, which examines the relationship between the perception of teaching professional ethics and organizational citizenship behavior, the correlational survey model, which is one of the survey model types, was used (Karasar 2016). The universe of the research consists of 897 teachers working in public schools in the city center of Tunceli in the 2020-2021 academic year. A quota sampling method was used in the research. In the quota sampling method, quotas are determined by dividing the main mass into subsets, and the research is carried out by completing the sample mass with the subjects from each group (Küçük, 2016). In this research, teachers in Tunceli province were grouped as preschool, primary school, secondary school, and high school according to the education levels they worked in and a sufficient number of members to represent each group was included in the study. 311 teachers participated in this research.

In cases where the data are normally distributed, parametric tests should be used, and in cases where normality cannot be achieved, nonparametric tests should be used. The control of normality in the data was examined by looking at the skewness and kurtosis values. The skewness coefficients of the measurement tools used in the research were between -.454 and -1.55; It is seen that the kurtosis coefficients vary between .882 and -.210. When the skewness coefficient is divided by the standard error of the skewness and the kurtosis coefficient is divided by the standard error of the kurtosis, the distribution is considered normal if the values are between -1.96 and +1.96. According to these results, it is seen that the data show a normal distribution feature (Can, 2019).

Result: According to the findings obtained from the study, it was seen that the perceptions of TPE and the kindness sub-dimension scores of OCB were "very high". It was determined that the total score of OCB, altruism, conscientiousness, sportsmanship and civic virtue sub-dimensions scores were "high". According to the results of Pearson Correlation Analysis, there are positive significant relationships between perceptions of TPE and OCB total score and all sub-

dimensions. As a result of multiple regression analysis, it can be said that teachers' OCB (altruism, gentlemanly courtesy and civic virtue sub-dimensions) significantly predict their professional ethics perceptions. In addition, it was concluded that the OCB level explained approximately 35% of the total change in the perception of TPE. Looking at these results, it can be interpreted that OCB has a role in teachers' perceptions of TPE.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 3613-3644
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.55053
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 12.21.2021 Submitted date
Kabul tarihi 08.11.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Ertürk, B. & Memiş, M. (2022). Yedi İklim Türkçe öğretim setindeki söz varlığı unsurlarını konu edinen bilimsel çalışmaların incelenmesi. *Journal of History School*, 60, 3613-3644.

YEDİ İKLİM TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİNDEKİ SÖZ VARLIĞI UNSURLARINI KONU EDİNEN BİLİMSEL ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ[1]

Berker ERTÜRK[2] Muhammet MEMİŞ[3]

Öz

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yedi İklim Türkçe öğretim setindeki söz varlığı unsurlarını inceleyen bilimsel çalışmaların bulgularını incelemek, daha sonra bu bulguları sınıflandırarak tek bir çatı altında toplamak ve bu sayede yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılacak çalışmalar için veri kaynağı oluşturmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın verilerine, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Araştırmacıların belirlediği anahtar kavramlar ile Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar, TRDizin, Ulakbim, ResearchGate, Sobiad ve DergiPark veri tabanlarında yapılan tarama sonucunda Yedi İklim Türkçe öğretim setinin incelendiği altmış iki (62) makale ve elli dört (54) teze ulaşılmıştır. Belirlenen ölçütler doğrultusunda gerçekleştirilen tarama sonucunda ulaşılan toplam yüz on altı (116) çalışmadan, Yedi İklim Türkçe öğretim setindeki söz varlığı unsurlarının incelendiği on yedi (17) makale ve on üç (13) tez, araştırma kapsamında değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirmeye alınan çalışmalar; türlerine, yayımlanma yıllarına, inceledikleri öğretim seti sayısına, inceledikleri dil seviyesine/seviyelerine, amaçlarına, tespit ettikleri sorunlara ve ulaştıkları sonuçlara göre

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında oluşturulan birinci yazarın yüksek lisans tezinin verileri kullanılarak üretilmiştir.

[2] Yüksek Lisans Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi, berkererturk@icloud.com, Orcid: 0000-0002-2381-8724
[3] Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, muhammet.memis@omu.edu.tr, Orcid: 0000-0001- 6037-3958

sınıflandırılarak tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmanın sonunda, Yedi İklim Türkçe öğretim setini söz varlığı çerçevesinde inceleyen çalışmaların çoğunluğunu makale türündeki çalışmaların oluşturduğu, en çok çalışmanın 2019 yılında yapıldığı, araştırmacıların tek bir öğretim setini incelemeye daha çok eğilimli oldukları, öğretim setinin bütün seviyelerini konu edinen çalışma sayısının daha fazla olduğu ve en çok deyimlerin incelemeye alındığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlardan hareketle yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışma yapan araştırmacılara ve bu alana yönelik ders materyali hazırlayanlara birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti, Söz Varlığı, Makale, Tez, Meta-sentez.

An Examination of Scientific Studies on Vocational Elements in Yedİ Iklim Turkish Teaching Set

Abstract

The purpose of this research is to examine the findings of scientific studies examining the vocabulary elements in the Yedi Iklim Turkish teaching set used in teaching Turkish as a foreign language, then to classify these findings and collect them under a single roof, and thus to create a data source for studies in the field of teaching Turkish to foreigners. For this purpose, the data of the research were obtained by using the document analysis method, one of the qualitative research designs. Sixty-two (62) articles and fifty-four (54) theses were reached, in which the Yedi Iklim Turkish teaching set was examined, as a result of the search made in the databases of the National Thesis Center, Google Scholar, TRDizin, Ulakbim, ResearchGate, Sobiad and DergiPark with the key concepts determined by the researcher. In line with the criteria determined by the researcher, out of a total of one hundred and sixteen (116) studies reached as a result of the scanning, seventeen (17) articles and thirteen (13) theses, which study the vocabulary elements in the Yedi Iklim Turkish teaching set, were included in the study. Evaluated studies are presented in tables by classifying them according to their types, publication years, the number of teaching sets they have studied, the language level/levels they have studied, their aims, the problems they have identified and the results they have reached. At the end of the research, it was concluded that the majority of the studies examining the Yedi Iklim Turkish teaching set within the framework of vocabulary consisted of articles in the form of articles, the most studies were conducted in 2019, the researchers were more inclined to examine a single teaching set, the number of studies dealing with all levels of the teaching set was higher, and the most ıt was concluded that many idioms were examined.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Yedi Iklim Turkish Teaching Set, Vocabulary, Article, Thesis, Meta-synthesis.

GİRİŞ

Türkçenin uluslararası alanda, yabancı dil/ikinci dil olarak öğretilmesini sağlayan etkenlerin başında Türkiye'nin küresel ve bölgesel bağlamda geliştirdiği kültürel, siyasi ve ekonomik ilişkiler gelmektedir. Bu ilişkiler sonucunda Türkçe öğrenilmek istenen ve öğrenilmesi gereken bir dil statüsüne konumuna ulaşmış durumdadır. Sayılı'nın (2001, s.326) da belirttiği gibi Türkçenin bilim, kültür ve öğretim dili olarak dünyada yaygın olarak kullanılması, Türkçenin gizil gücünün farkına varılması ve bu doğrultuda çalışmalar yapılmasından geçmektedir. Bu çalışmalar, Türkçenin bir dünya dili olması yolunda önemli görev üstlenmektedir.

Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe öğretim seti, yurt içinde ve yurt dışında birçok Türkçe öğretim merkezinde bu amaçla kullanılmakta ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere kılavuzluk etmektedir. 2015 yılından itibaren bir öğretim materyali olarak kullanım sahası gittikçe yaygınlaşan Yedi İklim Türkçe öğretim seti, bugün birçok üniversitede yabancı öğrencilere Türkçe öğretmek amacıyla kullanılmaktadır. Erdil (2018) tarafından YÖK'e bağlı üniversitelerde en çok kullanılan yabancılara Türkçe öğretim setini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmada, 125 farklı Türkçe öğretim merkezinin 38 tanesinde Yedi İklim Türkçe öğretim setinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmış ve yüksek öğretim kurumlarında en çok kullanılan yabancılara Türkçe öğretim setinin Yedi İklim Türkçe öğretim seti olduğu ifade edilmiştir. Yurt içindeki bu verilere ek olarak yurt dışındaki Yunus Emre Enstitüsü kültür merkezlerinde de Türkçe öğretmek amacıyla kullanılan Yedi İklim Türkçe öğretim seti, sayısı 64'ü bulan Yunus Emre Türk kültür merkezinde kullanılmaktadır (YEE, 2021).

Yabancılara Türkçe öğretiminde yadsınamaz bir görev üstlenen öğretim setlerinin kullanım sahası Türk diline artan rağbet ve itibar sonucunda her geçen gün daha da genişlemekte, bu sebeple de Türk kültürünün yumuşak bir güç olarak varlığı sürdürmesi önem arz etmektedir (Korkmaz, 2020, s.97). Bu gelişmeler göz önüne alındığında Yedi İklim Türkçe öğretim setinin kullanıcı sayısının artması, adı geçen öğretim setinin birçok akademik çalışmaya konu olmasını da beraberinde getirmektedir. Yapılan inceleme sonucunda ulaşılan veriler de Yedi İklim Türkçe öğretim setini inceleme konusundaki artan ilgiliyi kanıtlar niteliktedir. Araştırmacılar tarafından 2015 ve 2021 yılları arasında Yedi İklim Türkçe öğretim setinin konu edinildiği 62 makale ve 53 teze ulaşılmıştır. Büyükikiz (2014, s.207-212) de 1981-2012 yılları arasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezleri incelemiş ve bu inceleme sonucunda 147 tez içerisinde 17 çalışmanın ders kitaplarını konu ettiğini tespit etmiştir. Biçer'in (2017, s.240-243) yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazılmış makaleleri incelediği çalışmasında ise 2010 ve 2016 yıllarında toplam

192 makaleye ulaşılmış bunlardan 21'inin öğretim setlerini konu edindiği görülmüştür. Yine yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan bilimsel çalışmaların incelendiği bir çalışmada, 2009-2019 yılları arasında 55 lisansüstü tez incelenmiş, bunlardan 19'unun öğretim setlerini ele aldığı sonucuna ulaşılmıştır (Çelebi vd., 2019, s.41-47). Kemiksiz'in (2021, s.41-46) yabancılara Türkçe öğretim setleri üzerine yapılan 242 çalışmayı ele aldığı makalesine bakıldığında ise 105 çalışmanın Yedi İklim Türkçe öğretim setini örneklem olarak seçtiği görülmektedir. Yukarıda adı geçen çalışmaların bulguları incelendiğinde öğretim seti/ders kitabı incelmelerinin araştırmacılar tarafından en çok tercih edilen konu başlıklarından biri olduğu görülmektedir. Bu bulgular, yabancılara Türkçe öğretiminde öğretim setlerinin/ders kitaplarının büyük bir öneme sahip olduğunu kanıtlar niteliktedir. Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde böylesi bir öneme sahip olan öğretim setlerinin/ders kitaplarının hazırlanış sürecinde hâlen faydalanılacak bir ölçütün bulunmayışı alandaki sorunların en başında yer almaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimindeki müfredat ve ölçüt eksikliği, ders kitapları bünyesinde yer alacak söz varlığı unsurlarının seçiminde de karışıklığa yol açmaktadır.

Araştırmacılar, yabancılara Türkçe öğretimi alanında yadsınamaz bir yere sahip olan öğretim setini farklı çerçevelerde incelemiş ve ilgili öğretim seti ile ilgili birtakım sonuçlara ulaşmışlardır. Ulaşılan bu sonuçların bir bütün halinde sunulması ve bu yolla alanda çalışma yapacak araştırmacılara kolaylık sağlaması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, Yedi İklim Türkçe öğretim setindeki söz varlığı unsurlarını inceleyen çalışmalar değerlendirmeye alınmıştır. Söz varlığı unsurlarının dilin temelini oluşturduğu bilinmekte ve bu unsurlar yabancı dil öğretiminde önemli bir görev üstlenmektedir (Memiş, 2018, s.1276-1280).

Vardar (2002) söz varlığının tanımını "Bir bireyin kullandığı ya da bir bütüncede yer alan sözcüklerin tümü" şeklinde aktarırken Aksan (2015, s.13-14) söz varlığı unsurlarının kapsamı konusunda; bir dile ait söz varlığı unsurlarının sözcükler ile sınırlı olmadığını, deyimlerin, atasözlerinin, kalıplaşmış sözlerin, terimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının da söz varlığı unsurları arasında yer aldığı ifade etmiştir. Korkmaz (2019, s.218) ise söz varlığını kelime hazinesi olarak tanımlamış ve bir bireyin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan sözcüklerin toplamı olarak ifade etmiştir. Ana dili ve yabancı dil öğretiminde söz varlığı unsurlarının sıklık çalışmaları gibi belirli ölçütler dahilinde hedef kitleye sunulması gerekliliğini belirten Aksan (1990), dil öğretimin ancak bu yolla başarıya ulaşabileceğini ifade etmektedir. Bu yüzden yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak söz varlığı unsurlarının seçiminin özenli bir şekilde yapılması gerekmektedir. Sözcük öğretiminin nitelikli bir şekilde yapılabilmesi için ilk yapılması gerekenlerden biri öğretilmesi planlanan söz varlığının

unsurlarının belirlenmesidir. Söz varlığı unsurlarının seçiminde kaynak dile ait kullanım sıklığı çalışmalarının gözden geçirilmesi ve hedefe görelik ilkesinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Demirel, 2004).

Aşık (2007) yapmış olduğu çalışmasında sözlü Türkçenin kullanım sıklığını belirlerken Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenecek hedef kitlenin seviyesine uygun ve ihtiyacına yönelik bir sözcük listesi belirlemiştir. Yine bu kapsamda yapılan bir çalışmada, sözcük sıklığı çalışmaları yapılırken Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenecek bireylerin ilgi alanlarının merkeze alınmasının ve bu kişilerin Türkçeyi hangi amaçla kullanacaklarının tespit edilmesinin öğretim sürecini daha işlevsel kılacağı ifade edilmiştir (Barın, 2003). Gökçen ve Okur (2016, s.471-474) tarafından yapılan bir çalışmada da bu konuya değinilmiş, yabancılar için hazırlanan Türkçe öğretim setlerinde yer alması gereken söz varlığı unsurlarının seçiminde henüz ortak bir ölçütün olmadığı vurgulanmıştır. Çalışmada, bu durumun araştırmacıları öğretim setlerinde yer alan söz varlığı unsurlarının tespitini yapmaya ve kullanım sıklığını belirlemeye eğilim göstermelerine neden olduğu ifade edilmiştir.

Bu araştırmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla hazırlanmış Yedi İklim Türkçe öğretim setindeki söz varlığı unsurlarını incelemiş ya da diğer Türkçe öğretim setlerindeki söz varlığı unsurları ile Yedi İklim Türkçe öğretim setindeki söz varlığı unsurlarını karşılaştırarak analiz etmiş çalışmaların ulaştıkları bulguları sınıflandırarak tek bir çatı altında toplamak amaçlanmıştır. Bu sayede hâlihazırda kullanılmakta olan veya hazırlanacak yeni Türkçe öğretim setleri/ders kitapları için ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılacak akademik çalışmalar için veri kaynağı oluşturmak hedeflenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Yedi İklim Türkçe öğretim setini söz varlığı çerçevesinde inceleyen çalışmaların bilimsel metin türlerine göre dağılımı nasıldır?

2. Yedi İklim Türkçe öğretim setini söz varlığı çerçevesinde inceleyen çalışmaların yayımlanma yıllarına göre dağılımı nasıldır?

3. Yedi İklim Türkçe öğretim setini söz varlığı çerçevesinde inceleyen çalışmalarda kaç farklı dil öğretim seti birlikte incelenmiştir?

4. Yedi İklim Türkçe öğretim setini söz varlığı çerçevesinde inceleyen çalışmalarda örneklem olarak belirlenen diğer dil öğretim setlerinin seçilme sıklıkları nedir?

5. Yedi İklim Türkçe öğretim setini söz varlığı çerçevesinde inceleyen çalışmalarda örneklem olarak seçilen kitapların dil düzeyleri nelerdir?

6. Yedi İklim Türkçe öğretim setini söz varlığı çerçevesinde inceleyen çalışmaların amaçları nelerdir?

7. Yedi İklim Türkçe öğretim setini söz varlığı çerçevesinde inceleyen çalışmalarda tespit edilen sorunlar nelerdir?

8. Yedi İklim Türkçe öğretim setini söz varlığı çerçevesinde inceleyen çalışmalarda ulaşılan sonuçlar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Yedi İklim Türkçe öğretim setini söz varlığı çerçevesinde ele alan çalışmaları tespit etmeyi ve bu çalışmaların bir bütün halinde incelenebilmesini amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez çalışmalarında temel amaç, araştırma neticesinde elde edilen bulguların bütünlüğünü sağlamak, bu bütünlükten hareketle bulgular üzerinde inceleme yapılmasını kolaylaştırmaktır (Finfgeld-Connett, 2006, s,710-714).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerine, araştırmacılar tarafından belirlenen "*yabancı dil olarak Türkçe öğretimi", "Türkçe eğitimi", "yabancılara Türkçe öğretimi", "ikinci dil olarak Türkçe öğretimi", "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi", "Türkçe öğretim seti", "Türkçe öğretim kitabı/kitapları", "Yedi İklim" ve "Yunus Emre Enstitüsü"* anahtar sözcükleri ile yapılan tarama sonucunda, kullanım sıklığı yüksek olan bilgi ağları aracılığıyla internet üzerinden ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen tezlere, Ulusal Tez Merkezi'nin veri tabanı http://tez.yok.gov.tr// adresinden erişim sağlanmıştır. Çalışma kapsamında incelenen makalelere ise http://scholar.google.com.tr//, http://www.ulakbilim.gov.tr//, https://trdizin.gov.tr//, https://atif.sobiad.com//, https://www.researchgate.net// ve https://dergipark.org.tr// adresleri taranarak ulaşım sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama süreci 03.01.2020 tarihinde başlamış, ilgili öğretim setinin konu edildiği çalışmalar, belirlenen sınırlılıklara göre geriye dönük olarak taranmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek olan çalışmalar, doküman analizi yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinde yayımlanan makale ve tezler de çalışmaya sonradan dahil edilerek veri toplama süreci

23.09.2021 tarihinde sonlandırılmıştır. Yedi İklim Türkçe öğretim setindeki söz varlığı unsurlarını; dilbilgisi öğretimi, öğrenci görüşleri ve öğretmen görüşleri kapsamında inceleyen çalışmalar, araştırmaya dahil edilmemiştir. Ayrıca Yedi İklim Türkçe setindeki söz varlığı unsurları üzerine sunulan bildiri türündeki çalışmalara da araştırma kapsamında yer verilmemiştir.

Verilerin Analizi

Yedi İklim Türkçe öğretim setini konu alan çalışmalardan elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından içerik analizi yöntemine uygun olarak okunmuş ve içerikleri değiştirilmeden sadeleştirilerek birer cümle halinde yeninden ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu ifadeler ise tablolar halinde sunulmuştur. Tabloların başlıkları; *"çalışmaların türü", "çalışmaların yayımlanma yılı", "çalışmaların inceledikleri öğretim seti sayısı" "çalışmaların inceledikleri öğretim setleri", "çalışmaların inceledikleri dil seviyesi/seviyeleri", "çalışmaların amacı", "çalışmaların tespit ettikleri sorunlar"* ve *"çalışmaların ulaştıkları sonuçlar"* olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen veriler, frekans (*f*) olarak tablolara eklenmiştir. Araştırma kapsamında değerlendirmeye alınan bilimsel çalışmalara ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1.
Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmalar

Makale/ Tez Kodu	Çalışmanın Adı
M1	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Türk Kültür Ögeleri Olarak Atasözleri ve Deyimler
M2	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinde Atasözü ve Deyimlerin Dağılımı: Yedi İklim Örneği
M3	Avrupa Dil Programı Sözcük Setleri ile Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Sözcüklerin Karşılaştırılması: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı Örneği
M4	Yedi İklim Türkçe Setinde Arapça Kökenli Sözcüklerin Sıklığı
M5	Yedi İklim Türkçe A1 Kitabı ile Sejong Hangugo Korece 1A-1B Kitaplarının Tema ve Kelimeler Açısından Karşılaştırılması
M6	Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yer Alan Terimler Üzerine Bir İnceleme
M7	Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Yer Alan Deyimler Üzerine Bir İnceleme
M8	Yabancılara Türkçe Öğretiminde Örtmece: Yunus Emre Türkçe Öğretim Seti Örneği

M9	Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kalıp Sözler: Yedi İklim Türkçe Örneği
M10	Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kalıp Sözlerin Kullanım Düzeylerinin Tespiti ve Değerlendirilmesi
M11	Yabancı Dil Öğretiminde ve Yabancılara Türkçe Öğretim Setlerinde Kalıp Sözler
M12	Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B1 Düzeyi Okuma Metinlerinde Temel, Yan ve Mecaz Anlamlı Sözcüklerin Kullanım Sıklığı
M13	Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Batı Kökenli Sözcüklerin Kullanımı: Yedi İklim Türkçe Seti (A1-A2 Ders Kitabı) Örneği
M14	Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Terim Karmaşası
M15	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Temel Düzey Ders Kitaplarında Dilbilgisi Terimleri
M16	Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitiminde Kullanılan Materyallerin Akademik Söz Varlığı Bakımından Derlem Tabanlı İncelenmesi
M17	Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Onomatopiler (Yansımalar)
T1	Kültürler Arası İletişim Yaklaşımı Açısından Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Deyimler
T2	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Kitaplardaki Kalıp Söz ve Deyim Varlığı
T3	Yabancılara Türkçe Öğretimine Yönelik Ders Kitaplarının Atasözleri ve Deyimler Açısından İncelenmesi
T4	Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarında Dil Düzeylerine Göre Deyim ve Kalıp Söz Kullanımı
T5	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil-Kültür İlişkisi Bağlamında Yazınsal Metinlerin Temel Söz Varlığı Açısından İncelenmesi
T6	Yabancılara Türkçe Öğretiminde Seviyelere Göre Kelimelerin Derinlik ve Genişlik Boyutlarının İncelenmesi: Yedi İklim Örneği
T7	Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Söz Varlığına Yönelik Bir İnceleme
T8	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitaplarında İkilemelerin Yapı, İşlev ve Anlam Açısından Değerlendirilmesi
T9	Yabancılar İçin Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Hedef Sözvarlığının Tematik Bağlamda İncelenmesi
T10	Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Kitaplarında Deyim ve Atasözlerinin Kullanımına İlişkin Bir İnceleme (Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği)
T11	Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Atasözü ve Deyimlerin Kültür Aktarımına Katkısı
T12	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanmış Ders Kitapları ile Bu Kitapları Kullanan Öğrencilerin Söz Varlığının Karşılaştırılması
T13	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bir Kültür Aktarım Aracı Olarak Kalıp Sözler

Tablo 1'de de görüleceği üzere araştırma kapsamında incelenen on yedi (17) makale ve on üç (13) lisansüstü tez, içerik analizi yöntemiyle incelenerek çalışma türlerine göre kodlanmıştır. Bu kodlama, makaleler için "M" lisansüstü seviyedeki tezler için ise "T" olarak belirlenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 2.
Yedi İklim Türkçe Öğretim Setini Söz Varlığı Çerçevesinde İnceleyen Çalışmaların Türleri

Türü	Makale/Tez Kodu	*f*
Makale	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17	17
Yüksek Lisans Tezi	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T10, T11	10
Doktora Tezi	T9, T12, T13	3

Tablo 2'de ilgili konu alanı üzerine yapılan otuz (30) çalışmanın on yedisinin (17) makale, on üçünün (13) ise tez türünde olduğu görülmektedir. Tezlerin öğrenim kademesi olarak dağılımını incelendiğinde ise on üç (13) tez içerisinden on (10) tezin yüksek lisans kademesinde, üç (3) tezin doktora kademesinde hazırlandığı belirlenmiştir.

Tablo 3
Yedi İklim Türkçe Öğretim Setini Söz Varlığı Çerçevesinde İnceleyen Çalışmaların Yayımlanma Yılları

Yayımlanma Yılı	Makale/Tez Kodu	*f*
2015	M3	1
2017	M1, T12	2
2018	M10, T2	2
2019	M2, M4, M8, M9, M17, T1, T3, T4, T5, T7, T13	11
2020	M5, M6, M7, M11, M12, M15, T6, T8, T9	9
2021	M13, M14, M16, T10, T11	5

Tablo 3'e bakıldığında 2015-2021 yılları arasında yapılan çalışmanın yıllara dağılımı görülmektedir. Bu çalışmalardan ilki 2015 yılında yayımlanmıştır ve makale türündedir. Yapılan tarama sonucunda, 2016 yılı içerisinde ilgili konu alanı üzerine yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. 2017 yılında iki (2) çalışma yapılmış ve bu çalışmaların bir (1) tanesinin makale, bir (1) tanesinin ise tez olduğu belirlenmiştir. 2018 yılında da toplam iki (2) çalışmaya ulaşılmış ve bu çalışmaların da bir (1) tanesinin makale, bir (1) tanesinin tez türünde olduğu

tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, 2019 yılında yapılan çalışma sayısında artış olduğu gözlemlenmiş ve bu yıl içerisinde beşi (5) makale, altısı (6) tez olmak üzere toplam on bir (11) adet bilimsel çalışmaya ulaşılmıştır. 2020 yılı içerisinde de toplam dokuz (9) çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalardan altısının (6) makale, üçünün (3) ise tez türünde hazırlandığı saptanmıştır. 2021 yılında, üç (3) adet makale ve iki (2) adet tez olmak üzere toplam beş (5) adet çalışmanın hazırlandığı belirlenmiştir.

Tablo 4.
Yedi İklim Türkçe Öğretim Setini Söz Varlığı Çerçevesinde İnceleyen Çalışmaların Örneklem Olarak Seçtiği Öğretim Seti Sayıları

Set Sayıları	Makale/Tez Kodu	*f*
Bir Öğretim Setini İnceleyen Çalışmalar	M2, M4, M8, M9, M10, M12, M13, M17, T6, T10, T12	11
İki Farklı Öğretim Setini Birlikte İnceleyen Çalışmalar	M3, M5, M16, T2, T4, T5, T11	7
Üç Farklı Öğretim Setini Birlikte İnceleyen Çalışmalar	M1, M6, M7, M11, M15, T3, T7, T8	8
Dört Farklı Öğretim Setini Birlikte İnceleyen Çalışmalar	M14, T9, T13	3
Beş Farklı Öğretim Setini Birlikte İnceleyen Çalışmalar	T1	1

Tablo 4'teki verilere bakıldığında otuz (30) çalışma arasında sadece Yedi İklim Türkçe öğretim setinin örneklem olarak seçildiği on bir (11) çalışmanın olduğu görülmektedir. Tablo 4'teki diğer veriler incelendiğinde ise; Yedi İklim Türkçe öğretim seti ile başka bir dil öğretim örneklem olarak seçildiği yedi (7), Yedi İklim Türkçe öğretim seti ile iki farklı dil öğretim örneklem olarak seçildiği sekiz (8), Yedi İklim Türkçe öğretim seti ile üç farklı dil öğretim setinin örneklem olarak seçildiği üç (3), Yedi İklim Türkçe öğretim seti ile dört farklı dil öğretim setinin örneklem olarak seçildiği bir (1) çalışmanın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5.
Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ile Diğer Dil Öğretim Setlerinin Seçilme Sıklıkları

Dil Öğretim Setinin Adı	*f*
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti	12
Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti	10
Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti	9
İzmir Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti	3
Sejong Hangugo Korece Öğretim Seti	1
Avrupa Dil Portfolyosu Sözcük Seti	1

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde Yedi İklim Türkçe öğretim setinin örneklem olarak seçildiği on iki (12) çalışmada *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* öğretim setinin de örneklem olarak seçildiği görülmekte ve Yedi İklim Türkçe öğretim setiyle birlikte en çok *İstanbul Yabancılar İçin Türkç*e öğretim setinin incelendiği anlaşılmaktadır. Tablo 5'te bulunan diğer bilgilere bakıldığında ise; *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* öğretim setinin on (10) çalışmada, *Gazi Yabancılar İçin Türkçe* öğretim setinin dokuz (9) çalışmada, *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* öğretim setinin iki (2) çalışmada Yedi İklim Türkçe öğretim setiyle birlikte örneklem olarak seçildiği belirlenmiştir. Tablo 5'te yer alan veriler dikkate alındığında Yedi İklim Türkçe öğretim setinin sadece Türkçe öğretim setleriyle beraber incelenmediği aynı zamanda yabancı dillerin öğretim setleriyle birlikte de örneklem olarak seçildiği görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Yedi İklim Türkçe öğretim seti ile Korecenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan *Sejong Hangugo* öğretim seti bir (1) çalışmada örneklem olarak seçilirken *Avrupa Dil Portfolyosu* sözcük setinin de başka bir çalışmada örneklem olarak seçildiği görülmektedir.

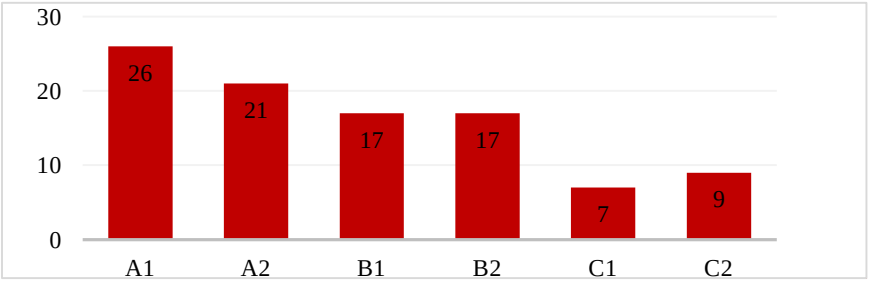
Tablo 6.
Yedi İklim Türkçe Öğretim Setini Söz Varlığı Çerçevesinde İnceleyen Çalışmaların İnceledikleri Dil Seviyeleri

Dil Seviyesi	Makale/Tez Kodu	*f*
A1	M3, M5, M9, M11	4
B2	M12	1
C1	M61	1
A1-A2	M4, M10, M13, M15, T6	5
B1-B2	T8	1
C1-C2	T11	1
A1-A2-B1	T12	1
A1-A2-B1-B2	M62, T2, T4, T9	4
A1-A2-B1-B2-C1	M2, M14, T3, T5	4
A1-A2-B1-B2-C1-C2	M1, M6, M7, M8, T1, T7, T10, T13	8

Tablo 6'da görüleceği üzere Yedi İklim Türkçe öğretim setindeki söz varlığı unsurlarının incelemeye alındığı çalışmalardan; sadece A1 kitabı üzerine araştırma yapan dört (4), sadece B2 kitabı üzerine çalışma yapan bir (1), sadece C1 kitabı üzerine çalışma yapan bir (1) çalışma bulunmaktadır. Araştırmacılar tarafından yapılan inceleme sonucunda; A1 ve A2 kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının beraber inceleyen beş (5), B1 ve B2 kitaplarındaki söz varlığı unsurlarını beraber inceleyen bir (1), C1 ve C2 kitaplarındaki söz varlığı unsurlarını beraber inceleyen bir (1) çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan diğer bir bulgu ise; A1, A2 ve B1 kitaplarını sınırlılık olarak seçen bir (1), A1, A2, B1 ve B2 kitaplarını sınırlılık olarak seçen

dört (4), A1, A2, B1, B2 ve C1 kitaplarını sınırlılık olarak seçen dört (4) çalışmanın bulunduğudur. Yedi İklim Türkçe öğretim setindeki bütün kitapları inceleyen yani A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 kitapları üzerine çalışma yapan sekiz (8) çalışma belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında ele alınan çalışmalarda seçilen dil seviyelerinin seçilme sıklıklarını daha iyi betimleyebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından yapılan inceleme sonucunda ulaşılan veriler aşağıda yer alan Şekil 1'de sunulmuştur:



Şekil 1. Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmaların Seçtikleri Dil Seviyelerinin Seçilme Sıklıkları

Şekil 1'deki verilere bakıldığında araştırma kapsamında değerlendirmeye alınan çalışmaların; yirmi altısı (26) A1 kitabında yer alan söz varlığı unsurlarını, yirmi biri (21) A2 kitabında yer alan söz varlığı unsurlarını, on yedisi (17) B1 kitabında yer alan söz varlığı unsurlarını, on yedisi (17) B2 kitabında yer alan söz varlığı unsurlarını, yedisi (7) C1 kitabında yer alan söz varlığı unsurlarını, dokuzu (9) ise C2 kitabında yer alan söz varlığı unsurlarını incelemeye almıştır.

Tablo 7'ye göre Yedi İklim Türkçe öğretim setindeki; deyim varlığını incelemeyi amaçlayan sekiz (8), kalıp söz varlığını incelemeyi amaçlayan altı (6), atasözü varlığını incelemeyi amaçlayan beş (5), terim varlığını incelemeyi amaçlayan dört (4) çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular arasında Yedi İklim Türkçe öğretim setinde yer alan söz varlığı unsurlarıyla yabancı dil öğretim setlerindeki/ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarını karşılaştırmayı amaçlayan, Yedi İklim Türkçe öğretim setindeki söz varlığı unsurlarını anlamsal boyutta incelemeyi amaçlayan ve Yedi İklim Türkçe öğretim setindeki söz varlığı unsurlarını nicelik ve nitelik bakımından değerlendirmeyi amaçlayan ikişer (2) çalışmanın bulunduğu yer almaktadır. Tablo 7'ye bakıldığında diğer alt başlıklarda birer (1) çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Bu alt başlıklarda bulunan çalışmaların amaçları sırasıyla; yazınsal metinlerde bulunan söz varlığı unsurlarını incelemek, Arapça kökenli

sözcükleri incelemek, örtmece sözcükleri incelemek, Batı dillerine ait sözcükleri tespit etmek, akademik söz varlığını incelemek, yansıma sözcükleri incelemek, ikilemeleri incelemek ve söz varlığı unsurlarını tematik bağlamda incelemektir.

Tablo 7.
Yedi İklim Türkçe Öğretim Setini Söz Varlığı Çerçevesinde İnceleyen Çalışmaların Amaçları

Amaç	Makale/Tez Kodu	*f*
Deyimleri incelemek	M1, M2, M7, T1, T2, T4, T10, T11	8
Kalıp sözleri incelemek	M9, M10, M11, T2, T4, T13	6
Atasözlerini incelemek	M1, M2, T3, T10, T11	5
Terimleri incelemek	M6, M14, M15, M16	4
Söz varlığı unsurlarını yabancı dil öğretim setlerindeki söz varlığı unsurları ile karşılaştırmak	M3, M5	2
Söz varlığı unsurlarını anlamsal boyutta incelemek	M12, T6	2
Söz varlığı unsurlarını nicelik ve nitelik bakımından değerlendirmek	T7, T12	2
Yazınsal metinlerde bulunan söz varlığı unsurlarını incelemek	T5	1
Arapça kökenli sözcükleri incelemek	M4	1
Örtmece sözcükleri incelemek	M8	1
Batı dillerine ait sözcükleri tespit etmek	M13	1
Akademik söz varlığını incelemek	M16	1
Yansıma sözcükleri incelemek	M17	1
İkilemeleri incelemek	T8	1
Söz varlığı unsurlarını tematik bağlamda incelemek	T9	1

Tablo 8'de yer alan bulgulara bakıldığında söz varlığı unsurlarının sayı ve tür olarak seviyelere dengeli bir şekilde dağıtılmamış olmasına on sekiz (18) çalışmada yer verildiği görülmektedir. Söz varlığı unsurlarının sayı ve tür olarak dil becerilerine dengeli bir şekilde dağıtılmaması sorunu ise yedi (7) çalışmada yer bulmuştur. Bunun yanı sıra söz varlığı unsurlarının; kullanım sahasına veya hedef kitleye göre uygun olmaması sorununa yedi (7), söz varlığına ilişkin bilgilerin eksik, hatalı veya tutarsız olması sorununa dört (4), söz varlığı unsurlarının tematik sınıflamaya uygun olmaması sorununa ise iki (2) çalışmada değinilmiştir. Ayrıca kitabın içeriğinde yer alan sözcükler ile dizin bölümündeki sözcüklerin örtüşmediğini belirten bir (1) çalışmaya ulaşılmıştır.

Tablo 8.
Yedi İklim Türkçe Öğretim Setini Söz Varlığı Çerçevesinde İnceleyen Çalışmaların Tespit Ettikleri Sorunlar

Sorun	Makale/Tez Kodu	*f*
Söz varlığı unsurlarının sayı ve tür olarak seviyelere dengeli bir şekilde dağıtılmaması	M1, M2, M6, M9, M10, M11, M12, M16, M17, T1, T2, T3, T4, T7, T8, T11, T12, T13	18
Söz varlığı unsurlarının sayı ve tür olarak dil becerilerine dengeli bir şekilde dağıtılmaması	M1, T1, T2, T3, T4, T5, T10	7
Söz varlığı unsurlarının kullanım sahasına veya hedef kitleye uygun olmaması	M4, M5, M15, M16, T6, T11, T12	7
Söz varlığı unsurlarına ilişkin bilgilerin eksik, hatalı veya tutarsız kullanılması	M2, M14, M15, T2	4
Kitapların söz varlığı açısından tematik sınıflamaya uygun olmaması	M12, T9	2
Sözcükler ile içerik ve dizin bölümünün örtüşmemesi	M3	1

Tablo 9.
Yedi İklim Türkçe Öğretim Setini Söz Varlığı Çerçevesinde İnceleyen Çalışmaların Ulaştıkları Sonuçlar

Sonuçlar	Makale/Tez Kodu	*f*
Söz varlığı unsurlarının dağılımı ve kullanım sıklığı ile ilgili sonuçlar	M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M16, M17, T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T10, T11, T12, T13	23
Söz varlığı unsurlarının anlamsal ve türsel özellikleri ile ilgili sonuçlar	M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M14, M15, M16, M17, T4, T5, T6, T8, T12, T13	19
Söz varlığı unsurlarının kültürel boyutu ile ilgili sonuçlar	M2, M3, M7, M9, M10, M11, T1, T2, T3, T4, T7, T11, T13	13
Söz varlığı unsurlarının hedef kitleye uygunluğu ile ilgili sonuçlar	M3, M15, M16, T1, T6, T11	6
Söz varlığı unsurlarının kökenleri ile ilgili sonuçlar	M4, M13, T12	3
Söz varlığı unsurlarının tematik bağlamda incelenmesi ile ilgili sonuçlar	M12, T9, T12	3

Tablo 9'daki bulgulara bakıldığında araştırmacıların; Yedi İklim Türkçe öğretim setinde kullanılan söz varlığı unsurlarının dağılımı ve kullanım sıklığı ile ilgili yirmi üç (23) çalışmada, anlamsal ve türsel özellikleri ile ilgili on dokuz (19) çalışmada, kültürel boyutu ile ilgili on üç (13) çalışmada, hedef kitleye

uygunluğu ile ilgili altı (6) çalışmada, kökeni ile ilgili üç (3) çalışmada, tematik bağlamda incelenmesi ile ilgili ise üç (3) çalışmada belirli sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Sekizinci araştırma sorusunun cevabına ilişkin bulgulara ait detaylı açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

M1 kodlu çalışmada, çalışmanın örneklemini oluşturan YİTÖS ve diğer öğretim setleri atasözü ve deyim varlığı kapsamında karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya göre üç set arasından bünyesinde en çok atasözü ve deyimi bulunduran öğretim setinin YİTÖS olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç ise YİTÖS'teki bazı atasözlerinin, farklı metin ve seviyelerde tekrar etmiş olmasıdır. Ayrıca, YİTÖS'te yer verilen atasözü ve deyimlerin bütün seviyelere dengeli bir şekilde dağıtılmadığı da belirtilmiştir.

M2 kodlu çalışmada, araştırmacılar tarafından A1, A2, B1, B2 ve C1 kitaplarında yer alan atasözü ve deyim varlığı incelenmiş, okuma metinlerinde yer alan atasözü ve deyim olarak kullanılan ifadelerin bir kısmının TDK'ye ait Deyimler ve Atasözleri Sözlüğünde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında ulaşılan bir diğer sonuç ise metinlerdeki deyim varlığının, atasözü varlığına göre çok daha fazla olmasıdır.

M3 koldu çalışma, YİTÖS içinde yer alan sözcükler ile Avrupa Dil Portfolyosu sözcük setinde yer alan sözcükleri karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda YİTÖS'te yer alan sözcüklerin A1 seviyesi için yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Fakat bazı sözcüklerin A1 seviyesine göre zorlayıcı olabileceği belirtilmiştir.

M4 kodlu çalışmada, Arapça kökenli sözcüklerin türleri, seviyelere dağılımı ve kitapların içindeki tekrar etme sıklığı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda Arapça kökenli sözcükleri en çok A2 ders kitabında yer aldığı ve en fazla isim türünde Arapça kökenli sözcük kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

M5 kodlu çalışma, Korece bir öğretim setinin temel seviye kitapları ile YİTÖS'e ait A1 kitabında yer alan sözcükleri karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırma neticesinde YİTÖS'teki sözcük varlığının Sejong Hangugo'ya göre daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Fakat YİTÖS'te yer alan sözcüklerin yeterince tekrar edilmediği, Sejong Hangugo'da ise sık sık sözcük tekrarının yapıldığı belirtilmiştir.

M6 kodlu çalışmada, araştırmacılar tarafından YİTÖS'te yer alan terim varlığı incelenmiş ve bu terimlerin seviyelere ve uzmanlık alanlarına nasıl dağıldığı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre, terimlerin düzeylere göre

dağılımında bir denge gözetilmediğinin yanı sıra kitaplarda en fazla eğitim ile ilgili terimlere yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

M7 kodlu çalışmada, deyimlerin sayısında seviyenin artmasıyla bir artış olduğu ve günlük hayatta sıkça kullanılan deyimlerin öğretim setinde sıkça tekrar edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, çalışmada örneklem olarak seçilen diğer iki Türkçe öğretim seti ile karşılaştırıldığında YİTÖS, en fazla deyim barındıran öğretim seti olarak öne çıkmıştır.

M8 kodlu çalışma sahibi, YİTÖS' te yer alan örtmece sözcükleri inceleme konusu olarak belirlemiştir. Yaptığı inceleme sonucunda, en fazla örtmece sözcük kullanımının hastalık ve bedensel kusur konu alanlarında en az örtmece sözcük kullanımının ise ekonomik alanlarda olduğu sonucuna varmıştır.

M9 kodlu çalışmanın kalıp sözlerin en çok B2 seviyesinde, en az ise C2 seviyesinde yer aldığına ulaşmışlardır. Ayrıca araştırmacılar A1 ve C2 seviyesinde atasözü kullanılmadığı, diğer seviyelerde ise yetersiz sayıda atasözü kullanıldığı ifade etmişlerdir. Çalışmanın bulgularına göre; A1 seviyesinde 0, A2 seviyesinde 5, B1 seviyesinde 7, B2 seviyesinde 20, C1 seviyesinde 37, C2 seviyesinde ise 10 deyim yer almaktadır. Çalışmada, YİTÖS'ün ilişki sözleri açısından incelenmesi sonucunda; A1 seviyesinde 32, A2 seviyesinde 23, B1 seviyesinde 15, B2 seviyesinde 36, C1 seviyesinde 1, C2 seviyesinde ise 14 ilişki sözüne ulaşılmıştır. Çalışmanın bulgularından hareketle; atasözlerinin, deyimlerin ve ilişki sözlerinin seviyelere dağılımında bir denge gözetilmediği belirtilmektedir.

M10 kodlu çalışmada, kalıp sözler bağlamsal çerçevede incelenerek tasnif edilmiş ve bu tasnif sonucunda kitaplarda en fazla kullanılan kalıp sözlerin günlük hayatta sıkça karşılaşılabilecek kalıp sözler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kalıp sözlerinin kullanma sayılarına bakıldığında ise A1 kitabında toplam 191 kalıp söz kullanıldığı tespit edilirken A2 kitabında toplam 66 kalıp sözün kullanıldığına ulaşılmıştır.

M11 kodlu çalışmada dikkat çekilen sonuç, kullanılan kalıp sözlerin genellikle bir defa kullanılıp daha sonra tekrar kullanılmamasına yöneliktir. Bu durumunun kalıp sözlerin pekiştirilmesini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Ulaşılan diğer bir sonuç ise diğer çalışmalara benzer olarak kalıp söz varlığının seviyelerde dengeli bir dağılım göstermemesi, kalıp söz sayılarında seviye arttıkça bir azalış gerçekleşmesidir.

M12 kodlu çalışmada, okuma metinlerini oluşturan sözcükler nicel ve nitel olarak değerlendirilmiş, toplam sözcük sayıları tespit edilmiş ve bu sözcüklerin anlamlarına göre tasnifleri yapılarak çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmanın

bulgularına göre B1 kitabında bulunan okuma metinlerinde yer alan toplam sözcük sayısı 4346'dır ve en fazla sözcük (837 sözcük) son temada (sekizinci temada) yer almaktadır. Sözcüklerin anlamsal boyutlarının değerlendirilmesi ile ilgili ulaşılan sonuçlar ise; B1 kitabında en çok gerçek anlamlı sözcüklere, daha sonra yan anlamlı sözcüklere, en az ise mecaz anlamlı sözcüklere yer verildiği şeklindedir.

M13 kodlu çalışma, YİTÖS temel seviye ders kitaplarındaki Batı kökenli sözcük sayılarını tespit etmek amacıyla yaptığı inceleme sonucunda Batı kökenli toplam sözcük sayısının 309 olduğuna ulaşılmıştır. Bu sözcüklerden 239'unun Fransızca; 39'unun İtalyanca; 19'unun Rumca; 12'sinin ise İngilizce kökenli olduğu tespit etmiştir. Batı kökenli sözcüklerin iki kitabın toplamında kullanılma sıklığı ise 892 olarak saptanmıştır.

YİTÖS ve üç farklı Türkçe öğretim setinin terim varlığı açısında incelendiği M14 kodlu çalışmada, bu öğretim setlerinin hem aralarında hem de kendi içlerinde bir terim birliğine varamadıkları belirlenmiş, YİTÖS'te ise yetersiz sayıda terim adı kullanıldığı tespit edilmiştir.

M15 kodlu çalışmada da yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kullanılan terimler üzerine bir inceleme yürütülmüş, örnekleme üç farklı Türkçe öğretim seti içerisinde en az terime yer veren öğretim setinin YİTÖS olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından ulaşılan diğer sonuçlar ise; YİTÖS A2 ders kitabında terim kullanımına hiç rastlanılmadığı, dil bilgisinin bazı alt alanlarına dair terimlere ya hiç yer verilmediği ya da çok az yer verildiği ve dilbilgisi terimlerinin "İçindekiler" bölümünde yer almasına rağmen etkinliklerde yer almadığına ilişkin sonuçlardır.

M16 kodlu çalışmada, YİTÖS C1 kitabında yer alan okuma metinlerindeki söz varlığı unsurları derlem tabanlı incelenmiş, inceleme sonucunda 51 farklı terim kullanıldığı belirlenmiştir.

M17 kodlu çalışmada YİTÖS'te yer alan yansıma sözcükler incelenmiş ve A1, A2, B1 ve B2 kitaplarının her birinde yansıma sözcüklerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Fakat bu kullanımın seviyelere eşit bir şekilde dağıtılmadığı belirtilmiştir.

T1 kodlu çalışmanın ulaştığı sonuçlara bakıldığında, kitaplarda yer verilen deyimlerin seviyelere ve ünitelere dengeli bir şekilde dağıtılmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Bunun haricinde kitaplardaki deyimlerin konuya ve kazanıma uygun olarak seçildiği, kitaplarda deyim tekrarına gidildiği, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşma olasılığı yüksek deyimlere kitaplarda daha çok yer verildiği ulaşılan diğer sonuçlar olarak sıralanabilir.

T2 kodlu çalışmada, kitaplarda yer alan kalıp sözler ve deyimler inceleme konusu olarak seçilmiştir. YİTÖS ile başka bir Türkçe öğretim setinin karşılaştırmalı olarak incelendiği bu çalışma sonucunda, YİTÖS'ün A1 kitabındaki kalıp söz varlığının diğer Türkçe öğretim setine göre daha az çeşitlilik gösterdiği tespit edilirken A2, B1 ve B2 kitaplarında YİTÖS'te kalıp sözlerin daha çeşitli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. YİTÖS'te yer alan deyimlerin daha çeşitli ve daha fazla olduğu belirtilen çalışmada, dil seviyesi arttıkça deyim kullanım sıklığının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

T3 kodlu çalışmada, metinlerdeki atasözleri ve deyimler incelenmiş ve inceleme sonucunda YİTÖS ders kitaplarındaki deyim ve atasözü varlığının çalışmaya örneklem olarak seçilen diğer Türkçe öğretim setlerindeki deyim ve atasözü varlığından daha çok olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, A1 seviyesinden C1 seviyesine gidildikçe deyim ve atasözü sayısında bir artış gözlemlendiği araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Kalıp sözlerin ve deyimlerin ele alındığı T4 kodlu çalışmada, YİTÖS'ün çalışma materyali olarak seçilen diğer Türkçe öğretim setlerine göre daha zengin bir söz varlığına sahip olduğu ve seviye ilerledikçe deyim varlığı artarken kalıp sözlerin kullanma sıklığının azaldığı belirtilmektedir.

T5 kodlu tezde, YİTÖS'ün A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerinde bulunan yazınsal metin sayıları ve bu metinlerde yer alan söz varlığı (toplam atasözü sayısı, toplam deyim sayısı, toplam kalıp söz sayısı, toplam ikileme sayısı, toplam özel isim sayısı ve toplam akrabalık isimleri sayısı) tespit edilmiştir. Bu tespit sayesinde YİTÖS'te otuz yedi yazınsal metinde toplam iki yüz otuz yedi söz varlığı unsuru olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer çalışmalardan farklı olarak T6 kodlu çalışmada, YİTÖS'te yer alan sözcüklerin genişlik ve derinlik boyutları incelenmiş, sözcüklerin seviye içi ve seviyeler arası anlamsal ve bağlamsal çeşitlikte kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra hem A1 seviyesinde hem de A2 seviyesinde bazı sözcüklerin çeşitli bağlamlarda ve çeşitli anlamlarda kullanıldığı sonucuna varılmıştır.

T7 kodlu araştırmanın bulgularına göre, kitaplarda en çok terim varlığına yer verilmiş bu terimlerin de en çok eğitim ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın ulaştığı diğer bir sonuç ise seviyelere göre terim dağılımında bir eşitsizlik olduğudur. Deyimler ile ilgili ulaşılan sonuçlar ise, deyimlerin en çok cümle halinde bulunduğu ve seviye ilerledikçe deyim sayılarının da arttığı yönündedir. İkilemeler ile ilgili ulaşılan sonuçlar da deyimler hakkındaki sonuçlar ile benzerdir. Çalışmaya göre seviye ilerledikçe ikileme sayılarında da

artış olmuştur. Araştırmada, kalıp sözler ile ilgili dil seviyesi ilerledikçe kalıp söz sayısında azalış olduğu belirtilmiş ve kalıp sözlerin en çok kültürel ve toplumsal ifadelerden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Atasözleri ise en az yer bulan söz varlığı unsuru olarak tespit edilmiştir. Buna ek olarak YİTÖS'te atasözü varlığının çok dengesiz bir yapıda olduğu, A1 düzeyinde hiçbir atasözüne yer verilmediği, B2 kitabının en fazla atasözü barındıran kitap olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

T8 kodlu tez çalışmasında ise kitaplarda toplam 89 ikileme tespit etmiş ve bu ikilemelerin çoğunluğunun Türkçe kökenli olduğu ifade etmiştir. Ayrıca kullanılan ikilemelerin çoğunlukla zarf görevinde kullanıldığı ve aynı sözcüğün tekrar etmesiyle oluşan ikilemeler olduğu çalışmada ulaşılan diğer sonuçlardır.

T9 kodlu doktora çalışmasında araştırmacı tarafından YİTÖS'e ait temel ve orta seviye kitapların tema sayılarında bir eşitlik gözetilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma kapsamında, kitaplarda toplam kaç sözcüğün kullanıldığına ve bu sözcüklerin tekrar etme sıklıklarının ne olduğuna dair sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuçlar doğrultusunda sıklık listeleri oluşturulmuştur.

T10 kodlu çalışmanın bulgularına bakıldığında ise YİTÖS'te yer alan atasözü ve deyim varlığının incelemeye alındığı, bu inceleme sonucunda atasözlerinin ve deyimlerin sayısının dil düzeyi ilerledikçe arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca atasözlerinin ve deyimlerin en çok okuma becerisi kapsamında kullanıldığı, atasözlerinin en çok B1 düzeyinde kullanıldığı, deyimlerin ise en çok C1 düzeyinde kullanıldığı ulaşılan diğer sonuçlardır.

T11 kodlu çalışmada ise ulaşılan sonuçlar; atasözü ve deyimlerin belirli bir sırayla plan dahilinde kullanılmadığı, hedefe görelik ilkesinin bazı atasözü ve deyimlerde göz ardı edildiği, dinleme metinleri ile sunulan ve öğretilmesi planlanan atasözü ve deyimlerin yazılı olarak da öğrencilere verilmesi gerektiği, öğretim setinin genelinde atasözü sayısının olması gerekenden çok az olduğu ve dengeli bir dağılım göstermediği, deyim sayısının ise sayıca yeterli olduğu şeklindedir. Çalışmada, araştırmacı tarafından özellikle üzerinde durulan konu ise atasözü ve deyimlerin gerek okuma metinlerinde gerek dinleme metinlerinde gerekse etkinliklerde kültür aktarımına yeteri kadar katkı sağlamadığıdır.

T12 kodlu çalışmada ise T9 kodlu çalışmada olduğu gibi tematik sıklık listeleri oluşturulmuştur. Kitaplardaki söz varlığı unsurlarının köken bakımından incelenmesi sonucunda ulaşılan sonuçlar; kitaplarda en çok Türkçe kökenli sözcük kullanıldığı, Türkçe kökenli sözcükleri Arapça, Fransızca ve Farsça kökenli sözcüklerin takip ettiği şeklindedir. Çalışmada sözcük türlerinin tespiti ile ilgili yapılan inceleme sonucunda ise kitaplarda en çok ad türünde sözcük

kullanıldığı bunu sırasıyla eylem, ön ad, belirteç, adıl, bağlaç, ilgeç ve ünlem türünde sözcüklerin takip ettiğine ulaşılmıştır. Buna ek olarak çalışma sonucunda belirtisiz ad tamlaması, en fazla kullanılan sözcük grubu olarak belirlenmiş, türemiş sözcüklerin de en çok addan ad yapma ekleriyle oluşturulduğu tespit edilmiştir.

T13 kodlu doktora tezinde ise Yedi İklim Türkçe öğretim setindeki kalıp sözler sosyal ilişki, duygu, tutum ve söylem düzenleme kalıpları alt başlıklarında incelenmiştir. Bu çalışmada kalıp sözlerin kültürel göstergelerinden yeterli düzeylerde faydalanılmadığı ve her seviyede kalıp söz varlığına eşit bir şekilde yer verilmediği sorunları tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim setlerinden biri olan Yedi İklim Türkçe setini söz varlığı çerçevesinde konu edinen çalışmalara ait bulgular, araştırmacılar tarafından çeşitli başlıklar altında incelenmiş ve ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

1. Araştırmacılar tarafından yapılan inceleme sonucunda on yedi (17) makale, on (10) yüksek lisans tezi ve üç (3) doktora tezine ulaşılmıştır. Yedi İklim Türkçe öğretim setindeki söz varlığı unsurları üzerine en çok makale türünde çalışmanın yayımlandığını tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma kapsamında incelenen M6 ve M7 kodlu makalelerin T7 kodlu yüksek lisans tezinden üretildiği; M11 kodlu makalenin ise T13 kodlu doktora tezinden üretildiği saptanmıştır. Çalışmanın türlerine ilişkin bir diğer sonuç ise; M1, M3, M4 ve M14 kodlu makalelerin daha önce bildiri olarak sunulduğuna ilişkindir. Özer (2019) tarafından yapılan bir araştırmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında yapılan bilimsel çalışmalar incelenmiş ve söz varlığı ve sözcük öğretimi konusunda dört (4) doktora tezi, otuz (30) yüksek lisans tezi, elli bir (51) makale, yirmi dört (24) bildiri olmak üzere toplamda yüz dokuz (109) bilimsel çalışmaya ulaşılmıştır. Özer ve Turhan Tuna (2020, s.95-97) tarafından yapılan bir çalışmada ise 1982-2020 yılları arasında seksen ikisi (82) doktora, dört yüz sekizi (408) yüksek lisans tezi, yedi yüz doksan yedisi (797) makale, beş yüz yirmi dördü (524) bildiri olmak üzere toplamda bin sekiz yüz on bir (1811) bilimsel çalışma tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan yüz kırk ikisinin (142) söz varlığı ve sözcük öğretimi konu alanına ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Araştırma kapsamında ele alınan çalışmaların yayın yıllarına ilişkin yapılan inceleme sonucunda, Yedi İklim Türkçe öğretim setindeki söz varlığı unsurlarını inceleyen ilk çalışmanın 2015 yılında yayınlandığı ve bu çalışmanın

makale türünde bir çalışma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2015-2021 yılları arasında yayınlanan çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında 2016 yılında ilgili konu alanına dair herhangi bir çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaların doğrusal bir artış göstermediği ve 2019 yılından sonra yapılan çalışma sayısında düşüş yaşandığı görülmektedir. En çok çalışma yapılan yılın 2019 yılı olduğu görülerken en az çalışmanın 2015 yılında yapıldığı görülmektedir. Maden'in (2020) yaptığı incelemeler sonucunda yabancılara Türkçe öğretiminde söz varlığını zenginleştirmeye dair ilk makalenin 2006, en fazla makalenin ise 2016 ve 2018 yıllarında yayınlandığı belirlenmiştir. Erol (2021, s.108-114) ise söz varlığı ve sözcük öğretimi alanında 1981-2021 yılları arasında yayınlanmış toplam doksan sekiz (98) lisansüstü teze ulaşmış ve en çok çalışmanın 2019 yılında yapıldığı sonucuna ulaşmıştır.

3. Üçüncü araştırma sorusunun cevabına ilişkin bulgularına bakıldığında, araştırmacıların en çok bir öğretim seti üzerinden söz varlığı unsurlarına yönelik inceleme yaptıkları saptanmış ve öğretim seti sayısı arttıkça yapılan çalışma sayısının da azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

4. Yedi İklim Türkçe öğretim setini söz varlığı çerçevesinde inceleyen çalışmalarda örneklem olarak belirlenen diğer dil öğretim setlerinin seçilme sıklıklarını tespit etmek amacıyla yapılan araştırma sonunda; Yedi İklim Türkçe öğretim setinin İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti ile on bir (11) çalışmada, Yeni Hitit öğretim seti ile on (10) çalışmada, Gazi öğretim seti ile dokuz (9) çalışmada, İzmir öğretim seti ile üç (3) çalışmada birlikte örneklem olarak seçildiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak Yedi İklim Türkçe öğretim setinin sadece Türkçe öğretim setleriyle birlikte incelenmediği aynı zamanda farklı dillere ait öğretim setleri/ders kitapları/sözcük setleri ile incelendiği de görülmüştür. Ulaşılan verilere göre Yedi İklim Türkçe öğretim seti ve Sejong Hangugo Korece öğretim setinin karşılaştırıldığı bir (1) çalışma bulunmakta, bunun yanı sıra Yedi İklim Türkçe öğretim setindeki sözcükler ile Avrupa Dil Portfolyosu sözcük setinin karşılaştırdığı bir (1) çalışma yer almaktadır. Kemiksiz (2021, s.41-49) tarafından yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim setlerini inceleyen çalışmalar üzerine yapılan bir araştırmada toplam iki yüz kırk iki (242) çalışma incelenmiş bunlardan yüz yirmi tanesinde (120) Yeni Hitit yabancılar için Türkçe öğretim setinin, yüz sekiz tanesinde (108) İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim setinin, yüz beş tanesinde (105) Yedi İklim yabancılar için Türkçe öğretim setinin, seksen iki tanesinde (82) Gazi yabancılar için Türkçe öğretim setinin, yirmi altı tanesinde (26) ise İzmir yabancılar için Türkçe öğretim setinin örneklem alındığı tespit edilmiştir.

5. Araştırma sonucunda ulaşılan diğer bir bulgu ise çalışmaların inceledikleri dil seviyelerine ilişkindir. Bu kapsamda tek bir dil seviyesini inceleyen toplam altı (6) çalışma tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra Yedi İklim Türkçe öğretim setinin sadece A2, B1 ve C2 seviyesinde inceleyen herhangi bir çalışma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bulgulara bakıldığında öğretim setini temel, orta veya ileri seviyede inceleyen toplam çalışma sayısının sekiz (8) olduğu görülmektedir. Temel seviye kitapların birlikte ele alındığı beş (5); orta seviye kitapların ve ileri seviye kitapların birlikte ele alındığı birer (1) çalışmaya ulaşılmıştır. A1, A2 ve B1 kitaplarını birlikte ele alan bir (1); A1, A2, B1 ve B2 kitaplarını birlikte ele alan dört (4); A1, A2, B1, B2 ve C1 kitaplarını birlikte ele alan dört (4); A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 kitaplarını, yani bütün seviyeleri birlikte ele alan sekiz (8) çalışma tespit edilmiştir. Temel seviye ve orta seviye kitapların birlikte konu edinildiği herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca araştırmacıların ilgili öğretim setinin bütün seviyelerini birlikte ele alma eğilimlerin yüksek olduğu saptanmıştır. Erol (2021, s.108-112) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına bakıldığında, toplam doksan sekiz (98) lisansüstü tezden A1 seviyesini ela alan kırk dört (44), A2 seviyesini ela alan otuz sekiz (38), B1 seviyesini ela alan kırk dört (44), B2 seviyesini ele alan otuz dört (34), C1 seviyesini ela alan yirmi beş (25) çalışma olduğu görülmektedir. Kemiksiz (2021, s.41-49) tarafından yapılan inceleme sonucunda ise A1 ve A2 seviyeleri için hazırlanmış kitapları inceleyen yüz yetmiş beş (175), B1 ve B2 seviyeleri için hazırlanan kitapların inceleyen yüz kırk sekiz (148), C1 ve C2 seviyeleri için hazırlanan kitapları örneklem olarak seçen ise yüz on üç (113) çalışma belirlenmiştir.

6. Araştırma kapsamında ulaşılan diğer bir sonuç ise A1 kitabının yirmi altı (26) çalışmada, A2 kitabının yirmi bir (21) çalışmada, B1 kitabının on yedi (17) çalışmada, B2 kitabının on yedi (17) çalışmada, C1 kitabının yedi (7) çalışmada, C2 kitabının ise dokuz (9) çalışmada araştırmacılar tarafından çalışma materyali olarak değerlendirildiği gözlemlenmiştir. Buna göre Yedi İklim Türkçe öğretim seti üzerinde en çok çalışma yapılan kitabın A1 kitabı olduğu tespit edilmiştir.

7. Çalışmaların amaçlarına yönelik yapılan inceleme sonucunda, Yedi İklim Türkçe öğretim setinde yer alan deyimleri incelemeyi amaçlayan çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmekte, bu çalışmaları sırasıyla kalıp sözlerini, atasözlerini ve terimleri incelemeyi amaçlayan çalışmaların takip ettikleri anlaşılmaktadır. Yedi İklim Türkçe öğretim setinde yer alan söz varlığı unsurlarının başka bir dile ait dil öğretim setindeki/ders kitabındaki/sözcük setindeki söz varlığı unsurları ile karşılaştırmayı amaçlayan; anlamsal boyutta incelemeyi amaçlayan ve söz varlığı unsurlarını nicelik ve nitelik bakımından

değerlendirmeyi amaçlayan çalışma sayılarının aynı sıklıkta olduğu görülmektedir.

8. Çalışmaların tespit ettikleri sorunlara yönelik bulgulara bakıldığında, incelenen çalışmalarda en çok üzerinde durulan sorunun kitaplarda kullanılan söz varlığı unsurlarının sayı ve tür olarak metinlere ve seviyelere dengeli bir şekilde dağıtılmaması ile ilişkilidir. Araştırmacıların deyim, atasözü, kalıp söz ve terim varlığı üzerine yoğunlaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre; deyim, atasözü, kalıp söz ve terim varlığının kitaplarda yeterli miktarda yer almadığı, özellikle atasözü sayısının çok az olduğu, seviye ilerledikçe bahsi geçen söz varlığı unsurlarının sayısında düşüş yaşandığı veya bu unsurların doğrusal bir artış veya azalış ile kitapların geneline dağılmadığına ulaşılmıştır. Yabancılar için hazırlanan Türkçe okuma kitaplarının incelendiği bir araştırmada da bu durumun oluştuğu görülmektedir. Çalışmanın bulgularına göre yabancılar için hazırlanan Türkçe okuma kitaplarında seviye ilerledikçe deyim sayısında düzenli bir artış görülmemektedir **(**Göçen vd., 2020, s.24-29). Araştırmacılar tarafından tespit edilen diğer bir sorun da kitaplarda kullanılan söz varlığı unsurlarının sayı ve tür olarak dört temel dil becerisine dengeli bir şekilde dağıtılmamasına ilişkindir. Çalışmada, okuma metinleri kadar dinleme metinlerinin de deyim, atasözü, kalıp söz ve diğer söz varlığı unsurları açısından zenginleştirilmesi gerektiği savunulmaktadır. Bunun yanı sıra kitaplarda kullanılan söz varlığı unsurlarının kullanım sahasına veya hedef kitleye göre uygun olmaması sorununa ilişkin bulgular incelendiğinde, bazı deyim, atasözü ve kalıp sözlerin verildiği seviye için zorlayıcı olabileceği, evrensel nitelikte kabul görecek terim sayısının az olduğu, akademik söz varlığı açısından sosyal bilimlere hitap eden sözcüklere daha fazla yer verilirken fen ve sağlık alanlarına ait terimlere daha az yer verildiğinin ifade edildiği görülmektedir.

9. Çalışmaların ulaştıkları sonuçlara bakıldığında, en çok Yedi İklim Türkçe öğretim setinde kullanılan söz varlığı unsurlarının dağılımı ve kullanım sıklığı ile ilgili sonuca ulaşıldığı tespit edilmiştir. Öğretim setinde yer alan sözcüklerin anlamsal boyutta inceleyen ve sözcükleri ve sözcük gruplarının türlerine göre dağılımını tespit eden on dokuz (19) çalışma bulunmaktadır. Kitaplardaki söz varlığı unsurlarını kültürel boyutta inceleyen ve deyimlerin, atasözlerinin ve kalıp sözlerin kültür aktarımına etkisini tespit eden on üç (13) çalışmaya ulaşılırken kullanılan söz varlığı unsurlarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğreneceklere uygunluğunu değerlendiren altı (6) çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında Yedi İklim Türkçe öğretim setinde yer alan sözcüklerin kökeni hakkında araştırma yapan ve bu konu ile ilgili sonuca ulaşan üç (3) çalışma bulunmaktadır. Bunlardan biri Arapça kökenli sözcüklerin sıklığı hakkında, diğeri Batı kökenli sözcüklerin sıklığı hakkında diğeri ise kullanılmış

olan söz varlığı unsurlarının kökenleri hakkında sonuca ulaşmıştır. Son alt başlıkta ise söz varlığı unsurlarını tematik bağlamda ele alan çalışmaların ulaştıkları sonuçlar yer almakta ve bu alt başlıkta toplam üç (3) çalışma bulunmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamındaki lisansüstü tezlerin incelediği bir çalışmada da benzer olarak araştırmacıların en çok tercih ettiği konu alanlarının öğretim setinde yer alan kültürel unsurlar ve söz varlığı unsurları olduğu ifade edilmiştir (Önal, A. ve Maden, S., 2021, s.937-938).

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Araştırma kapsamında incelenen otuz (30) çalışmadan sadece üç (3) tanesinin doktora düzeyinde olduğu görülmektedir. Söz varlığının dil öğretimindeki önemi düşünüldüğünde bu konuda yapılacak doktora çalışmalarının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Araştırma sonucunda Yedi İklim Türkçe öğretim setindeki söz varlığı unsurlarının çoğunlukla diğer Türkçe öğretim setlerindeki söz varlığı unsurlarıyla karşılaştırmalı olarak incelendiği görülmektedir. Bunun yanı sıra Yedi İklim Türkçe öğretim seti, yabancı/ikinci dil olarak öğretimi daha eskiye dayanan İngilizce, Fransızca, Almanca gibi dillerin öğretim setlerindeki söz varlığı unsurlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

3. Çalışmalarda en çok inceleme konusu olan ders kitabının A1 seviyesi ders kitabı olduğu tespit edilmiş, C1 ve C2 seviyelerini ele alan çalışma sayısının çok az olduğu saptanmıştır. İleri seviye olarak adlandırılan bu seviyelere yönelik daha çok çalışma yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

4. Yedi İklim Türkçe öğretim setini inceleyen çalışmaların çoğunlukla deyimlerin, atasözlerinin ve kalıp sözlerin tespitine odaklandığı ve bu yönde birtakım sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. İlgili öğretim setindeki terimler, ikilemeler, yansıma sözcükler, sözcükte anlam, sözcük türleri, sözcüklerin kökeni gibi başlıklar üzerinde daha çok durulabilir.

5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim seti/ders kitabı yazarları, çalışma kapsamında incelenen makale ve tez yazarları tarafından ulaşılan sonuçları ve bu sonuçlara yönelik önerileri dikkate alarak mevcut olarak kullanılmakta olan yayınların yeni baskılarında düzeltmelere gidebilir.

6. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışma yapan uzmanlar tarafından öğretim setlerinde/ders kitaplarında kullanılacak söz varlığı unsurları için hangi seviyede hangi sözcüğün/sözcük grubunun yer alması gerektiğini belirten ölçütler hazırlanabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil-Ana Çizgileriyle Dilbilim* (6. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, D. (2015). *Türkçenin Sözvarlığı*. Bilgi Yayınevi.

Aksoy, Ö. A. (2013). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü-1* (7.Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.

AOÖÇ. (2013). *Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme* (2. Baskı). Telc GmbH.

Aşık, U. (2007). *Yabancılar için Temel Türkçe Sözcük Varlığının Oluşturulması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 311-317.

Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *29*(27), 27-61.

Biçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 236-248. http://dx.doi.org/ 10.5505/pausbed. 2017.69772

Büyükikiz, K. K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*(25), 203-213.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.

Çelebi, C., Ergül, E., Usta, B. & Mutlu. M. (2019). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Temel Eğitim Dergisi*, *1*(3), 39- 52.

Demirel, Ö. (2021). *Yabancı Dil Öğretimi* (13. Baskı). Pegem Akademi

Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, (11), 207-228. http://dx.doi.org/ 10.14520/adyusbd.488

Erdil, M. (2018). Türkiye Cumhuriyeti yükseköğretim kuruluna bağlı 209 üniversitede yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(60), 93-112. http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2764

Erol, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme: 1981-2021 lisansüstü tezler. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, *6*(1), 103-120.

Finfgeld-Connett D. (2006). Meta-synthesis of presence in nursing. *Journal of Advanced Nursing, 55*(6), 708-714. https://doi.org/10.1111/j.13652648.2006.03961.x

Göçen, G. (2016). *Yabancılar için Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarındaki Söz Varlığı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.

Göçen, G. & Okur, A. (2016). Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı ve yaygınlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 447-476. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36140/406037

Göçen, G. & Okur, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: ne kadar öğreteceğiz? *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *7*(3), 2180-2203. http://dx.doi.org/10.15869/itobiad.417987

Göçen, G., Yazıcı, H. & Kaldırım, G. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında ikilemeler, deyimler ve atasözleri: Anadolu ve Dede Korkut hikâye setleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, *5*(1), 1-38. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/59862/691619

Göz, İ. (2020). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü.* TDK Yayınları.

Kaplan, M. (2006). *Kültür ve Dil* (22. Baskı). Dergâh Yayınları.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (23.Baskı). Nobel Yayıncılık.

Kemiksiz, Ö. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16* (Özel Sayı), 34-56. http://dx.doi.org/10.35675/befdergi.832492

Korkmaz, C. B. (2020). Yumuşak güç kaynağı bağlamında yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi, 3* (2), 74-95. http://dx.doi.org/10.48174/buaad.820640

Korkmaz, Z. (2019). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü* (6. Baskı). TDK Yayınları.

Maden, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarında söz varlığını zenginleştirme. *Journal of History School*, (46), 1822-1857. http://dx.doi.org/10.29228/joh.42788

Maden, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe söz varlığını zenginleştirme ile ilgili makalelerin analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *7*(5), 583-596.

Memiş, M. (2019). Yabancılara Türkçe öğretenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14* (28), 275-300. http://dx.doi.org/10.35675/befdergi.643415

Memiş, M. (2018). Kelime hazinesi ve yabancı dilde kelime öğretimi üzerine. *Journal of Turkish Studies, 13*(19), 1273–1289. http://dx.doi.org/10.7827/ TurkishStudies.13857

Memiş, M. (2021). *Yabancılara Türkçe Öğretiminin Güncel Sorunları.* PegemA.

Önal, A. & Maden, S. (2021). Türkçe eğitimi ile ilgili 2015-2019 yılları arası lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *23*(3), 929-941. http://dx.doi.org/10.32709/ akusosbil.879623

Oral, B. & Çoban, A. (2021). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.

Ömeroğlu, E. (2020). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Konu Alanı Ders Kitabı İncelemeleri*. Nobel Yayıncılık.

Özer, H. (2019). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Konusunda Türkçe Yayımlanmış Bilimsel Çalışmaların Bibliyografyası ve Doktora Tezlerinin Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Bağlamında Analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özer, H., & Turhan Tuna, S. (2020). Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yayımlanmış bilimsel çalışmalar üzerine bir inceleme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 81-98, http://dx.doi.org/10. 21666/muefd.748610

Sayılı, A. (2001). *Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe* (3.Baskı). Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük* (11. Baskı). TDK Yayınları.

Yunus Emre Enstitüsü (2021). https://www.yee.org.tr/, Erişim tarihi: 01.08.2021

Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmalar

Akkar, İ. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Kitaplarında Deyim ve Atasözlerinin Kullanımına İlişkin Bir İnceleme (Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Başar, S. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kalıp sözlerin kullanım düzeylerinin tespiti ve değerlendirilmesi. *Turkophone, 5*(3), 56-72.

Baştürk, Ş. ve Kılıç, Z. (2020). Yedi İklim Türkçe a1 kitabı ile Sejong Hangugo Korece 1a-1b kitaplarının tema ve kelimeler açısından karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3), 802–838. http://dx.doi.org/10.19171/uefad.709162

Bayraktar, S. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bir Kültür Aktarım Aracı Olarak Kalıp Sözler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Bayraktar, S. (2020). Yabancı dil öğretiminde ve yabancılara Türkçe öğretim setlerinde kalıp sözler. *Dil Araştırmaları*, (27), 171-197.

Çiçek, M. (2015). Avrupa dil programı sözcük setleri ile yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki sözcüklerin karşılaştırılması: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim seti a1 ders kitabı örneği. *International Journal of Language Academy*, *3*(2), 216–231. http://dx.doi.org/10.18033/ijla.239

Demirtaş, İ. (2021). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Atasözü ve Deyimlerin Kültür Aktarımına Katkısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dolunay, S. K. & Kaya, S. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi temel düzey ders kitaplarında dilbilgisi terimleri. *International Journal of Language Academy (IJLA), 8*(4), 121–134. http://dx.doi.org/10.29228/ijla.45537

Durukan, Ş. (2021). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında Batı kökenli sözcüklerin kullanımı: Yedi İklim Türkçe seti (a1-a2 ders kitabı) örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *10*(3), 1070-1088. http://dx.doi.org/10.7884/teke.5313

Erdoğan, G. (2019). *Yabancılara Türkçe Öğretimine Yönelik Ders Kitaplarının Atasözleri ve Deyimler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gönen Kayacan, S. ve Öncül, V. (2021). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki terim karmaşası. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 10*(2), 778–790.

Gün, M. ve İkizçınar, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinde atasözü ve deyimlerin dağılımı: Yedi İklim örneği. *International Journal of Language Academy, 7*(3), 214–233. http://dx.doi.org/10.29228/ijla.36859

Gündoğdu, İ. (2019). *Kültürler Arası İletişim Yaklaşımı Açısından Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Deyimler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güvendik, T. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil-Kültür İlişkisi Bağlamında Yazınsal Metinlerin Temel Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hayran, T. (2019). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Söz Varlığına Yönelik Bir İnceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hayran, T. ve Yazıcı, H. (2020). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan terimler üzerine bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 336–360.

Hayran, T. ve Yazıcı, H. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan deyimler üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *24*(2), 433–450.

Nasuh, Y. (2019). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarında Dil Düzeylerine Göre Deyim ve Kalıp Söz Kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ospanova, G. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde örtmece: Yunus Emre Türkçe öğretim seti örneği. *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi, 5*(9), 25-34.

Özçakmak, H. ve Tutku, G. Y. (2019). Yedi İklim Türkçe setinde Arapça kökenli sözcüklerin sıklığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(4), 996-1009. http://dx.doi.org/10.16916/aded.604317

Özkan, E. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında Türk kültür ögeleri olarak atasözleri ve deyimler. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, *4*(3), 295-300. http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.55

Serin, N. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanmış Ders Kitapları ile Bu Kitapları Kullanan Öğrencilerin Söz Varlığının Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şengen, Y. (2020). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Seviyelere Göre Kelimelerin Derinlik ve Genişlik Boyutlarının İncelenmesi: Yedi İklim Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şimşek, R. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde kullanılan materyallerin akademik söz varlığı bakımından derlem tabanlı incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, *6*(1), 345-364. http://dx.doi.org/10.32321/cutad.909625

Ünveren, D. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde onomatopiler (yansımalar). *Ekev Akademi Dergisi*, (79), 83-99.

Varışoğlu, B. ve Miçooğulları, M. (2020). Yedi İklim Türkçe öğretim seti b1 düzeyi okuma metinlerinde temel yan ve mecaz anlamlı sözcüklerin kullanım sıklığı. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *15*(2), 568–575. http://dx.doi.org/10.48145/gopsbad.820055

Yabacı, L. N. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitaplarında İkilemelerin Yapı, İşlev ve Anlam Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Yılmaz Canöz, M. (2020). *Yabancılar İçin Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Hedef Sözvarlığının Tematik Bağlamda İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, F. & Çetinkaya, E. (2019). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kalıp sözler: Yedi İklim Türkçe örneği. *International Journal of Language Academy, 7*(4), 169–185. http://dx.doi.org/10.29228/ijla.30012

Zorpuzan, S. (2018). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Kitaplardaki Kalıp Söz ve Deyim Varlığı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: In this research, it was aimed to classify and collect the findings of the studies that examined the vocabulary elements in the Yedi Iklim Turkish teaching set, which was prepared for the purpose of teaching Turkish as a foreign language, or by comparing the vocabulary elements in the other Turkish teaching sets with the vocabulary elements in the Yedi Iklim Turkish teaching set. In this way, it is aimed to create a data source for new Turkish teaching sets/textbooks currently in use or to be prepared, and for academic studies in the field of teaching Turkish to foreigners.

Method: Meta-synthesis method, which is one of the qualitative research methods was used in this research, which aims to identify the studies that deal with the Yedi Iklim Turkish teaching set used in teaching Turkish to foreigners within the framework of vocabulary and to examine these studies as a whole. The universe of the research consists of scientific studies on the Yedi Iklim Turkish teaching set. The sample of the research consists of scientific studies that examine the vocabulary elements in the Yedi Iklim Turkish teaching set between 2015 and 2021. The articles and theses published during the preparation of the research were also included in the study later, and the data collection process was terminated on 23.09.2021. During the study carried out, the data obtained from the studies on the Yedi Iklim Turkish teaching set were read by the researcher in accordance with the content analysis method, and the contents were simplified and re-expressed in a sentence without changing them. These expressions are presented in tables under the headings.

Findings: In this study, in which articles and theses about the Yedi Iklim Turkish teaching set within the framework of vocabulary elements are examined in studies dealing with more than one teaching set, in which the majority of the studies published in the article type, the most studies were conducted in 2019, only one teaching set (Yedi Iklim Turkish teaching set) was selected as a sample, Istanbul was the most popular with the Yedi Iklim Turkish teaching set. It was concluded

that the Turkish Teaching Set for Foreigners was handled, the researchers mostly tended to evaluate all language levels (A1, A2, B1, B2, C1, and C2) together, and the most studied language level was A1. When the other results are examined, it is seen that the studies examining the elements of the vocabulary in the Yedi Iklim Turkish teaching set mostly aim to detect the presence of idioms in the books, the most detected problem is the problem of not maintaining a balance in the distribution of the vocabulary elements to the levels, and the most reached result is the results related to the frequency of use of the vocabulary elements. It is seen that the most common suggestion is that a choice should be made in line with the level and needs of the target audience in the selection of vocabulary elements.

Conclusion: As a result of the research, it is seen that the vocabulary elements in the Yedi Iklim Turkish teaching set are mostly examined in comparison with the vocabulary elements in the other Turkish teaching sets. In addition, Yedi Iklim Turkish teaching set can be examined in comparison with the vocabulary elements in the teaching sets of languages such as English, French, and German, whose teaching as a foreign/second language is based on earlier times. It has been determined that the textbook that is the most examined in the studies is the A1 level textbook, and it has been determined that the number of studies dealing with C1 and C2 levels is very few. It is thought that it would be beneficial to conduct more studies on these levels, which are called advanced levels. It is seen that the studies examining the Yedi Iklim Turkish teaching set mostly focus on the determination of idioms, proverbs and formulaic words and have reached some results in this direction. More emphasis can be placed on titles such as terms, reduplications, reflection words, meaning in words, types of words, origins of words in the relevant teaching set.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 3645-3667
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.62491
Makale türü: Derleme makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 18.05.2022 Submitted date
Kabul tarihi 18.10.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Dönmez, E.C. (2022). Yaylı Çalgılar Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin ÇEşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of History School*, 61, 3645-3667.

YAYLI ÇALGILAR ÜZERİNE YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ender Can DÖNMEZ[1]

Öz

Bu çalışmada, 2021 yılı içerisinde yaylı çalgılara yönelik olarak yapılan lisansüstü tezler incelenmiştir. Araştırma, betimsel türde nitel bir çalışmadır. Çalışma sonucunda; 2021 yılında yapılan tezlerin yöntem, derece, tema ve konu gibi değişkenleri ortaya konularak, var olan durumun betimlenmesi, geçmiş yıllarla kıyaslanması, pandemi sürecinin tezlere yansıması ve yeni çalışmalara fikir verilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında, 57 tez "doküman incelemesi" yöntemiyle incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlar şekil ve tablolar ile açıklanmıştır. İncelenen tezlerin 30'u Keman, 14'ü Viyolonsel, 8'i Viyola ve 5'i Kontrbas çalgıları için yazılmıştır. 37 yüksek lisans, 11 doktora ve 9 sanatta yeterlilik tezi incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, 2021 yılında yaylı çalgılara yönelik olarak en çok yüksek lisans tezi en az ise sanatta yeterlilik tezi çalışılmıştır. Tezler 22 farklı üniversitede yapılmıştır. Üniversiteler içerisinde en çok tez, Gazi Üniversitesi'nde yazılmıştır. Tez sayıları bakımından; çalgılar içerisinde ilk sırada Keman, son sırada ise Kontrbas yer almaktadır. Tezlerin çalışıldıkları enstitüler arasında, Güzel Sanatlar Enstitüleri ilk sıradadır. Bunu ikinci sırada Sosyal Bilimler Enstitüleri izlemektedir. Yöntem dağılımda ise ilk sırada, betimsel yöntemin olduğu anlaşılmıştır. Tez temaları incelendiğinde ilk sırada "çalgı eğitim-öğretimi", tez konuları incelendiğinde ise ilk sırada "eser incelemesi" konusunun tercih edildiği anlaşılmıştır. Tezlerin çoğunlukla betimsel yöntemler ile yazıldığı, araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgular arasındadır. 2021 yılı pandemi sürecinde yazılan yaylı çalgı tezlerinde; konu, tema ve yöntem açısından, geçmiş yıllarda yapılan çalışmalar arasında farklılığa rastlanmamıştır. Çalışma ile elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yaylı Çalgılar, Bibliyografya, Çalgı Eğitimi, Tez İnceleme.

[1] Dr.Öğr.Üyesi, Malatya Turgut Özal Üniversitesi Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Müzik Bölümü, endercandonmez@gmail.com, Orcid: 0000- 0002-6004-3825

Examination of Graduate Theses on String Instruments in Terms of Various Variables

Abstract

In this study, postgraduate theses on string instruments in 2021 were examined. The research is a descriptive type of qualitative research. In the result of working; it is aimed to describe the current situation, compare it with previous years, reflection of the pandemic process on theses and give an idea to new studies by revealing the variables such as method, degree, theme and subject of the theses made in 2021. Within the scope of the study, 57 theses were examined with the "document review" method. The results are explained with figures and tables. 30 of the examined theses were written for Violin, 14 for Cello, 8 for Viola and 5 for Double Bass. 37 master's, 11 doctorate and 9 art proficiency theses were examined. According to the findings obtained in the study, in 2021, the master's thesis for string instruments was studied the most and the thesis of proficiency in art was studied the least. Theses were done in 22 different universities. Most theses among universities were written in Gazi University. In terms of the number of theses; among the instruments, the violin is in the first place and the contrabass is in the last place. Fine Arts Institutes are in the first place among the institutes where theses are studied. It is followed by Social Sciences Institutes in the second place. In the method distribution, it was understood that the descriptive method was in the first place. When the thesis themes were examined, it was understood that "instrument education" was preferred in the first place, and when the thesis subjects were examined, "musical work analysis" was preferred in the first place. It is among the findings reached as a result of the research that theses are mostly written with descriptive methods. In the string instrument theses written during the 2021 pandemic period, there was no difference between the studies conducted in previous years in terms of subject, theme and method. In line with the findings obtained from the study, suggestions were made for the researchers.

Keywords: String Instruments, Bibliography, Instrument Education, Thesis Review.

GİRİŞ

Klasik Batı Müziği'ne ait yaylı çalgılar, tarih içerisinde, müzik sanatı için başlıca çalgılardan olmuşlardır. Gelişimleri ve değişimleri ile birlikte müzik sanatının ifade gücü üst noktalara çıkmış ve bununla birlikte bu çalgılara yönelik olarak ortaya konulan ürünler de değişerek çeşitlenmiştir. Bu ürünler çalgının yapımından, eğitimine; çalınan eserlerden, sahne performanslarına kadar geniş bir yelpazede karşımıza çıkmıştır. Farklı yüzyıllarda yaşamış besteciler, sanatçılar, luthierler bu çalgılara kayıtsız kalmamış ve çalgıların çeşitli açılardan zenginleşmesine katkı sağlamışlardır.

Günümüzde de gerek Türk müziği sazları olan Kabak Kemane, Kemençe, Yaylı Tambur gerekse Batı müziği sazları Keman, Viyola Viyolonsel gibi yaylı çalgılar; müzik sanatı içerisindeki önemli unsurlardandır. Keman, Viyola, Viyolonsel ve Kontrbas çalgıları, senfoni ve oda müziği orkestraları, oda müziği grupları gibi müzik oluşumlarının en önemli yapı taşları içerisindedirler. Bununla birlikte, Türk ve Batı müziğine ait yaylı sazlar çeşitli konserlerin solo çalgıları olarak, konser programlarının hatırı sayılır bir bölümünde karşımıza çıkarlar. Yaylı çalgılar, müzik sanatının performansa dönük boyutunda sıklıkla karşımıza çıktığı gibi, müzik eğitiminin bir parçası olarak da karşımıza çıkar.

Tarihin birçok döneminde müzik sanatının, bireysel ve toplumsal eğitimin bir parçası olarak değerlendirildiğini görebiliriz (Kurtaslan ve Apaydın, 2016). Eğitim, müzik sanatının işlevlerinden biridir. Bireyi çeşitli yönlerden ele alan ve geliştirmeyi amaç edinen eğitimin, bu süreç içerisindeki yardımcılarından birisi müzik eğitimidir. "Müzik eğitimi yoluyla; bireyin davranışlarında oluşan değişmeler toplumu, toplumdaki değişmeler bireyi etkiler; birey ile doğal, toplumsal ve kültürel çevresi, sanatsal ve özellikle müziksel çevresi arasındaki iletişim ve etkileşimin daha düzenli, daha sağlıklı, daha etkili ve verimli olması beklenir (Uçan, 2005 s.30)." Bireylerde beklenen ve istenen davranışlar ortaya çıkarmayı hedefleyen müzik eğitiminin, bu amacı gerçekleştirmek için yürütülen süreçte çeşitli işlevleri ve boyutları vardır. Bireylere kazandırılmak istenilen davranışların, alışkanlıkların bir bölümü bu süreç içerisinde çalgı eğitimi aracılığıyla yapılır.

Çalgı eğitimi, bireyi çalgı aracılığıyla yetiştirme, geliştirme, müzik ve çalgı alanında belli bir amaca yönelik istendik davranışları kazandırabilme eğitimi olarak ifade edilebilir (Duranoğlu, 2015 s.89). Müzik eğitiminin bir boyutu olarak çalgı eğitimi, bireylere çalgı çalmanın teknik ve ifade açılarından tüm boyutlarını kademeli olarak öğreterek, çalgı çalma becerisi edindirmeyi amaçlar. Bu beceriyi edindirmenin temelini ise, bireylerin duygu ve düşüncelerini çalgıları aracılığıyla seslere dönüştürerek ifade etmeleri düşüncesi oluşturur. Biyo-psişik bir varlık olarak tanımlanabilen insanın, yapı taşlarından olan duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesinin yardımcı bir unsuru olabilen çalgı çalabilme ve çalgı çalabilmenin basamaklarını oluşturan tüm bileşenler, insanın gelişimi ve değişimini ön gören bir bütün olarak karşımızda durmaktadır.

Müzik sanatının ve eğitiminin önemli boyutlarından biri olan çalgı eğitimi ve çalgılar; eğitimin ve sanatın içerisinde edindikleri yer itibariyle, müzik alanına yönelik olarak yapılan çalışmaların ana öznelerinden biri olmayı başarmışlardır. Yapılan çalışmalar ile çalgılar hemen her boyutu ile ele alınmış ve irdelenmiştir. Çalgılar üzerine yapılan çalışmalar, zamanla bir birikim ortaya çıkarmış ve bu

birikimin çeşitli açılardan incelenmesine olanak sağlayan koşullar ortaya çıkmıştır. Yıllara yayılan şekilde de gerek müzik alanını gerekse çalgı alanını çalışma konusu edinen bibliyografi çalışmaları yapılmıştır.

Bu çalışmada; 2021 yılı içerisinde ülkemizde Batı Müziği yaylı çalgılarına yönelik olarak yapılan lisansüstü tez çalışmaları ele alınmış ve çeşitli değişkenler açısından sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Sonuçlara ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımları nasıldır?
2. Lisansüstü tezlerin derecelerine göre dağılımları nasıldır?
3. Lisansüstü tezlerin çalgılara göre dağılımları nasıldır?
4. Lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımları nasıldır?
5. Lisansüstü tezlerin yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
6. Lisansüstü tezlerin temalarına göre gruplanmaları nasıldır?
7. Lisansüstü tezlerin konu tercihlerine göre gruplanmaları nasıldır?

Yapılan literatür incelemesi sonucunda müzik alanının farklı boyutlarında yapılmış bibliyografya çalışmalarına ulaşılabilmiştir. Bu çalışmalar; lisansüstü tezleri, kitap, makale, gazete yazıları, dergi yazıları, müzik türleri, beste ve besteci gibi konuları araştırma konusu olarak tercih etmişlerdir.

Bu çalışma gibi, müzik alanında yapılmış lisansüstü tezleri inceleyen bibliyografi çalışmaları; besteciler, çalgılar, koro ve oda müziği, müzik bilimleri, disiplinler arası çalışmalar ve müzik konulu tez çalışmalarını bibliyografik araştırma kapsamlarına almış ve çeşitli değişkenlere göre incelemişlerdir. Literatür taraması neticesinde, bu çalışmanın konusu ile benzerlik gösteren bazı çalışmalara da ulaşılabilmiştir (Demirbatır, 2001; Orhan, 2012; Varış, 2012; Tebiş ve Okay, 2013; Çeşit, 2015; Arıca 2017; Birel ve Qader 2017; Kurtaslan, 2018; Sonsel, 2018; Özay, 2020).

Literatür incelemesi ile birlikte elde edilen veriler ışığında; müzik alanına yönelik olarak ulaşılabilen bibliyografi çalışmalarında; lisansüstü tezlere yönelik yapılan çalışmaların içeriklerini ağırlıklı olarak çalgılara yönelik yapılan tezlerin oluşturduğu, bunun yanında müzik alanının farklı boyutlarına yönelik olarak da bibliyografi çalışmalarının yapıldığı sonuçlarına ulaşılabilmektedir. Literatürde bulunan çalışmaların; yeni bibliyografi çalışmaları için uygun bir zemin oluşturduğu düşüncesi, literatür taramasından çıkarılabilecek sonuçlar arasındadır.

Literatürde bulunan çalışmalar yaylı çalgılara yönelik yazılan lisansüstü tezleri çeşitli değişkenlere göre değerlendirmişlerdir. Çalışmaların büyük bölümü, yaylı çalgıları ayrı ayrı ele alarak sonuca ulaşmaya çalışmıştır. Bu çalışmada farklı olarak, yaylı çalgılar bütün olarak ele alınmıştır. Literatürde ulaşılan benzer çalışmalar, yayınlandıkları yıla kadar yapılan tezleri konu edinirken, farklı olarak bu çalışmada 2021 yılına ait tezler çalışma alanı olarak seçilmiştir. Bu tercih ile önceki çalışmalara ait sonuçların tekrar edilmesinin önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Çalışma yılı olarak 2021 yılının tercih edilmesindeki bir diğer etken ise 2020 yılı Mart ayından itibaren ülkemizde de görülmeye başlanan COVİD-19 salgınıdır. 2020 Mart ayından itibaren hayatın birçok noktasında, alışılagelmişin dışında etkiler gösteren salgından, birçok alan gibi müzik alanı da hem eğitim hem de performans boyutlarıyla etkilenmiştir. Salgının olumsuz etkilerinden sakınmak ve salgın ölçeğinin daha fazla büyümesinin önüne geçmek adına, uzunca süreler eğitim kurumları kapalı kalmış, konser etkinlikleri ertelenmiş ve gerek eğitim-öğretim gerekse konser faaliyetleri uzaktan yürütülmeye çalışılmıştır. Bu durum müziksel alışkanlıkları etkilemiş ve yeni duruma uygun çözüm yollarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Ülkemizde; Mart ayı itibariyle 2020 yılı COVİD-19 tedbirleri kapsamında geçirilmiş, 2021 yılında da salgın tedbirleri etkili olmaya devam etmiştir. Her kademede eğitim-öğretim süreci salgın şartları altında devam ettiği gibi, lisansüstü eğitim süreci ve araştırmalar da salgın şartları altında devam ettirilmiştir.

Bu çalışma ile bütünüyle salgın şartlarında geçirilen bir yılın ardından, lisansüstü tez çalışmalarının genel mevcut durumları görülmek istendiği gibi; diğer taraftan tema, konu ve yöntem açılarından, önceki yıllara kıyasla değişiklik gösterip göstermediği de anlaşılmaya çalışılmış ve uzaktan eğitim sürecinde salgının, yaylı çalgılara yönelik yapılan lisansüstü tezlere bahsedilen açılardan yansımaları olup olmadığı görülmek istenmiştir. Salgın döneminde yazılan yaylı çalgı tezlerinin incelenmesi açısından literatüre katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Farklılıkların anlaşılabilmesi için geçmiş yıllarda yaylı çalgılara yönelik yapılan çalışmaların sonuçlarından faydalanılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma, betimsel türde nitel bir araştırmadır. Araştırma kapsamındaki lisansüstü tezler, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden elde edilmiştir. Tarama sonucunda ulaşılan tezler, "Doküman İncelemesi"

kapsamında incelenmiştir. “Doküman Analizi, hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için yapılan sistematik bir süreçtir (Bowen, 2009 s.27).” “Doküman İncelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006 s.187).” Yaylı çalgılar konulu tezlerin tespiti için; “Keman, Viyola, Viyolonsel, Çello, Kontrbas, Kontrabas, Double Bas, Keman/Viyola vb. Eğitimi” gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde yapılan taramanın sonucunda, yaylı çalgılar konulu 57 teze ulaşılmıştır. Araştırmanın literatürüne yönelik olarak ise “bibliyografya, müzik bibliyografisi, çalgı (viyola, keman, piyano vb.) bibliyografisi” terimleri kullanılarak arama yapılmıştır..

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’ne kayıtlı; yaylı çalgıları konu edinen, müzik dizini içerisindeki 57 lisansüstü tezden oluşmaktadır. Ulaşılan tezler içerisinde; 30 Keman, 14 Viyolonsel, 8 Viyola ve 5 Kontrbas tezi bütünü oluşturmaktadır. Tezlerin 37’si yüksek lisans, 11’i doktora ve 9’u sanatta yeterlilik tezleridir.

Sınırlılıklar

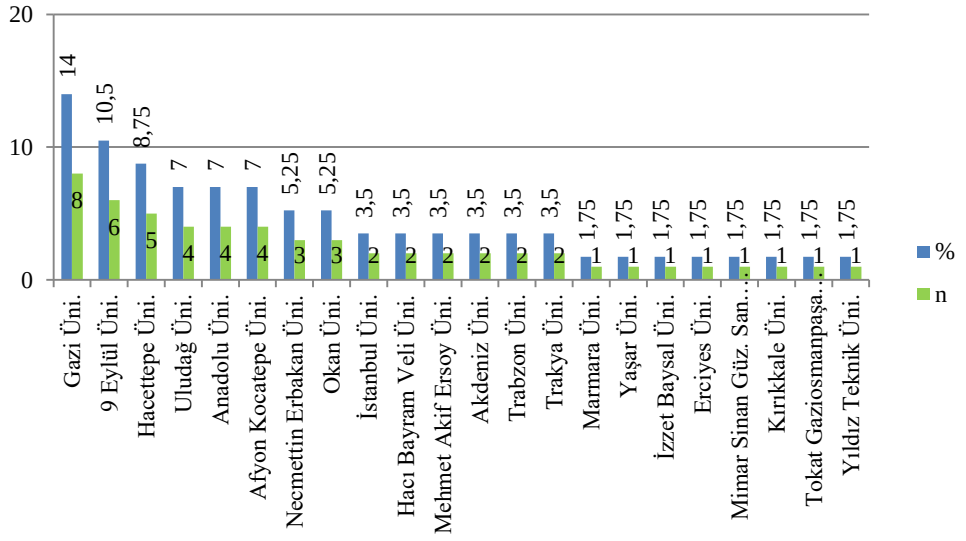
Yapılan literatür taraması sonucunda; gerek ayrı ayrı çalgılar bazında gerekse yaylı çalgıları bütün olarak ele alan, farklı yılları içeren bibliyografi çalışmaları yapıldığı görülmüştür. Bulgu ve sonuçların tekrar edilmemesi ve sonuçların diğer çalışmalar ile karşılaştırılabilmesi için bu çalışma 2021 yılına kayıtlı, Keman, Viyola, Viyolonsel ve Kontrbas alanlarında yazılmış lisansüstü tezler ile sınırlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Tezlere ait veriler, “içerik analizi” ile “üniversite, enstitü, çalışma derecesi, yöntem, tema ve konu eğilimi” gibi değişkenler dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Veriler analiz edilirken öncelikle 57 tezin her birinin, bütün içerisindeki konumlarına karşılık gelen yüzde oranı bulunmuştur. 57 tez içerisindeki her bir tezin 1.75’lik yüzdelik orana denk geldiği anlaşılmıştır. Tezlere ayrı ayrı çalgılar bazında bakılırken, yüzdelik oran her bir çalgı için tekrar hesaplanmıştır. Buna göre; Keman grubu için her bir tezin 3.33, Viyola için 12.5, Viyolonsel için 7.14, Kontrbas için 20’lik orana denk geldiği anlaşılmış ve veriler sayısallaştırılarak tablo ve şekiller ile açıklanmıştır. Elde edilen verilere uygun olarak sonuçlar ortaya çıkarılmış, sonuçlar benzer çalışmalar ile karşılaştırılmış ve çalışmanın sonunda önerilerde bulunulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

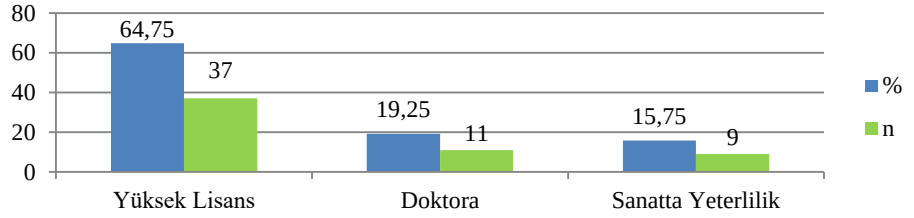
Yaylı Çalgılar Konulu Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımları



Şekil 1. Üniversite Dağılımları

Lisansüstü tezlerin, üniversitelere göre dağılımlarına bakıldığında; 2021 yılında yaylı çalgılar konulu tezlerin 22 üniversitede çalışıldığı ve üniversiteler içinde %14 ile en fazla Gazi Üniversitesi'nde çalışma yapıldığı görülmektedir. Çalışma sayıları açısından Gazi Üniversitesi'ni, sırasıyla 9 Eylül ve Hacettepe Üniversitesi takip etmektedir.

Lisansüstü Tezlerin Derecelerine Göre Dağılımları

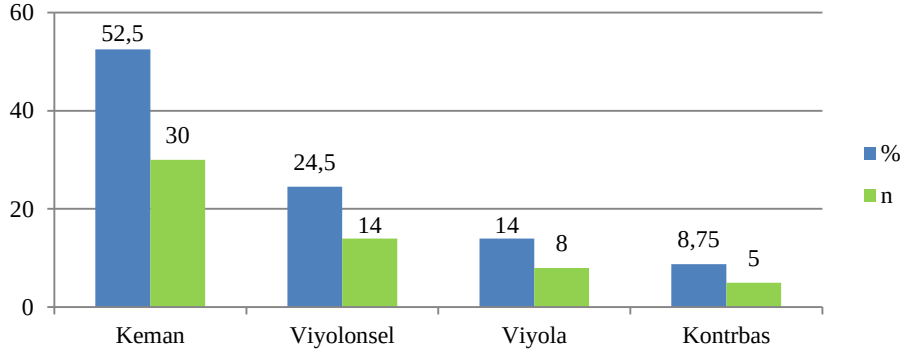


Şekil 2. Tezlerin Derece Dağılımları

Tezlerin derecelerine göre dağılımlarına bakıldığında, en fazla tezin yüksek lisans derecesinde olduğu, en az ise sanatta yeterlilik derecesinde olduğu

görülmektedir. 2021 yılı içerisinde araştırmacıların, yaylı çalgılarla ilgili konuları en fazla yüksek lisans derecesinde çalışmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Yaylı Çalgılar Konulu Lisansüstü Tezlerin Çalgılara Göre Dağılımları

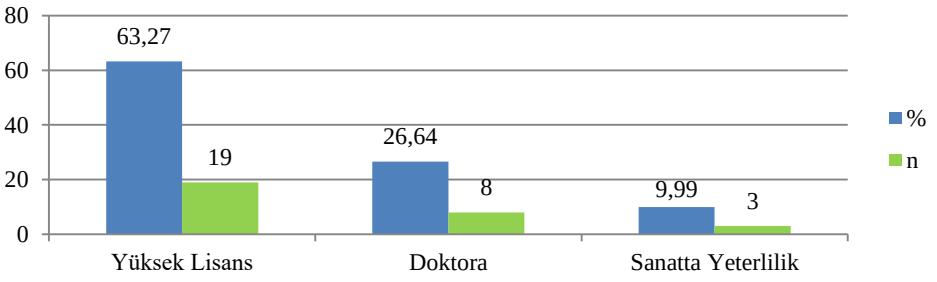


Şekil 3. Tezlerin Çalgılara Göre Dağılımları

Yaylı çalgılar konulu tezlerin çalgılara göre dağılımlarına bakıldığında, 2021 yılında en çok Keman tezlerinin çalışıldığı, bunu sırasıyla Viyolonsel ve Viyola tezlerinin izlediği görülmektedir. Yaylı çalgılar içerisinde en az çalışma ise Kontrbas çalgısında üretilmiştir.

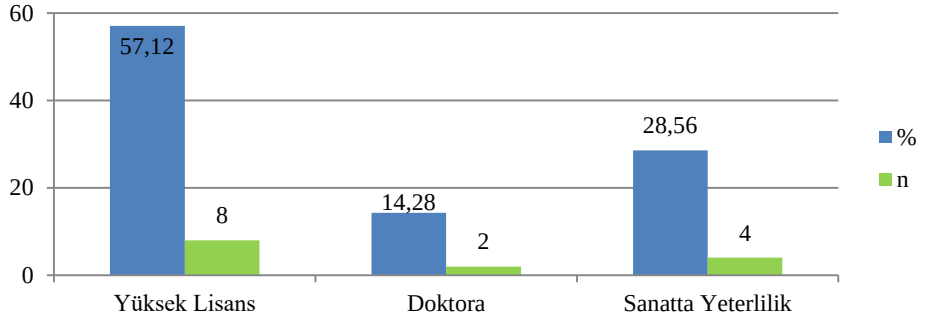
Çalgıların Tez Derecelerine Göre Dağılımları

Bu bölümdeki veriler, çalgılara göre ayrı ayrı gruplanmış ve değerlendirilmiştir.



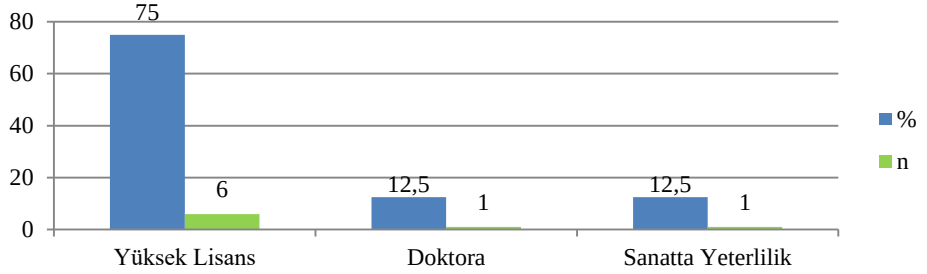
Şekil 4. Keman Tezlerinin Derecelerine Göre Dağılımları

Çalgılara göre tezler, dereceleri temel alınarak incelendiğinde; 2021 yılında, Keman tezlerinin en fazla yüksek lisans derecesinde, en az ise sanatta yeterlilik derecesinde yazıldığı görülmektedir.



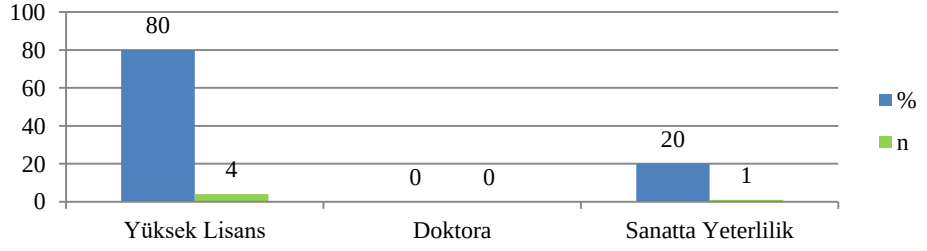
Şekil 5. Viyolonsel Tezlerinin Derecelerine Göre Dağılımları

Çalgılara göre tezler, dereceleri esas alınarak incelendiğinde; Viyolonsel tezlerinin en fazla yüksek lisans derecesinde, en az ise doktora derecesinde yazıldığı görülmektedir.



Şekil 6. Viyola Tezlerinin Derecelerine Göre Dağılımları

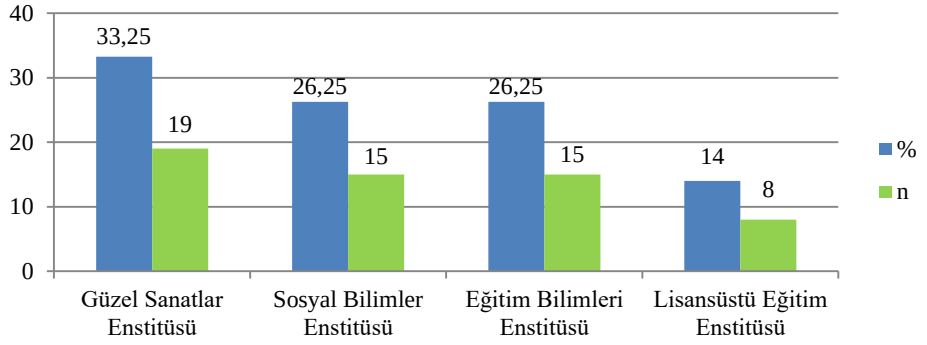
Çalgılara göre tezler, dereceleri temel alınarak incelendiğinde; Viyola tezlerinin en fazla yüksek lisans derecesinde, doktora ve sanatta yeterlilik derecelerinde ise eşit sayıda yazıldığı görülmektedir.



Şekil 7. Kontrbas Tezlerinin Derecelerine Göre Dağılımları

Çalgılara göre tezler, dereceleri göz önüne alınarak incelendiğinde; Kontrbas tezlerinin de diğer yaylı çalgılar gibi en fazla yüksek lisans derecesinde yazıldığı görülmektedir.

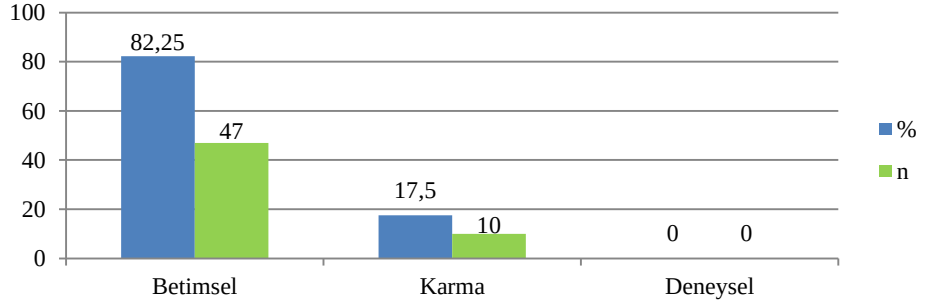
Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımları



Şekil 8. Enstitülere Göre Dağılımlar

Yaylı çalgılar konulu tezlerin üretildiği enstitülere bakıldığında, %33,25 ile Güzel Sanatlar Enstitüsü'nün ilk sırada olduğu, bunu sırasıyla Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün izlediği görülmektedir. Son sırada ise Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bulunmasına rağmen, oranların birbirlerine yakın olduğu anlaşılmaktadır.

Tezlerin Yöntemlerine Göre Dağılımları



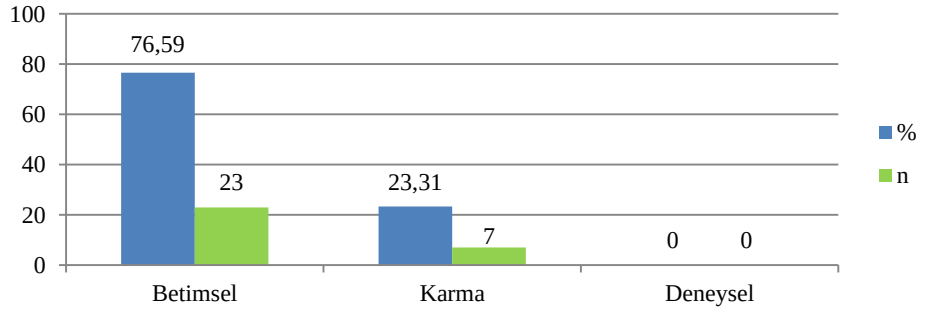
Şekil 9. Yöntemlere Göre Dağılımlar

Yaylı çalgılar konulu tezlerin yöntemlerine bakıldığında, çalışmaların çoğunlukla betimsel yöntemler ile yazıldıkları ve çalışmalarda tek başına deneysel yöntemlerin tercih edilmediği anlaşılmaktadır. Lisansüstü tezlerde, deneysel yöntem kullanılmasının gerekli olduğu durumlarda, araştırmacıların

deneysel yöntemleri; betimsel yöntemler ile birlikte tercih ederek, karma araştırma yöntemlerine yöneldikleri görülmektedir.

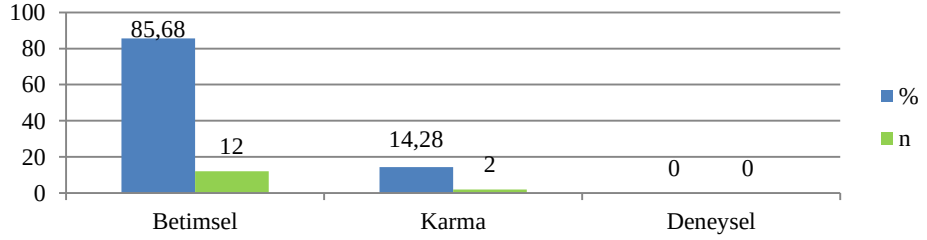
Yöntemlerine Göre Çalgıların Dağılımları

Bu bölümdeki veriler, çalgılara göre ayrı ayrı gruplanmış ve değerlendirilmiştir



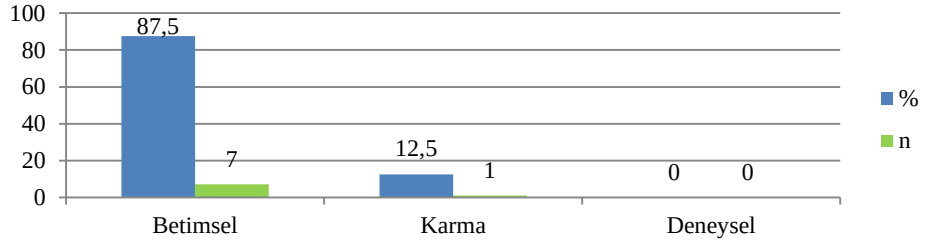
Şekil 10. Keman Tezlerinin Yöntemlerine Göre Dağılımları

Lisansüstü tezlere çalgılar bazında bakıldığında, Keman konulu tezlerin çoğunlukla betimsel yöntemler ile çalışıldıkları görülmektedir. Araştırmacıların; deneysel yöntemleri, betimsel yöntemler ile birlikte kullanmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır.



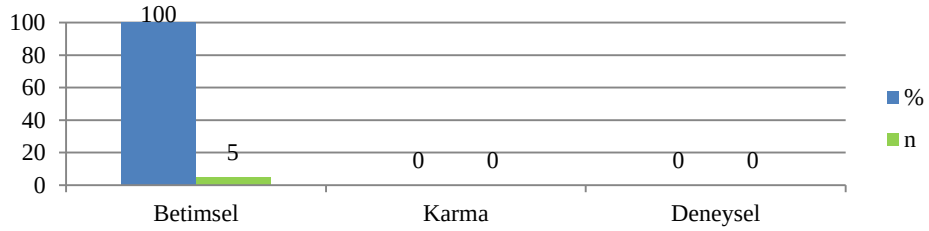
Şekil 11. Viyolonsel Tezlerinin Yöntemlerine Göre Dağılımları

Lisansüstü tezlere çalgılar bazında bakıldığında, Viyolonsel konulu tezlerin çoğunlukla betimsel yöntemler ile çalışıldıkları görülmektedir. Araştırmacıların, deneysel yöntemleri, betimsel yöntemler ile birlikte kullanmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır.



Şekil 12. Viyola Tezlerinin Yöntemlerine Göre Dağılımları

Lisansüstü tezlere çalgılar bazında bakıldığında, Viyola konulu tezlerin çoğunlukla betimsel yöntemler ile çalışıldıkları görülmektedir. Araştırmacıların, deneysel yöntemleri, betimsel yöntemler ile birlikte kullanmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır.



Şekil 13. Kontrbas Tezlerinin Yöntemlerine Göre Dağılımları

Lisansüstü tezlere çalgılar bazında bakıldığında, Kontrbas konulu tezlerin tamamının betimsel yöntemler ile çalışıldıkları görülmektedir. Araştırmacıların, deneysel ve karma yöntemleri tercih etmedikleri anlaşılmaktadır.

Tezlerin Temalarına Göre Dağılımları

Tablo 1.
Yaylı Çalgı Tezlerinin Temalarına Göre Dağılımları

TEMA	n	%
Çalgı Eğitim - Öğretimi	25	43.75
Yazılı Materyal İncelemesi	23	40.25
Çalgı İcrası	8	14
Çalgı Yapımı-Bakımı-Yapısı	1	1.75
TOPLAM	**57**	**100**

Yaylı çalgıları konu edinen tezlerin temalarına bakıldığında, tezlerin; "Çalgı Eğitim-Öğretimi" ve "Yazılı Materyal İncelemesi" başlıklarında toplandıkları görülmektedir. Araştırmacıların, 2021 yılında yaptıkları çalışmalar

ile çalgıların eğitimi ve basılı materyallerin incelenmesine öncelik verdikleri; çalgıların icrası ve yapımı, yapısı gibi konuları ise daha az tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Tezlerin Konu Eğilimlerine Göre Dağılımları

Bu bölümde çalgılar, konu eğilimlerine göre ayrı ayrı gruplanmış ve incelenmiştir.

Tablo 2.
Keman Tezlerinin Konularına Göre Dağılımları

KONU	n	%
Eser İncelemesi	8	26.64
Model-Program Önerisi	7	23.32
Ekol- İcra İncelemesi	4	13.32
Çalışma Önerisi	4	13.32
Performans-Tutum-Motivasyon Çalışmaları	4	13.32
Repertuar Önerisi	1	3.33
Etüt Oluşturma Çalışmaları	1	3.33
Durum İncelemesi	1	3.33
TOPLAM	**30**	**100**

2021 yılında yazılan Keman tezlerine bakıldığında, araştırmacıların en çok "eser incelemesi" ve "model-program önerisi" konularında çalışmalar yaptıkları anlaşılmaktadır. Repertuar oluşturma, hazırlık amaçlı etüt oluşturma ve var olan bir durumun tespitine yönelik çalışmalara ise daha az yöneldikleri görülmektedir.

Tablo 3.
Viyolonsel Tezlerinin Konularına Göre Dağılımları

KONU	n	%
Eser İncelemesi	6	42.84
Performans-Tutum-Motivasyon Çalışmaları	2	14.28
Transkripsiyon	2	14.28
Program Önerisi	1	7.14
Çift Ses Çalışmaları	1	7.14
Viyolonsel Bakımı	1	7.14
Müzik Öğretmenliği Bölümlerinde Viyolonsel Eğitimi	1	7.14
TOPLAM	**14**	**100**

2021 yılında yazılan Viyolonsel tezlerine bakıldığında, araştırmacıların en çok "eser incelemesi" konusunda çalışmalar yaptıkları anlaşılmaktadır. Program

önerisi, viyolonsel eğitimi, ses çalışmaları, çalgı bakımı gibi konuların daha az tercih edildiği görülmektedir.

Tablo 4.
Viyola Tezlerinin Konularına Göre Dağılımları

KONU	n	%
Eser İncelemesi	3	37.5
Performans-Tutum-Motivasyon Çalışmaları	1	12.5
Repertuar Önerisi	1	12.5
İşitme-Kulak Eğitimi	1	12.5
Transkripsiyon	1	12.5
Etüt-Metot Kitap İncelemesi	1	12.5
TOPLAM	**8**	**100**

2021 yılında yazılan Viyola tezlerine bakıldığında, araştırmacıların en çok "eser incelemesi" konusunda çalışmalar yaptıkları anlaşılmaktadır. Viyola ve Keman alanında yazılan tezlerin, konuları itibarıyla benzerlik gösterdikleri sonucuna ulaşılabilmektedir. Viyola alanında, araştırmacıların; eser inceleme dışında kalan konulara daha az yöneldikleri görülebilmektedir.

Tablo 5.
Kontrbas Tezlerinin Konularına Göre Dağılımları

KONU	n	%
Eser İncelemesi	3	60
Entonasyon Çalışmaları	1	20
Ekol-İcra İncelemesi	1	20
TOPLAM	**5**	**100**

2021 yılında yazılan kontrbas tezlerine bakıldığında, araştırmacıların diğer çalgı türlerinde olduğu gibi en çok "eser incelemesi" konusunda çalışmalar yaptıkları anlaşılmaktadır. Kontrbas alanında yapılan çalışma sayılarının, diğer çalgılara kıyasla az olduğu ve sayıca az olan çalışmaların da, konu açısından az çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ülkemizde 2021 yılında yaylı çalgılara yönelik olarak, 22 üniversitede lisansüstü tez çalışılmıştır. Üniversiteler içerisinde, %14 oran ile Gazi Üniversitesi en çok yaylı çalgılar tezi çalışılan üniversitedir. Farklı yıllarda, yaylı çalgıları ayrı ayrı ele alan önceki çalışmalara bakıldığında da, Gazi

Üniversitesi'nin, çalışma yapılan üniversiteler arasında ilk sırada olduğunu yahut üniversiteler arasında yüksek çalışma sayılarına ulaştığını görmek mümkündür (Orhan, 2012; Tebiş ve Okay, 2013; Çeşit 2015; Birel ve Qader, 2017; Arıca, 2017; Sonsel, 2018; Özay, 2020). Bu durumun, 2021 yılında da devam ettiği söylenebilir. Bu çalışma ve önceki çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlar birlikte düşünüldüğünde, Gazi Üniversitesi'nin yaylı çalgıların türlerine yönelik lisansüstü çalışmaları sürdürdüğü sonucuna ulaşılabilmektedir.

Tezler; derecelerine göre incelendiğinde, 2021 yılında en çok yüksek lisans tezi üretilmiştir. Bu oran %64'tür. Yüksek lisans tezlerini, doktora tezleri (%19.25) ve sanatta yeterlilik tezleri (%15.75) izlemektedir. Bu durum Yükseköğretim Kurulu'nun açıklamış olduğu 2021 yılı bilgileriyle paralellik göstermektedir. Yükseköğretim Kurulu'nun tüm alanlar bazında açıklamış olduğu bilgiler doğrultusunda, 2021 yılında ülkemizde en fazla yüksek lisans tezi çalışılmıştır (https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/istatistikler.jsp). Bunu sırasıyla doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlilik tezleri izlemektedir. Müzik konu alanı, yaylı çalgılar alt başlığı altında da benzer şekilde en fazla yüksek lisans tezi çalışılmış, doktora ve sanatta yeterlilik tezleri, yüksek lisans tezlerini takip etmiştir.

Tezlere çalgılar temelinde bakıldığında, %52.5 ile en çok keman alanında tez yazılmıştır. Yazılan tezlerin %24.5'i Viyolonsel, %14'ü Viyola ve %8.75'i ise Kontrbas alanında yazılmıştır. Yaylı çalgı lisansüstü tezlerine yönelik yapılan derleme çalışmalarında, yıllar farklı olsa da sonuçların benzer olduğunu görmek mümkündür (Demirbatır, 2001; Tebiş ve Okay, 2013).

Keman tezlerinin % 63.27'si yüksek lisans, %26.64'ü doktora, %9.99'u sanatta yeterlilik derecelerinde yazılmıştır. Keman tezleri için derece temelli benzer sonuçlar geçmiş çalışmalarda da bulunmaktadır (Demirbatır, 2001; Arıca, 2017). Keman alanı ile ilgili sonuçlar, 2021 yılı yaylı çalgılar konulu lisansüstü tezlerin derecelerine göre dağılımları ile de paralellik göstermektedir. Viyolonsel tezlerinin % 57.12'si yüksek lisans, %14.28'i doktora, %28.56'sı sanatta yeterlilik derecelerinde yazılmıştır. Viyolonsel tezlerinin yüksek lisans derecesinde fazla olarak tercih edilmesi önceki çalışmalarda da tespit edilmiştir (Orhan, 2012). Yüksek lisans derecesinde benzer durumun 2021 yılında da görüldüğü anlaşılmaktadır. Viyola tezlerinin % 75'i yüksek lisans, %12.5'i doktora, %12.5'i sanatta yeterlilik derecelerinde yazılmıştır. Viyola tezlerinin yüksek lisans derecesinde ağırlıklı olarak tercih edilmesi önceki çalışmalarda da tespit edilmiştir (Varış, 2012; Çeşit 2015; Sonsel, 2018; Özay, 2020). Yüksek lisans derecesiyle ilgili benzer durumun 2021 yılında da görüldüğü anlaşılmaktadır. Kontrbas tezlerinin % 80'i yüksek lisans, %20'si sanatta

yeterlilik derecelerinde yazılmıştır. Sonuçlar önceki çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Birel ve Qader, 2017). Kontrbas çalgısına yönelik olarak 2021 yılında doktora tezi yazılmadığı anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular göz önüne alındığında; "sayısal olarak" en fazla yüksek lisans ve doktora tezinin "Keman", en fazla sanatta yeterlilik tezinin ise "Viyolonsel" alanında yapıldığı anlaşılmaktadır. "Kontrbas" alanında doktora tezine rastlanmamaktadır. 2021 yılında, lisansüstü tezlerin yığılma gösterdikleri öğrenim dereceleri ile ilgili ortaya çıkan sonuçların, geçmiş yıllarda yapılan çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tezlerin yazıldığı enstitülere göz atıldığında, %33.25 ile en çok Güzel Sanatlar Enstitülerinde tez yazıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonucu %26.25 ile Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Enstitüleri izlemektedir. Bu durum bizlere, müzik sanatının birden fazla alan içerisinde yer bulduğunu ve değerlendirildiğini söylemektedir. Yaylı çalgılara yönelik yapılan önceki bibliyografi çalışmalarının sonuçlarına bakıldığında, Sosyal Bilimler Enstitülerinin ilk sırada yer aldığı ve bunu Eğitim Bilimleri Enstitülerinin takip ettiği görülmektedir. Tezlerin geçmiş yıllarda Fen Bilimleri Enstitülerine bağlı olarak da yazıldığı anlaşılmaktadır. Yine aynı çalışmalarda, Güzel Sanatlar Enstitülerinde daha az tez üretildiği tespit edilmektedir (Orhan, 2012; Birel ve Qader, 2017; Özay, 2020). 2021 yılında ise Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Enstitülerinin yanında, ilk sırada Güzel Sanatlar Enstitüsü bulunmaktadır. Elde edilen bulgulara dayanarak, yıllar içerisinde açılan yeni müzik bölümlerinin, lisansüstü programlarını Güzel Sanatlar Enstitülerine bağlı olarak açtıkları sonucuna ulaşılabilir. Aynı şekilde önceki çalışmalarda sıklıkla görülmeyen, Lisansüstü Eğitim Enstitüleri de 2021 yılında yapılan çalışmalarda görülmekte, daha önce rastlanan Fen Bilimleri Enstitülerinde ise 2021 yılında tez çalışması yapılmadığı anlaşılmaktadır.

Tezlerin yöntem dağılımlarına bakıldığında %82.25 ile araştırmacıların en çok betimsel yöntemleri tercih ettikleri görülmektedir. Araştırmacıların, tek başına deneysel yöntemler yerine karma yöntemlere yöneldikleri de yine bulgular ışığında ortaya çıkan sonuçlardan biridir. Keman tezlerinin %76'sı betimsel, %23.31'i karma; Viyolonsel tezlerinin %85.68'i betimsel, %14.28'i karma; Viyola tezlerinin %87.5'i betimsel, %12.5'i karma; Kontrbas tezlerinin tamamı betimsel yöntemler ile yazılmıştır. Araştırmacılar çalışmalarında; tek başına deneysel yöntemleri tercih etmemişlerdir. Geçmiş yıllarda yapılan çalışmaların ortaya koyduğu sonuçlar ile 2021 yılında Keman ve Viyola alanında yapılan tezlerle ilgili bulgular birlikte düşünüldüğünde, araştırmacıların deneysel yöntem kullanımında; deneysel yöntemleri de içeren, karma yöntemlere yöneldikleri söylenebilir. Önceki çalışmalarda da, yöntem tercihi konusunda 2021 yılında

yapılan çalışmalara benzer sonuçların ortaya çıktığı görülebilmektedir (Tebiş ve Okay, 2013; Çeşit, 2015; Sonsel, 2018). Salgın sürecinde yazılan Keman ve Viyola tezlerinin, geçmişte yapılan çalışmalar ile kıyaslandığında yöntem açısından farklılık göstermediği, salgın sürecinde ortaya çıkan şartların, tezlere yöntem açısından yansımadığı anlaşılmaktadır.

Tezlerin tema dağılımlarına bakıldığında, çalışmaların %43.75 ile eğitim-öğretime; %40.25 ile materyal incelemeye yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. 2021 yılında; Keman (%26.64), Viyolonsel (%42.84), Viyola (%37.5), Kontrbas (%60) tezlerinin, en çok tercih ettiği konu ise "eser incelemesi" konusudur.

Araştırmacılar, inceleme yaparak; eserlerin teknik olarak ortaya konmasını, analiz edilmesini veya çalışma önerileri, öğretim önerileri sunarak çalgı eğitim-öğretimine katkı sunmayı amaçlamışlardır. Yaylı çalgılara yönelik olarak yapılan önceki çalışmaların ortaya koyduğu sonuçlara göre de, araştırma konuları "eğitim-öğretim ve eser-etüt inceleme" gibi konulara yığılma göstermektedir (Varış, 2012; Tebiş ve Okay, 2013; Çeşit 2015; Birel ve Qader, 2017; Sonsel, 2018; Özay, 2020). Eğitim ve materyal inceleme gibi temaların ve konu eğilimlerinin, 2021 yılında da tercih edildiği, salgın sürecinde de bu durumun farklılık göstermediği sonucuna ulaşılabilmektedir. Salgın sürecinde olumlu veya olumsuz olarak ortaya çıkan şartların, lisansüstü tezlere çalışma konusu olarak yansımadığı söylenebilir.

Konu çeşitlilikleri açısından bakıldığında ise, 2021 yılında; Kemanda 8, Viyolonselde 7, Viyolada 6, Kontrbasta ise 3 farklı konu çalışıldığı görülmektedir.

Öneriler

İncelenen çalışmaların; tema olarak, eğitim-öğretim ve materyal incelemeye yöneldikleri anlaşılmaktadır. Yeni çalışma yapacak araştırmacılara, çalgıların eğitim-öğretim boyutunun yanı sıra icra-performans boyutuna yönelik olarak da çalışmalar yapmaları önerilmektedir.

Konu eğilimi olarak eser incelemesinin tüm çalgılar bazında ilk tercih edilen konu olduğu görülmüştür. Araştırmacıların, benzer konulara yönelmekten ziyade, çalışma konularını çeşitlendirmeleri önerilmektedir.

Salgın sürecinde; yaylı çalgı eğitimine, performansına yönelik ortaya çıkan durumların, yapılacak yeni tez çalışmalarında ele alınması ve bahsedilen alanlarda karşılaşılan olumsuzlukların çözümüne yönelik öneriler sunmakla birlikte, oluşabilecek yeni şartlara yönelik de öngörüler sunulması önerilmektedir. Bunun yanı sıra salgın ile birlikte hayatımıza giren dijital eğitim-öğretim platformları, performans ortamları, eğitim ve konser içeriklerinin olumlu

katkılarının ortaya konması ve geliştirilmesi açısından da çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Araştırmacıların, yeni yapılacak çalışmalarda; çalışma sonucunun daha detaylı ve çok yönlü olabilmesi adına, nicel ve nitel modelin aynı anda kullanılabildiği karma model ile çalışılabilecek konuları tercih etmeleri ve karma modelde çalışma sayılarının arttırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Arıca, E. (2017). Türkiye'de keman pedagojisi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 32*(2): 327-342.

Birel, A.S., & Qader H.M. (2017). Türkiye'de kontrbas konusunda yazılmış lisansüstü tezler üzerine durum tespiti. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1416-1439.

Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, *9*(2) 27-40. Https://doi.org/10.3316/QRJ09 302027.

Çeşit, C. (2015). Türkiye'de viyola üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 38*, 445-462. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3035

Demirbatır, R.E. (2001). Yaylı çalgılar yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik tez bibliyografyası. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 143-150.

Duranoğlu, N. (2016). Çalgı eğitiminde görülen kas ve iskelet rahatsızlıkları ve performansa etkileri üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(2015), 87-97.

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/IstatistikiBilgiler?islem=2, Erişim tarihi: 22.03.2022.

Kurtaslan, Z., & Apaydın, İ.A., (2016) Antik yunan ahlaki müzik teorileri ethos ve katharsis. Bircan, H.H., Dilmaç, B. (Ed.) *Değerler Bilançosu, Beyaz Kitap*. içinde (s.329-340). Çizgi Kitabevi.

Kurtaslan, Z. (2018), Türkiye'de yaylı çalgılarda yay teknikleri üzerine yapılan lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi. *Fine Arts (Nwsafa), 13*(4), 57-70.

Sonsel, Ö.B. (2018). Türkiye'de viyola alanında yazılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *47*, 340-359. http://dx.doi.org/10.21764/maeuefd.403244

Tebiş, C., Okay, H.H. (2013). Türkiye'de müzik sanatı ve eğitiminde keman ve viyola konulu lisansüstü tezlerin konu ve yöntem olarak incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education,* (*2*)2, 11-20.

Orhan, Ş.Y. (2012). Türkiye'de viyolonsel alanında yapılmış yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlilik tezleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(2) 701-716.

Özay, S. (2020). Türkiye'de viyola alanında yazılmış lisansüstü tezler. *OPUS International Journal of Society Researches, Eğitim ve Toplum Özel Sayısı*, 6344-6361. http://dx.doi.org/10.26466/opus.784467

Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi.* Evrensel Müzikevi.

Varış, Y.A. (2012). Türkiye'de viyola üzerine yazılmış lisansüstü tezlerin analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 5*(8), 1247-1260. http://dx.doi.org/10.9761/jasss_484

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5.Baskı) Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Instrument education and instruments, which is one of the important dimensions of music art and education; In terms of the place they have acquired in education and art, they have managed to become one of the main subjects of the studies on the field of music. With the studies carried out, the instruments have been handled and examined in almost every dimension. Studies on instruments have revealed an accumulation over time, and conditions have emerged that allow this accumulation to be examined from various perspectives. Over the years, bibliographic studies have been carried out that focus on both the field of music and the field of instruments.

In this study; Postgraduate thesis studies on string instruments in our country in 2021 are examined. In order to reach the results, answers to the following questions were sought.

1. What is the distribution of postgraduate theses according to universities?
2. What is the distribution of graduate theses according to their degrees?

3. What is the distribution of graduate theses according to instruments?
4. What is the distribution of graduate theses according to institutes?
5. What is the distribution of graduate theses according to their methods?
6. How are the postgraduate theses grouped according to their themes?
7. How are the postgraduate theses grouped according to their subject preferences?

Method: The research is a descriptive type of qualitative research. The study group of the research is registered to the Council of Higher Education Thesis Center; it consists of 57 postgraduate theses in the music directory on string instruments. The theses reached because of the scanning were examined within the scope of "document analysis". As a result of the scanning carried out in the Council of Higher Education Thesis Center, 57 theses on string instruments were reached. Among the theses reached; 30 Violins, 14 Cellos, 8 Violas and 5 Double Bass theses constitute the whole. 37 of the theses are master's theses, 11 are doctoral dissertations and 9 are proficiency in art. Theses were analyzed with the "content analysis" method. It has been understood that each thesis in 57 theses corresponds to a percentage of 1.75. The data were digitized and explained with tables and figures. The research covered the year 2021.

Findings

Distribution of Graduate Theses on String Instruments by Universities

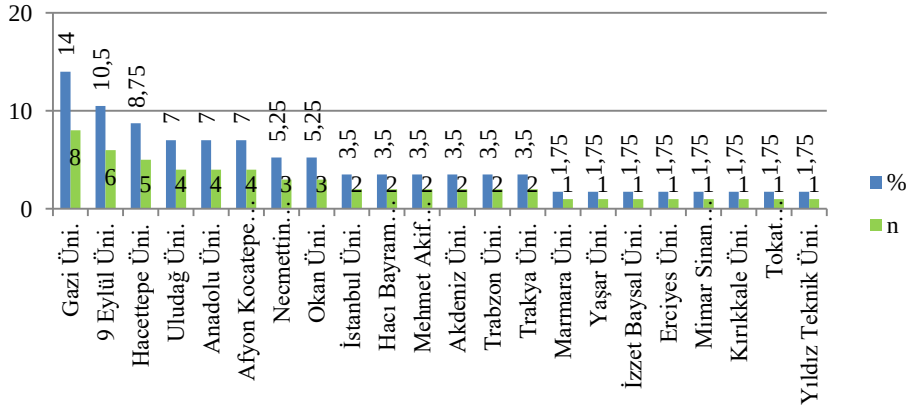


Figure 1. University Distribution

Theses were studied at 22 different universities. Most theses were written at Gazi University.

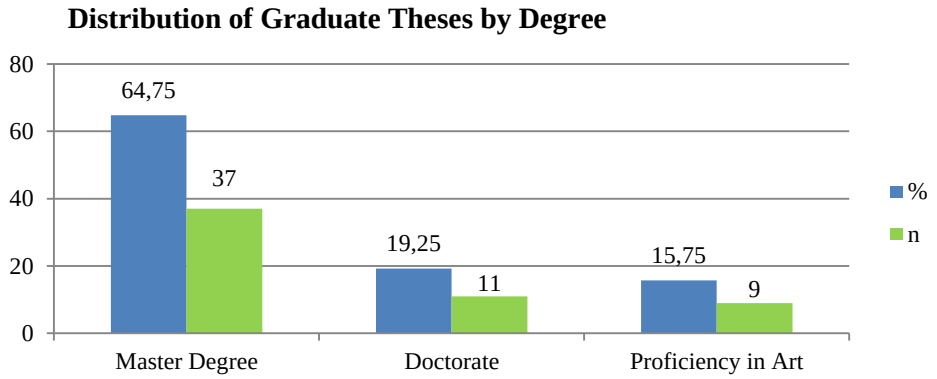


Figure 2. Degree Distribution of Theses

Among theses, the number of master's theses is high. In the first place are master's theses.

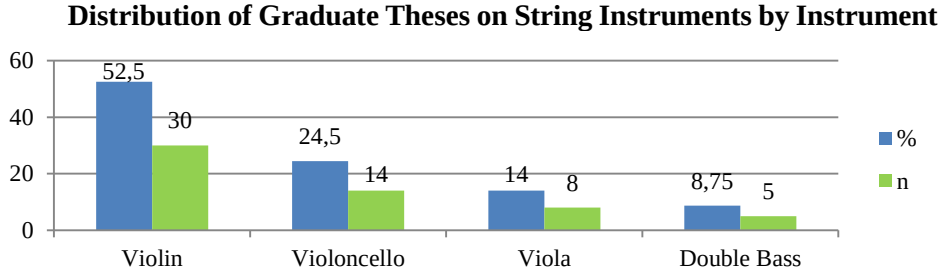


Figure 3. Distribution of Theses by Instrument

Among the instruments, the thesis was written mostly for the violin. In the last place, the double bass took place.

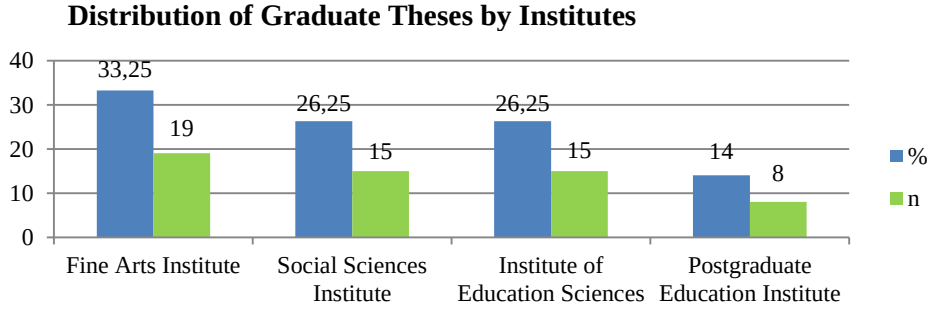


Figure 4. Distribution by Institutes

When an evaluation was made among the institutes, it was seen that the "fine arts institute" was in the first place. The ratios of "social sciences" and "educational sciences" institutes are equal.

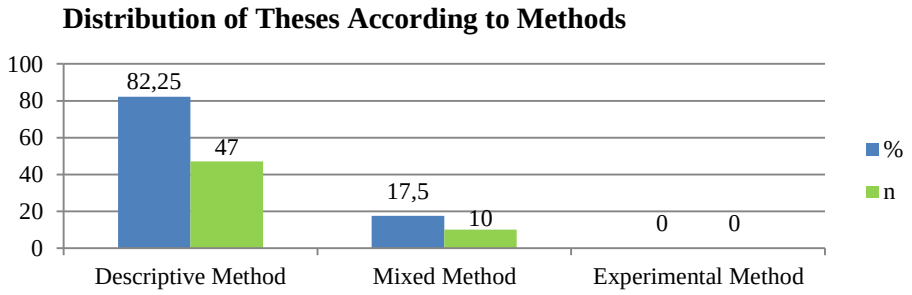


Figure 5. Distributions by Methods

Theses were mostly written with descriptive method. In the second place is the mixed method.

Table 1.
Distribution of String Instrument Thesis According to Themes

THEME	n	%
Instrument Education and Training	25	43,75
Written Material Analysis	23	40,25
Instrument Performance	8	14
Instrument Making-Maintenance-Structure	1	1,75
TOTAL	**57**	**100**

In theses, "education" was preferred as the theme. Second place is "material analysis". In all instrument genres, the subject of "musical work analysis" has been studied the most.

Discussion, Conclusion and Recommendations: In 2021, postgraduate theses were studied at 22 universities on string instruments. Among the universities, Gazi University is the university where the most string instrument thesis is studied with a rate of 14%. When we look at the previous studies that dealt with string instruments separately in different years, it is possible to see that Gazi University ranks first among the universities where studies are conducted or that it has achieved high number of studies among universities (Orhan, 2012; Tebiş and Okay, 2013; Çeşit 2015; Birel) and Qader, 2017; Arıca, 2017; Sonsel, 2018; Özay, 2020).

Among the theses examined, the rate of master's theses is high.This rate is 64%. Master's theses are followed by doctoral theses (19.25%) and proficiency in art (15.75%).

When the theses are examined on the basis of instruments, the most written thesis in the field of violin with 52.5%. 24.5% of the theses were written for Cello, 14% for Viola and 8.75% for Double Bass. In the compilation studies on string instrument graduate theses, it is possible to see that the results are similar even though the years are different (Demirbatır, 2001; Tebiş & Okay, 2013).

When the institutes where theses are written, it is concluded that the most thesis is written in Fine Arts Institutes with 33.25%. Social Sciences and Educational Sciences Institutes follow this result with 26.25%. This situation tells us that the art of music finds its place in more than one field and is evaluated.

Considering the method distribution of theses, it is seen that researchers mostly prefer descriptive methods with 82.25%. 76% of violin theses are descriptive, 23.31% mixed; 85.68% of the cello theses are descriptive, 14.28% mixed; 87.5% of viola theses are descriptive, 12.5% mixed; all of the contrabass theses were written with descriptive methods. In previous studies, it can be seen that similar results have emerged in the field of method choice in 2021 (Tebiş and Okay, 2013; Sonsel, 2018).

Considering the distribution of themes of the theses, 43.75% of the studies included education; it is understood that 40.25% concentrated on material analysis. In 2021; Violin (26.64%), Cello (42.84%), Viola (37.5%) and Double Bass (60%) theses are the most preferred subject of "musical work analysis". According to the results of previous studies on string instruments, research topics are concentrated on subjects such as "education-teaching and musical work-etude analysis" (Varış, 2012; Tebiş and Okay, 2013; Çeşit 2015; Birel and Qader, 2017; Sonsel, 2018; Özay, 2020).

Recommendations: Researchers who will make new studies are recommended to conduct studies on the performance dimension of the instruments as well as the education-teaching dimension. Researchers are advised to diversify the topics. Researchers; it is recommended that they prefer the subjects that can be studied with the mixed model, where quantitative and qualitative models can be used at the same time, and that the number of studies in the mixed model should be increased.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 3668-3737
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.64487
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 07.09.2022 Submitted date
Kabul tarihi 26.12.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Börekçi, E. & Elaldı, Ş. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Etkinlikleri İle Değerler Eğitimi Kazandırmaya Yönelik Görüşleri, *Journal of History School,* 61, 3668-3707.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MÜZİK ETKİNLİKLERİ İLE DEĞERLER EĞİTİMİ KAZANDIRMAYA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ [1]

Esma BÖREKÇİ[2] & Şenel ELALDI[3]

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinlikleri ile değerler eğitimi kazandırmaya yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu 34 okul öncesi öğretmen oluşturmuştur. Açık uçlu görüşme soruları yardımıyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen kodlar belirli temalar altında toplanmıştır. Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik kullandıkları şarkıları tercih sebepleri arasında eğitici olması, eğlenceli olması, konuya uygun olması, akılda kalıcı olması, sözlerin anlamı, yaşına ve gelişimine uygun olması, ilgi çekici olması, sınıfa uyumu kolaylaştırması ve çocukların sevmesi yer almaktadır. Öğretmenler müzik etkinliklerinde değerleri bütünleştirilmiş etkinliklerle, şarkı söyleyerek, yaratıcı dans etkinliğiyle, şarkı sözlerinin anlamı üzerine sohbet ederek, müzik dinleyerek, dramatizasyon etkinliğiyle ve müzik aleti çalarak kazandırdıklarını ifade etmişlerdir. Değerleri kazandırırken bütünleştirilmiş etkinliklere yer verdikleri; müzik etkinlikleri kapsamında büyük grup, küçük grup, bireysel etkinlik türlerini kullandıkları ortaya

[1] Bu makalenin etik kurul onayı Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nde, 05-08-2021 tarih, 2021-08-25 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır. Bu makale Elaldı danışmanlığında, Börekçi tarafından 2022 yılında tamamlanan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Şarkıların Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinin bir bölümüdür

[2]Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, brkcesma2@gmail.com, Orcid: 0000-0002-7272-6316
[3]Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, snlelaldi@gmail.com, Orcid: 0000-0003--0780-4207

çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlernin genelde okul öncesi eğitim programını değerleri kazandırma açısından yeterli bulmadıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değer, Çocuk, Müzik, Değerler Eğitimi.

Opinions of Preschool Teachers on Gaining Values Education with Music Activities

Abstract

The aim of this research is to reveal the views of preschool teachers on gaining values education with music activities. Case study, one of the qualitative research methods, was used and the study group consisted of 34 preschool teachers. The data obtained through open-ended interview questions were analyzed by content analysis method. The codes obtained were gathered under certain themes. The reasons why the teachers prefer the songs they use for values education are due to the songs' being educational, entertaining, suitable for the subject, memorable, the meaning of the words, being suitable for their age and development, being interesting, facilitating the adaptation to the class and the children's love. Teachers gain values in music activities through integrated activities, singing, creative dance activity, listening to music, dramatization and playing a musical instrument. It was revealed that they do not find the pre-school education program sufficient in terms of gaining values.

Keywords: Value, Child, Music, Values Education.

GİRİŞ

Yüzyıllardır insanoğlu kültürünü bazen ileri bazen geri götürerek daima sonraki nesillere aktarmıştır. Buradaki en büyük pay eğitim ve öğretimdedir (Çüçen, 2001). Küçüklükte edinilen davranışlar yetişkinlikte kişiliğini, tavrını, alışkanlıkları, inanç ve değer yargılarını büyük oranda biçimlendirmektedir (Oktay, 2010). Bu bağlamda, toplumların kültürlerini ve değerlerini koruma konusunda en büyük sorumluluk aile ve okullara düşmektedir. Değerlerin kazandırılması için aile içerisindeki eğitim, okul ve çevre ile bunların birlikte hareket etmesi önemlidir (Bolay, 2007). İçinde yaşadığı çevrede değerlerin yaşatıldığını gören çocuklar değerleri daha kolay içselleştirebilirler. Ancak, değerleri içselleştirebilmek için çevresel faktörlerin evrensel değerlerin öneminin vurgulanması gereklidir (Balat, 2004).

Değerler eğitimini kazandırabilmede okullara büyük sorumluluklar düşmektedir (Aladağ, 2012). Bir toplumun refah düzeyi, sağlığı ve mutluluğu bireylerin zekâ seviyelerine değil ahlaki ve kişilik özelliklerine bağlıdır. Bu nedenle eğitimde değerlere önem verilmesi bir toplum için çok önemli

gözükmektedir (Şahin, 2017). Eğitim bireyleri tüm yönleriyle geliştirmeyi amaçladığı için sadece bilişsel olarak değil duyuşsal olarakta çocukları geliştirmelidir (Batdı ve Semerci, 2012). Bu nedenle çocuklara değerleri kazandırmada çocuk şarkılarının yeri çok önemlidir.

Çocuk şarkıları, sözlerinin taşıdığı anlamlar sayesinde çocukların değerleri içselleştirerek davranışa dönüştürebilmelerini sağlarlar (Dönmez, Kurtaslan, Apaydın ve Okay, 2017). Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri çocuk şarkılarını seçerken dikkatli olmalıdır. Çocuklara bir davranışı kazandırabilmek için; çocuk şarkılarının ezgisel olarak kolay olması, özgün olması, akılda kalması, sözlerinin çocuklara yönelik olması, güncel olması, eğlendiriciliği, düşündürücülüğü ve eğiticiliği çok önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Yıldız, 2002).

Değerler soyut kavramlar olduğu için çocuklara somutlaştırarak öğretmek gerekmektedir. Değerleri somutlaştırmak için birçok yol kullanılabilir, bunlardan biri de müziktir. Değerler eğitimi duyuşsal alandaki davranışların bireylere kazandırılmasında önemlidir (Taşpınar, 2009). Değerlerin müzik aracılığıyla somutlaştırılarak çocuklara öğretilebileceği düşünülürse, okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerinde kullandıkları değerleri belirlemenin önemi ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma değerler eğitiminin okul öncesi çocuklarına kazandırılmasında müzik etkinliklerinin önemine vurgu yapması; müzik etkinlikleri seçilirken ve uygulanırken nelere dikkat edilmesi gerektiğini ortaya koyması açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda, müzik etkinlikleri ile değerler eğitimi kazandırmaya yönelik okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Okul öncesi öğretmenleri;

1.Müzik etkinliklerini ne sıklıkta kullanmaktadır?

2. Çocuklara değerleri kazandırmada müzik etkinliklerine yer vermektedirler mi?

3.Değerler eğitimi açısından en çok hangi şarkıları kullanıyorlar?

4.Çocuklara değerleri kazandırmada müzik etkinliğini nasıl kullanıyorlar?

5.Müzik etkinliklerinde değerleri kazandırma aşamasında aile katılımını nasıl sağlıyorlar?

6. Okul öncesi eğitimde müzik etkinliklerinde değerler eğitiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi ve geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yönelik bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması deseninde her bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır daha sonra ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve nasıl etkilendikleri karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada incelenen durum çocuk şarkılarında yer alan değerlerdir. Bu doğrultuda hazırlanan görüşme soruları okul öncesi öğretmenlerine uygulanarak derinlemesine incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu resmi kurumlarda görev yapan 34 okul öncesi topöğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin seçiminde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında 3-6 yaş grubu çocuklarla çalışmak ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamak ölçüt olarak ele alınmıştır.

Çalışmada yer alan 34 katılımcının yaş, görev yapılan kurum, mesleki deneyim, çalışılan yaş grubu, lisans eğitiminde değerler eğitimine yönelik ders alıp almama durumu ve değerler eğitimine yönelik hizmetiçi eğitim almaya yönelik betimsel verileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'de yer alan demografik verilere göre; katılımcıların %73.5'i (n=25)24-30 yaş aralığında, %17.7 'si (n=6) 31-40 yaş aralığında ve %8.8'i (n=3) 41 ve üzeri yaş aralığında yer almaktadır. Görev yapılan kurum açısından ise katılımcıların %52.9'u (n=18) anasınıfında ve %47.1'i (n= 16) anaokulunda görev yapmaktadır. Katılımcıların % 70.6'sı (n= 24) 1-5 yıl arasında, %14.7'si (n=5) 6-10 yıl arasında, %11.8'i (n=4) 11-15 yıl arasında ve %2.9'u (n=1)16 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahiptir. Çalışılan yaş grubuna bakıldığında katılımcıların%76.5'i (n=26) 5 yaş grubunda, %17.7'si (n=6) 4 yaş grubunda ve%5.9'u (n= 2) 3 yaş grubunda çalıştığını belirtmiştir. Ayrıca %70.6'sı (n=24)

lisans eğitiminde değerler eğitimine yönelik ders almamış, %29.4'ü(n=10) lisans eğitiminde değerler eğitimine yönelik ders almıştır. Değerler eğitimine yönelik hizmetiçi eğitime katılımcıların %91.2'si (n=31) katılmazken, %8.8'i (n=3) katılım göstermiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların Betimsel Verileri

Değişken		**f**	**%**
Yaş	24-30	25	73.5
	31-40	6	17.7
	41 ve üzeri	3	8.8
Görev yapılan kurum	Anasınıfı	18	52.9
	Anaokulu	16	47.1
Mesleki deneyim	1-5 yıl	24	70.6
	6-10 yıl	5	14.7
	11-15 yıl	4	11.8
	16 ve üzeri	1	2.9
Çalışılan yaş grubu	5 yaş	26	76.5
	4 yaş	6	17.7
	3 yaş	2	5.9
Ders alma	Almayan	24	70.6
	Alan	10	29.4
Eğitim alma	Katılmayan	31	91.2
	Katılan	3	8.8
Toplam		34	100

Veri Toplama Aracı

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Görüşme formu araştırmanın alt problemlerini kapsayacak şekilde hazırlanmış 10 sorudan oluşturulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinden, görüşme esnasında ses kayıt cihazını kullanarak verilerin kayıt altına alınabilmesi için izin istenmiştir. Görüşülen kişilerin tamamı izin vermiştir. Ses kaydı altına alınan veriler sonrasında dinlenerek yazılı metine dönüştürülmüştür. Veriler kaydedilirken katılımcı görüşleri Ö1, Ö 2, … Ö 34 şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan görüşmeler sonunda elde edilen verilerin analizini gerçekleştirmek içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Birbirine benzeyen verilerin, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilip okuyucunun anlayabileceği bir şekilde organize edilerek yorumlanmasında içerik analizi kullanılır (Balcı, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada öğretmenlerin cevaplarından

elde edilen bulgular derinlemesine incelenmiştir. Analiz edilen verilerden belirli kodlar elde edilmiş ve bu kodlar oluşturulan temalar altında yer almıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırmaların geçerliliği ve güvenirliliğini sağlamak için Guba ve Lincoln inanırlılık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarabilirlik olmak üzere dört kriter belirlemiştir (Houser, 2015). Bu çalışmanın inandırıcılığını arttırmak için öğretmenlerin tamamıyla yapılan görüşmeler görüşme öncesinde öğretmenlerden ses kaydı alınabilmesi için izin alınmıştır. Öğretmenlere kişisel bilgilerinin ve ses kayıtlarının kesinlikle başka yerde kullanılmayacağı konusunda bilgi verilmiştir. Araştırmanın onaylanabilirliğini sağlamak için ses kaydı daha sonra dinlenerek veriler Excel dosyasına işlenmiştir. Elde edilen verilerin güvenilir olması için iki araştırmacı tarafından kodlamalar ayrı ayrı yapılmıştır ve bir araya getirilerek gözden geçirilmiştir. Verilen cevaplardan aynı anlama gelen cevaplar birleştirilerek tek bir ifade olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın aktarılabilirliğini artırmak için veriler çoklu yöntemle toplanmış, araştırmacılar amaçlı örneklem yoluyla seçilmiş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Nitel verilerin içerik analizi ile çözümlenmesi sonucunda "Şarkıların Tercih Sebebi", "Değerleri Kazandırmada Müzik Etkinliğini Kullanma", "Müzik İle Bütünleştirilen Etkinlikler", "Müzik Etkinliklerinde Kullanılan Etkinlikler", "Müzik Etkinliklerinde Değerleri Kazandırırken Kullanılan Yöntemler", "Müzik Etkinliklerinde Değerleri Kazandırırken Kullanılan Materyaller", "Müzik Etkinliklerinde Değerleri Kazandırırken Aile Katılımını Sağlama" ve "Öneriler" temaları altında kodlar oluştuğu görülmüştür. Bu kodların alındığı kaynaklardan doğrudan alıntılar yapılarak ilgili tema ve kodların sunumu desteklenmiştir.

Değerler Eğitiminde Kullanılan Şarkıların Tercih Sebebi

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen ve bu tema altında yer alan kodlar: "Eğitici olması", "Eğlenceli olması", "Şarkı sözlerinin anlamı", "Konuya uygun olması", "Akılda kalıcı olması", "Sözlerin anlamı", "Yaşına ve gelişimine uygun olması", "İlgi çekici olması", "Sınıfa uyumu kolaylaştırması", "Çocukların sevmesi" ve "Yaşına ve gelişimine uygun olması" olarak sıralanmaktadır (Bkz. Şekil 1).

Şekil 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Kullandıkları Şarkıları Tercih Etme Sebebine İlişkin Model

Şekil 1'de Şarkıların Tercih Sebebi teması altında yer alan bazı kodlara yönelik doğrudan alıntılar aşağıda verilmektedir:

Bu tema altında yer alan "eğitici olması", "eğlenceli olması", "sınıfa uyumu kolaylaştırması" kodlarına yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Eğitici olması, çocukların sınıfa uyumunu kolaylaştırması sebebiyle."(Ö26)

"Eğitici ve eğlenceli olduğu için."(Ö32)

Bu tema altında yer alan "ilgi çekici olması", "çocukların sevmesi" kodlarına yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Çocuklar tarafından beğenilip sevilebileceğini düşündüğüm için."(Ö3)

"Çocuklar ilgisini çektiği için, hem ben hem çocuklar sevdiği için."(Ö6)

"Bu şarkılar yalnız çocukların değil benim bile ilgimi çekiyor. Okul bilgisayarına atmak için telefonuma indirmiştim, şarkıları arada bende dinliyorum."(Ö11)

"Çocukların dikkatini çektiği için."(Ö15)

Bu tema altında yer alan "konuya uygun olması", "şarkı sözlerinin anlamı", "akılda kalıcı olması" kodlarına yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"İçinde değer kavramlarını barındırdığı için kullanıyorum."(Ö5)

"Şarkıda öğreteceğim değerin olmasına, şarkı sözlerinin anlamlı olmasına, akılda kalıcı olmasına dikkat ederim."(Ö8)

"Asıl amaç çocuklara değerleri kazandırmak bu nedenle şarkının içinde değer kavramını barındırması gerekiyor. Ve öğrendiklerinin sosyal hayatlarına aktarabilmeleri için akılda kalıcı olması sebebiyle." (Ö17)

Bu tema altında yer alan "çocukların yaşına ve gelişimine uygun olması" kodlarına yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

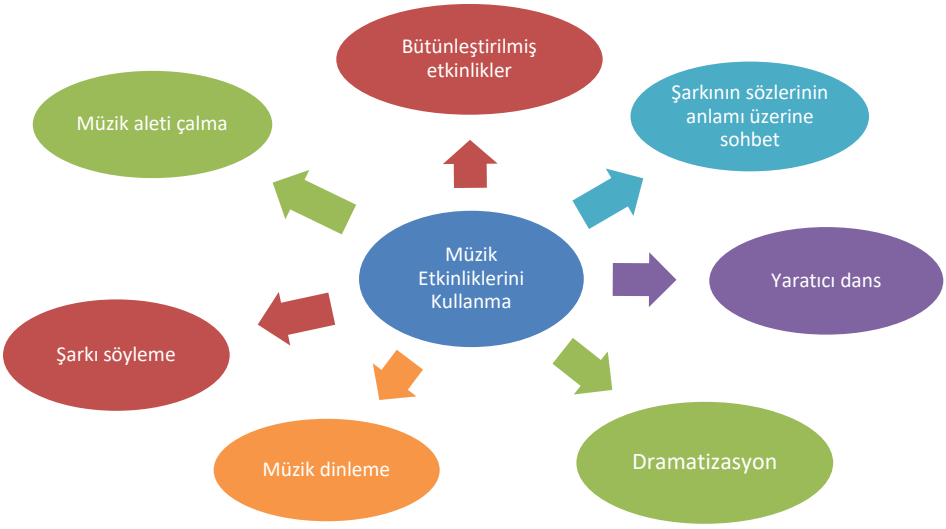
"Değerler öğretilmesi zor kavramlar olduğu için şarkıların içeriğine, çocukların seviyesine uygun olup olmadığına ve çocukların sevip sevmeme durumuna göre tercih ediyorum."(Ö1)

"Çocukların gelişim alanlarına uygun olduğu için değerleri kazandırmada etkili."(Ö4)

"Değerlerle ilgili şarkılar var ama bazıları okul öncesi seviyesinde değil benim seçtiğim şarkılar okul öncesi çocuklarına göre."(Ö9)

Değerleri Kazandırmada Müzik Etkinliğini Kullanmaya Yönelik Bulgular

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen ve "Müzik Etkinliklerini Kullanma" teması altında yer alan bazı kodlar: "Bütünleştirilmiş etkinlikler", "Şarkı söyleme", "Yaratıcı dans", "Şarkı sözlerinin anlamı üzerine sohbet", "Müzik dinleme", "Dramatizasyon" ve "Müzik aleti çalma" şeklinde sıralanmaktadır (Bkz. Şekil 2).



Şekil 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerleri Kazandırmada Müzik Etkinliğini Kullanmalarına İlişkin Model

Şekil 2'de Değerleri Kazandırmada Müzik Etkinliğini Kullanma teması altında yer alan bazı kodlara yönelik doğrudan alıntılar aşağıda verilmektedir:

Bu tema altında yer alan "şarkı söyleme", "müzik dinleme", "müzik aleti çalma" kodlarına yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Genelde şarkı söyleme etkinliklerini tercih ediyorum, isteyen çocukların eline müzik aletlerinden veriyorum eşlik ediyorlar."(Ö4)

"Şarkı dinleme ve söyleme çalışmaları yapıyoruz." (Ö10)

"Önce değere uygun şarkıyı bilgisayardan dinliyoruz sonra birlikte söylüyoruz."(Ö23)

Bu tema altında yer alan "bütünleştirilmiş etkinlikler" kodlarına yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Müziği diğer etkinliklerle birlikte kullanıyorum bu sayede farklı etkinlikler kullanarak tüm çocuklara göre etkinlik yapmış oluyorum, çocuklar daha aktif katılmış oluyor."(Ö14)

"Müzik etkinlikleriyle bir kavramı öğreteceksem bütünleştirilmiş etkinlikleri tercih ediyorum. Hem konunun anlaşılırlığını artırıyor hem de daha eğlenceli oluyor."(Ö17)

Bu tema altında yer alan "yaratıcı dans" kodlarına yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Şarkı sözleriyle ilgili yaratıcı dans çalışmaları yaptırıyorum."(Ö9)

"Yaratıcı dans etkilikleriyle kullanıyorum."(Ö34)

Bu tema altında yer alan "dramatizasyon" kodlarına yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Dramatizasyon çalışmalarına yer veriyorum."(Ö24)

"Müzikli dramatizasyon çalışmaları yapıyoruz. Değerle ilgili şarkıyı açıp hareketlerini yapıyoruz."(Ö26)

Bu tema altında yer alan "şarkının sözlerinin anlamı üzerine sohbet" kodlarına yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Değerle ilgili seçtiğim şarkıyı tekrar tekrar dinleyip şarkının sözleriyle ilgili konuşuyoruz."(Ö13)

"Şarkıyı dinliyoruz birlikte söyleyip dans ediyoruz. Sonra çocuklarla dinlediğimiz şarkının sözleri üzerinden sohbet ediyoruz. Şarkıda var olan değeri konuşuyoruz."(Ö27)

Değerleri Kazandırmada Müzik İle Bütünleştirilen Etkinlik Türlerine Yönelik Bulgular

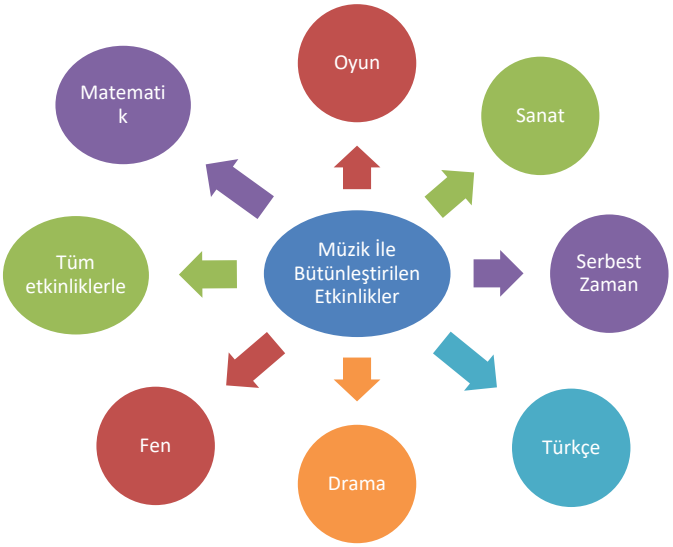
"Müzik ile Bütünleştirilen Etkinlikler" teması altında katılımcıların görüşlerinden elde edilen "Tüm etkinliklerle", "Matematik", "Oyun", "Fen", "Serbest zaman", "Türkçe", "Drama" ve "Sanat" gibi kodlar yer almaktadır (Bkz. Şekil 3).

Şekil 3'de Müzik İle Bütünleştirilen Etkinlikler teması altında yer alan bazı kodlara yönelik doğrudan alıntılar aşağıda verilmektedir:

"Müzik etkinliğini drama etkinliği ile birleştirince çocuklar çok eğleniyor. Drama, matematik, oyun etkinlikleriyle bütünleştiririm."(Ö 1)

"Etkinlikleri verimle hale getirmek için matematik, drama, oyun… hepsiyle bütünleştiriyorum."(Ö 2)

"Hikaye okuma etkinliğinde ilgilerini toplamak için, oyun etkinliğini daha eğlenceli hale getirmek için kullanırım. Günlük planda o gün için müzik etkinliği yoksa bile diğer tüm etkinliklerle bütünleştirir yine de müzik etkinliğini kullanırım."(Ö 11)



Şekil 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerleri Kazandırmada Müzik Etkinliği İle Bütünleştirdikleri Etkinliklere İlişkin Model

"Açıkçası ben etkinliklerimi önceden planlarım planlarkende bütünleştirilmiş etkinliklere yer vermeye dikkat ederim. Müziği drama, matematik, serbest zaman, oyun, sanat etkinliklerinde kullanırım."(Ö 13)

"Müzik öyle güzel bir etkinlik ki tüm etkinliklerle kullanılabiliyor. Drama, oyun, fen, sanat… tüm etkinliklerle bütünleştiririm."(Ö 16)

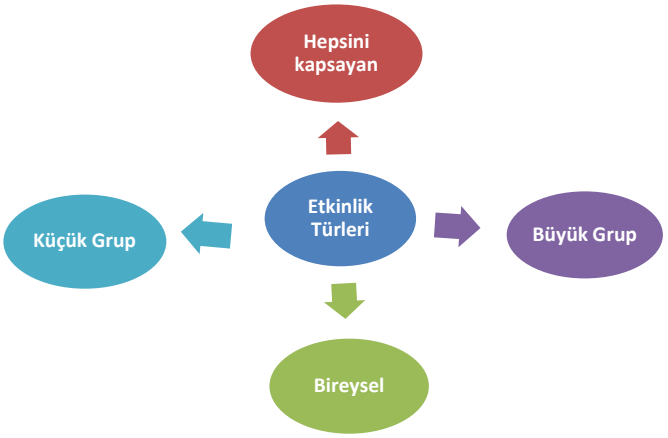
"Bütünleştirilmiş etkinlikler sayesinde çocukların daha fazla dikkatini çekiyoruz. Sanat, oyun, türkçe, fen, drama, matematik etkinliklerinde hepsinde kullanıyorum."(Ö 19)

"Sanat etkinliği yaparken müzik açarım, serbest zamanda müzik açarım, o gün kazandıracağım kavramla ilgili hikaye okurum şarkı öğretirim, ses tanıma etkinliklerine yönelik şarkılar var onları öğretiyorum."(Ö 21)

"Bazen okuduğum hikayeyle ilgili şarkı uydurmalarını isterim, drama etkinliğinde yer veririm, oyun etkinliklerinde yer veririm."(Ö27)

Müzik Etkinliklerinde Kullanılan Etkinlik Türlerine Yönelik Bulgular

"Etkinlik Türleri" teması altında yer alan bazı kodlar ise "Büyük grup", "Küçük grup", "Bireysel" ve "hepsini kapsayan" şeklinde sıralanmaktadır (Bkz. Şekil 4).



Şekil 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerleri Kazandırmada Müzik Etkinliklerinde Kullandıkları Etkinlik Türlerine İlişkin Model

Şekil 4'te Etkinlik Türleri teması altında yer alan bazı kodlara yönelik doğrudan alıntılar aşağıda verilmektedir:

"Müzik etkinliklerinde tüm etkinlik türlerini kullanırım. Şarkı öğretimi yaparken önce büyük grup etkinliği olarak birlikte söylüyoruz sonra küçük gruplar yapıyorum sonra çocuklara tek tek söyletiyorum."(Ö2)

"Etkinlik türlerinin hepsine yer veriyorum. Orff çalışmalarında büyük grup etkinliği, şarkı öğretimi etkinliklerinde küçük grup ya da bireysel daha etkili oluyor." (Ö4)

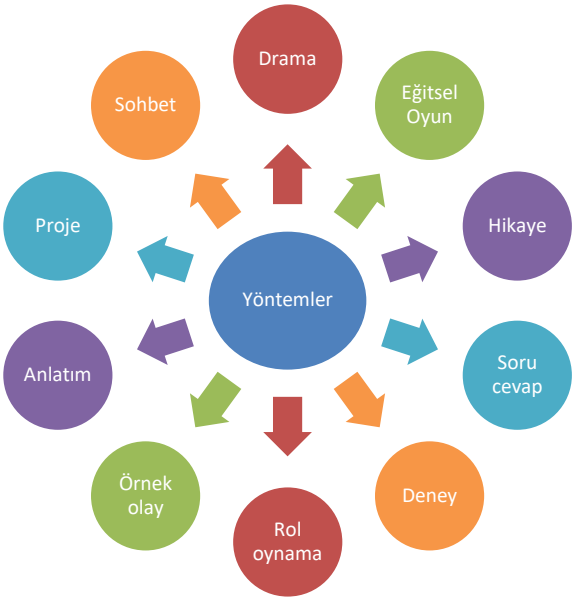
"Bireysel de, küçük grup etkinliğini de, büyük grup etkinliğini de hepsini kullanıyorum."(Ö8)

"Genelde bireysel ve büyük grup etkinliklerini tercih ederim."(Ö12)

"Büyük grup etkinliklerini gürültüden dolayı çok fazla tercih etmiyorum. Küçük grup veya bireysel etkinlikleri."(Ö28)

Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerinde bireysel etkinlikleri, büyük grup etkinliklerini ve küçük grup etkinliklerini kullandıkları görülmüştür.

Müzik Etkinliklerinde Değerleri Kazandırırken Kullanılan Yöntemlere Yönelik Bulgular



Şekil 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Etkinliklerinde Değerleri Kazandırmada Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Model

"Müzik Etkinliklerinde Değerleri Kazandırmada Kullanılan Yöntemler" teması altında yer alan bazı kodlar: "Hikâye", "Drama", "Eğitsel oyun", "Proje", "Anlatım", "Deney", "Rol oynama", "Örnek olay", "Soru cevap", "Sohbet" ve

"Hikâye" olarak sıralanmaktadır. Oluşturulan tema ve buna yönelk kodlar Şekil 5'te yer almaktadır. Bu kodlara yönelik doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

"Değerler soyut kavramlar olduğu için somutlaştırarak anlatabileceğimiz yöntemleri kullanmamız gerekiyor. Bunun içinde müzikli öykü etkinliklerine yer veririm. Sevgi değerini kazandırmak için yaptığım bir deney var onu müzik etkinliğiyle kullanırım. Dramatizasyon, rol oynama, örnek olay, proje etkinliklerini kullanırım."(Ö 1)

"*Mesela yardımlaşma değerini öğretirken müzikle birlikte dramatizasyon çalışmaları yaptırıyorum. Okulumuzda her ay bir değer belirleniyor o değere uygun etkinlikler yapıyoruz. Ama her değer için yaptığım etkinlik farklı olabiliyor."(Ö 6)*

"Dediğim gibi sınıfta var olan problemden yola çıkarak yapıyorum. Çocuklar oyuncakları paylaşamadı diyelim hemen örnek olay etkinliğini kullanırım ve çocuklara o değerle ilgili eğitici video izletir şarkı öğretirim. Çocuklara o değerlerle ilgili bilgiler anlatırım. Çocuklarla sohbet ederek burada ne öğrendik, ne yaptık gibi sorular sorarım."(Ö 8)

"Eğitsel oyun, deney, hikaye, drama, örnek olay, soru cevap, beyin fırtınası etkinlikleriyle desteklerim. Değerden değere göre değişiyor."(Ö 16)

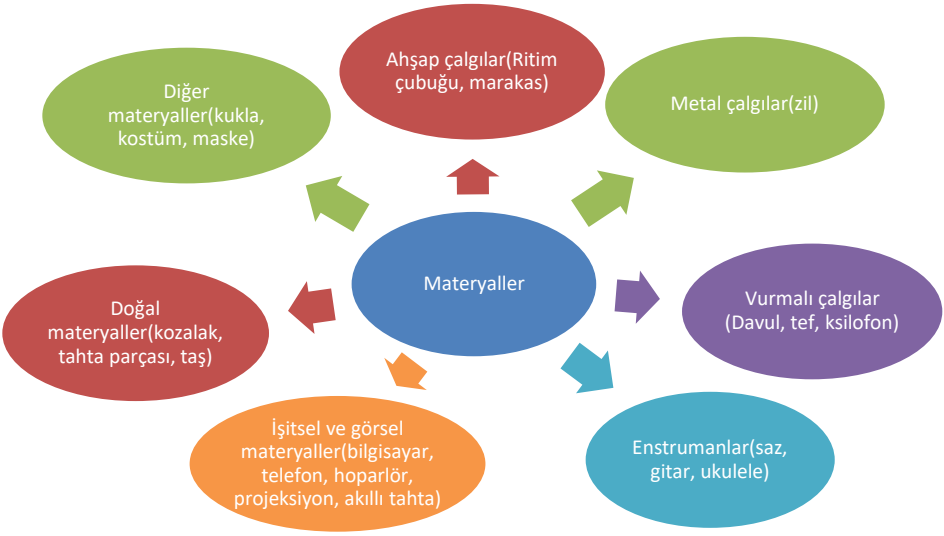
"Öncelikle değeri öğretiyorum sonra onunla ilgili bir şarkı öğretiyorum. Çocuklara şarkıyı dinletip soru cevap etkinliği yapıyorum. Ayrıca oyun gerçek yaşamın bir parçası olduğu için oyun sırasında değerleri kendiliğinden kazanıyorlar."(Ö 19)

"Mesela paylaşma değerini kazandıracağım önce çocuklara boyama sayfasını veriyorum, boyaları paylaşmalarını sağlıyorum. Onlar boyamayı yaparken değerle ilgili müzik açıyorum. Boyama tamamlanınca sohbet ediyoruz. Müziği öğretmeye çalışıyorum. Sonra değerle ilgili bir hikaye okuyorum, çocuklara hikayeyi canlandırmalarını istiyorum müzikle de etkinliğe farklılık katıyorum. Etkinlik bitiminde soru cevap etkinliği yaparak değerlendirme yapıyoruz."(Ö 25)

Katılımcıların müzik etkinliklerinde değerleri kazandırırken drama, hikâye, deney, rol oynama, örnek olay, proje, sohbet, soru cevap, eğitsel oyun ve anlatım yöntemlerini kullandığı ortaya çıkıştır.

Müzik Etkinliklerinde Değerleri Kazandırırken Kullanılan Materyallere Yönelik Bulgular

"Değerleri Kazandırmada Müzik Etkinliklerinde Kullanılan Materyaller" teması altında yer alan ve katılımcıların görüşlerinden elde edilen bazı kodlar: "Ahşap çalgılar (Ritim çubuğu, marakas)", "Doğal materyaller(kozalak, tahta parçası, taş)", "Vurmalı çalgılar (Davul, tef, ksilofon)", "Enstrumanlar (saz, gitar, ukulele)", "İşitsel ve görsel materyaller (bilgisayar, telefon, hoparlör, projeksiyon)", "Metal çalgılar (zil)" ve "Diğer materyaller(kukla, kostüm, maske)" olarak sıralanmaktadır (Bkz. Şekil 6).



Şekil 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerleri Kazandırmada Müzik Etkinliklerinde Kullandıkları Materyallere İlişkin Model

Şekil 6'da Değerleri Kazandırmada Müzik Etkinliklerinde Kullanılan Materyaller teması altında yer alan bazı kodlara yönelik doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu tema altında yer alan "diğer materyaller" koduna yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Müzikli dramatizasyon çalışmalarında maske, kostüm, kukla kullanıyorum. Değere uygun şarkıyı seçiyorum kostümleri yapıyoruz ve ona uygun dans ediyoruz. Mesela çocukların bayıldığı Dinozor şarkısı için kartondan kostüm yaptık hep casaretlik değerini öğreniyorlar hemde eğleniyoruz."(Ö3)

Bu tema altında yer alan "doğal materyaller" koduna yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Köy okulunda çalıştığım için sınıfımda malzeme yok bu nedenle müziği açar kozalak, tahta parçası, taş gibi doğal materyallerle ritim tutturarak öğretirim. Okulda bilgisayar olmadığı içinde müziği de telefonumdan açıyorum."(Ö 5)

Bu tema altında yer alan "ahşap çalgılar", "metal çalgılar", "vurmalı çalgılar" kodlarına yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Tef, davul, marakas, ksilofon, ritim çubuğu kullanarak şarkılara eşlik ediyoruz."(Ö 1)

Bu tema altında yer alan "işitsel ve görsel materyaller" koduna yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Ritim çubuğu, zil, marakas, davul, tef, bilgisayar, hoparlör, projeksiyon, ksilofon…"(Ö 14)

"Marakas, tef, ritim çubuğu, akıllı tahta…" (Ö 32)

Bu tema altında yer alan "enstruman" koduna yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Müzik etkinliklerinde ukuleleyi kullanıyorum bu sayede çocuklar daha fazla dikkat gösteriyor. Öğreteceğim değerle ilgili şarkıyı hep beraber söylüyoruz ve ben onlara ukulele ile eşlik ediyorum. Bazen çocuklarda bana ritim aletleri ile katılıyor. Marakas, zil, tef…"(Ö 8)

"Sazımla kendi uydurduğum şarkıları çalarım çocuklar bana eşlik eder. Onun dışında gitar, marakas, zil, tef kullanıyoruz."(Ö 16)

Katılımcıların müzik etkinliklerinde değerleri kazandırırken kozalak, tahta parçası, taş, ritim çubuğu, zil, marakas, davul, tef, ksilofon, saz, gitar, bilgisayar, projeksiyon, hoparlör, telefon, kukla, kostüm ve maske materyallerini kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Müzik Etkinliklerinde Değerleri Kazandırırken Aile Katılımını Sağlamaya Yönelik Bulgular

"Müzik Etkinliklerinde Değerleri Kazandırmada Aile Katılımına Yer Verme" teması altında yer alan ve katılımcı görüşlerinden elde edilen bazı kodlar: "Eğitici videolar gönderme", "Aile katılımına yer vermiyorum", "Müzik aleti çalma", "Şarkı söyleme", "Eve bülten gönderme" ve "Çocuğun videosunu çekme" olarak sıralanmaktadır. İlgili tema ve kodlar Şekil 7'de yer almaktadır.

Şekil 7'de "Müzik Etkinliklerinde Değerleri Kazandırmada Aile Katılımına Yer Verme" teması altında yer alan bazı kodlara yönelik doğrudan alıntılar aşağıda verilmektedir. Bu tema altında yer alan "eğitici videolar gönderme" koduna yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Okul öncesi eğitimde aile katılımı önemli, sonuçta biz değerleri okulda kazandırsakta devamlılık için çocukların evde de desteklenmesi gerekiyor. Ben velilere bilgi vererek eğitici videolar gönderiyorum. Hem onlar bilgi ediniyor hem çocuklar öğreniyor."(Ö 1)

Şekil 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Etkinliklerinde Değerleri Kazandırmada Aile Katılımına Yer Vermelerine İlişkin Model

Bu tema altında yer alan "müzik aleti çalma", "şarkı söyleme" kodlarına yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Geçenlerde okulda saygı değerini vermemiz gerekiyordu. Biz de huzurevinde çalışan bir velimiz ve etkinliğe katılmak isteyen başka bir velimiz ile huzurevine gittik. Yaşlılarla kahvaltı yaptık sonrasında velimiz saz çaldı hep birlikte şarkılar söyledik. Onlara hediyeler hazırlamıştık onları verdik. Hem bol kazanımlı hem bol eğlenceli bir etkinlik oldu."(Ö 6)

"Biz okulda her hafta cuma günü aile katılım etkinliği yapıyoruz. O günün konusuna göre etkinlik yapıyoruz. Paylaşma değeriyle ilgili hep birlikte kurabiye yapıp diğer sınıflarla paylaşmıştık. Birlikte paylaşma şarkısını öğrenip söylemiştik."(Ö 11)

"Anneler gününde anneleri okula davet ettik. Çocuklarla annelere sürpriz olarak Bilmece şarkısını söyleyerek gösteri yaptık. Annelerle birlikte dans edip şarkılar söyledik."(Ö 15)

Bu tema altında yer alan "çocuğun videosunu çekme" koduna yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Ben velilerden o gün işlediğim değerle ilgili evde çocukların videosunu çekip atmasını istemiştim. Bazı veliler ne gerek var diye düşündüler. Değerlerin

önemini anlamaları için değerler eğitimi ile ilgili seminerler yapılarak bilgi verilmeli. Bizim okulda buna uygun ortam olmadığı için yapamadık."(Ö 9)

Bu tema altında yer alan "eve bülten gönderme" koduna yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Değerlerle ilgili eve çalışma sayfaları gönderiyorum, bülten gönderiyorum. Öğrettiğim şarkıyı velilerle paylaşarak evde de tekrar etmelerini sağlıyorum. Öğrendiğimiz şarkıyı görsünler evde eksiklikleri tamamlansın diye."(Ö 23)

"Değerlerle ilgili yapılan etkinlikleri öğrettiğim şarkıyı, çalışma sayfasını, hikayeyi velilere bülten şeklinde gönderiyorum. Bu sayede etkinliğin kalıcılığı artıyor."(Ö 28)

Bu tema altında yer alan "aile katılımı etkinliği yapmıyorum" koduna yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Aile katılımı etkinliklerini yapamıyorum. Köy okulu olduğu için veliler okula gelmiyor. Annelerin gelmesi uygun bulunmuyor, babalarda önem vermiyor. Zaten çocuklar eve tek başlarına gidip geliyor. Eve gönderilen çalışmalarda ailelerin katkısı olmuyor çünkü veliler çok ilgisiz."(Ö 6)

"Velilerimin çoğunluğu çalıştığı için aile katılımı konusunda isteksizler bu nedenle aile katılımına yer vermiyorum."(Ö 18)

Müzik Etkinliklerinde Değerler Eğitimini Etkili Şekilde Gerçekleştirmeye Yönelik Önerilere Ait Bulgular

"Öneriler" teması altında yer alan kodlardan bazıları şunlardır: "Kılavuz kitabı hazırlanması", "Şarkıların niceliğinin artırılması", "Aktif katılımın sağlanması", "Hizmetiçi eğitim, uzman kişilerin deneyimlerini paylaşması", "Değerler eğitimi programı hazırlanması", "Eğitim programının güncellenmesi", "Bütünleştirilmiş etkinlikler kullanılması", "Etkinlik çeşitliliğinin artırılması", "Somutlaştırarak anlatım", "Aile eğitimi ve katılımı sağlanması" ve "Şarkıların niteliğinin artırılması (Bkz. Şekil 8).

Şekil 8'de Öneriler teması altında yer alan bazı kodlara yönelik doğrudan alıntılar aşağıda verilmektedir:

Bu tema altında yer alan "şarkıların niteliğinin artırılması", "şarkıların niceliğinin artırılması" kodlarına yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Değerler eğitimi ile ilgili okul öncesine yönelik çok fazla şarkı olduğunu düşünmüyorum. Var olan şarkıların da içeriği yetersiz. Bu konuda bir iyileştirme yapılabilir." (Ö 2)

Şekil 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Etkinliklerinde Değerler Eğitiminin Etkili Bir Şekilde Gerçekleşmesine Yönelik Önerilerine İlişkin Model

Bu tema altında yer alan "aile eğitimi ve katılımı sağlaması" kodlarına yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Değerleri biz elimizden geldiğince okulda vermeye çalışsakta çocuklar en fazla aileyle vakit geçiriyor, aileyi model alıyor o yüzden aile eğitimi ve aile katılımı yapılabilir. Biz okulda çocuklara teşekkür etmeyi, dürüst olmayı, kibar olmayı öğretiyoruz veli evde küfrediyor, bağırıp çağırıyor eee bizim anlattıklarımızda havada kalmış oluyor."(Ö 5)

"Sınıfımda davranış problemi olan öğrenciler var davranış problemlerinin ailelerinden kaynaklı olduğunu düşünüyorum. Ailelere bu konularda eğitim verilebilir. Bizler de okulda daha faydalı olmak istiyoruz ama değerlere dönük çok fazla şarkı yok bu konuda çalışma yapılabilir. Değerler eğitimiyle alakalı öğretmen kılavuz kitabı hazırlanıp bizlere dağıtılsa çok iyi olur bizlere yön verir." (Ö 20)

Bu tema altında yer alan "değerler eğitimi programının hazırlanması", "kılavuz kitap hazırlanması" koduna yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"İl Milli eğitimin yaptığı değerle eğitimi projesiyle biz okulda her ay seçilen değerle ilgili çeşitli etkinlikler yapıyoruz. Şarkı öğretimi, sanat etkinliği, drama, oyun, deney… Ama bunları var olan plan dahilinde değil kendim yapıyorum. Bazı değerlerle ilgili okul öncesine uygun etkinlikler bulmakta zorlanıyorum. Keşke Milli eğitim tarafından değerler eğitimi programı hazırlansa hem etkinlik bulmakta zorlanmayız hem de neyi nasıl yapacağımızdan emin oluruz."(Ö 6)

"Öğretmenlere değerler eğitimi kitabı hazırlanmalı biz de bu sayede hangi değerleri öğreteceğiz nasıl öğreteceğiz öğreniriz. Lisans eğitimimizde değerlere yönelik bir ders almamıştık bu konudaki eksikliğimizde seminerler yapılarak giderilebilir."(Ö 10)

"Açıkça söylemek gerekirse ben değerler eğitiminin ne olduğunu tam olarak bilemediğimi farkettim. Bu konuda hiç araştırma yapmamışım. Meğer etkinliklerde hep değerlere yer veriyormuşuz ama farkında değilmişiz. Değerler eğitiminin nasıl gerçekleştiği ile ilgili bir seminer olursa katılmak isterim. Uzman kişiler bu konu hakkında deneyimlerini paylaşırsa biz de öğrenmiş oluruz."(Ö 27)

Bu tema altında yer alan "okul öncesi eğitim programının güncellenmesi" koduna yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Okul öncesi eğitim programında değerlere önem verilmediğini düşünüyorum bu konuda program güncellenebilir."(Ö 14)

Bu tema altında yer alan "hizmetiçi eğitim, uzman kişilerin deneyimlerini paylaşması" koduna yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Müzik etkinliklerinde değerleri kazandırmaya yönelik çok fazla etkinlik yapmadığımı fark ettim. Bu konuda hizmetiçi eğitimler yapılırsa çok iyi olur.

Diğer öğretmen arkadaşlarında konuda bilgi eksikliklerinin olduğunu düşünüyorum."(Ö 31)

Bu tema altında yer alan "aktif katılımın sağlanması", "bütünleştirilmiş etkinliklere yer verme", "somutlaştırarak anlama", "etkinlik çeşitliliğinin artırılması" koduna yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Ben öğrencilerimin etkinliklere aktif katılımını sağlamaya çalışıyorum. Değerlerin anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak için diğer etkinliklerle bütünleştiriyorum, somutlaştırarak anlatmaya çalışıyorum, etkinlik çeşitliliğini artırıyorum. Öğretmenlerde buna benzer etkinliklerle değerler eğitimini yapabilirler. Değerler eğitimiyle alakalı şarkı sayısı yetersiz bu konuda çalışmalar yapılabilir."(Ö 8)

"Çocukların etkinliklere aktif katılımı sağlanırsa etkinlikleri yaparak yaşayarak öğrenirler."(Ö 26)

Ayrıca katılımcıların müzik etkinliklerini kullanma sıklıkları ve değerler eğitiminde kullandıkları şarkılara yönelikte çözümlemeler yapılmış ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

Müzik Etkinliklerini Kullanma Sıklığına Yönelik Bulgular

Şekil 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Etkinliklerini Kullanma Sıklığınailişkin Model

Şekil 9'da katılımcıların müzik etkinliklerini kullanma sıklıkları "her gün", "haftada en az 3-4 kez", "haftada en az 2-3 kez" ve "haftada 1-2 kez" olarak sıralanmaktadır. Elde edilen bulgulara bakıldığında çoğu katılımcının (n=16) müzik etkinliğine her gün yer verdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca haftada en az 3-4 kez sıklıkta (n=13), haftada en az 2-3 kez sıklıkta (n=4) ve haftada en az 1-2 kez sıklıkta (n=1) müzik etkinliklerinin kullanıldığı katılımcı görüşlerinden ortaya çıkmıştır. Müzik Etkinliklerini Kullanma Sıklığı teması altında yer alan bazı kodlara yönelik doğrudan alıntılar aşağıda verilmektedir:

"Her gün yer veriyorum. İşlediğim konuları müzik etkinlikleri ile desteklerim."(Ö 1)

"Her gün müzik etkinliklerine yer vermeye çalışıyorum."(Ö 6)

"Genellikle müzik etkinliklerini kullanıyorum bazen diğer etkinliklerle beraber kullanırım, haftada en az üç dört kez kullanırım."(Ö 9)

"Doğaçlama gelişiyor, ihtiyaca göre yer veriyorum. Ama her gün kullanıyorum." (Ö14)

"Yerinde ve zamanında kullanmaya çalışıyorum. Haftada en az iki üç kez."(Ö 18)

"Yani haftada en az üç kez müzik etkinliklerini kullanırım."(Ö 21)

"Gün içindeki anlık karar veriyorum, şu gün mutlaka şunu yapıyorum diyemiyorum. Tüm kazanımları çocuklara vermeye çalışarak en az bir gün müzik etkinliklerini kullanıyorum."(Ö 17)

Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerini sıklıkla kullandıkları söylenebilir.

Değerler Eğitiminde Kullanılan Şarkılara Yönelik Bulgular

"Değerler Eğitiminde Kullanılan Şarkılar" teması altında öğretmenlerin ifade ettikleri şarkıların sözlerinde geçen değerler MEB 2010/53 sayılı Değerler Eğitimi Yönergesi'ne uygun olarak incelenmiş ve bu değerlere yönelik ortaya çıkan kodlar "sevgi", "yardımlaşma- dayanışma", "paylaşma", "temizlik", "sorumluluk", "selamlaşma", "saygı", "dostluk", "cesaret", "estetik duyguların geliştirilmesi", "merhamet", "hoşgörü", "özgüven", "vatanseverlik", "çalışkanlık", "iyilik yapmak", "nazik olma" "empati", "bağımsız ve özgür düşünebilme" ve "fedakarlık" olarak sıralanmıştır (Bkz. Şekil 10). Ayrıca bu değerleri barındıran şarkılar ve numaraları içeren liste verilmiştir (Bkz. Ek).

Şekil 10'da Değerler Eğitiminde Kullanılan Şarkılar teması altında yer alan bazı kodlara yönelik doğrudan alıntılar aşağıda verilmektedir:

Sevgi değeri, öğretmenlerin cevaplarındaki şarkılarda incelenmiş, şu bulgulara varılmıştır:

1 nolu şarkı olan "Anneni seviyorsan alkışla" isimli eserde; *"Anneni seviyorsan alkışla"*mısrasında;

3 nolu şarkı olan "Daha dün annemizin" isimli eserde; *"Yaşasın okulumuz", "Öğretmenler annemiz", "Onları çok severiz"* mısrasında;

7 nolu şarkı olan "Sevgidir hazine" isimli eserde; *"Sev ki açsın güneş, sev ki büyüsün çiçek", "Her gün en güzel gün sen seversen"* mısralarında;

14 nolu şarkı olan "Patili ve Dostları –Sorumluluk" isimli eserde; *"Sevdiğim eşya oyuncaktır"*mısrasında;

20 nolu şarkı olan "Öğretmenim canım benim" isimli eserde; "*Öğretmenim canım benim canım benim", "Seni ben pek çok pek çok severim"* mısralarında;

21 nolu şarkı olan "Demet Tekin- Saygı" isimli eserde; *"Küçüklerimizi sevgiyle sararız, Öğretmenler bizim canımız"* mısralarında;

26 nolu şarkı olan "Bilmece" isimli eserde; *"Anne tabi kanatları yok uçmuyor", "Melek değil bu bilmece tek annedir anne"* mısralarında;

39 nolu şarkı olan "Sevgi- Beyza Öğretmenim" isimli eserde; *"Sevgi sevgi ne güzel ki, Hepimize iyi gelir ki"* mısralarında sevgi değerine yer verilmiştir.

Şekil 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Etkinliklerini Değerler Eğitimine Yönelik Kullandıkları Şarkılara İlişkin Model

Estetik duyguların geliştirilmesi değeri, öğretmenlerin cevaplarındaki şarkılarda incelenmiş, şu bulgulara varılmıştır:

28 nolu şarkı olan "Her şey seninle güzel arkadaşım" isimli eserde; *"Rengarenk balonla dünyayı gezsek"* mısrasında;

37 nolu şarkı olan "Ellerim tombik tombik" isimli eserde; *"Güzelliği görülmez"*mısrasında;

39 nolu şarkı olan "Sevgi- Beyza Öğretmenim" isimli eserde; *"Masmavi bir denizde yemyeşil bir çimende"*mısrasında estetik duyguların geliştirilmesi değerine yer verilmiştir.

Yardımlaşma-Dayanışma değeri, öğretmenlerin cevaplarındaki şarkılarda incelenmiş, şu bulgulara varılmıştır:

9 nolu şarkı olan "Kıpırdak İle Şıpırdak-Yardımlaşma" isimli eserde; *"Uzat bir el muhtaçlara","hemen birlik olmalı meşaleyi yakmalı"* mısralarında;

13 nolu şarkı olan "Gel hadi gel bak" isimli eserde; *"Küçücük bir kuş kanadı kırılmış yerde yatıyor yardımına muhtaç seni bekliyor", "Küçük bir arı reçelin içinde kalmış ayakları yardım et de uçursun onu kanatları"* mısralarında;

19 nolu şarkı olan "Kıpırdak Şıpırdak- Farklılıklara Saygı" isimli eserde; *"Haydi el ele tutuşalım"*mısrasında;

28 nolu şarkı olan "Her şey seninle güzel arkadaşım" eserinde; *"Senin elin omzumdan eksilmesin hiç arkadaşım"*mısrasında yardımlaşma-dayanışma değerine yer verilmiştir.

Paylaşma değeri, öğretmenlerin cevaplarındaki şarkılarda incelenmiş, şu bulgulara varılmıştır:

22 nolu şarkı olan "Kukuli- Paylaşmak güzel" isimli eserde; *"Çikolata çok tatlı ama paylaşmak daha tatlı", "Bir sana bir de bana yapalım kardeş payı",*

"Paylaşmak güzel haydi sen de gel" mısralarında paylaşma değerine yer verilmiştir.

Temizlik değeri, öğretmenlerin cevaplarındaki şarkılarda incelenmiş, şu bulgulara varılmıştır:

3 nolu şarkı olan "Daha dün annemizin" isimli eserde; *"Tertemiz tutmalıyız" mısrasında;*

4 nolu şarkı olan "Bay mikrop" isimli eserde; *"Yüzümü de böyle yıkarım", "Saçımı da böyle tararım", "Dişlerimi fırçalayıp erken yatarım "* mısralarında;

10 nolu şarkı olan "Eyvah temizlik" isimli eserde; *"Musluğu açsana sabunu köpük köpük yapsana", "Ovalasana hadi ellerini fırçala sana da yine dişlerini"* mısralarında;

30 nolu şarkı olan "Kukuli- En az yarım dakika elini yıka" isimli eserde; *"Ellerin kirlenince koş hemen lavaboya", " Sabun mis gibi kokar hem temizler hem paklar", "yıkanınca ellerin oh ne güzel ferahlar"* mısralarında;

31 nolu şarkı olan "Aslan-Elini yıka" isimli eserde; *"Sağlıklı deyince temizlik önemli oyun bitince ellerini yıka"* mısralarında;

37 nolu şarkı olan "Ellerim tombik tombik" isimli eserde; *"Saçlarım bakım ister", "Hele dişler hele dişler", "Uzamasın tırnaklar", "Kirlenmesin kulaklar"* mısralarında;

38 nolu şarkı olan "Kukuli- Dişlerimi fırçalarım" isimli eserde; "*Yemeğimi bitirince dişlerimi fırçalarım", "Yatmaya gitmeden önce dişlerimi fırçalarım"* mısralarında temizlik değerine yer verilmiştir.

Sorumluluk değeri, öğretmenlerin cevaplarındaki şarkılarda incelenmiş, şu bulgulara varılmıştır:

8 nolu şarkı olan "Tohumlar Fidana" isimli eserde; *"Bir tek dal kırmadan ormansız kalmadan her insan bir fidan dikmeli yurdumda"* mısralarında;

14 nolu şarkı olan "Patili ve Dostları- Sorumluluk" isimli eserde; *"Mis gibi hava tertemiz toprak benim görevim onu korumak", "Yatağım pek rahattır her sabah onu toplarım"* mısralarında;

32 nolu şarkı olan "Sevimli Dostlar- Hopla topla" isimli eserde; *"Oyun bitince etrafı toparlamak lazım sonra", "Topla odanı topla arabanı etrafı topla bulamazsan onları üzülme sonra"* mısralarında;

35 nolu şarkı olan "Sıra olalım" isimli eserde; *"Yemeğe giderken düz bir sıra olalım", "Sınıftan çıkma zamanı sıra olma zamanı"*mısralarında sorumluluk değerine yer verilmiştir.

Selamlaşma değeri, öğretmenlerin cevaplarındaki şarkılarda incelenmiş, şu bulgulara varılmıştır:

2 nolu şarkı olan "Tebessüm" isimli eserde; *"Bi' merhaba ile selamladım insanları"*mısrasında;

25 nolu şarkı olan "Selamlaşma şarkısı" isimli eserde; *"Hey sen selam sana gözlerime baksana"*mısrasında;

29 nolu şarkı olan "Tuncer Ediz Toksoy- Merhaba" isimli eserde; *"Merhaba merhaba hepinize birden merhaba"*mısrasında selamlaşma değerine yer verilmiştir.

Saygı değeri, öğretmenlerin cevaplarındaki şarkılarda incelenmiş, şu bulgulara varılmıştır:

10 nolu şarkı olan "Eyvah temizlik" isimli eserde; *"Büyük sözü dinlemeli"*mısrasında;

15 nolu şarkı olan "Patili ve dostları- Saygı" isimli eserde *"birisi konuşurken sözünü kesmem dinlerim", " hep sıramı beklerim saygılı olmayı seçerim"* mısralarında;

19 nolu şarkı olan "Kıpırdak ve Şıpırdak- Farklılıklara saygı" isimli eserde; *"Hepimizin farklı bir yanı var hor görmeye kimin hakkı var "* mısrasında;

21 nolu şarkı olan "Demet Tekin- Saygı" isimli eserde; *"Biz büyüklerimize saygı duyarız"*mısrasında;

24 nolu şarkı olan "Tuti- Yaşasın farklılıklar" isimli eserde *"farklıyız farklı tatlı tatlı tatlıdır farklı"* mısralarında;

27 nolu şarkı olan "Pepee- Yaşasın farklılıklar" isimli eserde; *"Farklılıklar hayata renk katar senin farkların seni sen yapar"*mısrasında saygı değerine yer verilmiştir.

Dostluk değeri, öğretmenlerin cevaplarındaki şarkılarda incelenmiş, şu bulgulara varılmıştır:

6 nolu şarkı olan "Edis ile Feris- Canım arkadaşım" isimli eserde; *"Arkadaşlar birbirini çok sever"*mısrasında;

28 nolu şarkı olan "Her şey seninle güzel arkadaşım" isimli eserde; *"Her şey seninle güzel benim güzel arkadaşım", "senin elin omzumdan eksilmesin arkadaşım"* mısralarında dostluk değerine yer verilmiştir.

Cesaret değeri, öğretmenlerin cevaplarındaki şarkılarda incelenmiş, şu bulgulara varılmıştır:

5 nolu şarkı olan "Onur Erol- Dinozor" isimli eserde; *"Sakın ondan hiç korkma korkma hadi tüm gücünü topla topla"*mısrasında cesaret değerine yer verilmiştir.

Vatanseverlik değeri, öğretmenlerin cevaplarındaki şarkılarda incelenmiş, şu bulgulara varılmıştır:

11 nolu şarkı olan "İzmir marşı" isimli eserde; *"Kanım feda olsun canım vatana", "Canım feda olsun güzel vatana"* mısralarında;

12 nolu şarkı olan "Cumhuriyet özgürlüktür" isimli eserde*"Biz çocuklar vatan için hep beraber olacağız"* mısralarında vatanseverlik değerine yer verilmiştir.

Çalışkanlık değeri, öğretmenlerin cevaplarındaki şarkılarda incelenmiş, şu bulgulara varılmıştır:

33 nolu şarkı olan "Olur mu hiç çalışmamak" isimli eserde; *"triktraktriktrak olur mu hiç çalışmamak"*mısrasında;

34 nolu şarkı olan "Çok çalışkan olmalıyız" isimli eserde; *"Tembel tembel durmamalı günler hiç boş kalmamalı bu ulus için bu vatan için çok çalışkan olmalıyız"* mısralarında çalışkanlık değerine yer verilmiştir.

İyilik yapma değeri, öğretmenlerin cevaplarındaki şarkılarda incelenmiş, şu bulgulara varılmıştır:

9 nolu şarkı olan "Kıpırdak ile Şıpırdak- Yardımlaşma" isimli eserde; *"Sende iyilik bulursun"*mısrasında;

17 nolu şarkı olan "Patili ve Dostları- İyilik" isimli eserde; *"İnsanlara gülümsemek söyle nedir iyilik" , "yaşlılara yardım etmek söyle nedir iyilik", "misafire ikram etmek söyle nedir iyilik"* mısralarında iyilik değerine yer verilmiştir.

Nazik olma değeri, öğretmenlerin cevaplarındaki şarkılarda incelenmiş, şu bulgulara varılmıştır:

18 nolu şarkı olan "Patili ve Dostları- Özür dilemek" isimli eserde; *"Arkadaşım senden özür dilerim seni incitmeyi hiç istemedim"*mısrasında;

23 nolu şarkı olan "Sihirli Kelimeler şarkısı" isimli eserde; *"teşekkürler iyi günler", "Mutluluk veren kelimelere ihtiyaç duyar gönüller", "nasılsın iyi misin inan sen de çok şekersin"* mısrasında nazik olma değerine yer verilmiştir.

Empati değeri, öğretmenlerin cevaplarındaki şarkılarda incelenmiş, şu bulgulara varılmıştır:

36 nolu şarkı olan"Empati" isimli eserde;"Ne hissedersin arkadaşın seni oyuna almasa ne hissedersin oyuncağını seninle paylaşmasa" mısralarında empati değerine yer verilmiştir.

Fedakarlık değeri, öğretmenlerin cevaplarındaki şarkılarda incelenmiş, şu bulgulara varılmıştır:

11 nolu şarkı olan "İzmir marşı" isimli eserde; "Canım feda olsun güzel vatana" mısrasındafedakarlık değerine yer verilmiştir.

Bağımsız ve özgür düşünebilme değeri, öğretmenlerin cevaplarındaki şarkılarda incelenmiş, şu bulgulara varılmıştır:

12 nolu şarkı olan "Cumhuriyet özgürlüktür" isimli eserde; *"Cumhuriyet özgürlüktür"*mısrasında bağımsız ve özgür düşünebilme değerine yer verilmiştir.

Merhamet değeri, öğretmenlerin cevaplarındaki şarkılarda incelenmiş, şu bulgulara varılmıştır:

9 nolu şarkı olan "Kıpırdak ile Şıpırdak- Yardımlaşma" isimli eserde; *"Kalmasın gözlerde yaş"*mısrasında merhamet değerine yer verilmiştir.

Hoşgörü değeri, öğretmenlerin cevaplarındaki şarkılarda incelenmiş, şu bulgulara varılmıştır:

19 nolu şarkı olan "Kıpırdak İle Şıpırdak- Farklılıklara Saygı" isimli eserde; "Hoşgörüyle yaklaşalım" mısrasında hoşgörü değerine yer verilmiştir.

Özgüven değeri, öğretmenlerin cevaplarındaki şarkılarda incelenmiş, şu bulgulara varılmıştır:

4 nolu şarkı olan "Bay mikrop" isimli eserde; "Beni hasta edemezsin" mısrasında özgüven değerine yer verilmiştir.

"Değerler eğitimine yönelik çok fazla şarkı yok varolan şarkılarda yetersiz. Ben genelde kendi uydurduğum şarkıları kullanırım. Sevgi, saygı, yardımlaşma, paylaşma neredeyse tüm değerleri kullanırım. Yazdığım şarkıdan küçük bir kesit: 'Sevgi sevgi ne güzel ki, Hepimize iyi gelir ki' ... Bu şekilde." (Ö 5)

Öte yandan, iki katılımcı değerler eğitiminde kendi uydurduğu şarkıları kullandığını söylemiştir. Üç öğretmen değerler eğitimine yönelik şarkılar kullanmadığını belirtmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın demografik verileri sonucunda katılımcıların en fazla 24-30 yaş aralığında yer alan öğretmenlerden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Görev yapılan kuruma bakıldığında en fazla anasınıfında görev yapan öğretmenler katılım göstermiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bakıldığında en fazla 1-5 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin katılım gösterdiği görülmüştür. Çalışılan yaş grubuna bakıldığında en fazla 5 yaş grubunda çalışan öğretmenlerin katılım gösterdiği görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla 24-30 yaş aralığında olduğundan büyük bir kısmının yeni atanan öğretmenlerden oluştuğu düşünülmektedir. Yeni atanan öğretmenlerin genellikle köylerdeki anasınıfında çalıştığı, öğretmenlerin 1-5 yıl mesleki deneyime sahip olduğu, anasınıflarında 5 yaş grubu öğrencilerin ağırlıklı olmasından dolayı bu bulguların birbirini destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin geneli

lisans eğitiminde değerler eğitimine yönelik ders almamıştır. Değerler eğitimine yönelik hizmetiçi eğitime katılma durumlarına bakıldığında büyük bir kısmı hizmetiçi eğitime katılmadıklarını belirtmiştir.

Katılımcılar değerler eğitiminde kullandıkları şarkıları eğitici olması, eğlenceli olması, konuya uygun olması, akılda kalıcı olması, sözlerin anlamı, yaşına ve gelişimine uygun olması, ilgi çekici olması, sınıfa uyumu kolaylaştırması ve çocukların sevmesi sebeplerinden tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları şarkıları belirli kriterlere göre seçtikleri görülmüştür. Öztürk (2022) tarafından yapılan araştırma bulgularında ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuk şarkılarını seçerken çocukların duygu durumuna, şarkıların içeriğine, şarkı sözlerine dikkat edilmesi gerektiği; çocuk şarkılarında şiddet içeriğine ve cinsiyet kalıplarıyla karşılaştıklarını ve söylenen şarkılardan sonra çocukların tutum ve davranışlarında olumlu anlamda değişiklikler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan Özgürsoy (2019) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan okul öncesi ve müzik öğretmenlerinin şarkı seçim kriterlerini incelemiştir. Müzik öğretmenleri okul öncesi öğretmenlerine oranla daha fazla; okul öncesi müzik eğitimi ve şarkı seçimi konusunda kendilerini yeterli buldukları, şarkı öğretimine yer verdikleri, okul öncesi dönemde şarkı seçiminin önemli olduğunu belirttikleri, şarkı seçme kriterlerini bildikleri, şarkı sözlerinin çocukların gelişim alanlarına uygunluğuna dikkat ettikleri, şarkıların konusunun, ezgisinin, ritim yapısının çocukların gelişim düzeylerine uygunluğuna dikkat ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Katılımcılar müzik etkinliklerinde bütünleştirilmiş etkinliklerle, şarkı söyleyerek, yaratıcı dans etkinliğiyle, şarkı sözlerinin anlamı üzerine sohbet ederek, müzik dinleyerek, dramatizasyon etkinliğiyle ve müzik aleti çalarak değerleri kazandırdıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Karagöz (2013) yaptığı çalışmada çocuklara değer kavramını kazandırmak için müzik eğitiminde kullanılan en önemli etkinliklerden olan şarkı öğretiminin değerler eğitiminde etkili olduğunu belirtmiştir. Estonya'da müzik eğitiminde değerlerin geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerine yer verilen Muldma ve Kiilu'nun (2012) yaptıkları araştırmada, öğretmenler toplumsal değerlerin kazandırılmasında müziğin önemli olduğu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler değerleri şarkılar, müzikal-ritmik etkinlikler, müzik yaratma, müzik yapımı gibi etkinlikler kullanarak kazandırdıklarını söylemişlerdir. Yapılan araştırmalar sonucunda değerleri kazandırırken müzik etkinliklerinde benzer etkinliklerin kullanıldığı görülmüştür.

Katılımcılar çocuklara değerleri kazandırırken müzik ile tüm etkinlikleri, matematik, oyun, fen, serbest zaman, türkçe, drama ve sanat etkinliklerini bütünleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Çocukların daha fazla eğlenmesi, etkinliğin daha verimli hale getirmesi, çocukların daha fazla dikkatini çekmesi gibi sebeplerden müzik etkinliğiyle diğer etkinlikleri bütünleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliğini yalnızca müzik etkinlikleri zamanında değil tüm etkinlik saatlerinde diğer etkinliklerle birlikte kullandığını göstermektedir. Akpınar'ın (2021) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenleri sanat, fen, matematik etkinlikleri, okuma yazmaya hazırlık, türkçe, oyun, hareket ve drama etkinlikleri ile müzik etkinliğini bütünleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu mevcut araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Öte yandan, Fidan Dal (2018) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde en çok etkili olduğunu düşündükleri etkinlikler Türkçe dil, drama, alan gezisi, sanat, oyun iken; müzik, okuma yazma, fen ve doğa etkinliklerini tercih etmedikleri görülmüştür.

Katılımcıların müzik etkinlikleri kapsamında büyük grup, küçük grup, bireysel ve tüm etkinlik türlerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Büyüktaşkapu Soydan'ın (2019) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenleri tarafından müzik etkinliklerinde en fazla büyük grup etkinliklerinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, sınıfta oluşan gürültüden dolayı büyük grup etkinliklerine yer vermediklerini ifade eden katılımcıların da olması okul öncesi eğitim sınıflarında yalıtım olmamasından kaynaklı müzik etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde zorluk yaşanabildiğini de düşündürmektedir.

Katılımcıların müzik etkinliklerinde değerleri kazandırırken kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin hikaye, drama, eğitsel oyun, proje, anlatım, deney, rol oynama, örnek olay, soru cevap, sohbet ve hikaye yöntemlerini kullandıkları görülmektedir. Benzer şekilde, Kuloğlu Yaşar ve Özer (2021) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin değerleri kazandırırken drama, hikaye, oyun, aile katılımı, müzik, örnek olay, görsel çalışmalar, gezi, rol model olma, sanat, gösterip yaptırma yöntemleri kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Yine Kaya, Günay ve Aydın (2016) tarafından yapılan çalışmada değerler eğitimi dersinde drama yönteminin kullanılmasının öğrencilerin değerlerle ilgili farkındalıklarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Müzik derslerinde materyalleri dersi eğlenceli hale getirdiği ve derse aktif katılımı ve ilgiyi artırdığı için tercih ettiklerini belirten katılımcılar, değerleri kazandırırken ritim çubuğu, marakas, kozalak, tahta parçası, taş, davul, tef, ksilofon, saz, gitar, ukulele, bilgisayar, telefon, hoparlör, projeksiyon, akıllı

tahta, zil, kukla, kostüm ve maske materyallerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Uzun ve Köse (2017) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin değerleri kazandırırken görsel ve işitsel kaynakları(eğitici videolar, slayt gösteriler, çizgi film) ve yazılı ve basılı materyalleri (fotoğraf, kavram kartı, afiş, broşür) daha fazla kullanırken; eğitici oyuncaklar-etkinlikleri (kukla, oyuncak, canlı bitki yetiştirme) daha az kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bolat (2017) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerinde kullandıkları araç gereçler; marakas, davul, tef, zil, flüt, vücudumu kullanıyorum, ritim çubukları, ksilofon, cd, bilgisayar, melodika, bendir, piyano ve keman olarak ifade edilmiştir. Diğer yandan Atak Yayla ve Dalmışlı (2014), öğretmenlerin müzik derslerinde bilgisayar, müzik çalar, projeksiyon, blok flüt, org, gitar, bağlama, yardımcı kitap, dizekli tahta, kendi tasarladıkları materyalleri kullandıklarını ifade etmişlerdir.Mevcut çalışmada köy okulunda sınıfta materyal olmadığı için doğal materyaller kullanıldığı ya da materyal olmamasından dolayı müzik etkinliklerinde telefonun kullandığı ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmenlerin müzik etkinliklerini önemsediklerini ve mevcut imkânlarıyla da etkinliklerini yerine getirebildiklerini göstermektedir. Ayrıca katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin ukulele, saz gibi farklı müzik aletleriyle de müzik etkinliklerini destekledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin farklı müzik aletleri çalabildikleri sonucunu ortaya koymaktadır. Bazı katılımcılar ise çocuğun seviyesine ve öğretilecek kavrama göre uygun şarkı bulmakta zorlandıklarını ve bu problemi çözmek adına kendi uydurduğu şarkıları kullanmanın değerler eğitiminin kazandırılmasını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların farklı etkinlikler kullanarak aileleri sürece dahil etmek için müzik etkinliklerinde değerler eğitimini kazandırırken eğitici videolar göndererek, müzik aleti çalma etkinliklerinde, şarkı söyleme etkinliklerinde, eve bülten göndererek, aileden çocuğun videosunu çekmesi istenerek aile katılımını sağladıkları ortaya çıkmıştır. Kuzu Jafari ve Demirel (2019) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimini uygulamada aile ile işbirliğine ilişkin bulgularında; aile katılım etkinlikleri, bireysel görüşme, davranış takip formları, bültenler, broşür vb., bilgilendirme toplantıları, ev ziyaretleri, ev ödevi gibi aile katılım çalışmaları yer almaktadır.Mevcut araştırmada da öğretmenler müzik etkinliklerinde değerleri kazandırırken aile katılımının gerekli olduğunu düşündükleri için bültenler, ev ödevleri gibi çeşitli etkinliklerle aile katılımını sağlamaktadırlar. Öte yandan, değerleri kazandırmada aile katımı etkinliklerine yer vermeyen öğretmenler olduğu görülmüştür. Aile katılım etkinliklerine velilerin çalışması, isteksizliği, aile katılımı yapmanın zorunlu olmaması, okul öncesi eğitim yapılan kurumun değerler eğitimine

yönelik bir plan program yapmamasından kaynaklı sebeplerden yer vermeyen öğretmenler olduğu düşünülmektedir. Velilere yönelik seminer çalışması yapmak isteyen katılımcılar olsa da okulda uygun ortamın olmamasından kaynaklı bu tür faaliyetlerin yerine getirilemediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumun okullarda konferans salonu veya boş derslik bulunmamasından veya okul kültüründen kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Katılımcılar müzik etkinliklerinde değerler eğitiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesine yönelik; öğretmenlere değerler eğitimi ile ilgili kılavuz kitap hazırlanması, değerler eğitimine yönelik şarkı sayısının artırılması, şarkıların niteliğinin artırılması, öğrencilerin etkinliklere aktif katılımının sağlanması, hizmetiçi eğitim, uzman kişilerin deneyimlerini paylaşması, değerler eğitimi programı hazırlanması, okul öncesi eğitim programının güncellenmesi, değerlerin daha kolay öğretilmesi için bütünleştirilmiş etkinlikler kullanılması, etkinlik çeşitliliğinin artırılması, değer kavramını somutlaştırarak anlatma, değerler eğitimi konusunda aile eğitimi ve katılımı çalışmalarının yapılması önerilerinde bulunmuşlardır. Kuloğlu vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimini etkili şekilde öğretmeye yönelik; aile katılım çalışmalarının artırılması, öğretmenlere hizmetiçi eğitimlerin verilmesi, uygulamalı etkinliklere daha fazla yer verilmesi, doğru davranışlar sonucu çocuklara ödül verilmesi, görsel materyallerin kullanılması, öğretmenlerin model olması, büyük grup etkinliklerinin kullanılması öneminden bahsetmişlerdir. Öte yandan Çetin Korkmaz'ın (2019) yapmış olduğu araştırmanın sonucunda da öğretmenlerin okul öncesi eğitim programında yer verilen değerler eğitiminin yetersiz olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlarla paralel olarak, Eren'in (2018) çalışmasında da öğretmenlerin okul öncesinde değerlerin yaygınlaştırılmasına ilişkin; aileye değerler eğitimi konusunda eğitim verilmesi, geliştirilmiş yeni bir programın olması ve programı uygulayabilmek için seminerler olması, drama eğitimleri yapılması, üniversitelerde değerler eğitimi ile ilgili dersler olması, değerler eğitiminin zorunlu olması, medya ile işbirliği yapılması, hizmetiçi eğitimler yapılması, değerler eğitimi ilkokul müfredatına alınması, kaynakların çoğaltılması, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik önerilerde bulunduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Ogelman ve Sarıkaya (2015)tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimikonusunda aileleri bilgilendirilmesinin, okul öncesi eğitim programında değerler eğitimine yer verilmesinin, değerler eğitimiyle ilgili materyaller sağlanmasının ve öğretmenlere değerler eğitimi konusunda eğitimlerin verilmesinin öneminden bahsetmişlerdir. Benzer şekilde Yazar'ın (2010) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi öğretmenleri, öğretmen veli iş birliği çalışmaları, aile katılımı etkinlikleri,

ailelere yönelik seminerler ve hizmet içi eğitimler yapılmasını istemişlerdir. Öte yandan mevcut çalışmada değerler eğitiminde kullanılan şarkıların sayısının artırılması önerisi; Kaya ve Özkut'un (2009) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk şarkı dağarcığının yetersiz olduğu sonucuyla örtüşmektedir.

Katılımcıların büyük bir kısmının müzik etkinliklerine her gün yer verdiği görülmüştür. Akpınar'ın (2021) yaptığı çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin büyük kısmının müzik etkinliklerine her gün yer verdiği görülmüştür. Benzer şekilde Aral,Gürsoy, Yıldız Bıçakçı ve Aysu, (2018) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun çocuklar için ilgi çekici olması ve diğer etkinliklerle bütünleştirebilmesi sebebiyle her gün müzik etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Lee (2009) tarafından yapılan araştırmada Güney Kore'deki devlet anaokullarında öğretmenlerin büyük bir kısmı grupça yapılan müzik etkinliklerine haftada ikiden fazla yer verdiklerini ve etkinliklerin 30 dakikadan az sürdüğü ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların müzik etkinliklerinde değerler eğitimine yönelik kullandıkları şarkılarda; sevgi, sorumluluk, estetik duyguların geliştirilmesi, saygı, empati, cesaret, nazik olma, dostluk, yardımlaşma-dayanışma, temizlik, bağımsız ve özgür düşünebilme, vatanseverlik, iyilik yapmak, çalışkanlık, paylaşma, selamlaşma, özgüven, şefkat- merhamet, fedakarlık ve hoşgörü değerlerinin yer aldığı şarkıları kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin müzik etkinliklerinde değerler eğitimine yönelik kullandıkları şarkılarda; aile birliğine önem verme, nazik olma, doğruluk-dürüstlük, iyimserlik, kültürel mirasa sahip çıkma, misafirperverlik, alçakgönüllülük ve adil olma değerlerini kullanmadıkları görülmüştür. Aral ve Kadan (2018) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim programında en fazla sorumluluk, saygı, dayanışma, güven, sevgi değerlerine yer verildiğini; en az hoşgörü, özgürlük, eşitlik, dostluk, adalet değerlerine yer verildiği görülmüştür. Okul öncesi eğitim programının tüm değerlere yer vermediği sonucundan yola çıkılarak okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları şarkılarda bazı değerlere yer vermemesinin sebebi olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin değerleri kazandırmada müzik etkinliklerini kullandığı ve kullandıkları şarkılarda değerlerin yer aldığı ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin genelinin genç yaş aralığında olduğu saptanmıştır. Müzik etkinliklerine her gün yer verdikleri, bütünleştirilmiş etkinliklere yer verdikleri, müzik etkinliklerinde değerleri kazandırırken drama yöntemini ve bilgisayarı daha fazla kullandıkları sonucuna varılmıştır. Müzik etkinliklerinde değerleri kazandırırken aile katılım

etkinliklerini gerekli gördükleri ve çeşitli etkinliklerle aileleri sürece dahil ettikleri görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri genelde okul öncesi eğitim programını değerleri kazandırma açısından yeterli bulmadıkları, öğretmenlere hizmetiçi eğitimler yapılması, değerler eğitimi için şarkıların nitelik ve niceliklerinin artırılması önerilerde bulundukları görülmüştür.

Araştırma bulguları kapsamında aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Doğru şarkı seçiminde çocuğun yaşına, gelişimine ve eğitsel anlamda uygun olmasına dikkat edilmelidir. Doğru şarkı seçimi konusunda öğretmenlerin bilinçlendirilebilmesi için hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.

- Araştırmada bazı öğretmenlerin velilerinin aile katılımında gönüllü olmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu konuda aile katılımının önemini anlatmak için velilere bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

- Öğretmenlerin değerleri müzik etkinliklerinde şarkılar ile öğretmesi sağlanması için çocuk şarkılarında yer verilmeyen değerler tespit edilerek bu değerlere yönelik şarkıların artırılması önerisinde bulunulabilir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilere farklı değeri kazandırmasını ortadan kaldırabilmek adına MEB tarafından okul öncesi değerler eğitimi planı hazırlanarak belirlenen ortak değerler öğretmenler tarafından öğrencilere kazandırılabilir.

- Araştırma sonuçlarında okul öncesi eğitim programında tüm değerlere yer verilmediği görülmüştür. Okul öncesi eğitim programı değerleri kazandırmaya yön gösterebilmesi için tüm değerleri kapsayacak şekilde tekrar güncellenmelidir.

- Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin müzik etkinliklerini daha rahat yapabilmeleri için yalıtımlı ayrı bir müzik dersliği oluşturulması önerilebilir.

- Milli Eğitim tarafından dezavantajlı bölgelerde bulunan sınıflara materyal desteği yapılması önerisinde bulunulabilir.

- Okulda öğretilen değerlerin kalıcılığının sağlanması için değerler eğitimiyle ilgili uzman kişiler tarafından okullarda ailelere yönelik kurs ve konferans çalışmaları düzenlenmelidir.

- Öğretmenler okulda uygun ortam olmamasından kaynaklı seminer çalışmaları yapamadıklarını söylemiş bu konuda okullara konferans salonu yapılması veya okullarda boş derslik bulundurulması önerisinde bulunulabilir.

- Araştırma kapsamında incelenen şarkılarda birçok değere yer verildiği görülmüştür. Bu şarkılar çocuklara değerleri kazandırmak isteyen öğretmenlere ve velilere önerilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akpınar, E. (2021). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Aladağ, S. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değerler eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini bilişsel düzeyde kazanmalarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 16*(1), 123-146.

Aral, N., Gürsoy, F., Yıldız Bıçakçı, M. & Aysu, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, *7*(2), 21-31.

Aral, N. & Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *2*(1), 113–131.

Atak Yayla, A. & Dalmışlı, F. (2014). Müzik eğitiminde öğretim materyallerinin kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(10), 199-214.

Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Pegem Yayınları.

Balat, G. (2004). Çocuklar ve değerler eğitimi. *Çoluk Çocuk Dergisi, 45*, 18-20.

Batdı, V. & Semerci, Ç. (2012). Şarkıların yabancı dil becerilerini geliştirmedeki etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 4, 126-133.

Bolat, E. Y. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinlikleri konusundaki görüşlerinin belirlenmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, *6*(35), 2073-2096.

Bolay, S. H. (2007). Değerlerimiz ve günlük hayat. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi, 1*(1), 12-19.

Büyüktaşkapu Soydan, S. (2019). Okul öncesi eğitim etkinlik planlarının etkinlik çeşidi ve bireysel-küçük/büyük grup olarak planlanması açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(3), 1081-1092.

Çetin Korkmaz, M. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dönmez, E. C., Z. Kurtaslan, A. İ. Apaydın & Okay, H. H. (2017). Müzik Ve Değer Kazanımı İlişkisi. H. H. Bircan ve B. Dilmaç (Ed.) *Değerler Bilançosu- Beyaz Kitap* içinde (319-328). Çizgi Kitapevi.

Eren, E. (2018). *Okul Öncesinde Değerler Eğitiminin Program, Öğretmen ve Aile Görüşleri Açısından İncelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İzzet Baysal Üniversitesi.

Çüçen A. K. (2001). *Felsefeye Giriş*. Asa Kitapevi.

Fidan Dal, Z. (2018). *Okul Öncesi Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde bir İnceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Houser, J. (2015). *Nursing Research: Reading, Using, and Creating Evidence*. (3rd ed.). Jones ve Bartlett Learning.

Karagöz, B. (2013). *İlköğretim Öğrencilerine Değerlerin Okul Şarkıları Yoluyla Kazandırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaya, S. Ö. & Özkut, B. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Asutay H. & Eylem Budak Bayır(Ed.), *Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (ss.700-704).

Kaya, Y., Günay, R. & Aydın, H. (2016). Okul öncesi eğitimde drama yöntemi ile işlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 23-37.

Kuloğlu, A., Yaşar, Z. & Özer, M. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimiyle ilgili görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 43,*171-186.

Kuzu Jafari, K. & Demirel, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkında görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, *4*(1), 13-35.

Lee, Y. (2009). Music practices and teachers' needs for teaching music in public preschools of South Korea. *International Journal of Music Education*, 27(4), 356-371.

Muldma, M. & Kiilu, K. (2012). Teacher‘sview on thedevelopment of values in musiceducation in Estonia. *Procedia – Socialand Behavioral Sciences, 45*, 342-350.

Ogelman, H. G. & Sarıkaya, H. E. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29,* 81-100.

Oktay, A. (2010). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları.* Ayla Oktay (Ed). *Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretimin Çocuğun Yaşamındaki Yeri ve Önemi* içinde. Pegem Yayıncılık.

Özgürsoy, A. (2019). *Anaokullarında Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenleri ile Müzik Öğretmenlerinin Çocuk Şarkıları Seçme Kriterleri Konusunda Görüşlerinin Karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk, Ö. (2022). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerin Toplumsal Cinsiyet Algılarının Karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Şahin, H. (2017). Resmi anaokuluna devam eden çocukların öğretmen görüşlerine göre sahip oldukları değer düzeylerinin belirlenmesi. *Electronic Turkish Studies, 12*(28), 663-680.

Taşpınar, M. (2009). Eğitimde Örtük Program ve Değerler Eğitimi. *1. Ulusal İyilik Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde (ss.25-31).

Uzun M. & Köse A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 305-338.

Yazar, T. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitini Programının Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme.* Yayımlanmamış doktora tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldız, G. (2002). *Müzik Öğretimi*. Anı Yayıncılık.

Yıldırım A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: In this research, it is aimed to reveal the opinions of preschool teachers about gaining values education with music activities. For this purpose, answers to the following questions were sought: preschool teachers;

1. How often does s/he use music activities?
2. Do they include musical activities in helping children gain values?
3. Which songs do they use most in terms of values education?
4. How do they use the music activity to teach values to children?
5. How do they ensure family participation in the process of gaining values in music activities?
6. What are the suggestions for the effective implementation of values education in music activities in pre-school education?

Method: The case study, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. In the case study design, the factors related to each situation are investigated with a holistic approach, and then how they affect the relevant situation and how they are affected is compared (Yıldırım & Şimşek, 2013). The situation examined in this research is the values in children's songs. Interview questions prepared in this direction were applied to pre-school teachers and examined in depth.

Findings: The reasons why the teachers prefer the songs they use for values education are due to the songs' being educational, entertaining, suitable for the subject, memorable, the meaning of the words, being suitable for their age and development, being interesting, facilitating the adaptation to the class and the children's love. Teachers stated that they have gained values in music activities through integrated activities, singing, creative dance activity, chatting about the meaning of the lyrics, listening to music, dramatization and playing a musical instrument. They also expressed that they have included integrated activities and used large group, small group and individual activity types within the scope of music activities while gaining values. Related to the methods and techniques they have used while gaining values in music activities, they have used story, drama, educational game, project, narration, experiment, role playing, case study, question and answer, conversation and story methods. While teaching values, they have used rhythm sticks, maracas, cones, wood chips, stones, drums, tambourines, xylophone, saz, guitar, ukulele, computer, telephone, speaker, projector, smart board, bell, puppet, costume and mask materials. It was observed that while bringing values in music activities, they have seen family participation activities as necessary and have involved families in the process with various activities. It has been revealed that pre-school teachers generally do not find the

pre-school education program sufficient in terms of gaining values, and they make suggestions to provide in-service training to teachers and to increase the quality and quantity of songs for values education. It was found that most of the teachers included music activities every day. Although they included 19 values taking part in the values education directive through the songs they have used for values education in music activities, they did not include eight values (emphasis on family unity, being kind, truth-honesty, optimism, protecting cultural heritage, hospitality, humility and fairness).

Conclusion: It has been revealed that preschool teachers use music activities to gain values and values are included in the songs they use. The majority of preschool teachers participating in the research are in the young age range and most of them are newly appointed teachers. It was concluded that they included music activities every day, included integrated activities, and used drama method while gaining values in music activities. It was found that while they gain values in music activities, they consider family participation activities necessary and involve families in the process with various activities. It was observed that preschool teachers generally do not find the pre-school education program sufficient in terms of gaining values, and they make suggestions to provide in-service training to teachers and to increase the quality and quantity of songs for values education.

EK

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Etkinliklerinde Değerleri Kazandırmaya Yönelik Kullandıkları Şarkıların Numaraları

Şarkı Adı	Numarası
Anneni Seviyorsan Alkışla	9
Tebessüm	10
Daha Dün Annemizin	11
Bay Mikrop	12
Dinozor	13
Edis ile Feris- Canım Arkadaşım	14
Sevgidir Hazine	15
Tohumlar Fidana	16
Kıkırdak Şıpırdak Yardımlaşma	17
Eyvah Temizlik	18
İzmir Marşı	19
Cumhuriyet Özgürlüktür	20
Gel Hadi Gel Bak	21
Patili ve Dostları-Sorumluluk	22
Patili ve Dostları-Saygı	23
Patili ve Dostları- Sabır	24
Patili ve Dostları- İyilik	25
Patili ve Dostları- Özür Dilemek	26
Kıpırdak Şıpırdak- Farklılıklara Saygı	27
Öğretmenim Canım Benim	28

Demet Tekin- Saygı	29
Kukuli Paylaşmak Güzel	30
Sihirli Kelimeler Şarkısı	31
Tuti- Yaşasın Farklılıklar	32
Selamlaşma Şarkısı	33
Bilmece	34
Pepee- Yaşasın Farklılıklar	35
Her Şey Seninle Güzel Arkadaşım	36
Tuncer Ediz Toksoy- Merhaba	37
Aslan- Elini Yıka	38
Hopla Topla	39

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 3708-3728
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.64487
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 17.11.2022 Submitted date
Kabul tarihi 06.12.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Akpınar, E. N. (2022). Davranışsal İktisat Perspektifinden İş Arama Olgusu: Kurramsal Bir Analiz. *Journal of History School*, 61, 3708-3728.

DAVRANIŞSAL İKTİSAT PERSPEKTİFİNDEN İŞ ARAMA OLGUSU: KURAMSAL BİR ANALİZ

Esra Nur AKPINAR[1]

Öz

Eğitimli genç işsizlerin iş arama davranışı oldukça karmaşık bir süreç olup, bu sürecin analizi Türkiye ekonomisinin başat sorunlarından olan eğitimli genç işsizlerin istihdamı bakımından çok önemlidir. Derleme niteliğindeki bu çalışmanın amacı, eğitimli genç işsizlerin iş arama sürecini, özellikle ikinci nesil davranışçı iktisat perspektifinden analiz etmektir. Çünkü bireyin iradesine bağlı olan ve bilişsel, psikolojik, ekonomik, sosyal birçok bağlamı olan bu sürecin analizi, geleneksel iktisadın bakış açısına sığmayacak kadar karmaşık ve çok boyutludur. Nitekim davranışsal iktisadın, bilişsel, psikolojik ve sosyo-ekonomik bağlam ve boyutları dikkate alan geniş perspektifi, eğitimli genç bireyin iktisadi karar ve davranışlarını analiz etmede yol gösterici olabilir. Eğitimli genç işsizlerin iş arama davranışının iktisat ve bilişsel psikoloji perspektifinden, çok boyutlu analizi, bireyin kariyerine uygun bir iş bulması için çok önemlidir. Çünkü Türkiye'nin sahip olduğu bu demografik zenginliğin ekonomiye kazandırılmasında, eğitimli genç işsizlik sorununun çözümü, belirleyici role sahiptir.

Anahtar Kelimeler: İş Arama Davranışı, Davranışsal İktisat, Davranış Kavramı, Genç İşsizler.

Job Seeking From Behavioral Economics Perspective: A Theoretical Analysis

Abstract

Job seeking behavior of the educated young unemployed is a very complex process, and the analysis of this process is very important in terms of employment of the educated young unemployed, which is one of the major problems of the Turkish economy. The aim

[1] Öğr. Gör., Harran Üniversitesi Birecik Meslek Yüksekokulu, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Programı, esranurakpinar@harran.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3867-2614

of this compilation study is to analyze the job search process of the educated young unemployed, especially from the perspective of second-generation behavioral economics. Because the analysis of this process, which depends on the will of the individual and has many cognitive, psychological, economic and social contexts, is too complex and multidimensional to fit into the perspective of traditional economics. In fact, the broad perspective of behavioral economics, which takes into account the cognitive, psychological and socio-economic context and dimensions, can be a guide in analyzing the economic decisions and behaviors of educated young individuals. Multidimensional analysis of the job seeking behavior of educated young unemployed from the perspective of economics and cognitive psychology is very important for individuals to find jobs suitable for their careers. Because the solution of the unemployment problem of educated youth has a decisive role in bringing this demographic richness of Turkey to the economy.

Keywords: Job Seeking Behavior, Behavioral Economics, Behavior Concept, Young Unemployed.

GİRİŞ

Davranış kelimesi birçok disiplinin ana kavramları arasındadır. Bunlar arasında öne çıkan disiplinler arasında iktisat, psikoloji, psikiyatri, sosyoloji, pedagoji ve iletişim bilimleri ilk akla gelenlerdir. Bu disiplinlerin ortak ilgi alanına giren insana ait davranış kavramı, özü aynı olmakla birlikte aslında kullanıldığı bağlama göre farklı boyut ve nüanslar içerebilmektedir. Bu bakımdan eksik anlamalara yol açmamak için insana ait davranış kavramının bağlamsal olarak ele alınmasında fayda vardır. Bu durum, hem birçok disiplinin zeminini oluşturan insan (birey) ve onun davranışlarını doğru analiz etmek ve hem de herhangi bir alandaki benzer bilgileri sentezleyerek literatür oluşturmak bakımından önemlidir. Bu çalışmada davranış kavramı, psikoloji ve iktisat disiplinlerinin kesişme noktasında konumlanan davranışsal iktisat çerçevesinde ve iş arama bağlamında ele alınmıştır.

İktisat biliminde insan, doğa bilimleri, pozitivizm ve pragmatizmin etkisiyle olsa gerek, uzun yıllar salt rasyonel eksende ele alınmıştır. Ancak zamanla bunun tek başına insanı tanıma ve onun davranışlarını analiz etmede yetersiz kaldığı anlaşılınca, insanın iktisadi karar ve davranışlarının psikolojik boyuttan da ele alınması gereği ortaya çıkmıştır. Eser ve Toigonbaeva'ya (2011: 288) göre, iktisadı, salt mantık ve matematik perspektifinden ele almak, psikolojik faktörlerin göz ardı edilmesine yol açmıştır. Nitekim mantık ve matematiksel modellemelere dayalı, neoklasik iktisadın, insanı "homo-economicus" (çıkarlarını maksimize eden rasyonel bireyler) olarak ele alan yaklaşımı (Aktan ve Yavuzaslan, 2020, s.100), insanı tam olarak anlamayı, onun

davranışlarını analiz etmeyi geciktirmiştir. Neoklasik iktisadın "doğa bilimlerine benzeyerek bilimsel olmak" kaygısıyla tanımladığı bu "iktisadi insan", rasyonel, bencil ve duygusuzdur (Küçüksucu, Konya ve Karaçor, 2017). Doğa bilimlerini temel alarak geliştirilen homo-economicus, kendi çıkarlarını maksimize ederken aslında bir yandan da toplumun refahını yükseltecektir. Bireyselliğe dayalı bu anlayış zamanla kapitalizme doğru evrilirken (Neyse, 2011, s.14), insanın bütün boyutlardan anlaşılmasını geciktirmiştir. Ta ki, aşağıda detaylı şekilde açıklandığı üzere, iktisadi analizlere psikolojik boyutun eklendiği çalışmalara kadar. Aslında çoktan beri farkında olunan insanın iktisadi karar ve davranışlarının analizine, psikolojik boyutun da eklenmesi, ancak davranışsal iktisadın ortaya çıkmasıyla kökleşmiştir.

İnsan, genel anlamda beden ve ruh olmak üzere düalist bir varlıktır. Covey'in (2005) belirttiği gibi, bütünsel bir bakış açısıyla bu varlık; beden, zihin, kalp ve ruh olmak üzere dört boyutludur. Bu dört boyut kabaca somut ve soyut şeklinde ikili eksende ele alınabilir. Nitekim iktisat literatüründe bu boyutlar daha çok, akıl / mantık ve duygu biçiminde ikili olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla insanın karar ve davranışları da, bu boyutlar çerçevesinde analiz edilmektedir. Aslında psikolojinin iktisada dâhil olmasıyla kökleşen davranışsal iktisat, böylesi bütüncül bir bakış açısının sonucudur. Nitekim psikoloji ve iktisadın görüşlerinden yararlanan yeni bir çalışma alanı olan davranışsal iktisat (Ariely, 2013'den aktaran Yılmaz, 2020), psikoloji ve iktisat bileşkesi niteliğindedir (Gültekin, 2019, s.5). İktisadın bir alt dalı olarak kabul gören davranışsal iktisat, geleneksel anlayıştaki "insanın rasyonel varsayımının hatalı olduğundan" (Yılmaz, 2020, s.14) hareketle, ekonomi bilimine psikolojik boyuttan bakmaya yeni yollar açmıştır. Bunlardan birisi de, özellikle bilişsel psikoloji bulgularının bireyin iktisadi davranışlarının analizinde kullanılmasıdır. Bu anlamda davranışsal iktisat, ekonomik karar ve eylemlerin analizinde mantıksal çerçevenin yetersiz kaldığı; bu süreçte psikolojik etmenlerin de önemli rol oynadığının anlaşılmasına dayalıdır. Çünkü insan davranışı çok boyutlu ve oldukça karmaşık bir olgudur. Bu boyutları biyolojik, fizyolojik, psikolojik, sosyo-kültürel şeklinde sıralayan Barut (2019, s.45), bazı kaynaklardan aktararak davranışsal iktisadı, karar alma sürecinde rasyonellikten ziyade daha çok duygular, eğilimler ve zaaflar gibi psikolojik unsurların rasyonel karar verme durumlarını etkilemeyi dikkate alan disiplin şeklinde tanımlamaktadır. İnsanı mantık ve duygu ekseninde ele alan davranışsal iktisat, birey davranışlarını "olması gerektiği" gibi değil "oldukları" gibi ortaya koymaktadır ki bu da, iktisadın *alet kutusu*nu zenginleştirmektedir (Serim ve Küçükşenel, 2020, s.533).

Bilişsel psikolojinin katkılarıyla alet kutusu zenginleşen davranışsal iktisadın, önemli bir iktisat konusu olan iş arama davranışına dair analiz

seçenekleri de artmıştır. Bu durum ekonominin temeli olan istihdam ve üretim için oldukça önemlidir. Çünkü istihdamın önemli öğelerinden olan ve istihdam olanaklarının araştırılması olarak nitelenen iş arama davranışı, çalışma hayatının tamamlayıcı öğelerinden birisi (Kümbül Güler, 2012, s.11) olarak oldukça karmaşık bir süreçtir. Birçok bilişsel, duyuşsal, sosyal bağlam ve boyutu olan iş arama sürecinin bu bakımdan salt rasyonel perspektiften anlaşılması kolay değildir. Zaten bu karmaşık sürecin, rasyonellik fanusuna hapsolmuş ve sınırlı sayıdaki değişkeni dikkate alan geleneksel iktisat yaklaşımıyla anlaşılması düşünülemez (Başbuğ, 2008). Bu nedenle ekonomik, psikolojik ve sosyolojik birçok bağlamı olan işsizlik olgusuyla doğrudan ilişkili olan iş arama davranışının, davranışsal iktisat perspektifinden, bütün boyutlarıyla analizi önemlidir. Çünkü işsizliğin, özellikle de genç işsizliğin azımsanamayacak boyutlarda olduğu ülkemizde (TUİK, 2022), soruna, ekonomik, sosyolojik ve psikolojik bakımlardan gerçekçi çözümler bulmak için iş arama davranışı sürecinin, öncülleriyle birlikte bütün boyutlardan anlaşılması önemlidir. Kaldı ki bu konuda ciddi bir ihtiyacın olduğu da yadsınamaz bir gerçektir. Nitekim bu ihtiyaçtan hareketle, özellikle 2000 yılından sonra iş arama davranışını davranışsal iktisat perspektifinden ele alan çok sayıda yabancı çalışma yapılmıştır. Ancak davranışsal iktisadın ülkemizde de önemli yankı bulmasına rağmen, bu konudaki bilimsel veri ve birikimin yeterli olduğu söylenemez (Küçüksucu, Konya ve Karaçor, 2017; Başbuğ, 2008). Dolayısıyla, iş arama davranışını davranışsal iktisat perspektifinden ele alan çalışmaların sınırlı olduğu ülkemizde (Göcekli Bige, 2022), konuyla ilgili teorik ve uygulamalı araştırmalara ihtiyaç olduğu belirtilebilir. Bu anlamda amacı, eğitimli genç işsizlerin iş arama davranışını, davranışsal iktisat perspektifinden analiz etmeyi amaçlayan derleme niteliğindeki bu çalışma, literatüre katkı sağlaması bakımından önemlidir.

YÖNTEM

Derleme niteliğindeki bu çalışmanın genel amacı, iş arama olgusunu davranışsal iktisat perspektifinden analiz etmektir. Derleme niteliğindeki çalışmalar nitel araştırma kategorisinde değerlendirilebilir. Nitel araştırmalar, iktisadi ve idari bilimlerin de dâhil olduğu sosyal ve beşeri bilimlerle ilgili "olay ve olguları çok boyutlu analiz etmek" (Punch, 2013) ve bunlarla ilgili detaylı veri toplamaya uygun çalışmalardır (Balyer, 2016). Nitel çalışmalarda çalışma amacı ve bu amaca yönelik cevabı aranan soruların netliği çok önemlidir. Bu bağlamda, çalışmanın amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1) Davranışsal iktisadın tarihi gelişim gidişatı nasıldır?

2) Çeşitli disiplinlere göre davranış kavramının tanımları nelerdir?

3) Davranışsal iktisat perspektifinden iş arama davranışının tanımı ve kapsamı nelerdir?

4) Eğitimli genç işsizlerin iş arama davranışının davranışsal iktisat boyutundan analiz sonuçları nelerdir?

Çalışmada, yukarıda genel amaç ve bu amaca bağlı soruların cevaplarını bulmak için belirli ölçütler çerçevesinde belirlenmiş literatür taranarak, elde edilen veriler (belgeler) sınıflandırılmış, betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Derleme türü çalışmalarda, taranan belgelerin analizine dokümanter analiz (belge inceleme) tekniği (Yıldırım ve Şimşek, 2013) denilmektedir. Literatürde (Kıral, 2020), belge inceleme tekniği, yazılı ya da dijital doküman içeriğinin sistematik olarak analiz edilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu analiz, amaca uygun seçilen belgelerin okunması, anlaşılması ve değerlendirilmesi aşamalarını kapsamaktadır (Karasar, 2009, s.118). Yukarıda amacı belirtilen çalışmanın veri kaynağını oluşturan belgeler, ilgili literatür (Balcı, 2009, s.180) dikkate alınarak, çalışmanın temel kavramları olan *davranışsal iktisat, davranış, iş arama ve eğitimli genç işsizlerin iş arama davranışı* konularıyla ilgili bilimsel yazılı ve dijital belgeleri kapsayacak şekilde belirlenmiştir. Bu belgelerin seçimi ise, yine ilgili literatür (Suvacı, 2016; Sönmez ve Alacapınar 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Baloğlu, 1999) göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Buna göre çalışmada taranacak belgelerin seçiminde; b*elgenin özgünlüğü, orijinalliği, tahrifatlı olmaması ve çalışılan konuya uygunluğu* ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Belgelerin seçiminde; kitapların belirli yayınevleri tarafından yayımlanmış olması, makalelerin Dergi Park tabanına kayıtlı ve ISSN nolu-TR dizinli olması, akademik tezlerin YÖK'ün arşivine kayıtlı olması, kongre veya sempozyum bildirilerinin ise bilim kurulu olan organizasyonlarda sunulup, yayımlanmış olması ölçütleri dikkate alınmıştır. Ayrıca internet tabanlı dijital kaynakların seçiminde de, bunların alındığı sitelerin akademik tabanlı/uzantılı adresler olmasına dikkat edilmiştir. Son olarak tarama niteliğindeki bu derleme çalışmasının geçerlik ve güvenirliği için ise, ilgili literatür (Miles & Huberman, 2016; Karataş, 2015; Glesne, 2014; Mayring, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2013) önerisi doğrultusunda, seçilen belgeler, araştırmanın amacı ve soruları doğrultusunda, objektif ve yansız olarak okunmuş, betimlenmiş, yorumlanmış ve bu yorumlardan da belirli sonuçlar çıkarılmıştır.

DAVRANIŞSAL İKTİSADIN TARİHİ GELİŞİMİ

İktisat ve psikoloji bağıntılarının geçmişi 1800'lü yıllara kadar uzatılsa da, bu ilişkinin gelişip kökleşmesi son 30 yıla dayanmaktadır (Kurt, 2019, s.3).

Birey ve toplumun ekonomik davranışlarına odaklı iktisat literatürde "davranışsal iktisat" (behavioral economics) kavramının ilk kez 1958 yılında kullanıldığı belirtilmektedir (Güler, 2020, s.20). Zamanla, iktisat biliminin bir alt dalı olarak gelişen davranışsal iktisadın tarihsel gelişimi, aslında bu disiplinin insan varsayımına dayalı anlayışındaki gelişmenin tarihi serüvenidir. İktisat ve psikoloji disiplinlerinin kesişme noktasında bulunan davranışsal iktisadın tarihi arka planı, Adam Smith'in "ahlaki duygular kuramı" gibi insan tepkilerini sempati duygusuyla açıklama çalışmaları, Simon'un "sınırlı rasyonellik" fikri ile Pareto'nun "seçim teorisi" yaklaşımına dayandırılabilir (Bakırcı, Sarıkaya ve Bayraktar, 2021; Şimşek ve Kurt, 2019).

Geleneksel iktisadın temeli olan rasyonel insan varsayımının, her durumda geçerli olmadığı düşüncesine dayalı davranışsal iktisat, bu sürece psikolojiyi de dahil etmektedir. Psikolojinin sürece dahil edilmesiyle de rasyonel insan, seçenekleri olan gerçekçi insana dönüşmektedir (Aktan ve Yavuzaslan, 2020). İktisat ile psikolojinin birlikteliği (Bakırcı, Sarıkaya ve Bayraktar, 2021) şu şekilde açıklanabilir: Psikoloji, insan davranışları ve bu davranışların nedenleriyle ilgilenirken; iktisat, insanların ekonomik tercihleri ile ilgilenir (Barış ve Bursal, 2020). Yalçıner (2012), davranışsal iktisadın iktisat ve psikoloji birlikteliğine sosyoloji disiplinini de eklemektedir. Konuyu farklı perspektiften ele alan Çavuş (2021) ise, davranışsal iktisadı, marjinalist devrimin sınırlayıcı varsayımlarına karşı bir tepki olarak açıklamaktadır. Görüldüğü gibi farklı tanımları olan davranışsal iktisat aslında farklı disiplinlerin bir araya gelmesiyle kökleşmiştir. Davranışsal iktisadın kökleşmesinde, insanın iktisadi davranışlarını açıklamada mantık yanında duygulara da yer veren Bentham ve Hume gibi bilim insanlarının payı önemlidir. Ancak buna rağmen 20. Yüzyılda Neo Klasik İktisatçıların etkisiyle iktisadi çalışmalarda psikolojinin önemi gölgede kalmıştır (Akboz, 2019). Davranışsal iktisadın gelişmesini yavaşlatan bu gibi durumlar, aynı zamanda sürecin dalgalı bir seyir izlemesine de yol açmıştır.

Literatürde farklı sınıflamalar (Tüzel, 2019) olsa da, davranışsal iktisadın gelişmesinin, birinci ve ikinci nesil şeklinde iki aşamalı olarak ele alınması kabul görmektedir. Birinci nesil davranışsal iktisat, II. Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan iktisat ve matematik ortaklığının uzun sürmemesi üzerine, iktisadi olayların açıklanmasında psikolojiyi öne çıkaran çalışmalar olarak özetlenebilir. Bu çalışmalarda, ABD'deki Carnegie Mellon ile Michigan üniversitesi ve İngiltere'deki Oxford ile Stirling üniversiteleri başta gelmektedir. Bunların ortak noktası, "ekonomik faaliyetlerin doğrudan insan davranışlarıyla alakalı olması" şeklinde ifade edilebilir (Akboz, 2019, s.9). Bakırcı, Sarıkaya ve Bayraktar'a (2021, s.1239) göre, "insanın, üzerine yapışan rasyonel etiketinden kurtuluşu"

anlamındaki bu gelişmeler, davranışsal iktisadın bilim dalı olma yolundaki çok önemli kilometre taşlarından birisidir. Çünkü 20. Yüzyıla kadar fizik gibi doğa bilimleri ve pozitivizmin etkisiyle iktisat bilimi, bireyin kararlarında psikolojik unsurları alanın dışına itmekteydi (Neyse, 2011). Bu durum, bilim olarak iktisadın neredeyse matematik ve fizik gibi doğa bilimlerinin alt bir disiplini gibi görünmesine neden olmuştur (Göcekli Bige, 2022). Bunun sonucunda ise, bireyin iktisadi davranışlarının tüm boyutlarıyla analizi gecikmiştir. Birinci nesil davranışsal iktisatçılar olarak öne çıkan George Katona, Herbert Simon, Harvey Leibenstein ve Tibor Scitovksy'in yaklaşımları psikolojik zeminde ele alındığında, bunların, insan eylemlerini analizinde *davranışçı psikolojisinin* etkisiyle, aklın ve zekânın bireyin davranışlarına etkisini dikkate almayıp sadece gözle görülür noktalara odaklanmış oldukları (Yıldız, 2019) söylenebilir.

İkinci nesil davranışsal iktisatta öne çıkan isimler ise, 1970'li yıllardaki deneyleriyle dikkat çeken Amos Tversky ve Daniel Kahneman'dır. Daha sonra bunlara Richard Thaler'de katılmıştır. Bunlardan Amos Tversky ve Daniel Kahneman'ın bizatihi kendilerini ikinci nesil davranış iktisatçısı olarak göstermesi (Yıldız, 2019), birinci ve ikinci nesil davranışçı iktisat sınırlarını belirginleştirmiştir. Tüzel (2019, s.87), bu sınırı; "iktisadın tekrar psikoloji menziline girmesi" şeklinde ifade etmektedir. İkinci nesil davranışçı iktisatçıların ortak noktası özetle, "karar verme sürecinde, belirsizlik, risk, beklenti gibi durumların insanı rasyonellikten uzaklaştırabildiği" şeklindedir. Bu çalışmalara dayalı olarak ortaya çıkan sınırlı rasyonalite, sınırlı birey iradesi ve sınırlı kendine odaklanma gibi kavramlar, davranışsal iktisadın çalışma çerçevesini şekillendirmiştir (Akboz, 2019, s.11). Bu şekillendirmeyle iktisat bilimi "homo economicus hipotezinin sınırlayıcılığı" (Şimşek ve Kurt, 2019, s.13) sarmalından sıyrılarak, psikoloji ile daha da yakınlaşmıştır. O kadar ki, Earl (2005) gibi bazı kaynaklarda davranışsal iktisat "ekonomik psikoloji" kavramı şeklinde ifade edilmiştir (Şimşek ve Kurt, 2019, s.16). Böylece geleneksel ana akım iktisadın bireyine atfettiği bencillik ve rasyonellik varsayımları (Cevizci, 2021) yerini, mantık ve duygu birlikteliği şeklindeki zengin bir çalışma sahasına bırakmıştır. Göcekli Bige, (2022, s.9), iktisatla psikolojinin bu birlikteliğini, "insanın iktisada geri kazandırılması" şeklinde dile getirmiştir.

İkinci nesil davranışsal iktisadın temellendirilmesinde, 2017'de Richard Thaler ile 2001 yılında George Akerlof ve 2002'de Daniel Kahneman ve Vernon Smith'ın Nobel Ekonomi Ödülü'nü bu alanda almalarının (Cevizci, 2021; Aktan ve Yavuzaslan, 2020; Yıldız, 2019) payı da çok önemlidir. İkinci nesil davranışsal iktisat; psikoloji perspektifinden ele alındığında, bunların, birey davranışlarının analizinde geleneksel iktisat ve davranışçı yaklaşımdan ziyade, *bilişsel psikoloji* ile bilgisayar teknolojilerini önceledeği (Yıldız, 2019)

değerlendirmesi yapılabilir. Hatta son yıllarda bunlara nöro-psikoloji de eklenmektedir. Ancak Tüzel'e (2019) göre, bireyin iktisadi davranışlarının analizinde bilişsel psikoloji ile dijital teknolojilerin kullanılarak analiz edilmesi şeklinde özetlenebilecek olan ikinci nesil davranışsal iktisadın gelişmesi güçlü ekonomilerle alakalıdır. Buna göre ekonomik durumu çok güçlü olmayan ülkemizde, bireyin ekonomik davranışlarının analizinde, bilişsel psikoloji ile dijital teknolojilerin kullanıldığı modellemeler beklenen sonuçları veremeyebilir. Bu durumda, söz konusu analizlere, finansal durum değişkenini de eklenmesinde yarar vardır.

ÇEŞİTLİ DİSİPLİNLERE GÖRE DAVRANIŞ KAVRAMI

Davranışsal iktisat ile psikolojinin kesişme noktası, insan ve onun iktisadi karar ve davranışlarıdır (tepkileridir). İnsan denen karmaşık varlığın niteliğini belirlemede onun davranışları önemli göstergelerdir. Ancak tıpkı insan gibi onun davranışları da oldukça karmaşıktır. Bu karmaşıklık insan doğasının ve davranışlarının değişken, bağlamsal ve çok boyutlu olmasıyla alakalıdır. Nitekim insan ve davranışları, genetik miras, kimlik, kişilik, sosyo-ekonomik çevre, sosyo-politik bağlamlar, eğitim, yaş, cinsiyet vb. birçok faktöre bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir (Çekiç, 2016; Ceylan, 2010). Dolayısıyla insanı ve davranışlarını anlamak için bu faktör ve bağlamların dikkate alınması gerekir. Bu itibarla, diğer disiplinlerde olduğu gibi iktisat disiplininde de bireyin ekonomik davranışlarının analizi, insan ve onun davranışlarını iyi bilmeye bağlıdır. Aşağıda davranış kavramı psikolojik ve iktisat perspektifinden ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Psikolojik perspektiften davranış kavramı, farklı psikolojik ekollere göre değişebilmektedir. Bunlardan davranışçı psikolojide davranış, genel olarak "Uyarıcı (U) ve Tepki (T)" ilişkisi çerçevesinde açıklanır. Nitekim bu yüzden davranışsal yaklaşım, Uyarıcı-Davranış (U-D) psikolojisi olarak da bilinir (Cüceloğlu, 2006: 28). İnsanı organizma olarak ele alan davranışçı psikoloji, organizmanın tepkisi olarak gördüğü davranış bağlamında insan ile hayvan arasında fark görmemektedir. Bu anlamda insan davranışı, "canlı organizmanın iç ve dış etkilere karşı gösterdiği bilinçli tepki" şeklinde ifade edilmektedir. Literatürde davranışın eylem veya hareketten farkı ise, bir sebebe dayalı, bilinçli ve amaçlı olması biçiminde açıklanmaktadır. Ancak bu U-T ilişkisi oldukça karmaşık olduğundan, salt bu ilişkiyi açıklamak için bile bağsal, çağrışımsal ve bilişsel (Aydın, 1999, s.175) gibi farklı psikolojik ekoller çıkmıştır.

İnsan davranışlarını daha çok dışsal uyaranlara bağlayan davranışçıların aksine bilişsel psikoloji, insan davranışlarını açıklamada içsel ve dışsal uyaranlara birlikte yer vermektedir (Açıkgöz, 2003). Pedagoji, insan davranışlarını açıklamada psikolojiden yararlansa da, bunlardan öğrenilmiş davranışlara ve bunların da bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gibi türlerine (Özden, 2000) odaklanmıştır. İktisat bilimi ise davranışı çoğunlukla bireyin ekonomik beklenti, karar ve eylemleri bağlamında ele almaktadır. Geleneksel iktisat bu bağlamları akıl ve mantıkla sınırlarken; davranışsal iktisatçılar ise birey davranışlarının arka planında akıl ve mantık yanında duygulara da yer vermektedirler. Dolayısıyla davranış kavramı, farklı disiplin veya ekollerin bakış açısına göre farklı biçimlerde tanımlanabilmektedir. Aşağıda bunlara dair örneklere yer verilmiştir.

En genel anlamda, bireyin açık ve örtük tüm eylemleri olarak tanımlanan davranış (Sübaşı, 2007), birçok disiplini ilgilendiren çok boyutlu bir kavramdır. Bu itibarla davranış kavramının tanımı, insan ve onun davranışının ele alındığı bağlama göre değişebilmektedir. Örneğin iktisatta insan "homo-economicus" iken, eğitimde insan öğrendiklerinin ürünü anlamında "homo-educandus" (Güngör, 1993, s.10) olarak algılanır. Bu bakış açıları davranış tanımına da yansımaktadır. Bunlardan Jung (1971) gibi bazı psikologlar bütün insan davranışlarını "algılama" ve "yargılama" temellerine dayandırırken (Saban, 2004, s.2); Bandura ise, Sosyal Bilişsel Kuram adı altında bu davranışları taklit, gözlem ve model alma (Aydın, 1999, s.198) gibi sosyal bağlamda açıklamaktadır. Konuyla ilgili olarak Freud ise, insan davranışlarını "cinsellik" ve "saldırganlık" gibi iki temel kavramla açıklamaktadır (Cüceloğlu, 2006, s.31). "Davranışsal genetik" olgusundan hareket eden bazı psikologlar da, davranışlarda "kalıtıma" dikkat çekmişlerdir (Şakiroğlu, 2016, s.42). Davranışı, "uyaranlar karşısında ortaya konulan görünür ve görünmeyen tepkiler" şeklinde tanımlayan Ciccarelli ve White (2016'den aktaran: Seçer, 2018, s.5), davranışın arka planında performans ile düşünme, algılama, hissetme, yorumlama, karar verme, hayal, rüya, hafıza güdülenme gibi zihinsel süreçlere odaklanmışlardır.

Davranış kavramı, ele alındığı bağlam yanında, psikolojik ekollere göre de farklı anlamlara gelebilmektedir. Bu konuda Morgül (2013, s.5) çeşitli ekollere göre davranış tanımlarını şu şekilde açıklamaktadır: Davranışçı psikolojisi, davranışı, devinimsel bir yaklaşımla uyarıcı-tepki zinciri olarak tanımlarken; yapısal psikolojiye göre davranış, insanın bilinçli etkinliğidir. Bütünlük psikolojisi ise insan ile çevresini bir bütünlük içerisinde görür ve davranışı insan ile çevresinin etkileşiminin ürünü olarak kabul eder. İşlevsel psikolojiye göre davranış, insan güdülerini doyurma etkinliğidir. Diyalektik kuram, davranışı, insanın kendisini geliştirmek ve çevresini değiştirmek için

yaptığı etkinlikler olarak ifade eder. Dinamik psikoloji ise davranışın, insanın kendi kişisel çatışmasının ve başkaları ile olan ikili çatışmasının çözümünde bir araç olduğunu savunur.

Kavram olarak davranış, bireyin gözlemlenebilen ya da kendisi tarafından hissedilebilen bütün tepkilerine denir (Selçuk, 2005, s.126). Refleks ve içgüdü dışındaki öğrenilmiş olan bu tepkiler kabaca bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlar olarak sınıflandırılabilir. Bacanlı (1999, s.96-98) ve Çelik'in (2018, s.308) tanımıyla davranış, organizmanın uyaranlara verdiği açık ve örtük tüm tepkilerdir. Bu tepkiler, "doğuştan getirilen", "geçici" ve "sonradan öğrenilen" olmak üzere üç tür davranış bağlamında incelenebilir. Birincisi refleks ve içgüdüler ve ikincisi ise çeşitli hastalık, madde, ilaç veya olağanüstü duygulanım sonucu ortaya çıkan geçici tepkilerdir. Davranışsal iktisadın odağı olan üçüncü tip tepkiler ise, doğum sonrası, çevre ve içsel süreçlerin etkisiyle öğrenilmiş davranışlardır. Aynı konuda davranışı, "organizmanın uyaranlara verdiği tepki" şeklinde açıklayan Akbağ (2005, s.4), bu tepkiyi, içsel süreçler ve dışsal uyaranlara bağlamaktadır. Devamında ise bu tepkinin (davranışın), bireyin biyolojik durumu, yaşantısı, içsel durumu, içinde bulunduğu sosyal ve fiziksel koşullara bağlı olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla bireyin tüm bu etkenlerden hareketle gösterdiği tepkinin, yani davranışının aslında birbiriyle alakalı olan tüm bu bileşenlerin bileşkesi mahiyetinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu bileşkenin sonucu ortaya çıkan öğrenilmiş davranışlar, düşünsel (zihinsel, bilişsel), duyuşsal ve devinişsel tepkiler (Özden, 2000, s.21) şeklinde de ifade edilebilir.

Davranışsal iktisat araştırmacıları davranış kavramını iki psikolojik ekole dayanarak açıklamaktadırlar. Bunlardan birinci nesil davranışsal iktisatçılar, davranışçı psikolojiyi esas alırken, ikinci nesil olarak adlandırılan davranışsal iktisatçılar ise daha çok bilişsel psikolojiye referans vermektedirler. Bu halde biliş kavramı da davranışları açıklamada önemli bir pozisyon kazanmaktadır. Bilişsel psikolojiye adını veren "biliş" kavramı, Selçuk'a (2005, s.122-123) göre, insanın zihinsel ağırlıklı öğrenmeleri ile ilgili algı, hafıza, planlama ve sorun çözme gibi süreçler anlamındadır. İkinci nesil davranışçı iktisatçılara ilham veren bilişsel psikolojinin amacı, bu zihinsel süreçleri açıklamaktır. Davranışçıların aksine içsel süreçlere duyarlı bilişsel psikoloji ile zihinsel süreçleri ihmal eden davranışçı psikoloji arasındaki en belirgin fark şudur: Davranışçılar davranışın öğrenildiğini, bilişselciler ise bilginin öğrenildiğini, bunun yansımasına öğrenilmiş davranış demektedirler. Dolayısıyla, davranışçılar, öğrenilmiş tepkileri davranış değişikliği olarak açıklarken, bilişselciler öğrenmeyi içsel bir potansiyel olarak görürler.

Bilişsel psikolojiden referans alan ikinci nesil davranışçı iktisatçıların amacı, bireyin ekonomik davranışlarının arka planında yer alan yukarıda söz edilen potansiyeli irdelemektir. Bu irdelemede, geleneksel ve birinci nesil davranışçı iktisatçıların çevreye odaklanarak ihmal ettiği içsel (zihinsel, duygusal) süreçleri de göz önünde bulundururlar. Çünkü iktisadi davranışlarda çevre kadar "bilişsel ve duyuşsal motivasyonun da etkileri vardır" (Güngör, 1993, s.12). Hatta bunlara, dil, düşünce, algı, hafıza, dikkat ve güdü gibi değişkenler de eklenebilir ki bütün bunlar davranışın salt öğrenme ile açıklanamayacak karmaşık bir örüntü olduğunu göstermektedir (Aydın, 1999, s.174). Bilişsel psikoloji perspektifinden bunlara, bireyin karşı karşıya olduğu durum ya da sorunlar da eklenebilir. Çünkü örneğin ekonomik veya sosyal bir soruna dayalı dinamikler bireyin davranışını yönlendirebilmektedir (Aydın, 1999). Nitekim Badura'nın (Kızıltepe, 2004, s.110) belirtmiş olduğu, bireyin bilişi ile davranışı arasındaki farklar söz konusu ekonomik veya sosyal faktörlerle alakalı olabilir. Bu durumda, bireyin iktisadi davranışları, bilişsel teorinin söz ettiği gibi (Özden, 2000), çevresinde olup biten sosyo-ekonomik olay ve olgulara yüklediği anlamla çok yakından alakalıdır. Dolayısıyla da bireyin iktisadi algı, niyet, düşünce, karar, tercih gibi davranışlarını analiz için onun söz konusu sosyo-ekonomik çevresindeki olay ve olguları nasıl değerlendirdiğinin anlaşılması gerekir.

İŞ ARAMA DAVRANIŞI

İstihdam ve işsizlikle ilgili olan iş arama davranışı, iktisat biliminin çatısı altında yer alan Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri (ÇEEİ) ile davranışsal iktisat dallarının önemli çalışma konuları arasındadır. Tıpkı insan ve onun davranışı gibi iş arama davranışı da, esas alınan psikolojik ve ekonomik perspektif ve ele alınan bağlama göre değişebilmektedir. Çünkü iş arama davranışının analizi, salt bir disipline sığmayacak kadar karmaşık ve çok boyutludur. Nitekim Başbuğ'a (2008, s.7) göre, iş arama davranışına iktisat biliminin yaklaşımı, süreci kapsamlı bir şekilde anlamamız için yeterli olmayıp, psikoloji başta olmak üzere diğer disiplinlere de ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaçtan hareketle bu çalışmada iş arama davranışı, iktisat ve psikolojinin birlikteliğine dayalı davranışsal iktisat perspektifinden ele alınmıştır.

En genel anlamda iş arama davranışı, istihdam olanaklarının araştırılması olup, psikolojik olarak "istihdam amacını gerçekleştirmeye bağlı olan ve bununla belirlenen amaçsal ve bireyin kendi iradesine bağlı bir eylem" olarak tanımlanabilir (Kümbül Güler, 2012). Başka bir tanımla iş arama davranışı, bireyin iş bulmaya yönelik faaliyetlerini kapsayan iş arama, potansiyel işler ve iş fırsatları hakkında, bilgi toplamaya yönelik çaba, davranış ve ayrılan zamandır

(Gökkaya, Latif ve Uçkun, 2015'den aktaran: Köse ve Baykal, 2018, s.216). Konuyu daha geniş bir perspektiften ele alan Başbuğ (2008, s.8), Barber, Daly, Giannantonio ve Phillips'ten (1994) aktararak, iş aramayı şu şekilde açıklamaktadır: İş arama, iş imkânları hakkında bilgi toplamayı, iş alternatifleri yaratmayı, bu alternatifleri değerlendirmeyi ve alternatifler arasından bir seçim yapmayı içeren bir süreçtir.

İş arama davranışı psikolojik süreçler bağlamında ele alındığında, bireyin istihdam edilmek amacı ile benlik düzenlemesini içeren, düşünce, duygu ve davranışların yansıması olarak açıklanabilir. Bu yansımaların göstergeleri olarak da, yoğunlaşma-çaba, bu çabaların kalitesi ve ısrarı sıralanabilir (Kanfer vd., 2001'den aktaran: Yeşiltaş, Kilinç, Kilinç ve Çeken, 2018, s.572). Konuyu psikolojik sermaye bağlamında ele alan Kumbul Güler ve Metin Camgöz (2014), iş arama davranışını, iş bulmanın temel ve en önemli belirleyicisi olarak tanımlamışlardır. İş aramayı, sadece işsiz bireyin değil, uyumsuz ve eksik istihdam gören bireyin de faaliyeti olarak gören Köse ve Baykal'a (2018) göre, bireyin kendisinin düzenlediği bu sürecin birçok öncülü vardır. Bunlar arasında, demografik değişkenler, bireysel özellikler, finansal zorluk ve sosyal destek sayılabilir. Aynı konuda Zikic ve Saks (2009) ile Kanfer vd. (2001) yapmış oldukları tanımlamalarda, iş arama davranışının, "istihdam edilme amacının bağlılık ve özdeşleşme ile başladığını" ve "iş arama davranışlarına yönelik yapılan faaliyetlerin amaçlara neden olduğunu" belirtmektedirler (Aktaran: Yeşiltaş, Kilinç, Kilinç ve Çeken, 2018, s.572).

Literatürde, iş arama davranışını çeşitli psikolojik ve sosyal varsayımlara dayalı olarak açıklamaya çalışan birçok teori ve model yer almaktadır. Bunlar arasında; İş Arama Teorisi (Kanyılmaz Polat, 2015), Planlanmış Davranış Teorisi, Beklenti-Değer Teorisi, Genellenmiş Karar Süreci Modeli, Blau Modeli, Barber ve diğerlerinin İş Arama Modeli, Wanberg ve diğerlerinin İş Arama Sürecindeki Günlük Tereddüt Modeli, Zikic ve Saks'ın İş Arama Modeli, Güler'in Bütüncül Modeli (Kümbül Güler, 2012; Köse ve Baykal, 2018) sayılabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Derleme niteliğindeki bu çalışmada, genel amaç çerçevesinde cevabı aranan sorular, çalışmanın içeriğini oluşturmuştur. Çalışmada cevabı aranan "Eğitimli genç işsizlerin iş arama davranışının davranışsal iktisat boyutundan analiz sonuçları nelerdir?" şeklindeki son sorunun cevabı ise çalışmanın sonuç bölümünü teşkil etmiştir. Bu sorunun cevabı, iktisat bilimi, ÇEEİ disiplininin çok

önemli konuları arasında yer alan ve günümüz çalışma yaşamının başlangıç aşamasını teşkil eden iş arama davranışının (Kümbül Güler, 2012) analizi bakımından önemlidir. Çünkü bireyin iş arama sürecindeki bilişsel, psikolojik, sosyal ve ekonomik öncüller ve bağlamların anlaşılması, bireyin istihdam yeterliğini artıracağından, bunun hem bireysel ve hem de sosyal olumlu yansımaları olacaktır. Bu durum özellikle, 11. Kalkınma Planında (2022) da değinildiği gibi ilk kez işgücü piyasasına girecek gençler için kritiktir. Çünkü iş arama davranışının bütün boyutlardan anlaşılmasıyla, Türkiye'de yüksek seviyede seyreden eğitimli genç işsizlerin (Altunöz, 2020), ülke ekonomisi için fırsata dönüştürülmesi olasılığının artması beklenebilir.

Türkiye'nin ekonomik ve sosyal kalkınma ve gelişmesi için çok önemli olan istihdamın tamamlayıcı öğesi olan yükseköğretim mezunu eğitimli genç işsizlerin iş arama davranışının, öncülleri ve bağlamları ile birlikte analiz edilip, bütün boyutlardan anlaşılması önemlidir. Çünkü gösterilen bütün çabalara rağmen "ülkemizde eğitimli genç işsizler sorununa kalıcı bir çözüm bulunamamıştır" (Altunöz, 2020, s.4). Bunun bireysel (psikolojik), ekonomik, sosyal ve politik maliyeti yüksektir (Kelleci ve Türk, 2016; Taş ve Bilen, 2014). Sorunun makro ve mikro elçekte birçok nedeni olsa da, bir tarafı iş arama ile ilişkili olduğundan, bu sürecin detaylı ve kapsamlı analizi yol gösterici olabilir. Ancak akademik, ekonomik, sosyal ve psikolojik birçok boyut barındıran bu sürecin analizinde, insanı salt rasyonel bağlamda ele alan geleneksel iktisat perspektifi yeterli değildir. Çünkü literatür (Güler, 2020; Yalçıner, 2012) bireyin iktisadi karar ve davranışlarının, her zaman rasyonel, fayda temelli ve ihtiyaçlarla ilgili olmayabildiğini, bu süreçte sosyo-ekonomik ve psikolojik değişkenlerin de etkili olduğunu belirtmektedir. Böylece iktisat ve psikoloji disiplinlerinin birbirini etkilemesiyle davranışsal iktisat ortaya çıkmıştır (Kurt, 2019). Bireyin iş arama da dâhil iktisadi karar ve davranışlarının analizine psikoloji boyutunun da eklenmesi olarak tanımlanabilecek davranışsal iktisadın kabul görmesinde, iktisatçılar kadar psikologların da katkısı önemlidir. Gelişmiş ülkelerde bu şekilde ortaya çıkıp kökleşen davranışsal iktisadın gelişimi, birinci nesil ve ikinci nesil olmak şeklinde ilerlemiştir. Genel hatlarıyla, birinci nesil davranışsal iktisat davranışçı psikolojiyi ve ikinci nesil davranışsal iktisat ise bilişsel psikolojiyi esas almışlardır denilebilir. Konuyla ilgili olarak, şimdilerde gelişme gösteren nöro-psikolojinin etkisiyle yakın zamanda yeni nesil bir davranışçı iktisadın ortaya çıkması da beklenebilir. Psikoloji destekli davranışsal iktisatla ilgili gelişmiş ülkelerde ciddi bir literatür oluşmuş iken (Tüzel, 2019), ülkemizde davranışsal iktisatla ilgili çalışmalar kısmen sınırlı kalmış olduğundan, bununla ilgili teorik çalışma ve uygulamalı araştırmalar, literatür oluşumu bakımından önemlidir.

Genel iktisadın alt dalı olarak ortaya çıkan ve hala gelişme evresinde olan davranışsal iktisadın, birey davranışlarının analizinde psikolojik bağlamı da sürece dâhil etmesiyle, iktisat biliminde davranış kavramı tanım ve kapsam bakımından farklı anlamlar kazanmıştır. Bu anlam, birinci nesil davranışsal iktisatta daha çok fayda temelli dışsal uyarıcılara bağlı rasyonel tepkiler; ikinci nesil davranışsal iktisatta ise hem dışsal ve hem de içsel etki ve uyarıcılara bağlı karmaşık tepkiler şeklinde ifade edilebilir. Çalışmanın konusu bağlamında ele alındığında, ikinci nesil davranışsal iktisat, bireyin iş arama davranışının analizinde, bilişsel ve psikolojik içsel süreçler ile sosyo-ekonomik bağlam gibi dışsal süreçleri beraberce dikkate almak gerekir, denilebilir. Buradan hareketle de, iş arama davranışının tanımı ve kapsamının aslında esas alınan iktisadi ve psikolojik ekollere göre değişebildiği sonucu çıkartılabilir. Çünkü bireyin oldukça karmaşık ve çok boyutlu olan iş arama davranışının analizi, bireye dair kabul ve varsayımlarla yakından alakalıdır. Ancak iş arama davranışıyla alakalı bu karmaşıklıkta başat rol ve sorumluluk bireydedir. Bireyin, bu süreci istihdam ile sonuçlandırması için bilişsel ve psikolojik potansiyelinin farkında olması, bu potansiyeli harekete geçirecek niyete sahip olup, sosyo-ekonomik bağlamları dikkate alarak sahip olduğu potansiyelini araştırma, iletişim ve başvuruya dönüştürecek irade ve özgüvene sahip olması gerekir. Çünkü bireyin iş arama davranışını, kariyeri ile beklentisine uygun bir istihdamla sonuçlandırması, ancak sahip olduğu bilişsel ve psikolojik potansiyeli ile sosyal çevre desteğini buluşturmasına bağlıdır. Özellikle eğitimli genç işsiz bireyin sayılan bu özelliklerden biri veya birkaçında eksikliği varsa, bunları telafi edip, geliştirerek kendisine yatırım yapması kritik öneme sahiptir. Bunun için bireyin akademik ve psikolojik özgüvene sahip olması, potansiyelini geliştirme istek, sebat ve çabasını göstererek, girişim yeteneği kazanması önemlidir. Konu ikinci nesil davranışçı iktisat perspektifinden ele alındığında, eğitimli genç işsiz bireyin iş arama davranışının istihdamla sonuçlanması için bilişsel ve psikolojik potansiyelini harekete geçirip, bunu sosyo-ekonomik bağlamlarla buluşturacak girişim yeteneğine sahip olması gerektiği söylenebilir. Ancak Avrupa Birliğinin işsizlikle mücadelede öne çıkardığı kavramlardan birisi de girişimcilik yeteneği konusunda, ülkemizde yükseköğrenim görmüş, üstün vasıflı gençlerin, kendileri için uygun bir iş aramada çok önemli olan girişim yeteneğinin yeteri kadar gelişmediği (Demiray, 2003: 119) belirtilmektedir. Nitekim Kelleci ve Türk (2016: 15) de, genç işsizlik sorununun mikro düzeyde yukarıda sayılan birey niteliklerindeki eksikliklerle ilişkilendirmektedirler. Benzer şekilde Akad (2012:90) da, işsizlik sorununda etkin olmayan iş arama süreçlerine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla akademik özellikler yanında, "psikolojik ve sosyolojik faktörlerin de çok önemli olduğu günümüz iş piyasasında (Çavuş, 2021), eğitimli

genç işsizlerin iş arama davranışının uygun bir istihdamla tamamlanabilmesi ciddi bir sorundur. Bunun için öncelikle, eğitimli genç işsizlerin bilişsel ve psikolojik potansiyeli (sermeyesi) ile finansal farkındalık ve sosyal iletişim becerilerini yansıtan girişimcilik konusundaki eksikliklerinin giderilmesi gerekir. Eğitimli genç işsizlerin girişimcilik yeteneğinin artırılıp, iş arama davranışlarının uygun bir istihdamla tamamlanması, "demografik perspektiften Türkiye'ye ciddi bir açılım" (Yanbaşlı, 2014, s.103) sağlayabilir. Nitekim İngiltere'de "davranışsal aksiyon takımı"; ABD'de "sosyal ve davranış bilimleri ekibi" ve Avrupa Komisyonu kapsamında birçok "davranışsal içgörü ekibi" ve Türkiye'de ise 2017 yılında kurulan Davranışsal Kamu Politikaları Birimi kurulması (Serim ve Küçükşenel, 2020), iş arama sürecinde bilişsel ve davranışsal boyutların önemini göstermektedir. Bu itibarla, Türkiye'de, eğitimli genç işsizlerin sözü geçen davranışsal desteklerle iş piyasasına kazandırılması, ekonominin seyrini olumlu anlamda değiştirebilir. Bunun için ise, ekonomide eğitimli gençlere iş üretebilecek fırsatları yaratacak yapısal değişikliklerin yapılması önemlidir. Bu noktada, 21. Yüzyılda her alanda temel belirleyici olacağı belirtilen davranışsal iktisat (Küçüksucu, Konya ve Karaçor, 2017), özellikle de bilişsel psikolojiden referans alan ikinci nesil davranışsal iktisat yol gösterici olabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Açıkgöz, Ün, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları.

Akad, İ. (2012). Ka*lkınma Sürecinde Büyüme ve İstihdam İlişkisi: Türkiye Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı Genel İktisat Programı.

Akbağ, M. (2005). İnsan ve davranışı (s.1-26) içinde *Gelişim ve Öğrenme* (Eds. B. Aydın, Akbağ, M., Tuzcuoğlu, S., Yağcı, L & Ağır, M.). Nobel Yayın Dağıtım.

Akboz, A. (2019). *Davranışsal İktisat Bağlamında İnternetten Yapılan Alışverişlerde Tüketici Davranışlarının İncelenmesi: Mersin Örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Bilgi Yönetimi Anabilim Dalı.

Aktan, C. C. & Yavuzaslan, K. (2020). Davranışsal iktisat: Bireylerin iktisadi karar ve tercihlerinde zihinsel, duygusal ve psikolojik faktörlerin analizi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 12 (2), 100-120.

Altunöz, U. (2020). Türkiye'de işgücü piyasasında eğitim seviyesi genç işsizlik üzerindeki etkili mi? Ekonometrik analiz. *Journal of Ekonomi,* Özel Sayı, 1-4.

Aydın, A. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Anı Yayıncılık.

Bacanlı, H. (1999). *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.

Bakırcı F., Sarıkaya M. & Bayraktar A. (2021). Bireysel kararların davranışsal iktisat açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* 35(4), 1223-1244.

Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler*. Pegem Akademi.

Baloğlu, F. (1999). İnternetteki kaynakların bilimsel çalışmalarda gösterilmesi. *Sosyoloji Konferansları,* 26, 253-257.

Balyer, A. D. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *Elementary Education Online,* 15(2), 391-407.

Barış, S. & Bursal, M. (2020). Davranışsal iktisat perspektifinde bireylerin tüketim davranış eğilimleri: Üniversite öğrencileri üzerinde uygulamalı bir örnek. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 11(21), 52-71.

Barut, N. (2019). *İktisatta İnsan Faktörüne Davranışsal İktisat Açısından Bakış*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı.

Başbuğ, G. (2008). *Üniversiteden Yeni Mezun olan Gençlerin İş Arama Davranışlarının Planlı Davranış Teorisi Bağlamında Araştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı.

Cevizci, İ. (2021). *İktisatta Rasyonel Birey Analizi: Davranışsal İktisat Ekseninde bir Deneysel Çalışma.* Yayımlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Enstitü Anabilim Dalı.

Ceylan, Ö. (2010). *Tüketicilerin Çevresel Sürdürülebilirlik ve Ekolojik Moda Konusunda Bilgi Düzeyi, Tutum ve Davranışlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.

Covey, S. R. (2005). *8'inci Alışkanlık- Bütünlüğe Doğru* (Çev: S. Soner & Ç. Erendağ). Sistem Yayıncılık

Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi.

Çavuş, Ö. H. (2021). Davranışsal çalışma ekonomisi alanında güncel gelişmeler. *Sosyal Güvenlik Dergisi,*11(2), 288-307.

Çekiç, S. (2016). *Davranışsal İktisat Bağlamında Cinsiyet Farkının Tüketici Tercihlerine Etkisi: Bartın Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı.

Çelik, M. (2018). Öğrenme (s.305-324) içinde *Psikolojiye Giriş* (Ed. Ş. Işık). Pegem Akademi.

Demiray, T. H. (2003). *Türkiye'de Genç İşsizliği ve Yükseköğretim Mezunu Gençlerin Çalışma Yaşamına Geçişteki Sorunları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı.

Eser, R. & Toigonbaeva, D. (2011). Psikoloji ve iktisadın birleşimi olarak, davranışsal iktisat. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi,* 6(1), 287-321.

Glesne, C. (2014). *Nitel Araştırmaya Giriş* (Çev: Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). Anı Yayıncılık.

Göcekli Bige, S. G.(2022). *Davranışsal İktisat ve Beklenti Teorisi: Riskten Kaçınma, Kayıptan Kaçınma ve Sahiplenme Etkisi Üzerine Deneysel Bir Çalışma.* Yayımlanmamış doktora tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı.

Güler, S. (2020). *Örgüt Yanlısı Yaklaşımların Davranışsal İktisat Varsayımları Açısından İncelenmesi ve Bir Ölçek Geliştirme Çalışması.* Yayımlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.

Gültekin, V. (2019). *Davranışsal İktisatta Tüketici Davranışları ve Güven Sorunu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı.

Güngör, V. (1993). *Aktif Öğrenme Yöntemleri*. Diyanet Vakfı Yayınları.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

Kelleci, Ü. S. & Türk, Z. (2016). Genç işsizliğin incelenmesi: OECD ülkeleri ve Türkiye karşılaştırması. *Emek ve Toplum*, 5(13), 10-25.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170- 189.

Kızıltepe, Avanoğlu, Z. (2004). *Öğretişim-Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım*. Merteks.

Köse, S. & Baykal, B. (2018). İş güvencesizliği algısı ve iş arama davranışı ilişkisi: İstanbul ve Kocaeli örneği. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 8(2), 215-228.

Kumbul Güler, B. & Metin Camgöz, S. (2014). İş arama davranışı: Psikolojik sermayenin etkisi. *II. Uluslararası İş ve Meslek Danışmanlığı Kongresi.* İŞKUR: Bildiri Kitabı.

Kurt, M. (2019). Tüketici davranışlarının davranışsal iktisat açısından açıklanması: Batman Üniversitesi örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı.

Küçüksucu, M., Konya, S. & Karaçor, Z. (2017). Davranışsal iktisat ekseninde iktisatta psikolojik arka plan. *2nd International Congress on Political, Economic and Social Studies,* 19-22 May 2017.

Kümbül Güler, B. (2012). İş arama davranışı: Bütüncül psiko-sosyal bir yaklaşım. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14(2), 7-24.

Mayring, P. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmalara Giriş* (Çev: Adnan Gümüş, M. Sezai Durgun). Bilgesu Yayıncılık.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel Veri Analizi* (Çev: Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Pegem Akademi.

Morgül, T. (2013). *İnsan Davranışları ve Kişilik Tipleri.* YORK Üniversitesi Türkiye Temsilciliği İşletme Bölümü Lisans Programı.

Neyse, L. (2011). *Davranışsal İktisat Çerçevesinde Güven Kavramı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı İktisat Teorisi Bilim Dalı.

Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve Öğretme*. PegemA Yayıncılık.

Punch, K. F. (2013). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. Sage.

Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Nobel Yayın Dağıtım.

Seçer, İ. (2018). Psikolojinin Doğası (s.3-23) içinde *Psikolojiye Giriş* (Ed. Ş. Işık). Pegem Akademi.

Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.

Serim, H. & Küçükşenel, S. (2020). Davranışsal iktisat ve dürtme: Sağlık politikaları özelinde bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 38(3), 531-559.

Sönmez V. & Alacapınar F.G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Anı Yayıncılık.

Suvacı, B. (2016). Sosyal bilimler veri tabanında yayımlanan lojistik ve tedarik zinciri makalelerinin bibliyometrik profili. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (25), 263-281.

Sübaşı, G. (2007). Eğitim Psikolojisi (s.2-27) içinde *Eğitim Psikolojisi* (Ed. A. Ulusoy). Anı Yayıncılık.

Şakiroğlu, M. (2016). Sinirbilim ve davranış (s.30-57) içinde *Aklımın Aklı: Psikoloji* (Eds. M. Durak, E. Durak ve U. Kocatepe). Nobel Yayıncılık.

Şimşek, H. & Kurt, M. (2019). *Tüketim Eğiliminin Davranışsal İktisat Açısından İncelenmesi: Batman Üniversitesi Örneği.* İKSAD yayınları.

T. C. Kalkınma Bakanlığı, 11. Kalkınma Planı (2019-2023). 2018.

Taş, H. Y. & Bilen, M. (2014). Avrupa Birliği ve Türkiye'de genç işsizliği sorunu ve çözüm önerileri. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(6), 50-69.

TUİK (2022). Türkiye İstatistik Kurumu. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Haziran-2022-45651, Erişim tarihi: 27.11.2022

Tüzel, M. F.(2019). *Davranışsal İktisat Perspektifinden Enflasyonist Ortamda Tüketici Davranışları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı.

Yalçıner, Y. (2012). *Davranışsal İktisat Yaklaşımıyla Rekabetçi Piyasa Analizi.* Rekabet Kurumu uzmanlık tezi.

Yeşiltaş, M., Kilinç, O., Kilinç, U. & Çeken, H. (2018). Akademik danışmanlığın iş arama davranışı üzerindeki etkisi: Turizm öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(39), 567-586.

Yanbaşlı, E. (2014). *Türkiye'de Genç İşsizliği Sorunu ve İşsizlikle Mücadelede Uygulanan Ekonomi Politikalarının Analizi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, G. (2019). *Davranışsal İktisat Perspektifinden Finansal Okuryazarlık Düzeyinin Analizi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı.

Yılmaz, M. (2020). *Rasyonel İnsan Kavramının Bütünsel Beyin Yaklaşımı Çerçevesinde Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı İktisat Bilim Dalı.

EXTENDED ABSTRACT

The word behavior is among the main concepts of many disciplines, especially economics. This concept is critical to analyze the economic decisions and behaviors of individuals. Among the economic behaviors of individuals, job search is very important. Because job search is the beginning of employment and is the element of completing this process. In this respect, the analysis of the job-seeking behavior of the individual and especially the educated young individual is vital in terms of job and employment issues. Job seeking behavior of educated young unemployed is a very complex process. Because job search behavior is a complex process with many dimensions. When education and youth variables are added to this, the issue becomes more complex. However, since the unemployment among the educated young population is very high in Turkey, the analysis of this process is essential for the Turkish economy. Because, recruiting trained young minds to the workforce will increase the competitiveness of the Turkish economy. Bringing educated young people into the workforce has social and psychological advantages as well as economic advantages. As a matter of fact, it is known that unemployment leaves serious damage on the psychology of young people. Similarly, it is clear that unemployment causes serious social problems. For all these reasons, it is valuable to analyze the job seeking behavior of educated young unemployed from economic, social and psychological

dimensions. From this point of view, the aim of this compilation study is to analyze the job search process of the educated young unemployed, especially from the perspective of second generation behavioral economics. Because the analysis of this process, which depends on the will of individuals and has many cognitive, psychological, economic and social contexts, is too complex and multidimensional to fit into the perspective of traditional economics. These dimensions, first of all, require an understanding of the concept of behavior on the axis of cognitive psychology. Because job search behavior is related to cognitive and psychological variables in addition to economic and social contexts.

Since the first generation behavioral economics deals with this process mostly with external arguments, solution options are limited. Because the job-seeking behavior of the human being, which consists of body and soul, is related to many internal processes. Moreover, it is known that people do not always act rationally and pragmatically in the job search process. Decision-making, expectations and preferences in the job search process have an impact on emotions, tendencies and weaknesses as well as rationality. In this case, the second generation behavioral economics perspective, which takes social contexts into account and supported by cognitive psychology, comes to the fore for the solution. Because behavioral economics, which deals with human on the axis of logic and emotion, reveals individual behaviors as "they are", not "as they should be". This enriches the "toolbox" of economics for the solution. There is another advantage of considering the job-seeking behavior of educated young people from the perspective of second generation economics. This advantage is that the studies that deal with the economic decisions and behaviors of the individual on the axis of cognitive psychology are quite limited in our country. In this respect, it is important to consider this process on the level of cognitive psychology, both to contribute to science by creating literature and to bring educated young unemployed to the economy. Therefore, the broad perspective of second generation behavioral economics, which takes into account the cognitive, psychological and socio-economic context and dimensions, can be a guide in analyzing the economic decisions and behaviors of the educated young individual. The multidimensional analysis of the job search behavior of the educated young unemployed from the perspective of economics and cognitive psychology is very important for the individual to find a suitable job for his career. Because the transformation of the highly educated unemployed young people in Turkey into opportunities for the economy depends on the analysis of the decisions and preferences related to the unemployment process from all dimensions. As a matter of fact, the solution of the educated youth unemployment

problem has a decisive role in bringing the demographic richness of educated youth that Turkey has into the economy.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 3729-3755
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.65927
Makale türü: Araştırma makalesi **Articletype:** Research article
Geliş tarihi 24.10.2022 Submitted date
Kabul tarihi 25.12.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Eroğlan, F. (2022). Tanah Perspektifinde Şimşon'un Hikâyesi ve Onun Düşüşü Üzerinden Halkına Verilen Mesajların Değerlendirilmesi, *Journal of History School,* 61, 3729-3755.

TANAH PERSPEKTİFİNDE ŞİMŞON'UN HİKÂYESİ VE ONUN DÜŞÜŞÜ ÜZERİNDEN HALKINA VERİLEN MESAJLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Fatih EROĞLAN[1]

Öz

Bir dine bağlı olan toplulukların kutsal metinlerle ilişkilerinde dini tecrübeler oldukça önemli bir yer tutar. Bu dini tecrübeler kutsal metinlerde geçen hikâyeler, kahramanlık anlatıları ve bu anlatılarla bağlantılı olarak sunulan örnek insan modelleri vasıtasıyla derin anlamlar kazanır. Kutsal metinlerin kendi inananlarına sunduğu anlatılarda bu modeller, derin anlamlar ve metaforlar eşliğinde sunulur. Bu anlam ve metaforlar toplumsal hafızanın oluşmasına ve inananların şekillenmesine katkı sağlar. Bu anlatılar kutsal metinlerin birer parçası olmasının yanı sıra, sosyokültürel olarak toplumsal hafızanın gelecek nesillere aktarılmasında önemli işlevler üstlenir. Bununla birlikte anlatılagelen bu hikâyelerin içselleştirilmesinde, aktarılmasında ve inananlara bir model olarak sunulmasında kutsal kitapların merkezi role sahip öğretileri, hikâyenin kurgusunun anlaşılması noktasında önemli bir yer işgal eder. Tanah'ın Hâkimler bölümünde yer alan Şimşon'un hikâyesi bu hikâyeler arasında önemli bir yere sahiptir. Bu makalede Hâkimler döneminin önemli bir kahramanı, aynı zamanda yöneticisi olan Şimşon'un sıra dışı hikâyesi, Tanah'ın temel öğretisi çerçevesinde ele alınmıştır. Bu bağlamda Şimşon'un hikâyesinin İsrail'in temsili bir anlatısı olduğundan hareketle, Şimşon üzerinden Şimşon'un halkına yönelik yapılan eleştiriler ile onlara verilmek istenen mesajlar değerlendirilmiştir. Şimşon ve İsrail arasındaki bağlantıyı esas alan bu makale; ideal bir İsrail'in siyasi, dini ve kültürel değerlerini pekiştirme konusunda Şimşon'un hikâyesinin nasıl kullanıldığını göstermeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Şimşon, Delila, Nazarite Kuralları, İsrail, Anti-kahraman.

[1] Dr. Öğretim Üyesi, Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Dinler Tarihi Bilim Dalı, fatiheroglan@siirt.edu.tr, Orcid: 0000-0002-3684-9546

Fatih EROĞLAN

An Evaluation ofthe Story of Samson and The Messages Held to His People Through His Fall in The Perspective of Tanakh

Abstract

Religious experiences play a very important role in the relationship of communities that are subject to religion with sacred texts. These religious experiences acquire deeper meanings through the stories and heroic narratives in sacred texts and the exemplary human models presented in connection with these narratives. In the narratives that sacred texts present to their believers, these models are presented with deep meanings and metaphors. These meanings and metaphors contribute to the formation of social memory and the shaping of believers. In addition to being a part of sacred texts, these narratives assume important functions in the sociocultural transfer of social memory to future generations. However, the teachings of the holy books, which play a central role in the internalization, transmission, and presentation of these stories as a model for believers, occupy an important place in understanding the plot of the story. The story of Samson in the Judges section of the Tanakh has an important place among these stories. In this article, the extraordinary story of Samson, an important hero, and ruler of the Judges period, is discussed within the framework of the basic teaching of the Tanakh. In this context, as Samson's story is considered a representative narrative of Israel, the criticisms made against Samson's people and the messages intended to be given to them through Samson are evaluated. Based on the connection between Samson and Israel, this article aims to show how the story of Samson is used to reinforce the political, religious, and cultural values of an ideal Israel.

Keywords: Samson, Delilah, Nazarite Law, Israel, Anti-Hero.

GİRİŞ

Yahudilerin kutsal metinleri Tanah; Torah, Nevi'im ve Ketuvim olmak üzere üç temel kitaptan meydana gelir. Ayrıca bunların her biri kendi içinde kitaplara ve bölümlere ayrılmıştır (Adam, 2015, s.22-23; 28-33). Ketuvim de yer alan ve Hâkimler olarak adlandırılan kitap, İsrailoğulları tarihinde önemli bir yere sahip olan, ayrıca adalet ve yönetim gibi mevzularda İsrailoğullarına yardım ve rehberlik eden seçilmiş kişilerin hikâyelerini ve mücadelelerini içerir. Bu bölüm onların yönetim zamanlarını, dönemin şartlarını ve İsrail halkının içinde bulunduğu durumları anlatan bir kitaptır (Hâkimler, 11:14; Jauss, 1970, s.14-15; Gillmayr-Bucher, 2009, s.692). Bu kitap seçilmiş kişilerin kahramanlık hikâyeleri ile cesaret, güç ve iktidar mücadelelerinde Tanrı'yı esas almaya çağıran hikâyeleri ihtiva eder. Bunun yanı sıra aşk, kıskançlık, ihtiras, iktidar kaybı, toplumsal aidiyet ve aldatmaya ilişkin mevzular bu hikâyelerin akışında önemli bir yere sahiptir. Bu hikâyelerin temasında Tanrı Yahve ile İsraililer arasındaki etkileşimde İsrailliler, Yahve'nin muhatabı olarak önemli bir konumda

yer almıştır. Bununla birlikte Yahve'den uzaklaşan İsraillilerin içine düştükleri olumsuzluklar ile bunların nedenleri; örnek karakterler, trajik kahramanlar veya anti kahramanlar eşliğinde betimlenerek sunulur. Hâkimler 13-16 arasında geçen ve İbranî edebî sanatının önemli bir örneği olarak sayılan Şimşon'un hikâyesi, bu hikâyeler arasında önemli bir yere sahiptir (Crenshaw, 1974, s.470).

ŞİMŞON HİKÂYESİNİN DİĞER HİKÂYELERDEN FARKI VE EDEBİ DEĞERİ

Tanah'ta İsrailoğullarının tarihlerine ilişkin pek çok hikâye yer alır. Bunların arasında Şimşon'un hikâyesi aşk, intikam, sadakat konuları ihtiva etmesi ile Tanrı'ya yönelme, yeminlerine sadık kalma ve halkına bağlılık gibi pek çok konu başlığını içermesi açısından oldukça farklıdır. Şimşon'un hikâyesi hem kurgusu hem de hikâyenin ana karakteri olan Şimşon'a ilişkin bilgilerle Tanah'ta yer alan diğer anlatılardan ayrışır. Tanah; Tanrı Yahve'yi merkeze koymayı, Tanrı'nın seçilmiş halkı İsraillileri muhatap almayı, bunun yanında onlara düşmanlarını tanıtıp göstermeyi amaçlarken Yahve'nin farkına varılmasını sağlayan anlayışları merkeze alır (Yasa'nın Tekrarı 6:1-25; Yaratılış, 15:18-21). Şimşon'un anlatısı bu anlayışları barındırmakla beraber, onun hikâyesi Tanah'ta yer alan Hâkimler dönemindeki yönetici figürler ile geleneksel kahraman profillerine uymaz. Şimşon hikâyede ideal olmayan bir kahramandır.[2] Dolayısıyla Şimşon'un hikâyesi, modern zamanlara kadar edebi bir sanat eseri olarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Modern zamanlara kadar Şimşon'un hikâyesi ve verdiği mesajlar batı toplumunun resim, kültür ve sanat alanlarında yapılan çalışmalarında kendini göstermiştir. Heykeltıraş ustaları, resim sanatının önemli simaları ile mimarların ortaya koydukları eserlerde Şimşon'un hikâyesinden esinlendikleri, hatta eserlerini bu anlatı çerçevesinde oluşturdukları görülür. Nitekim Albrecth Dürer'in (1471-1528) aslanı parçalayan Şimşon resmi (1497-1498), Jean de Bologna'nın Şimşon'un bir Filistlili'yi öldürdüğünü anlatan heykel çalışması, Andrea Mantegna'nın (1431-1506) Delila'nın Şimşon'un saçlarını kesme anını resmeden tablosu ile Hollandalı sanatçı Rembrandt'ın (1606-1669) Şimşon'un cezalandırılarak körlenmesini anlatan tablosu dikkate değer çalışmalardan bazılarıdır. Yine bugün Rusya'nın St. Petersburg şehrinde yer alan ve Şimşon'un elleriyle aslanın çenesini ayırmasını anlatan hikâyeyi temsil eden bir heykel çalışması da yer almaktadır.

[2]Şimşon'u Hâkimler bölümde bahsedilen örnek yönetici ve kahramanlardan Otniel, Ehut, Şamgar, Deborah ile kıyaslamak için bkz. (Hâkimler, 3:1-31, 4:1-24; Zakovitch, 2003, s.21).

Bir yazınsal eserin veya hikâyenin okuyucusunda beklenti oluşturup akabinde bu beklentileri boşa çıkarması ve hayal kırıklığı yaratması, eserin değerini gösteren önemli noktalar arasında yer alır. Hikâye, ufuk değişikliği yaratan perspektifler eşliğinde değerlendirildiğinde, kendine özgü anlatım döngüsü ile önemine ilişkin bazı hususları da açığa çıkarmaktadır. Hikâyede yer alan tuhaf olaylar ve durumlar vasıtasıyla dinleyici, hikâyede cereyan eden olaylar ile yaşanılanlara ilişkin açıklamalara ve detaylara hazırlanır. Böylece dinleyici, olaylar arasındaki bağlantılar ve açıklamalar ilişkin detaylar aracılığıyla bir beklenti içine girer (Rabinowitz, 1998, s.138). Şimşon'un hikâyesi; kurgusu ve kurgusunun barındırdığı detayları ile bu beklentiyi oluşturan özellikleri ihtiva eder. Şimşon'un hikâyesinin sıra dışı bir doğum hikâyesi ile başlaması, onu Tanah'ta anlatılan sıra dışı doğum hikâyelerine konu olan seçkin bir insan grubunun üyesi olduğunu gösterse de[3] Şimşon'un hem Tanrı'yı hem de halkını hiçe sayan seçimleri ve eylemleri, onu diğer Hakimlerden ayıran önemli bir hususdur. Yahudi kutsal metinlerinde Şimşon, ait olduğu yeri unutan bir kahraman olarak anlatılmıştır. Bu bağlamda hikâyenin kahramanı Şimşon; büyük idealler için savaşmayan, sadece kendisi için yaşayan bir anti-kahraman olarak sunulur. Düşmanlarına yakın davranan Şimşon, hikâyenin başından sonuna kadar yanlış seçimler ve eylemlere konu olacak şekilde davranışlar sergiler. Neticede O, kendi seçimlerinin ve eylemlerinin sonuçlarını canı pahasına ödediği trajik bir sonla anlatır. Şimşon, kendisini trajik bir sona sürükleyen bu seçimler ve bir çatışma halinde betimlenmiştir. Tanah'ın Şimşon'un hikâyesini ve içinde bulunduğu durumu okuyucusuna ders vermek amacıyla bir model olarak kullandığı görülür. Fakat bu anlatının işlenişinde bir model olarak kullanılan Şimşon, Tanah'ın örnek olarak sunulan kahraman anlatılarındaki profillerden pek çok noktada ayrılmaktadır. Çünkü Şimşon, Tanah'ın Hâkimler bölümünde anlatılan model karakterlerden farklı bir profildedir. Bu yönüyle Şimşon, Tanah'ta Tanrı'nın taleplerini göz önünde bulunduran, İsrail halkını düşünen, onların kurtuluşu için çabalayan diğer yönetici figürlerden ayrılır. Nitekim Tanah'ın model olarak olumladığı bu yönetici figürlere ait hikâyelerin dikkat çekici özelliği, belli bir anlatım döngüsüne sahip olmalarıdır. Bu hikâyelerin anlatım döngülerinde merkezi role sahip İsrail halkının yaptığı yanlışlar ile bu yanlışların akabinde düşmanları tarafından nasıl baskı ve zulme uğradıkları anlatılır. Ardından zor durumda kalan İsrail halkının yalvarması ve akabinde Tanrı Yahve'ye yönelerek kendilerine yol göstermesi şeklindeki beklentiye vurgu yapılır. Tanah'ta yer alan bu anlatılarda Tanrı'nın bu yönelme ve beklentiye

[3] Sıra dışı doğum hikâyeleri için bkz. Abraham'ın eşi Sara için (Yaratılış, 11:30, 17:19); İshak'ın Karısı Rebekah için (Yaratılış, 25:21-27); Yakup'un karısı Lea için (Yaratılış, 29:31-35); Elkana'nın karısı Peninna için bkz. (I. Samuel, 1:1-2, 20).

karşılık olarak onlara yardım edecek birini göndermek suretiyle onlara rehberlik ettiği, en nihayetinde onların kurtulmalarını sağlaması üzerinde durulmuştur.[4] Bu hikayelerdeki kurtuluş müdahalelerine konu olan rehber kişiler Hâkimlerdir. Bu Hâkimler arasında yer alan Şimşon'un hikâyesine gelindiğinde ise bu anlatım döngüsünün farklı olduğu dikkatlerden kaçmaz. Daha başlangıçtaki Şimşon'a ilişkin doğum hikâyesi ile bu fark ortaya konmaktadır. Yine hikâyedeki bu farklılık okuyucunun beklentilerini boşa çıkaran ve hayal kırıklığı yaratan tematik bir anlatımı içermesi dolayısıyla daha da belirginleşmiştir (Exum, 1983, s.35). Özellikle Şimşon'un ölümüyle neticelenen hikâyenin son sahnesi, hikâyenin ana temasını açığa çıkarma noktasında oldukça önemlidir. Hikâyenin anlaşılmasına ve tahlil edilmesine katkı sağlayacak anlamlar, örnekler vasıtasıyla sunulmuştur.

Gillmayr-Bucher, Şimşon'un hikâyesinin toplumda cereyan eden çatışma alanları ile mevcut anlaşmazlıklar konusunda bir ayna niteliğinde olduğunu belirtir (Gillmayr-Bucher, 2014, s.50). Hikâyede Şimşon'un nerede durduğuna veya duramadığına ilişkin bir perspektif verilir. Esasen bu perspektif Tanah okuyucusunun kendi konumunu belirlemesine katkı sağlamayı amaçlar. Şimşon paradoksal bir biçimde örnek alınmaması gereken bir kahramanın özellikleri ile anlatılır. Öte yandan hikâyenin asıl kahramanının Tanrı Yahve'dir. Çünkü hikâyenin başlangıcından sonuna kadar Tanrı Yahve'nin gücünü nasıl ifşa ettiği okuyucuya gösterilir. Aslında Şimşon tasvip edilen bir örnek olmasa da gerçek hayattaki problemler ile anlaşmazlıkları göstermek için kullanılan, ayrıca Tanrı'nın gücünü ifşa eden biridir. Burada Tanah okuyucusu, Şimşon'un hayatının adeta bir gözlemcisi olarak konumlanmaktadır. Çünkü hikâyenin anlatıcısı, okuyucu ile kurulan bağ vasıtasıyla Tanrı'nın arka planda İsrail halkının iyiliği için nasıl çalıştığını göstermeye çalışır (Hâkimler, 14:4, 15:14-15, 16:28; Broida, 2010, s.23; Greenstein, 1981, s.238).

Hikâyede Şimşon ve Delila ile Şimşon ve Tanrı arasındaki ilişki, İsrailliler ile Filistliler arasındaki olay örgüleri ile sunulur. Bu olaylar ve ilişkiler, Şimşon'un perspektifinden, ebeveynlerinin perspektifinden, düşmanlarının perspektifinden ve anlatıcı sesin perspektifinden sunulur.[5] Her iki topluluk arasındaki saflar ve sınırlar; ulusal, politik ve dinsel bir kurgu ile verilir. Şimşon hikâyede yer alan ve dikkat etmesi gereken bu sınırları, tutkuları ve arzuları ile yıkmaya çalışan ve bunları aşan biri olarak çizilir. Bununla birlikte bu sınırlar savaş, sevgi ve aldatma gibi konular eşliğinde işlenir. Hikâyenin merkezinde yer

[4] Hâkimler bölümde dikkat çekilen ve örnek hâkimler olarak anlatılan Jepthah ve Deborah'nın hikâyesi bu döngüye işaret eden önemli bir hikâyeler arasındadır. Hikâyenin ayrıntıları için bkz. (Hâkimler, 4:1-24, 11:1-40, 12:1-7; 13:1; Gillmayr-Bucher, 2009, s.691-692; Zakovitch, 2003, s.20-22).

[5] Bu perspektifler en iyi geçtiği yerler için bkz. (Hâkimler, 14:1-20).

alan bu konular, romantik bir aşk hikâyesinin de ana temasını oluşturur. Tüm bunların yanında Tanah'ın anlatımlarında bir görev adamı olarak seçilen Şimşon'un hafızalarda tutulmaya çalışıldığı anlaşılır. Bu durum onu açık bir şekilde diğerlerinden ayırır ve ötekileştirir (Hâkimler, 13:5, 14:4, 15:3, 15:14; Gillmayr-Bucher, 2014, s.46). Böylece Tanah Şimşon'u, bu hikâyede "öteki" olmayı hak etmiş trajik bir kahraman olarak betimler.

İKİ DÜŞMAN TOPLULUK: FİLİSTLİLER VE İSRAİLLİLER

Şimşon'un hikâyesinde onun kadar önemli diğer bir figürde Delila'dır. Hikâye, temelde Şimşon'u ve onunla ilişkili olarak Delila'yı konu edinse de birbirini düşman gören iki halkın hikâyesi etrafında şekillenir. Bu iki halkın bir tarafı İsrailoğulları iken diğer tarafı Filistlilerdir (Peleshet-Filistinliler). Şimşon İsrailoğulları halkını, Delila ise Filistlileri temsil eden bir imge konumundadır. Hikâye, iki halk arasında süregelen egemenlik kurma ile boyunduruk altına alma mücadelesini genel olarak Şimşon üzerinden, özelde ise âşık olduğu kadınlar ve en nihayetinde âşık olduğu Delila aracılığı ile anlatır. Hikâyede, dönemin hâkim ve baskın gücü olan Filistlilerin baş Tanrıları Dagon'dur. Aynı zamanda Filistliler, İsrailoğullarını boyunduruk altına alan, ayrıca onları aşağı bir ırk olarak kabul eden savaşçı bir topluluk (Carus, 1907, s.25) olsa da ulusal birlikleri zayıf olan, aynı zamanda İsrail halkına yönelik baskınlar düzenleyen ve İsrail halkının sahip olduklarını ellerinden alan bir düşman olarak resmedilir. Oysa İsrail halkı Tanrı'nın seçkin kulları olmalarına karşın Tanrı Yahve'nin buyruklarına yüz çevirmiş, aynı zamanda onun yasalarına uymadığı için cezalandırılan ve boyunduruk altında kalmalarına izin verilen bir topluluk olarak anlatılır (Hâkimler, 13:1).

Tanah'ta Filistliler ile İsrailliler arasında cereyan eden gerilim, bir çatışma zeminine de kaynaklık eder. Bu çatışma zemini içinde iki topluluk arasındaki görece üstünlük yarışı, hâkimler bölümündeki bu anlatıda önemli bir yere sahiptir. Zira her iki topluluk yaşadıkları yerler üzerinden bir aidiyet sergilese de Tanah'tan anlaşıldığı üzere her iki topluluk arasındaki sınırlar kaybolmuş ve egemenlik İsrailliler aleyhine kaybedilmiştir (Weitzman, 2002, s.169-171). Bununla birlikte Tanah, her iki topluluğun da Tanrı Yahve'nin karşısında güçsüz olduğuna vurgu yapmaktadır. Anlatının ilerleyen safhalarında İsrailliler in Filistliler karşısındaki güçsüzlüğü açıkça ortaya konulurken hikâyenin sonunda Filistlilerin Tanrı Yahve karşısındaki acizliği de sergilenir. Böylece İsrailliler ile Filistlilerin gücü karşılaştırılır ve kıyaslanır. Buna göre İsrailliler Filistliler karşısında, Filistliler ise Tanrı Yahve karşısında güçsüzdür. Hikâyede Tanrı'nın gidişatı değiştirme gücü ile İsrail halkını diğer milletlerden ayırma konusundaki

talepleri üzerinde durulur. Bunun için Şimşon'un ebeveynlerinin kendi halkından olmayan kızlarla evlenme isteğine yönelik karşı çıkışları, bu ayırmayı gösteren önemli bir örnektir. Nitekim Tanah; aile, evlilik ve İsrail halkının önceliği konusunda Şimşon'un ebeveynleri aracılığıyla net bir bakış açısı ortaya koyar. Hâkimler bölümündeki bu kısa ile İsrail toplumunun içinde bulunduğu duruma dikkat çekilerek güçlü bir kurtarıcı beklentisinin gerekliliğine vurgu yapılır. İşte Şimşon bu şartlar içinde doğar ve İsrail halkının boyunduruk altında tutulup küçük düşürüldüğü bir ortamda yetişir (Hâkimler, 15:10-20; 16:23-31; Exum, 1983, s.35, 40-41). Bu durum, Tanrı Yahve'nin İsrail ile Filistliler arasındaki çatışmayı ve ayrışmayı belirginleştirme adına Şimşon'u kışkırtıcı bir unsur olarak kullandığına yönelik bazı yorumların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Nitekim hikâyenin gidişatında İsraillilerin diğer milletlerden ayırıcı özelliklerine de vurgu yapılarak ayrım belirginleştirilir (Hâkimler, 14:4; Weitzman, 2002, s.165-166; Foster, 2012, s.293).

Tanah'ta İsraillller ile Filistliler arasındaki mücadelede dikkat çekici bir husus, iki halk arasındaki karşı konulmaz etkileşimin sebepleri ve sonuçlarının gösterilmesidir. Tanah'ta Filistliler ötekileştirilerek zalim tarafları gösterilmek suretiyle İsraillilere yönelik net bir fotoğraf sunulmaya çalışılır (Hâkimler, 13:5; 14:3; 14:15-18; 16:4, 14; 16:24-25). Buna karşın İsraillilerin yabancılara olan etkileşimi ile yabancılara yönelik yönelimi ve cazibeyi engelleyemediği de anlaşılır (Hâkimler, 14:3; 15:1-5; 16:1, 4; McCann, 2002, s.94; Foster, 2012, s.293). Dolayısıyla Tanah yazarı, İsrail halkının içinde bulunduğu süreci Şimşon'un intikam hırsıyla yetişmesine neden olan, öte yandan bu intikam hırsının olması gerektiği beklentisini aşılayan temel bir çerçevede betimler. Tanah'tan anlaşıldığı üzere her iki topluluk arasındaki kaçınılmaz etkileşim söz konusudur. Bu etkileşim hikâyede anlaşıldığına göre İsrail aleyhine baskı ve asimilasyonun sebebi olduğundan Tanrı Yahve, müdahaleleri ile sadece baskı ve sindirmeyi değil, asimilasyonu da durdurmaya çalışır. Anlatıda Yahve, İsrail halkının ayırt edici özelliklerini unutmamalarını istemektedir. Bu yüzden Yahve, onları kendisine muhtaç edecek bir döngü içine atar, ardından onları kurtaracak desteği gönderir (Hâkimler, 14:3-4; 15:18-20, 16:17-20; Greene, 1991, s.55-56).

SEÇİLMİŞ KAHRAMANIN SIRA DIŞI DOĞUM HİKÂYESİ

Şimşon'un hikâyesinde, Filistlilerin hükmü altında yaşayan İsrailoğullarının, içinde bulundukları olumsuz şartların sona ermesine yönelik umutları kendilerine bir kurtarıcının geleceğine yönelik beklentiyi doğurmaktadır. Hâkimler bölümünün pek çok yerinde bu beklenti üzerinde durulur. Hatta *"O günlerde İsrail'de kral yoktu. Herkes kendi gözünde doğru*

olanı yaptı" ifadesi ile dönemin şartlarına ilişkin belirsizlik ve beklentiye dikkat çekilir (Hâkimler,17:6, 18:1, 19:1, 21:25; Greenstein, 1981, s.244). Hâkimler bölümü, Şimşon'un varlığını işaret ederek beklenen bu kurtarıcı kahraman için *"İsrail'i Filistliler'in elinden kurtarmaya başlayacak olan odur."*[6] Sözlerini kullanır. Tanrı'nın kahramanı, aynı zamanda İsrail halkına kılavuzluk etmesi beklenen Şimşon'un olağanüstü kahramanlık hikâyesi doğumuyla başlar. Hikâye, beklenen kahramanın ailesine ve doğumuna ilişkin bazı ayrıntılar verir. Bu hikâyeye göre Dan kabilesinden[7] adı Manoah olan Soralı bir adam vardır. Bir Yahudi olan Soralı Manoah'ın karısı kısırdır. Tanah, sıra dışı bir şekilde Manoah'ın eşi olan bu kadının ismine yer vermez. Bir gün Manoah'ın eşinin yanına, sıra dışı görünümlü bir adamın geldiği ifade edilir. Hikâyede Rabb'in meleği olduğunu söylediği bu varlık, kadına görünerek içinde bulunduğu bedensel kusura rağmen gebe kalacağı ve bir oğul doğuracağı haberini verir. Bu haber, İsrail halkını içinde bulunduğu durumdan kurtaracak olan Şimşon'a yönelik bir işarettir. Şimşon'un ileride sahip olacağı güçler ile onu diğer insanlardan farklı kılan özellikler, bir kahramanın doğumundaki olağan dışılığı barındıracak şekilde anlatılır. Hikâyeye göre Rabb'in meleği çocuk doğurma konusunda kusurlu olan anneye, doğacak çocuğun haberini verdikten sonra, dikkat etmesi gereken bazı hususları da ona bildirmiştir. Buna göre hamile olana kadar şarap içmemesi, ayrıca murdar bir şey yememesi gerektiği belirtilir. Bebeğin sıra dışı doğum hikâyesinin ardından, onun Tanrı'ya adanmış bir kişi olacağı işaret edilir (Hâkimler, 13:2-8; Greene, 1991, s.60). Bu durum Yahudi ilahiyatında Nazarit[8] olma durumuna da işaret eder. Buna göre Şimşon Tanrı'ya

[6] (Hâkimler, 13:4). Ayrıca bkz. (I. Samuel, 2:10; 12:1-8).

[7] Dan kabilesi 12 İsrail kabilesinden biridir. Dan kabilesi ile ilgili Tanah'ta geçen bilgiler için bkz. Yaratılış 30:4-8, 35:25, 49:16; Çölde Sayım, 1:38-39, 2:25; Hezekiel 48:2; Avishur, 2007,s.404-407).

[8]Nazarit veya Nazirite, bu isim Çölde Sayım (Sayılar) bölümünde belirtilen adakları üstlenerek yerine getiren İsrailliler'e verilen bir addır. Bu kelime genel olarak diğerlerinden ayrılmış, kutsanmış ve Tanrı'ya adanmış olan kişiyi ifade eder. Nazarit olma durumu, geçici bir süre yapılan bir yemin olduğu gibi ömür boyu Rab'be ayrılmış olma durumunu da içerir. Şimşon ömür boyu Rabb'e adanmış bir Nazarittir. Çölde Sayım bölümünde Nazarit olarak ifade edilen ve Tanrı'ya adanmış bir kişinin neler yapması, nelerden uzak durması, ihlaller durumunda yerine getirmesi gereken buyruklar anlatılmıştır. Tanah bir Nazarit'in yapmasını istediği üç şeyi belirtir: Şaraptan ve sert içkiden uzak durmak, adak adadığı süre boyunca saçı kesmekten kaçınmak ve ölülerle temastan kaçınmak. Adak tutma süresi sona erdiğinde, Nazarit kendini kutsal yerin kapısında (buluşma çadırı) yakmalık sunu için bir yaşında kusursuz bir erkek kuzu, işlenen günah içinde kusursuz bir dişi kuzusu sunmak zorundadır. Bununla birlikte esenlik sunusu için bir koç sunulmalıdır. Tahıl sunusuyla ve dökmelik sunularla birlikte bir sepet mayasız ekmek, ince undan zeytinyağıyla yoğrulmuş pideler, üzerine yağ sürülmüş mayasız yufkalar hazırlanır. Bu sunular görevli Kâhin tarafından Rabb'e sunulduktan sonra, Nazarit saçlarını Buluşma Çadırı'nın giriş kapısında kesip esenlik sunusunun altında yanan ateşe atar. Tüm ayrıntılar için bkz. (Çölde Sayım, 6/ 1-21;

adanmış bir Nazarittir. Buradan hareketle Şimşon'un annesine *"onun başına ustura değmeyecek"* ifadeleriyle henüz rahmindeyken bile Tanrı'nın adanmış kişisi olduğu hatırlatılır (Hâkimler, 13:2-5). Çünkü Şimşon'un ileride sahip olacağı olağanüstü yeteneklerinin ve gücünün kaynağı doğumuyla beraber gelir. Şimşon'un annesi, başına gelen bu durumu eşi Manoah'a anlatır. Tanrı'nın adamı olduğu ve tıpkı bir melek gibi görkemli olduğunu düşündüğü birinin yanına geldiğinden söz ederek başına gelenleri tek tek anlatır. Manoah sıra dışı özelliklere sahip olan varlığın tekrar gelmesi ve kendilerine ne yapmaları gerektiğini bildirmesi için Tanrı'ya yalvarır (Hâkimler,13:8). Bu yakarışın ardından Rabb'in meleği kadına tekrar görünür. Bu haberi kocasına bildirmesinin ardından Manoah ne yapılması gerektiğini öğrenmek üzere karısının daha önce gördüğü bu adamın yanına gider ve çocuğun durumuna ilişkin ne yapılması gerektiğini sorar. Daha önce eşine söylediklerinin aynısını Manoah'a tekrarlayan bu kişi, asmanın ürünlerinde üretilen şeylerden içmemesi ve murdar olan bir şeyi yememesi gerektiğine ilişkin buyrukları yeniden hatırlatır. Manoah ve karısı bu adamı onurlandırmak için onun onuruna bir oğlak kesmek ister. Fakat O, bunları yemeyeceğini ve yakmalık bir sunu sunacaklarsa Rabb'e sunmaları gerektiğini belirtir. Ardından her ikisi bir oğlak ile tahılı yanlarına alarak bir kayanın üzerinde sunularını yaparlar. Hikâyede bunu gerçekleştirdikleri esnada Manoah ile eşinin olağanüstü bir duruma şahitlik ettiklerinden söz eder. Zira anlatıda yükselen alevle birlikte bu varlığın göğe yükseldiğini gören Manoah ile eşinin şaşkınlık içinde yüzükoyun yere kapandığı, ardından Manoah ve eşinin bu andan itibaren bu kişinin gerçekte Rabb'in meleği olduğunu anladıkları belirtilir (Hâkimler, 13:13-18; Roux, 2016, s.557-560).

HEM NAZARİT HEM DE KUSURLU BİR KAHRAMAN OLARAK ŞİMŞON

Tanah'ta Şimşon, Tanrı tarafından İsrailoğullarının içinden seçilen biridir. Şimşon, Dan kabilesinin bir üyesi olup tüm hayatını kapsayacak şekilde bir Nazarit olarak tanımlanır.[9] Nitekim Hebrew dilinde Shimshon (Şimşon), Septuagint Grekçesinde ise Sampson olarak okunan (Taylor, 1993, s.93-95; Carus, 1907, s.24) Şimşon ismi bile onun bir Nazarit olduğunu gösterecek şekilde *Güneş* veya *Güneş gibi* anlamlar taşır.

Hâkimler, 13:7). Ayrıca bu konuyla ilişkili olarak bkz. (Levililer, 21:1; Nazir 2a:1-7); ayrıca bkz.(Mishnah Nazir, 1:3; Milgrom, 2007, s.45-47; Rabin, 2020, s.76-77).

[9] Kutsal kitapta ömür boyu Nazarît olan yalnızca üç kişiden bahseder. Bunlar; Şimşon, Samuel ve Vaftizci Yahya'dır (Hâkimler, 13:4 Hâkimler, 13:5 ; 1 Samuel, 1:11 ; Luka, 1:15).

Şimşon hikâyesi, Nazarite kısıtlamalarını ebeveynlerine uygulayarak tanıtır. Çünkü çocuk Tanrı'nın hususi olarak hizmetine adanan biridir (Hâkimler, 13:7; Rabin, 2020, s.74). Hâkimler kitabında Şimşon, İsraillî efsanevi güçlü bir savaşçı olarak tasvir edilmiştir. Yahudi din bilginlerinin Şimşon ile ilgili düşüncelerine bakıldığında ise onu adeta bir dev gibi düşündükleri görülür. Gazze'de Filistliler tarafından pusuya düşürülmeden önce şehrin büyük kapılarını kavrayarak omuzlarına almasını anlatan hikâyeden (Hâkimler, 16:3) yola çıkarak Şimşon'un devasa boyutlara sahip biri olduğunu düşünmüşlerdir. Bununla birlikte Şimşon'un doğumundaki olağandışılık ile sahip olduğu güç, Tanrı ile yapılan anlaşma ile ilintilidir. Bu yüzden Şimşon Tanrı tarafından kendisine bahşedilen sıra dışı bir güç ile anlatılır. Onun bu gücü ise 7 örgüden oluşan ve kesilmemesi gereken saçlarından gelmektedir. Bir Nazarit olan Şimşon'un uyması gereken üç yeminden birisi, bahse konu olan saçlarını kesmemektir. Bununla birlikte Tanrı'ya adanmış biri olarak Şimşon, asla bir cesede dokunarak kendini kirletmemeli ve üzümden elde edilmiş fermente gıdaları da tüketmemelidir (Hâkimler, 16:19; Berakot, 61a; Rabin, 2020, s.77). Nazarit olmakla ilişkili bu yeminlerin, hikâyenin ilerleyen safhalarında Şimşon için oldukça hayati bir önem taşıdığı anlaşılır.

Hâkimler bölümündeki anlatıda Şimşon, aşk peşindeki bir erkek olarak sunulur. Bunun yanında Şimşon, Nazarit olmaya ilişkin sınırlarla birlikte erkeksi bir kimlik, cinsellik, şiddet, sıra dışı kuvvet, intikam ve cesaret gibi özellikler ile tasvir edilir. Bu bağlamda Şimşon ile ilgili anlatıda dikkat çekici hikâyelerden biri, Filistli bir kadına âşık olduğunu anlatan hikâyedir (Derks, 2015, s.554, 559-560; Wilson, 2014, s.43). Tanah, Filistin şehirlerinden biri olan Timna'ya (Timnah) doğru yol alan Şimşon'un, Filistlili bir kadını gördüğünden ve ona âşık olduğundan bahseder.[10] Anlatıya göre Şimşon, bu kadınla evlilik yapmak ister. Şimşon'un ailesi oğullarının hem kendileri hem de İsrail halkı için nedenli önemli olduğunu bildiklerinden, yapmak istediği bu evliliğe karşı çıkar. Hikâyede âşık olduğu kızı alma konusunda oldukça ısrarcı davranan Şimşon'un bu tutumu karşısında ebeveynlerinin çaresiz kaldığı, onun bu isteğini kabul etmek zorunda kaldıkları ve netice itibarıyla kızı görmeye gittikleri belirtilir. Yahudi din bilginleri Şimşon'un kıssasında, onun Timna'ya gittiğini belirten ifadeler hakkında bazı yorumlarda bulunmuşlardır. Nitekim Hâkimler 14:1'deki "*Timna'ya doğru gitmek"* ifadesini "*Timna'ya doğru inmek*" olarak anlamış ve yorumlamışlardır. Din bilginleri göre bu ifade, Şimşon'un yanlış seçimlerini ve içinde bulunduğu durumu ortaya koyan mecaz bir anlam taşımaktadır. Nitekim Şimşon ebeveynlerine karşı gelmiş ve kendisinin rezil olmasına yol açacak

[10]*"Bana o kadını al, ondan hoşlanıyorum."* (Hâkimler, 14: 3). Ayrıca bkz. (Assis, 2014, s.4-7).

seçimler yapmıştır (Hâkimler, 16:1, 21; Sotah 10a:16). Haham Elazar, Şimşon'un Timna'ya inmesini onun rezil oluşuna yönelik bir gönderme taşıdığını belirtmiştir. Hikâyenin devamında ebeveynleri ile birlikte düğün günü hazırlıklarını yapmaya giden Şimşon'un, yolda bir aslanla karşılaştığı, bu aslanla mücadele ettiği, Rabb'in Ruhu sayesinde çıplak ellerle aslanı parçaladığı ve bu durumdan ailesini haberdar etmediği anlatılır (Hâkimler, 14:2,5-6). Düğün hazırlıklarının tamamlanmasının ardından evlenmek için tekrar Timna'ya gittikleri vakit Şimşon, daha önce öldürdüğü aslanın leşini görmek için yoldan sapar ve bir arı kolonisinin daha önce parçaladığı aslanın leşini kovana çevirerek içinde bal yaptığını görür. Anlatının devamında Şimşon'un bu baldan yediği ve bu balı aslanın leşinden aldığını söylemeden anne ve babasına da yedirdiği belirtilir. Düğün vakti geldiğinde Filistlilerin damadı konumundaki Şimşon, geleneğe uygun olarak şölen düzenler. Şölen günü ona eşlik etmek üzere 30 Filistli genç gelir. Şimşon bu özel gecede bu adamlara bir bilmece sormak ister. Şimşon *"yiyenden yiyecek, güçlüden tatlı çıktı"* sözleriyle bilmecesini sorar ve ardından bu bilmeceyi üç gün içinde bilmeleri karşılığında onlara otuz keten mintan ve otuz üst giysi vereceğini, bilememeleri durumunda ise onların kendisine otuz keten mintan ve otuz üst giysisi vermeleri gerektiği konusunda anlaşmaya varır. Bilmeceyi çözemeyen Filistli davetliler, gelin adayına gider ve bilmecenin cevabını Şimşon'dan öğrenmesi için onu tehdit ederler.[11] Ağlayarak Şimşon'a gelen Timnalı gelin, bilmecenin cevabını kendisine söylemesi için ısrar eder. Şimşon'un kendisinden nefret ettiğini ve sevmediğini belirterek, eğer sevmiş olsaydı cevabı kendisine de söyleyeceği konusunda serzenişte bulunur ve bu konuda onu ikna etmeye çalışır. Şimşon bu ısrarlar karşısında cevabını söyler. Ardından kadın bu cevabı Filistlilere iletir. Yedi gün süren geleneksel düğün şöleni sonunda Filistliler Şimşon'a *"baldan daha tatlı ve aslandan daha güçlü olan!"* cevabını iletir iletmez Şimşon, Timnalı gelininin sırrına ihanet ettiğini ve cevabı Filistlilere söylediğini anlar. Bu konuda Tanah, Şimşon'un *"vücuduma bağırmasaydın bilmecemi tahmin edemezdin"* sözleriyle kızgın bir şekilde düğün yerinden ayrıldığını, Aşkelon (Asclon) şehrine giderek orada daha önce vereceğini söylediği hediyeler için 30 Filistli'yi öldürerek kıyafetlerini aldığını belirtir (Hâkimler, 14:8-19; Carus, 1907, s.43, 92). Bir müddet sonra sevdiği kızın evine geri dönen Şimşon, hiç beklemediği bir şeyle karşılaşır. Kendisiyle evlendirileceği söylenen kadının kendisine eşlik eden sağdıca verildiğini öğrenir. Şimşon gelin odasına girmek isteyince babası engelleyerek başka bir kızının daha olduğunu söyler. Tanah, Şimşon'un bir şey yapamayacak durumda olduğunu ve içine düştüğü çaresizliği kendi dilinden aktarır (Hâkimler, 14:14-15).

[11] *"Kocanızı bizim için bilmeceyi çözmeye ikna edin; yoksa seni ve babanın evini ateşle yakarız; bizi soymamız için mi çağırdın? "* (Hâkimler, 14:14-15).

Tanah'ın hikâyesinde Şimşon'un Timnalı kadını tatsız bir başlangıç neticesinde kaybettiği açıkça belirtilir. Kadim düşman ve egemen bir unsur konumundaki Filistlilerden sevdiği kadını almak isteyen Şimşon, hikâyenin başlangıcında bu kadının peşinden gitmekle Tanrı'nın açık öğretisinden uzaklaştığı belirtilir (Hâkimler, 14:2-3, 9, 17). Ailesinin gelin adayını reddetmesine karşı çıkarak onları bu konuda ikna etmeye zorlar, fakat talihsiz olaylar neticesinde almak istediği kadını en nihayetinde kaybeder. Büyük hayal kırıklığı yaşayan Şimşon, öfke ve intikam duyguları eşliğinde evlenmek istediği kadının yaşadığı kentten intikam almaya karar verir ve bunu yapmaya da hakkı olduğunu düşünür. Sonradan Şimşon, 300 tilkiyi yakalayarak çifter çifter olacak şekilde kuyruklarına yanan meşaleler bağlar. Ateş nedeniyle kaçışan tilkiler tarlalara, bağlara ve meyve bahçelerine kaçışarak yangınlara sebep olur. Bundan dolayı Timna sakinleri Şimşon'un evlenmek istediği kadının anne ve babasını öldürür. Şimşon yaptıkları ile şehirde korku ve dehşeti körüklediğinden, Filistliler bu duruma son vermek isterler. Yahudilerin yaşadığı bölgeleri işgal ederek buradaki halkı yok etmekle tehdit edip Şimşon'un kendilerine verilmesini talep ederler. Şimşon'a güvenmediği anlaşılan halk Şimşon'un saklandığı düşünülen mağaraların birine 3000 asker gönderir. Halk, Filistlilerin egemen olduğunu ve onun sergilediği tavırların kendilerine zarar verdiğini, kendisini teslim etmek için buraya geldiklerini belirtir. Şimşon öldürülmemek koşuluyla kendi isteğiyle mağarayı terk ederek bağlanmayı kabul eder. Götürülme esnasında hakaretlere uğrayan Şimşon, bağlı olduğu halatları koparark yerde bulunan bir eşeğin çene kemiği ile öfkeli bir şekilde saldırır. Tanah, Filistlilerin kampına giderken gerçekleşen bu olay esnasında panik ve endişe hâkim olduğunu, bu durumdan faydalanan Şimşon'un 1000'e yakın kişiyi bu çene kemiğiyle öldürdüğüne işaret eder. Bütün bu olanların ardından Tanah, Şimşon'un mağaraya dönerken neşeli bir biçimde mırıldanarak *"Bir eşeğin çenesiyle, İki eşek yığını yaptım, eşeğin çenesiyle bin kişiyi öldürdüm."* dediğini belirtir (Hâkimler, 15:3-16; Gillmayr-Bucher, 2009, s.699).

Şimşon, kendisine yüklenilen misyonun gereklerini ilk olarak ebeveynlerini dinlemeyerek ihlal ederken sonrasında kendi varlığının kaynağı konumundaki Nazarit kısıtlamalarını ihlal ederek murdar olan bir leşe dokunur ve leşe temas eden balı yer. Üstelik tüm olanlardan haberi olmayan ebeveynlerine de bundan yedirir. Bu anlamda Tanah örnek İsrailli ebeveynler olarak işaretlediği Manoah ve onun karısı için Şimşon hem ideal olmayan bir kahraman hem de ideal olmayan bir evlattır. Kendi arzularını, İsrail toplumunun temel sorunları ile beklentilerinin önüne geçirmekle kalmamış, ebeveynlerinin Tanrı Yahve ile arasındaki bağlarını koparark halkının beklentilerini de boşa çıkarmıştır. Şimşon'un Nazarite kısıtlamalarını ihlal eden davranışlarının hiçbirinden

ebeveynlerinin haberi yoktur. Tanah'ta hikâyenin anlatıcısının, dinleyicilere bir gözlemciymiş gibi ayrıntılar verdiği görülür. Hikâyenin anlatıcısı Şimşon'un henüz başlangıçtaki bu ihlallerini dinleyicilere ders verme maksadıyla gözler önüne serer. Şimşon'un ihlallerine ebeveynlerinden daha fazla şahit olan dinleyiciler için Şimşon'un varlığı daha büyük bir hayal kırıklığıdır. Zira kendi toplumu için kurtarıcı olması beklenen Şimşon, kendi halkı için bir tehdit, ailesi için ise utanç kaynağı olarak resmedilir. Tanah anlatıcısı, Şimşon'un olumsuz taraflarını dinleyicilere sunarak Şimşon'u bekleyen trajik sondan daha fazla ders çıkarmaya hazırlar (Exum, 1983, s.31; Reinhartz, 1992, s.26; Gillmayr-Bucher, 2014, s.36-37, 40).

Tanah'ta Şimşon, Filistlilerin egemenliği altındaki İsraillilere 20 yıl boyunca önderlik yapan ayrıca Filistlilerin şehrine tek başına girecek kadar korkusuzca davranışlar sergileyen biri olarak geçer. Buna karşın hikâyenin, cesaret gibi önemli bir erdemi Şimşon üzerinden örnekleme endişesi taşımadığı anlaşılır. Zira onun tanrısal kökenli gücü ve bunun neticesinde gösterdiği cesaret, uygun görülmeyen bir biçimde kendi kişisel çıkar ve tutumları ile ilişkilendirilir (Gillmayr-Bucher, 2014, s.34, 43). Nitekim hikâyede Şimşon'un Filistlilerin hükmü alındaki Gazze'ye geçtiği bir vakit, bir fahişenin yanına uğradığı anlatılır. Onun şehre girdiğini öğrenen yetkililerin, akşam olduğunda şehrin kapılarını kapatarak Şimşon'u öldürmek için görevli adamlar yerleştirildiği ifade edilir. Kendisine yapılacak olan saldırıdan haberdar olan Şimşon'un, gece olduğunda yanına gittiği kadından ayrıldığı, bu esnada Filistlilerin ise gece boyunca pusuya yatarak kentin kapısında onu beklediği belirtilir. Anlatıya göre Şimşon sabah olduğunda olağan dışı gücüyle şehir kapılarını kırarak kapıları omuzlarına yükleyip dağın tepesine çıkarır (Hâkimler, 16:2-3; Nazir, 4a:12). Anlatının bu bölümünde Şimşon'un olağanüstü gücü ve cesareti bir erdem olarak sunulmaz. Sergilemiş olduğu tutumlar ile harcadığı güç, hikâyenin bütününde yaptığı seçimlerin bir sonucu olarak kendini bekleyen trajik sonun bir parçası olarak anlatılır. Bütün bunların ardından kendini adım adım sona getirecek olan zaafiyetler sergilemekten ve yanlış seçimler yapmaktan alıkoymaz. Nitekim hikâyenin ilerleyen safhalarında ölümcül bir kadın olan Delila ön plana çıkar.

DELİLA KİMDİR?

Hâkimler bölümünde anlatılan Şimşon'un hikâyesinde Delila'nın hangi milletten olduğu söylenmez. Bununla birlikte edebi uyarlamalarda İsrail toplumunun yabancı algısını destekleyen bir Filistlili olarak sunulur. Delila, kişisel cazibesi ve zekâsının yanında erkeği ruhsal ve fiziksel anlamda yıkıma uğratan kötü bir kadın olarak tasvir edilir. Bu anlamda antik Filistin bölgesindeki

Sorek Vadisinden bir kadın olan Delila, Tanah'ın Hâkimler bölümünde, dünyanın en güçlü adamının tutkuları yüzünden çöküşüne ve ardından ölümüne neden olan kişi olarak betimlenir (Sotah 9b:16-17; Greenstein, 1981, s.245; Sarna, 2007, s.539; Mbuvi, 2012, s.403). O, Şimşon'un merkezi bir figür olarak geçtiği bu hikâyede bir diğer önemli karakterdir. Şimşon'un anlatıldığı bu hikâyede, adından söz edilen tek kadındır.[12] Yahudi kutsal metinlerinde bu kadın Şimşon'un kendisine bağlandığı ve tutkularının esiri olmasına neden olan bir kişidir. Hikâyede bahsi geçen bu kadın ile ilgili dikkat çekici bir nokta ise hikâyenin herhangi bir yerinde Delila'nın Şimşon'u sevdiğine dair bir ifadenin yer almamasıdır (Hâkimler, 16:4-17).

Tanah, kusurlu bir biçimde tanıttığı Delila'nın karşısında yer alan Şimşon'un düşüşünü açıkça gösterir. Yahudi kutsal metinleri bu çerçevede Delila'yı yalın bir biçimde resmeder. Nitekim O, kötücül tarafı, yanlış inançları ve Tanrı'ya karşı olanı temsil eden bir konumdadır. Bu konum onu ve beraberindekileri, İsrail halkının gözünde Tanrı'nın egemenliğine karşı bir tehdit olarak göstermek için yeterlidir. Bu anlamda Delila, Tanrı'nın verdiğini almaya çalışan, ayrıca güç ve iktidar yitiminin de kaynağı olarak gösterilir. Bunun için Şimşon'u adım adım ölüme götüren olaylar, Tanah'ın merkezi konumda yer alan öğretisi ve mesajı ile birlikte verilir. Buna göre; yabancı olan şüpheli ve tehlikelidir. Egemen bir unsur olarak Filistliler, *sünnetsiz* olarak tabir edilen kadim düşmanlardır. Bu yüzden İsrail'in varlığına yönelik bir tehdittir (Hâkimler, 16:5, 18-20; Yeremya, 9:26; I. Samuel, 17:26; Sotah, 9b:16; Exum, 1983, s.34).

Filistliler beş şehirde (Pentapolis) bulunan ve eşit yetkilere sahip yöneticiler tarafından idare edilen bir halktır (Gatgounis, 1997, s.378). Tanah, Filistlili yöneticilerin bir tehdit unsuru olan Şimşon'u daha önce sebep olduğu şeyler dolayısıyla teslim almak istediğine işaret eder. Bunun için Şimşon'un aşkı olan Delila'ya büyük bir ödül teklifinde bulunurlar. Delila'nın Şimşon'un büyük sırrını açığa çıkarması ve gücünün kaynağını öğrenmesi karşılığında 1100 şekel vermeyi vadederler (Hâkimler, 16:5). Delila, kendisine teklif edilen bu para karşılığında kendisinden yapmalarını istediği şeyi yapar.

"Bunun üzerine Delila Şimşon'a, "Lütfen, söyle bana, bu üstün gücü nereden alıyorsun?" diye sordu, "Seni bağlayıp yenmek olası mı?" Şimşon, "Beni kurumamış yedi taze sırımla bağlarlarsa sıradan bir adam gibi güçsüz olurum" dedi. Bunun üzerine Filist beyleri Delila'ya kurumamış yedi taze sırım getirdiler. Delila bunlarla Şimşon'u bağladı. Adamları bitişik odada pusuya

[12]Şimşon'un annesi de dâhil olmak üzere Delila dışında anlatıda bahsi geçen kadın figürlerin hiçbirinin adından söz edilmez. Timnalı gelin, Manoah'ın karısı ve Gazze'de beraber olduğu kadın adları geçmez. Bkz. (Hâkimler, 14:2-20; 13:2-25; 16:1).

yatmıştı. Delila, "Şimşon, Filistliler geldi!" dedi. Şimşon sırımları ateş değdiğinde dağılıveren kendir lifleri gibi koparıp attı. Gücünün sırrını vermemişti. Delila, "Beni kandırdın, bana yalan söyledin" dedi, "Lütfen söyle bana, seni neyle bağlamalı?" Şimşon, "Beni hiç kullanılmamış yeni urganla sımsıkı bağlarlarsa sıradan bir adam gibi güçsüz olurum" dedi. Böylece Delila yeni urgan alıp Şimşon'u bağladı. Sonra, "Şimşon, Filistliler geldi!" dedi. Adamlar hâlâ bitişik odada pusu kurmuş bekliyorlardı. Şimşon urganları iplik koparır gibi koparıp kollarından sıyırdı. Delila ona, "Şimdiye kadar beni hep kandırdın, bana yalan söyledin" dedi, "Söyle bana, seni neyle bağlamalı?" Şimşon, "Başımdaki yedi örgüyü dokuma tezgâhındaki kumaşla birlikte dokuyup kazıkla burarsan sıradan bir adam gibi güçsüz olurum" dedi. Şimşon uyurken Delila onun başındaki yedi örgüyü dokuma tezgâhındaki kumaşla birlikte dokuyup kazıkla burdu. Sonra, "Şimşon, Filistliler geldi!" dedi. Şimşon uykusundan uyandı, saçını tezgâh kazığından ve kumaştan çekip kurtardı. Delila, "Bana güvenmiyorsan nasıl olur da 'Seni seviyorum' diyorsun?" dedi, "Üç kezdir beni kandırıyorsun, üstün gücünün nereden geldiğini söylemiyorsun." Bu sözlerle Şimşon'u sıkıştırıp günlerce başını ağrıttı. Sonunda Şimşon dayanamayıp yüreğini kadına tümüyle açtı." (Hâkimler, 16:6-16).

Hikâyede Delila'nın Şimşon'a ait sırrı öğrenmek için yaptığı çabalar ayrıntılarıyla verilir. Delila'nın Şimşon'un sırrını öğrenmek için çabaladığı ve yalan söylediği anlatılır (Sotah, 9b:18; Exum, 1983, s.34). Şimşon'un ise bu girişimlerden ve durumdan her seferinde kaçındığını işaret eden metinde, Şimşon'un Delila'nın karşısındaki durumu adeta bir zayıflık içinde betimlenir. Hatta anlatının akışında Delila, Şimşon'a kendisini sevmediği yönünde sarf ettiği sözlerle köşeye sıkıştırmaya çalıştığı da belirtilir (Hâkimler, 16:15). Delila ile ilişkili kısımlara bakıldığında onun kendi hedeflerini gerçekleştirme uğruna pek çok erdemi hiçe saydığına yönelik eylemleri üzerinde durulur. Yalan, aldatma, manipüle etme, sırrı ifşa etme, kötücül niyetlere sahip olma gibi zayıflıklar bunlardan bazılarıdır. Ayrıca Delila, Tanah'ın yabancı karşıtlığına yönelik tutumunu haklılaştıran bir model gibi sunulur. Tanah, seçilmiş bir topluluk olmanın yanı sıra tarih içinde Yahudilerin düştüğü olumsuz durumların bir sebebinin yabancı milletlere karışmak olduğu, ayrıca bu durumun da Tanrı'nın ahdine yapılan bir sadakatsizliği gösterdiği belirtilir (Ezra, 10:2-3, 10; Hezekiel, 28:10; Hâkimler, 16:5, 19 Gillmayr-Bucher, 2014, s.41). Şimşon, olağanüstü yeteneklerine rağmen Tanah'ın yabancı algısına uygun düşen Delila'nın kötücül niyetleri ile eylemlerinin ortasında kalan biridir. Delila, Tanrı'ya karşı olanların da kullandığı bir araç gibidir. Nitekim İsrail halkının baş düşmanı olan Filistlili hükümranların onları yok etmek için ayarttıkları biri konumundadır (Hâkimler, 16:5).

KAHRAMANIN DÜŞÜŞÜ ÜZERİNDEN İSRAİL HALKINA MESAJ

Şimşon'un kıssası, Tanrı'nın yasalarının açıkça nasıl ihlal edildiğini ve bunun sonuçları üzerinde durur. Bu ihlaller neticesinde sıra dışı özelliklerle donatılmasına rağmen Şimşon'un önlenemez düşüşü açıkça tasvir edilir. Buna benzer düşüşler Tanah'ın bazı bölümlerinde[13] yer almakla birlikte Tanrı tarafından özel olarak seçilmiş biri olması nedeniyle Şimşon'un durumu onlarınkinden farklıdır. Çünkü Şimşon daha doğmadan önce Tanrı'nın özel lütuflarına mazhar olmuş biri olarak tanıtılır. Şimşon'un beklenen kahraman olarak doğumuyla başlayan ve ölümüne doğru giden düşüş hikâyesinde, İsrail halkının korunması konusundaki temel endişenin Şimşon üzerinden yenilendiği anlaşılır. Tanah'ta düşüşün temel saikleri arasında yabancı karşıtlığı önemli bir yer tutar. Bu hikâyede Şimşon'un düşüşü, yabancı karşıtlığı üzerinden resmedilir. Bu resim içinde kadın, düşüşe neden olan önemli bir fenomen olarak güncellenir. (I. Krallar, 11:2, 11:3-11, 21:1-29; Crowell, 2013, s.9). Düşman addedilen topluluğun kahramanın düşüşü üzerinden yükselişi de oldukça dikkat çekicidir. Hikâyede Şimşon'un sebep olduğu durumlar sadece kendi düşüşü ile sınırlı kalmamıştır. Bu anlamda Şimşon, kendi halkının beklentilerine cevap veremeyerek kendi toplumunun boyunduruk altında kalmasına da sebep olan bir karakter olarak resmedilmiştir. Bu nedenle Şimşon, diğer Tanah anlatılarında kendisi gibi davrananların sebep olduğu durumlarla ortak bir noktaya sahiptir. Bu ortak nokta Yahve'nin talepleri ile buna ilişkin buyruklarını göz ardı etmek ya da terk etmektir (Mısır'dan Çıkış, 34:10-17; Yaratılış, 24:3; Nehemya, 10:30; I. Krallar, 11:3-11; 21:1-29).

Yahudi kutsal metinlerinde İsrail halkı bütün fertleriyle ortak bir amaç etrafında kenetlenen ve korunması gereken bir topluluktur (Özdeyişler, 10:31; Mishnah Taanit, 4:8). Dolayısıyla topluluğun doğal üyesi olan fert, hele ki bu seçilmiş ve adanmış biri ise eylemlerinin sonuçlarının topluluk için önemini göz ardı edemez. Bu anlayışa göre topluluğun her bir ferdi topluluğun varlığı ve devamı için vardır. Aksi durumda ferdin eylemlerinin sonuçları topluluğa zarar vereceğinden bazı olumsuz sonuçlar doğurur. Netice itibarıyla Tanah, Tanrı'nın terk etmesi veya yalnız bırakması ile sonuçlanacak bir cezanın Şimşon'un davranışları sebebiyle kaçınılmaz olduğuna işaret eder. Nitekim benzer türden eylemlerin sonuçlarına dair hikâyeler, Tanah'ın diğer bölümlerinde yer alır (I. Krallar 11:1-11; II. Krallar 17:5-23; Yaratılış, 2:24-25; 12:2, 3; Yeremya, 3:5, 12, 19-25; Tesniye 28:58-68).

Tanah, yabancı karşıtlığının bir tasviri olarak tehlikeli ve dikkat edilmesi gereken, aynı zamanda düşman kabul edilen Filistlili topluluğun bir tarafı olarak

[13] Kral Ahav (Ahab) için bkz. (I. Krallar, 21:1-29, 22:1-40).

Delila'yı işaret etmiştir. Ayrıca O, kadına ilişkin olumsuz perspektifler ile buna ilişkin tutumları haklı çıkaracak bir karakter olarak sunulur. (Hâkimler, 16:18-21; Crowell, 2013, s.16). Bu yönüyle hikâye, adeta Yahve'nin İsrail halkının Şimşon üzerinden eleştirdiği bir yol takip eder. Hayal kırklığı yaratan bir kahraman olarak Şimşon, kendi içinden seçilmiş bir topluluğun seçilmiş bir ferdi olmasına rağmen kendisine bahşedilene sahip çıkamayan bir kişidir. Bu yüzden Şimşon, ruhsal körlük içinde bocalayan biri olarak resmedilir. Mucizevi doğumunun ardından içine düştüğü durumun bedelini canıyla ödemek zorunda kalan Şimşon, seçilmiş olmasına rağmen örnek alınmaması gereken, fakat yaşadıklarından ders çıkarılması gereken biridir. Onun hayatı hem gücünü hem de konumunu kaybetmesine neden olan seçimlerle şekillenmiştir (Hâkimler, 13:5, 16:20, 23-25; Gillmayr-Bucher, 2014, s.50).

TANAH'IN ELEŞTİRİSİ: ŞİMŞON İSRAİL'DİR

Şimşon'un hikâyesi, dönemin İsrail'i ile İsrail'in içinde bulunduğu şartları işaret etmesi açısından oldukça önemlidir. Tanah'ın bu hikâye aracılığıyla İsrail toplumuna yönelik eleştirilerini Şimşon'un davranışları üzerinden yenilediği anlaşılır. Şimşon İsrail'e önderlik etmesi için seçilen biri olmakla birlikte İsrail toplumunun adeta temsili bir görüntüsüdür. Bu temsil üzerinden Şimşon'un hataları, İsrail'e yönelik bir rehberlik ve düzenlemeyi içerir (Greenstein, 1981, s.247; Mbuvi, 2012, ss. 390-393). Aslında Şimşon İsrail toplumu içinden seçilen bir mikro kozmostur. Bu noktadan hareketle Hâkimler kitabının bütününde işaret edilen kenanlaşma veya asimile olma durumu İsrail için teolojik bir düşüş sayıldığından, bu hikâye İsrail halkına Şimşon üzerinden İsrail toplumunun başına gelebilecek tuzakları öğretme gayesi barındırdığı anlaşılır. Bu yüzden İsrailliler, Şimşon üzerinden eleştirilerek toplumsal bir düzenlemeye davet edilir.

Şimşon'a yönelik eleştirilerin en önemlisi, ilk olarak 10 emir içinde yer alan anne ve babaya itaat etme kuralının ihlal etmesidir. Çünkü İsrail halkının korunması ve gelecek nesillere aktarılmasında toplumunun yapı taşı olan aile oldukça önemlidir. İdeal İsrailli için aile, Yahve'nin buyruk ve yasakları ile Yahudi inanç ve adetlerinin ilk öğrenildiği yerdir. Şimşon, ideal İsrailli aileye örnek olarak resmedilen ebeveynlerini dinlemeyerek bu önemli kuralı hiçe sayar (Mbuvi, 2012, s.397). Oysa Manoah ve eşi Tanrı Yahve'yi önemseyen, nazarite kurallarına riayet eden, Tanah'ın yabancı algısını destekleyen itaatkâr ve ibadetlerini yerine getiren ebeveynlerdir. Hikâyenin akışından anlaşıldığı üzere Şimşon ebeveynleri için özellikle de annesi için bir utanç kaynağıdır. Öte yandan Şimşon, Nazarit yeminlerini bozarak kısıtlamalara riayet etmeme, evlenmeden cinsel ilişkiye girme, yabancılarla etkileşime girmek suretiyle ihlallerine devam

etmiştir. Şimşon'un hikâyesinde ön plana çıkan karakterler, yabancı karşıtlığı destekleyecek türden stereotiplerdir. Hikâye Şimşon'un bu davranışlarını özellikle de yabancı insanlarla etkileşimini, İsrail toplumunu tehlikeye atan davranışlar olarak anlatır. Aynı zamanda bu öz eleştiri Şimşon üzerinden tematik bir çercevede anlatılır. Bu tematik çerçevede Şimşon'un çizdiği tip, İsrail'in doğru erkek imajının tam olarak karşısında yer alır (Hâkimler, 13:4, 8, 20; 14:3; Yeşu, 2:12-13; Gillmayr-Bucher, 2014, s.41-42). Timna'da evlenmek istediği kişi (Hâkimler, 14:3) ile Gazze'ye geldiğinde beraber olduğu kadın bir Filistlilidir (Assis, 2014, s.7). Yine Delila da yabancı biridir ve Şimşon'a karşı Filistlilerin yanındadır. Hikâye Şimşon'un meşru bir şekilde evlenmek istediği Timnalı gelini (Hâkimler, 14:3), uygunsuz bir biçimde beraber olduğu Gazze'deki kadını ve âşık olduğu Delila'yı (Hâkimler, 16:4) genel olarak İsrail halkına, özelde ise Şimşon'a bir tehdit olarak tasvir eder. Anlatıda bahsi geçen yabancı kadınların Şimşon'un bedeni üzerinde sahip oldukları kontrole dikkat çeker (Kim, 2014, s.5). Anlatının son sahnelerinde Delila, Şimşon'un yedi örgülü saçını kestiğinde sadece fiziksel gücünü ve erkekliğini değil kültürel kimliğini de elinden almıştır (Hâkimler,16:20-21; Kim, 2014, s.10). Anlatı bu karakterler üzerinden ders vererek onları doğru İsraillinin veya ideal İsraillinin düşmanları olarak ifşa eder. Şimşon'un yabancı kadınlarla etkileşimi İsraillilerin yabancı kültürlerle olan etkileşim ve kaynaşmasının adeta küçük bir modelidir. Yani Şimşon, İsrail toplumunun bir yansıması olarak eleştirilir ve toplumda radikal bir yapılanmanın gereklerini işaret eder (Mbuvi, 2012, 391-393, 406;Zakovitch, 2003, s.30).

İsrail halkının bir tarafı olarak Yahve'nin, Şimşon'un hikâyesinde asimilasyonu durdurmaya çalıştığı ve bu yüzden bir çatışma alanının ortaya çıkmasına neden olacak bir konumu desteklediği anlaşılır. Yahve'nin müdahaleleri ve Şimşon karakterinin ortaya koyduğu durum, bu çatışma alanlarını doğuran temel faktördür (Hâkimler, 14:4; Foster, 2012, s.300). Bununla birlikte bu çatışma alanların temel yönlendirici noktasında Yahve'nin özel taleplerinin ön plana çıktığı anlaşılır (Mısır'dan Çıkış 34:10-17, Yasa'nın Tekrarı, 7:1-6). Nitekim hikâyenin başlangıcında Tanrı Yahve, İsrail'in kurtarıcısı olacak olan Şimşon'a yönelik taleplerini özel bir varlık aracılığıyla Manoah ve eşine iletmesi buna örnektir. Yine ideal bir kahraman olmak için Şimşon'un yerine getirmesi gereken yeminler, hikâyenin başlangıcında belirtilmiştir. Yahve'nin bu müdahaleleri hikâyede anlatılan olayların seyri üzerindeki temel yönlendirici etkilerini göstermesi açısından önemlidir. Bu noktadan hareketle Eski Ahit ve Yahudilik konusunda çalışmaları bulunan Weitzman'ın (2002, s.158-159) bu anlatının bir sınır hattı kurgusunu içinde barındırdığını belirten tespitleri dikkat çekicidir. Buna göre Şimşon'un hikâyesi bir ayırma ve sınır koyma hikâyesidir. Yahve, Şimşon'u bir ayırma aracı olarak

kullanmıştır (Mobley, 2006, s.36; Foster, 2012, s.293). Onun düşüşü dahi bu ayırıma hizmet eden bir kurguyu içinde barındırır. Hikâyenin en nihayetinde Dagon tapınağını yıkarak kendi de dâhil Filistlilerin ölümüne neden olması, bu sınırın çizilmesi açısından oldukça önemlidir. İçine düştüğü durumu canıyla ödemesine rağmen Şimşon, gerçek düşmanlarının farkına vararak onları yok etmiş ve ait olduğu yere geri dönmüştür. Onu hikâyesi kendisi için kötü bir kapanışa sahip olsa da safların belirginleşmesi ve sınırların belirginleşmesine sunduğu katkı nedeniyle önemlidir. Sınır hattını çizen kurgusu ile Şimşon'un hikâyesi, Yahve'nin toplumsal bir düzenlemeye yönelik taleplerini işaret etmektedir (Yasa'nın Tekrarı, 7:1-11; Avodah Zarah, 41b:4-5; Weitzman, 2002, s.163). Nitekim Yahve'nin İsrail halkına yönelik taleplerinin dayanak noktası Mısır'dan Çıkış 34:10-17'de açıkça bildirilir. Bununla birlikte bu taleplerinin İsrailler nezdindeki olumlu veya olumsuz karşılığı ile bunun neticesinde İsraillerin başına gelenler, Tanah'ın anlatımlarında üzerinde durulur (Hâkimler, 4:1-24; 4:1-31).

Saçları kesildikten sonra gücünü kaybetmesi, bağlandıktan sonra aşağılanarak götürülmesi, ardından gözlerinin de körleştirilmesi Tanah'ın İsrail'e vermek istediği mesajın anlaşılmasında önemli bir yere sahiptir. Bu güçlü mesaj vasıtasıyla Şimşon'u deviren ve onu Filistlilerin eline verenin Filistlilerin Tanrısı olarak kabul edilen Dagon olmadığına dikkat çekilir. Onu deviren şeyin dolaylı olarak Tanrı Yahve olduğu hatırlatılır (Hâkimler, 16:24-31; Zakovitch, 2003, s.29). Nitekim bu hatırlatma ona yönelen ve dua eden Şimşon'un duasına cevap verilmesiyle açıkça belirtilir (Hâkimler, 16:28-30).

ŞİMŞON "ÖTEKİ" BİR KAHRAMAN

Şimşon'un hikâyesindeki olaylar bir bütün olarak ele alınıp "ötekilik" kavramları ile ilişkisi düşünüldüğünde, kıssanın anlaşılmasına yönelik yaptığı katkılar daha anlaşılır hale gelir. Hikâyenin İsrail halkına ders verici ve öğretici taraflarının yanı sıra, hikâyede Şimşon'un hem İsrail halkı hem de İsrail halkının düşmanları için öteki bir kimlik ile çizildiği anlaşılır. Şimşon'un Nazarite kurallarını ihlal ederek kendi sınırlarını aşması, ayrıca diğer kültürlerle etkileşime girmesini sağlayan davranışlar sergilemesi, hikâyenin "kimlik" ve "ötekilik" sorunlarına yönelik perspektifinin anlaşılması açısından dikkat çekicidir. Böylece İsrail halkı ve Yahve arasındaki özel bir bağ üzerinden ideal bir kimlik imajı inşa edilir. Bu kimlik, öteki bir unsur olarak resmedilen Şimşon'un seçimleri ve davranışları üzerinden İsrail halkının dikkatine sunulur. Şimşon'un Tanah hikâyesinde yer alan taraflar ile karakterler gözündeki imajı, İsrail halkının kendi kültürel kimliklerine dair sınırları göstermesi açısından da önemlidir. Öte yandan

Şimşon'un sahip olduğu profil, Tanah yazarlarının kendi "ötekilik" sorununu ele alma biçimleri ile bu konudaki temel düşüncelerini göstermesi açısından da önemli bir araçtır (Gillmayr-Bucher, 2014, s.50). Hikâyede ötekiliğe ilişkin pek çok perspektifin var olduğu anlaşılır. Bu ötekileştirme Şimşon'un ebeveynleri de dâhil olmak üzere Şimşon'un halkının gözünden yansıtılır. İsrail halkının düşmanları ler ya da diğer bir tabirle yabancılar için Şimşon bir "öteki"dir ve onlar tarafından da kabul görmez. Şimşon'un hikâyesinde, Şimşon'un kendi arzu ve heveslerini merkeze alan tutumları neticesinde hem İsrail halkı hem de Filistliler tarafından "öteki" bir konumda algılandığı anlaşılır. Benzer şekilde Şimşon, hikâyenin anlatıcısının gözünde de "öteki"dir (Gillmayr-Bucher, 2009, s.18; Mbuvi, 2012, s.400). Nitekim Şimşon'un doğumuyla başlayan ve onu diğerlerinden ayıran başlangıç hikâyesi, onu hem kendi halkından hem de İsrail halkının düşmanlarından ayırır. Bu ayırım, Şimşon'un diğer Hakimlerden farklı bir yol izlemesi ile belirgin bir hal alır. Kendisi ile ilgili algıların oluşması da dâhil olmak üzere, hikâyede gerçekleşen tüm olumsuz olayların müsebbibi olarak anlatılan Şimşon, ebeveynlerin ve kendi halkının beklentilerini karşılamayarak hayal kırıklığı yaratan bir karakterdir. Düşmanları için ise Şimşon, anlaşmazlık ve kaosun kaynağı bir unsurdur. Hikâyenin anlatıcısı için Şimşon, toplumsal restorasyonun gerekliliğini gösteren ibretlik bir karakter olarak İsrail kimliğinin inşası için kullanılır. Şimşon'un bu öteki konumunda en dikkat çekici husus Yahve'nin konumuna ilişkin hususdur. Anlatı boyunca Yahve, Şimşon'a sahip çıkmak için hazır konumda beklemektedir. Bütün tarafların gözünde Şimşon karşıda konumlanırken Tanrı Yahve ona sahip çıkmayı ve onu kabul etmeyi bekleyen bir konumda anlatılır. Zira Şimşon zor duruma kalıp dua ettiğinde ona cevap vermiş ve onu desteklemiştir. Şimşon ise Yahve'yi göz ardı etmiştir (Hâkimler, 15:18-20; 16:28-30).

Şimşon, hikâyenin başından itibaren aidiyet problemi yaşayan biridir. Açık bir şekilde kendi toplumuna yabancı olarak resmedilir. Şimşon'un evliliğe ilişkin başlangıç hikâyesi onu diğerlerinden ayırır ve İsrail toplumu için zalimleri alt eden bir lider olamayacağının işaretlerini verir. Timnalı kızı seçme noktasında ailesiyle tartışırken kendi halkı ile arasındaki uçurumu derinleştirdiği de görülür. Bu davranışıyla sınırları aşan bir görüntü çizer (Hâkimler, 13:25; 14:1-4; Wilson, 2014, s.43; Gillmayr-Bucher, 2014, s.36). Aynı zamanda Şimşon, çizdiği tipoloji ile İsrail halkının güvenliğini tehlikeye atan biri görünümündedir. O, medeni biri olarak da tasvir edilmez, aksine medeni olmayan tutumlara sahip biri olarak işlenir. Arzuladığı kadınları seçmiş, ardından bu kadınlar onun için ölümcül bir cazibe haline gelmiştir. Buna karşın Tanah, İsrailli bir fert olan Şimşon'u ısrarla büyük aileye dâhil etmeye çabaladığı da anlaşılır (Hâkimler, 15:14, 18; 16:28; Zakovitch, 2003, s.30; Gillmayr-Bucher, 2014, s.5). Bu durum örnek bir İsrailli

aile olarak sunulan ebeveynlerinin tutumları vasıtasıyla gösterilir. Fakat hikâyeden anlaşıldığı üzere başına gelen onca şeyden ders çıkarmasını beklenen Şimşon, olumsuz davranışlarına devam eder. Bu anlamda Tanah; Şimşon'u ait olduğu toplumu unutan ve onu kaybeden toplumsuz bir anti-kahraman, aynı zamanda arada kalan bir figür olarak resmeder. Şimşon ortaya koyduğu bu tipoloji ile ne iyi bir oğul ne İsrail'in Hakimlerinden olabilmiştir. Ayrıca O, Nazarite kurallarına uyma konusunda sadık bir kurtarıcı olmayı da başaramamıştır. Bu açıdan Şimşon'un Filistlilerle olan ilişkisi kişisel çatışmalarla şekillenen bir ilişkidir. Bu çatışmaların sonucunda ortaya çıkan durumlar veya olumsuzluklar, Şimşon'un kişisel çatışmaların bir sonucu olarak anlatılır. Arada kalan biri olarak Şimşon, Tanrı'nın misyon görevinden uzaklaşan biri olarak betimlenir. Kendini ve kökenlerini unuttuğundan, öteki olmak onun kaderi haline gelmiştir.

Tanah'taki bu hikâye Filistlilerin İsrail toplumu üzerindeki etkileri ile bu etkiler neticesinde ortaya çıkan çatışma alanlarını, Şimşon'un trajik sonu ile kesiştirir. Şimşon, hikâyenin sonunda Tanrı'ya yalvarıp onun desteğini elde etmiş olsa da içinde Filistliler ile onların tanrıları Dagon'un da bulunduğu mabette ölmekten kurtulamaz. Hikâyede İsrail toplumu için Şimşon üzerinden bir çıkış yolu çizilir. Bu çıkış yolunda İsrail toplumunun varlığı ve devamı, Tanrı Yahve'nin gösterdiği yolla birleşir. Aksi takdirde Şimşon'un yüzleştiği trajik sonla karşılaşılacağının işaretleri verilir. Bu yüzden Şimşon'un geç kalınmış dönüşü üzerinden toplumun şekillenmesi çağrısı temel bir uyarıdır. Yine bu dönüşün formülünde Tanrı Yahve'ye sadakat merkezdedir. İsrail toplumunun ait olduğu yeri hatırlatılarak Onun desteği ve inayeti olmadan başarı sağlanmayacağına dikkat çekilir (Zakovitch, 2003, s.27).

DEĞERLENDİRME

Şimşon'un hikâyesi İsrailliler için öğretici bir anlatı olup İsraillilerin tarihini anlatan bir hikâye niteliğindedir. Bu hikâye olağanüstü derecede güçlü olan Şimşon'un bir Nazarit iken Tanrı'dan ve onun buyruklarından nasıl uzaklaştığını ve düşmanları karşısında nasıl kaybettiğini ele alır. Bununla birlikte bu anlatı, inananları tarafından Tanrı'nın seçilmiş topluluğu olduğu düşüncesinden hareketle, İsraillileri de işaret eden bir hikâyedir. Bazı bölümlerinde İsraillilere yöneltilen eleştiriler, Hâkimler bölümünde yer alan bu kıssayla adeta güncellenir. Çünkü İsrail halkının da Tanrı'nın seçilmiş topluluğu olarak Tanrı'nın buyruklarına yönelik tutumları neticesinde ahitlerine sadık kalmadıkları, bu yüzden kaybettiklerine işaret edilir. Şimşon'un içinde bulunduğu durum, İsrail halkının içine düştüğü ve bulunduğu durum ile

özdeşleştirilir. Bu anlamda Şimşon, İsrail toplumu ve tarihi için de adeta bir ayna niteliğindedir. Şimşon Tanrı'ya adanmış bir Nazarit iken, İsrail halkı da benzer şekilde Tanrı ile ahitleşen ve bu yolda kalmaya devam edeceğine dair Tanrı'nın yüklediği sorumlukları üstlenen bir topluluk olarak resmedilir. Fakat her ikisi de anlaşmalarını ve adanmışlıklarını bozarak Tanrı'ya yüz çeviren bir konumda anlatılır. Her ikisi de tutkularının esiri olarak şehvet düşkünlüğüne kapılmış, sünnetsiz ve putperestler olarak tanımlanan topluluklara yakınlaşmıştır. Her ikisi de Tanah'ın anlam dünyasından uzaklaşıp yabancı olana yakınlaşmış ve onları benimsemek suretiyle Tanrı'dan da uzaklaşmıştır. Ayrıca Şimşon'un hikâyesinde izzet, güç ve yücelik gibi daha pek çok unsurun Tanrı'dan kaynaklı olduğu mesajı yinelenir. Bu kaynağın görmezden gelinmesi halinde birey veya toplumun güçten düşme, iktidarı kaybetme ve en nihayetinde düşmanın boyunduruğu altında kalınacağına dikkat çeker. Tanrı ile beraber olması ve onun için savaşması beklenen Şimşon'un Tanrı'yı unutması ve kendini kaybetmesi neticesinde bir kahraman iken nasıl düştüğü ve düşmanları tarafından nasıl düşürüldüğü açıkça belirtilir. Şimşon'un hikâyesi İsrail halkının ve onların tarihsel sürecinin adeta canlı bir örneğini sunarak kendilerini bekleyen tehlikelerden onları haberdar eder.

İsrail halkına, bir kişi ne kadar güçlü ve olağan üstü olursa olsun, Tanrı'nın yasalarına aykırı gelinmesi halinde kişinin başarısız olacağı, onun inayeti olmadan iktidarın sağlanamayacağı ve en nihayetinde kaybedeceği belirtilir. Yahve'nin etrafında kenetlenen İsrail halkını, onların düşmanları olan halklar üzerinden eleştirir. Öte yandan bu kıssayla, fiziksel anlamda gücün ve kuvvetin akıl karşındaki mağlubiyeti de vurgulanır. Buna göre cinsel gücün de içinde bulunduğu fiziksel güç ve kuvvet, zekânın bir göstergesi olmadığı mesajı verilir. Hikâyenin ana teması içinde şehvet, aklı körleştiren ve kontrolden çıkaran bir duygudur. Hikâyede, Şimşon'un aklını körleştiren şehvetin temsilcisi olarak Delila, olumsuz bir karakter olarak yer alsa da Şimşon ile kıyaslandığında ne istediğini bilen, bu doğrultuda zekâsını kullanan, aynı zamanda kontrollü biri olarak tasvir edilir. Hikâyeden de anlaşıldığı üzere Şimşon'un aşkına olan hayranlığına karşı Delila'nın sevgisini ifade eden bir cümle dahi yer almaz. Bu noktada hikâye, Şimşon'un içinde bulunduğu durumu varoluşsal değerlerle kesiştirerek tasvir eder. Bu varoluşsal değer, Şimşon'un yaşadığı varoluşsal kriz üzerinden değerlendirilir.

Sonuç olarak Şimşon, Yahve'nin talepleri ile İsrail toplumunun değerlerine ve ideallerine sıkı sıkıya bağlanması beklenen seçilmiş biri iken, Tanrı'nın yasalarını unutan, halkını hiçe sayan, aynı zamanda varoluşsal bir kriz içinde kendini kaybeden toplumsuz bir anti-kahramana dönüşür. Onu kutsal bir kahraman yapması beklenen tüm süreçler, Tanrı'nın taleplerini içeren ve ona karşı önemli bir sorumluluk olan Nazarite yemini ile bağdaştırılır. Bunun için

Tanah hikâyesinde Yahve, Şimşon'un varoluşsal anlamda kaynağı gösterilir. Buna göre bu varoluşsal kaynak onun gerçek değerleri olmalıydı. Çünkü Şimşon'a gerçek değeri veren Tanrı Yahve'den başkası değildir. Çünkü gerçek ve süreğen olan; Tanrı ile olan bağlılık ve onun yasalarına uyma ile tanımlanır. Bu anlamda Tanah, bu hikâyede kendi okuyucusuna, gerçeğe ilişkin değerlendirmeler sunar. Bu değerlendirmelere göre gücün asıl kaynağı Tanrı'dır ve onun desteğinin olmadığı işlerin tümüyle zayıflık, körlük ve güç yitimi getireceği belirtilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Adam, B. (2015). *Yahudi Kaynakların Göre Tevrat.* Pınar Yayınları.

Assis, E. (2014). The Structure and meaning of the Samson narratives (Jud. 13–16). *Samson: Hero or Fool?* (17), 1-12. https://doi.org/10.1163/9789004262362_002.

Avishu, I. (2007). Dan, In *Encyclopedia Judaica* (2nd ed., Vol. 5, pp. 404-407). Keter Publıshıng House.

Broida, M. (2010). Closure in Samson. *The Journal of Hebrew Scriptures,* (10), 1-34. https://doi.org/10.5508/jhs.2010.v10.a2

Carus, P. (1907). *The Story of Samson: And its Place in the Religious Development of Mankind.* Open Court Publishing Company.

Crenshaw, J. L. (1974). The Samson saga: Filial devotion or erotic attachment? *ZAW,* (86), 470-504.https://doi.org/10.1515/zatw. 1974.86.4.470

Crowell, B. L. (2013). Good girl, bad girl: Foreign women of the deuteronomistic history in postcolonial perspective. *Biblical Interpretation A Journal of Contemporary Approaches, 21*(1), 1-18. https://doi.org/10.1163/15685152-1049A0001

Derks, M. (2015). If i be shaven, then my strength will go from me: A queer reading of the Samson narrative. *Biblical Interpretation A Journal of Contemporary Approaches, 23*(4-5), 553-573. https://doi.org/10.1163/15685152-02345p05

Elliott, R. (2020). *The Biblical Hero: Portraits in Nobility and Fallibility.* University of Nebraska Press.

Exum, J. C. (1983). The theological dimension of the Samson saga. *Vetus Testamentum, 33*(1), 30-45. https://doi.org/10.2307/1517992

Foster, J. S. (2012). Judges 14:4- Yahweh uses Samson to provoke the Philistines. *Old Testament Essays, N.S. 25*(2), 292-302. https://doi.org/10.10520/EJC122062

Gillmayr-Bucher, S. (2009). Framework and discourse in the Book of Judges. *Journal of Biblical Literature, 128*(4), 687-702. https://doi.org/10.2307/25610214

Gillmayr-Bucher, S. (2014). A Hero ensnared in otherness? Literary images of Samson.E. M. M. Eynikel and T. Nicklas (Eds.), *Samson: Hero or Fool? The Many Faces of Samson* (s.31-51). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004262362_004

Greene, M. (1991). Enigma variations: Aspects of the Samson story (Judges 13-16). *Vox Evangelica, 21*, 53-80. https://biblicalstudies.org.uk/pdf/vox/vol21/judges_greene.pdf, Erişim tarihi: 11.10.2022

Greenstein, E. L. (1981). The Riddle of Samson. *Prooftexts, 1*(3), 237-260. https://www.academia.edu/9964012/The_Riddle_of_Samson, Erişim tarihi: 11.10.2022

Hâkimler. (2016). *Kitabı Mukaddes.* Kitabı Mukaddes Şirketi.

Jauss, H. R. (1970). Literary history as a challenge to literary theory. *New Literary History, 2*(1), 7-37.https://doi.org/10.2307/468585

Kim, U. Y. (2014). More to the eye than meets the eye: A protest against empire in Samson's death? *Biblical Interpretation, 22*(1), 1-19. https://doi.org/10.1163/15685152-0221p0001

Mbuvi, A. B. (2012). Samson's body politic. *Biblical Interpretation*, (2), 389-406

McCann, J. C. (2002). *Judges.* Westministre John Knox.

Milgrom, J. (2007). Nazirite. In *Encyclopedia Judaica* (2nd ed., Vol. 15, pp. 45-47). Keter Publıshıng House.

Mobley, G. (2006). *Samson and the Liminal Hero in the Ancient Near East.* A&C Black.

Rabin, Elliott. (2020). *The Biblical Hero: Portraits in Nobility and Fallibility.* University of Nebraska Press.

Rabinowitz, P. J. (1998). *Before Reading: Narrative Conventions and the Politics of Interpretation.* Ohio State University Press.

Reinhartz, A. (1992). Samson's mother: An unnamed protagonist. *Journal for the Study of the Old Testament, 17*(55), 25-37. https://doi.org/10.1177/030908929201705503

Roux, M. L. (2016). The Wife of manoah, the mother of Samson. *Journal for Semitics , 25*(2), 546-571. https://doi.org/10.25159/1013-8471/2533

Sarna,N., M.(2007). Delilah. In *Encyclopedia Judaica* (2nd ed., Vol. 5, pp. 539). Keter Publıshıng House.

Taylor, J. G. (1993). *Yahweh and the Sun: Biblical and Archaeological Evidence for Sun Worship in Ancient Israel.* Sheffield Academic Press.

Weitzman, S. (2002). The Samson story as border fiction. *Biblical Interpretation, 10*(2), 158-174. http://dx.doi.org/10.1163/156851502760162807

Wilson, S. M. (2014). Samson the man-child: Failing to come of age in the deuteronomistic history. *Journal of Biblical Literature, 133*(1), 43-60. https://doi.org/10.15699/jbibllite.133.1.43

Zakovitch, Y. (2003). The strange biography of Samson. *Nordisk judaistik / Scandinavian Jewish Studies, 24*(1-2), 19-36.http://dx.doi.org/10.30752/nj.69597

EXTENDED ABSTRACT

Religious experiences play an important role in people's relationship with sacred texts. These religious experiences acquire deeper meanings through the stories and heroic narratives in sacred texts and the exemplary human models presented in connection with these narratives. In the narratives that sacred texts present to their believers, these models are presented with deep meanings and metaphors. These meanings and metaphors contribute to the formation of social memory and the shaping of believers. In addition to being a part of sacred texts, these narratives assume important functions in the sociocultural transfer of social memory to future generations. However, the teachings of the holy books, which play a central role in the internalization, transmission and presentation of these stories as a model for believers, occupy an important place in understanding the plot of the story.

The story of Samson is an instructive narrative for the Israelites and a story that tells the history of the Israelites. This story demonstrates how the extraordinarily powerful Samson, while a Nazarite, turned away from God and her commandments and lost to her enemies. Samson is a man with extraordinary powers. The source of his powers is The God, Yahweh. In addition, his

extraordinary powers are related to the rules of the Nazarites. According to these rules, Samson should not touch anything unclean, drink anything from a vine, and cut his hair. The story clearly shows how Samson violated these rules and how he fell from grace. The story also focuses on Samson's disregard for his own people and his preference for foreign women.

In the story of Samson, the message that such elements as glory, power, and greatness, and many others originate from God is repeated. It draws attention to the fact that if this source is ignored, the individual or society will fall from power, lose power, and ultimately remain under the yoke of the enemy. Samson is someone who forgets his mission and pursues his own personal interests. In the story, Samson is expected to use his powers in accordance with the wishes of Yahweh and to lead his people. But Samson lost himself, forgetting God and his laws. Then, he was trapped by his enemies and defeated. The story of Samson provides a vivid example of the people of Israel and their historical process, making them aware of the dangers that await them.

Through this story, the Tanakh tells the people of Israel that no matter how powerful and extraordinary a person may be, if he goes against God's laws, he will fail, will not be able to maintain power without God’s favor, and will ultimately lose. In this story, the people of Israel, who are expected to rally around Yahweh, are criticized through the people who are their enemies. They are taught the dangers that may happen to them through the example of Samson. On the other hand, this parable emphasizes the defeat of physical power and strength against reason. Accordingly, physical power and strength, including sexual power, is not an indicator of intelligence. In the main theme of the story, lust is an emotion that makes the mind blind and out of control. In the story, Delilah, who blinds Samson's mind and is the representative of lust, appears as a negative character. However, compared to Samson, Delilah is portrayed as someone who knows what she wants, uses her intelligence in this direction, and is sure at the same time. The story depicts Samson's situation by intersecting it with existential values. This existential value is evaluated through Samson's existential crisis. The Tanakh also endeavors to teach this value to the people of Israel. It informs them that they will otherwise fall into Samson's situation. His life is a life to draw lessons from. In this sense, Samson is an anti-hero. Because, while he is the chosen one who is expected to adhere to the values and ideals of Israelite society in accordance with Yahweh's demands, he is portrayed as a social misfit who forgets God's laws, disregards his people, and loses himself in an existential crisis. Yet, in the Tanakh story, Yahweh is shown as Samson's existential source. Therefore, Yahweh occupies an important place in the story as a being who gives the true value.

In this article, the extraordinary story of Samson, an important hero and ruler of the period of the Judges, is analyzed within the framework of the basic teachings of the Tanakh. In this context, as the story of Samson is a representative narrative of Israel, the criticisms made against Samson's people and the messages intended to be given to them through Samson are evaluated. Based on the connection between Samson and Israel, this article aims to show how Samson's story is used to reinforce the political, religious and cultural values of an ideal Israel.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 3756-3773
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.62603
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 24.05.2022 Submitted date
Kabul tarihi 19.11.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Onay, H. (2022). İslam Ahlak Felsefesi Üzerine Kavramsal Bir İnceleleme. *Journal of History School*, 61, 3756-3773.

İSLAM AHLAK FELSEFESİ ÜZERİNE KAVRAMSAL BİR İNCELELEME

Hamdi ONAY[1]

Öz

Ahlak konusu insana özgü, insanın bütün eylemleriyle ilgili bir alandır. İnsanoğlu hayatın her anında bireysel ya da toplumsal birtakım olumsuz durumlarla karşılaşmaktadır. Bu zorlukların üstesinden gelmenin en güçlü yollarından biri ahlaki ilkelere, kurallara ve standartlara uygun yaşamaktır. İslam ahlakının dini referanslara dayandırılması hem ilahi bir nizam hem de insani bir gereklilik olma özelliğinden kaynaklanır. Elbette ki ahlak konusu, sadece dini bir konu olmadığından, tarihi süreçte farklı toplum ve kültürlerde genişçe ele alınmaktadır. Bu araştırma İslam ahlakının tanımı, kaynakları, gayesi ve mahiyetine dair felsefi bir incelemedir. İslam ahlakının bir bütünlük içerisinde ele alınıp incelenmesi, söz konusu durumları göz önünde bulundurmayı gerektirir. Bu minvalde mesele önce İslam ahlakının oluşum süreci ekseninde ele alınacaktır. Daha sonra ahlakın tanımı ve gayesi irdelenerek meselenin anlaşılmasına ışık tutulacaktır. Ahlak ilminin kaynaklarını bilmek meseleyi ilmi açıdan değerlendirmeyi gerekli kıldığından tarihsel akış içinde İslam düşünürlerinin konu hakkında yazdıkları eserler ele alınarak İslam ahlakının mahiyeti ve temel konuları dikkatlere sunulacaktır. Bu şekilde ana çerçeve ortaya konularak okurların mesele hakkında derli toplu fikir edinmesine yardımcı olması arzu edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ahlak, Felsefe, İslam Ahlak Felsefesi, Nefs, Saadet.

A Conceptual Examination on the Islamic Moral Philosophy

Abstract

The moral issue is a field specific to human beings, related to all human actions. Human beings encounter some negative situations, either individually or socially, at every

[1]Doç. Dr., İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri, hamdi.onayfelsefe@gmail.com, Orcid: 0000-0002-0867-278x

moment of their life. One of the most powerful ways to overcome these difficulties is to live by moral principles, rules and standards. Basing Islamic morality on religious references stems from its feature of being both a divine order and a human necessity. Of course, since the morality is not just a religious issue, it has been widely discussed in different societies and cultures in the historical process. This research is a philosophical examination of the definition, sources, purpose and nature of Islamic morality. Considering and examining Islamic morality as a whole requires taking these situations into account. In this respect, the issue will first be discussed in the axis of the formation process of Islamic morality. Then, the definition and purpose of morality will be examined and the understanding of the issue will be shed light on. Since knowing the sources of moral makes it necessary to evaluate the issue from a scientific point of view, the nature and basic issues of Islamic morality will be presented to attention by considering the works written by Islamic thinkers on the subject in the historical flow.

Keywords: Morality, Ohilosophy, ıslami Moral Philosophy, Self, Bliss.

GİRİŞ

İnsanı diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliklerden biri, davranış ve eylemlerinde bir takım kural, kaide ve ilkelere bağlı yaşamasıdır. Bu genel kaideler bazen bireysel bazen de toplumsaldır. İster dindar olsun ister olmasın bütün insanlar birtakım ahlak kurallarının varlığını ve onlara uyulması gerektiğini kabul ederler. Ahlak konusu pratik felsefenin bir dalı olduğundan sürekli hareket halinde olan insan için ahlak, vazgeçilmez bir unsurdur. Felsefe ise genel anlamda varlık, bilgi ve değer hakkında tutarlı, insicamlı, tümel bilgiler üretmektir. Bu nedenle düşünce adamları, değer denilen ahlak meselesine geniş yer vermişlerdir. Bilgi konusunda aralarında geniş ihtilaflar olmasına rağmen ahlak meselesindeki ihtilaflar görece daha dardır. Ahlak anlayışı bireylere ve toplumlara göre değişiklik arz ettiği gibi mezhep anlayışlarına ve felsefi ekollere göre de değişmektedir. Ancak her toplumun kendine özgü ahlak kuralları olduğu gibi bütün toplumların ortak ahlak kuralları da bulunmaktadır. Örneğin hırsızlık yapmak, yalan söylemek, güçsüze eziyet etmek, emanete ihanet etmek gibi. Buna mukabil kötülük, bütün insanlar tarafından kabul edilen ortak ahlak kurallarına aykırı olduğu için uzak durulması gereken davranışlardır.

Bazı düşünürler ahlakı erdem (fazilet) olarak tanımlasalar da erdem anlayışı kendi içinde düşünürden düşünüre kısmi değişiklikler göstermektedir. Antik çağ filozoflarından Sokrates erdem bilgidir derken, her türlü kötülüğün (erdemsizlik) bilgisizlikten kaynaklandığına işaret eder. Bu manada bilgeliği, bildiğine göre hareket eden ve kendi iç dünyası ile uyum halinde olan yani insanın kendisiyle barışık olması olarak ifade eder. Eflatun ahlak meselesini başlangıçta Sokrates gibi anlamakla beraber, sonraları iyi, güzel ve doğru idelerini bilmenin

erdem olduğunu söylemiştir. Adaletin en yüksek erdem olduğunu ifade eden Eflatun, kötü eğitimin kişilerde kötü davranışlar doğuracağına işaret eder. Aristo'ya göre ise akla uygun hareket, erdemli olmaya uygun harekettir. İnsan gerçek erdeme sürekli öğrenme ve öğrendiklerini uygulama çabası ile ulaşır. İnsan erdemli davranışları benimsendikçe ve gönlünde erdem yaşadıkça mutluluğa ulaşır. Stoalılara göre ise ahlakın amacı insanla tabiat arasında var olan uyumu ortaya çıkarmaktır. Bunun için de eylemlerimizin akla uygun ve şuurlu olması gereklidir. Onlara göre bilge kişi, iç huzuru duyan, aklın ve erdemin kurallarına uygun hareket eden insandır.[2]

İslam'ın ilk dönemlerine bakıldığında ahlak terimi, Kur'an ve bazı hadislerde tikel olarak fazlasıyla yer bulmuştu. Ancak daha sonraları bu mesele müstakil bir disiplin olarak ele alınmaya başlandığında belli başlı kurallara ihtiyaç duyuldu. Başlarda kelamî ve tasavvufi bir metotla incelenen ahlak ilmi, tercüme hareketlerinden sonra felsefi ahlakın da yardımıyla derli toplu bir ilim haline geldi. Bu açıdan İslam ahlak geleneği, zengin bir literatür geliştirmeyi başardı. Bu zenginlik sadece nazari düzeyde değil, ameli anlamda da yoğun bir içeriğe sahiptir. Bugün artık İslam ahlakı hem felsefi ve hem de eylem olarak ciddi bir yetkinliğe ulaşmıştır demek ispata gerek duymayacak kadar açıktır.

Ahlak felsefesi, bir bilim dalı olarak son birkaç yüzyılın bir kazanımı olsa da İslam'ın ilk dönemlerinden itibaren üzerinde durulan önemli konular arasında yer almıştır. Kur'an ve sünnetin ahlaka ve ahlaki özelliklere olan teveccühü İslam alimlerinin gözünden kaçmamış ve ilk dönemlerden itibaren bu konuda geniş eserler yazılmıştır. Konusu insan nefsindeki faziletlerin (erdem) tanınması olan bu ilim dalı, insanların kurtuluşu için tek yolun nefsin hastalıklarından kurtulmak olduğunu vurgulamaktadır. İslam'da ahlaki kuralların zati değeri olduğu ve bu değerlerin insanda değişmeyen bir fıtrattan kaynaklandığını bildiren deliller çerçevesinde bu değerlerin evrensel olduğu da açıkça beyan edilmiştir. İslam ahlakında bazı istisnai durumların gözlemlenmesi o ahlaki kuralların göreceli olduğuna işaret etmez.

1. İslam Ahlakının Oluşum ve Gelişim Seyri

Cahiliye döneminde ahlak kelimesinin kullanılışına dair elde mevcut veriler olmamasına karşın nadiren de olsa ''hulk'' kelimesi kullanılırdı. Bu dönemin ahlak anlayışı daha çok kabile anlayışına dayalı olarak tezahür etmişti. Bu da toplumda korku, güven ve kibir üzere kurulu bir ahlak anlayışını oluşturmuştur. Birey merkezli şahsiyet anlayışı çok zayıf, bunun karşısında

[2] İbrahim Agah Çubukçu, "İslam'da Ahlak Meselesi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 20/1, 14.

toplum merkezli ve rekabete dayalı davranış biçimleri yaygındı.[3] Haliyle bu ahlak anlayışı evrensel değerleri içermiyordu. İslam dini ise evrensel değerleri toplumlara hâkim kılmak istiyordu. Hz. Peygamber bu ahlakı önce kendinde, sonra da toplum nizamında uygulayarak yeni bir ahlak sistemi inşa etti. Hz. Aişe'nin, Peygamber'in ahlakının Kur'an ahlakı olduğunu söylemesi, İslam ahlak düşüncesinin ilk temel kaynaklarının Kur'an ve sünnete dayandığını göstermektedir.[4] Bu kaynaklar dini ve dünyevi hayatın genel çerçevesini çizmiş ve hareket kurallarını belirlemiştir. Bu temel kaynak daha sonra fıkıhçılar, hadisçiler, Kelamcılar, mutasavvıflar ve filozoflar tarafından geliştirilecek olan ahlak anlayışlarının temelini oluşturmuştur.

Kelam ilminde ahlak meselesi kader bahsinde kulların fiilleri bağlamında ele alınmıştır.[5] Bu çerçevede İnsanın irade ve hürriyeti, salah ve aslah, hayır ve şer gibi kavramlar, ahlak ilminin konularını teşkil eder. Emeviler insanların kargaşa çıkarmalarını engellemek için kader meselesini ortaya attılar ki amaçları bu durumun ahlaki olarak olumsuz sonuçlarının önüne geçmekti. Hasan Basri buna itiraz niteliğinde kader risalesi olarak da bilinen bir risale kaleme aldı. Bu risale, Emevilerin kendi zulümlerini Allah'a isnat etmelerinin İslam ahlakına uygun olmadığını içeriyordu.[6] Daha sonra Mutezilenin Emevi zihniyetine karşı çıkarak meseleyi kelamî düzeyde tartışan ilk İslam akımı olduğu söylenebilir. Mutezilenin bilinen beş prensibi bir nevi ahlak meselesinin itikadi alana taşındığının açık örneğidir. İlk iki prensip olan Tevhit ve adalet anlayışı ve diğer üç meselenin de bu iki prensibe irca edilmesi[7] konunun önemini belirtmesi açısından manidardır. Bu anlayışa göre İnsanın ahlaki özellikleri tamamen kulların irade ve ihtiyarına göre şekillenir. Hatta Allah'ın ahlaki olanı yaratma gibi bir gayesinin zaruretinden bahsedilir.[8] Bu açıdan bakıldığında ahlakı rasyonel zeminde tartışmaya açan ilk mezhebin Mutezile olduğu söylenebilir. Ahlak ilmi aklen kesin olarak bilinebilir diyen Mutezile, ahlakın izafiliğini reddeden bir anlayış sergiler. Ahlakın ontolojik kökenini akla dayandıran Mutezile, daha sonra felsefi ahlak teorilerinin akli yapısı için zemin hazırlamıştır.

Ehl-i sünnet kelamının öncülerinden kabul edilen Eşari, insanın fiilleri konusunda Mutezileye muhalif bir ahlaki sistem inşa etmiştir. Eşarilerin Ahlakın Ontolojik

[3] Mustafa Çağrıcı, "Ahlak", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, TDV Yayınları, 1989, 2, 1.
[4] Müslim, ''Müsafirun'', 139.
[5] Mustafa Çağrıcı, "İslam Ahlakı'nın Temel Kaynakları", *Dinî Yayınlar Kongresi*, 2011, 217.
[6] Çağrıcı, 218.
[7] Kadı Abdu'l Cabbar, ''El-Muhit bi't-Teklif''**,** (Thk.: Ömer es-Seyyid Azmî), Kahire, 19.
[8] George F. Hourani ve Burhanettin Tatar, "Cüveyni'nin Mu'tezilî Ahlâkı Eleştirisi", *On dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 222.

kaynağının Allah olduğunu iddia etmesi, onları mutezili alimlerden ayıran temel prensiplerden biridir. Bu anlayışa göre ahlakın kaynağı akıl değil Tanrı'dır. Fakat Eşari anlayışa göre Tanrı iyiyi yapmak zorunda değildir. Aksine Tanrı'nın yaptığı fiiller mutlak anlamda hayırdır. Bu vesileyle de akla dayanan kesin bir ahlaki yapıdan söz edilemez. Ahlak izafidir ve Tanrı'nın emirlerine göre şekillenir.[9] Tanrı bir dönemde iyi olan bir şeyi başka bir dönemde kötü olarak hükme bağlayabilir.[10] Şeriatın bazı dönemlerde haram kıldığı şeyleri başka bir dönemde helal kılması bunun açık bir delilidir. Gazali'nin ahlaki önermelerin doğruluğunun burhani olmadığını,[11] çokça yapıldığından dolayı meşhur olan ameller sınıfından olduğunu ileri sürmesi[12] onun bu konuda felsefe ve mutezile akımına karşı cephe aldığını, Eşari anlayışa yakın olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Bu meselede Maturidi mezhebi daha birleştirici bir yol izlemiştir. İmam Maturidi kulların fiilleri konusunu işlerken hem Eşariye'nin birinci derecede önem verdiği Allah'ın irade ve kudretinin mutlaklığı hem de Mutezile ekolünün ağırlık verdiği Allah'ın mutlak ve müteal ahlaki kemalini dikkate alarak farklı bir ahlak anlayışı geliştirmiştir. Maturidi, bütün yaratma biçimlerinin Allah'ın kudretinde olduğunu söyleyerek bu açıdan eşarilere daha yakın olurken, bu yaratmanın belli başlı hikmetlere dayanmasını ifade etmesi ise diğer perspektiften bakıldığında onun Mutezileye daha yakın durduğunu gösterir. Eylemlerin ontolojik kökeni Allah'a dayanmakla beraber onların iyi ve kötü olarak belirlenmeleri nitelik açısından kullara bağlıdır. Maturidi, insan aklının ahlaki özellikleri kavrayabileceğini açıkça belirtir.[13] Maturidi dini ve ahlaki eylemlerin uhrevi müeyyideleri konusunda Mutezile ile Eşariye arasında orta bir yol takip etmiştir. O, küfür ve şirk dışındaki büyük ve küçük günahların cezalarının devamlı olmayacağı ve Allah'ın dilerse bunları bağışlamasının hikmete aykırı düşmediği görüşünde Eşari anlayışa katılırken, cezanın ölçüsünün ihtiyari değil, kötülüğe denk olmasının Allah'ın hikmetinin bir gereği olduğunu belirterek de Mutezilenin adalet ve hikmet anlayışını benimsemiştir.[14]

Sufiler ise bu konuda iki dönemde incelenebilir. İlk dönem sufileri daha çok pratik ahlaka ağırlık verirken müteahhirun dönemde ise nazari ve felsefi bir ahlak anlayışı ortaya çıkmıştır. Özellikle Gazali, Sühreverdî ve İbn Arabi gibi filozof

[9] Müfit Selim Saruhan, "Ahlâk Felsefemizde İyi ve Kötünün Sebepleri", *İslâmî Araştırmalar,* 15, 553.
[10] Mustafa Çağrıcı, "Ahlak", 5.
[11] Mustafa Çağrıcı, "Ahlak-Gayb ilişkisi", *Kur'an ve Tefsir Araştırmaları (Sempozyum)*, 2004, 201.
[12] Kuşeyri, ''er-Risale'', çev. Süleyman Uludağ, İstanbul, Dergâh, 1986, 35.
[13] Maturidi, ''Kitabu't tevhit'', Cambridge Üniversitesi Ktp., nr. Add. 221-222.
[14] Mustafa Çağrıcı, "Ahlak", 6.

sufiler ahlak meselesine nazari bir çerçeve çizerek ahlak ilminin bir disiplin haline gelmesine öncülük ettiler. Bu açıdan bakıldığında tasavvufun insana bakan yönüyle en önemli meselesi hem bilgi hem de ameli açıdan ahlak ilmi ve pratiğidir. Bazı sufilerin, tasavvufun tanımını yaparken onun güzel ahlak olduğunu ileri sürmesi ahlak meselesinin onlar nezdinde ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.[15] Sufilere göre ahlak ilmi mistik ve tecrübidir. Dolayısıyla kişiden kişiye değişen ahlak meselesi nispeten görecelidir. İnsanlarda hal ve makamlar vardır. Bu hal ve makamların her birinin kendine göre bir ahlaki konumu mevcuttur. Öyle ki bir alt makamda güzel amel olarak kabul edilen ahlaki bir eylem, bir üst makam ve mertebede kötü bir amel olarak kabul edilebilmektedir. Bu da sufilerde bir yol göstericinin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Tüm makam ve halleri tecrübe eden bu şeyh, müridin makamına ve haline göre bir yol tayin ederek ahlakın göreceli olmasına yol açmıştır. Tasavvuf erbabınca en güzel ahlakın ne olduğuna dair ihtilafın olması bu konuda her bir mutasavvıfın kendi tecrübelerine binaen bir sonuca ulaştıklarını gösterir.[16] Tasavvuf geleneğine göre insan hürriyetinin büyük bir önemi vardır. Bu açıdan Allah dışında bir şeyle meşgul olmak insanı özgür olmaktan çıkarır. Hatta cennet nimetlerini arzulamak bile insan hürriyetini kısıtlayan bir durum arz eder.[17] Buna göre hürriyet, felsefe ve kelamda ahlakın hareket noktası olarak ele alınan bir mevzu iken, tasavvufta ahlakın gayesi olmaktadır. Tasavvuf yolunun başında irade varsa da özgürlük yoktur. Mürit bu yolculukta nefsin hapishanelerinden kurtularak nihai anlamda özgürlüğe kavuşacaktır.[18]

2. İslam Ahlak Felsefesi

a. Ahlakın Tanımı ve Gayesi

Ahlak kelimesi Arapça *hulk* sözcüğünün çoğulu olarak insanın gözle görülmeyen batini sıfatları ve içsel özelliklerine işaret eder. Hulk kelimesi köken itibariyle yaratma anlamına geldiği için bu defa gözle görülebilen şekil, biçim ve çehreler için de kullanılır.[19] Bu açıdan bakıldığında yaratılıştan gelen özelliklerle birlikte sonradan insan eylemleriyle kazanılan somut davranışları kapsar. İslam filozofları genellikle insanın fiziki yapısı için halk, manevi yapısı için hulk kelimelerini kullanmışlardır.[20] Bu doğrultuda ahlakı tanımlarken burada bir eylemin ahlaki olması için o eylemin insan nefsinde meleke haline gelmesi ve

[15] Çağrıcı, "İslam Ahlakı'nın Temel Kaynakları", 219.
[16] Mustafa Çağrıcı, "Ahlak", 7.
[17] Kuşeyri, ''er-Risale'', çev. Süleyman Uludağ, İstanbul, Dergâh, 1986, 365.
[18] Mustafa Çağrıcı, "Ahlak", 8.
[19] Rağıb el-İsfahani, "Müfredât: Kur'an kavramları sözlüğü", çev. Abdulbaki G. ve Mehmet. (İstanbul: Çıra, 2012), 359-60.
[20] İbn Manzur, Lisanu'l Arab, ''hulk'' maddesi.

hiçbir zorlamayla karşılaşmadan yerine getirilmesi gerekir. Başka bir ifadeyle insanın bir defaya mahsus yaptığı bir eylem ahlaki sayılmayacağı gibi zorlanarak yapacağı eylemler de yine ahlaki olarak tanımlanmaz. İnsanda meleke haline gelmiş fiillerin iki kaynağı vardır bazıları insanın tabiatında var olan nitelikler: öfke, kıskançlık ve korkaklık gibi bazıları ise tekrarlanarak insanda sonradan huy ve meleke haline gelen davranışlardır: yalan söylemek, ya da dürüst olmak gibi.[21]

Ahlak felsefesi bir sosyal bilim dalı olarak toplum içerisinde oluşmuş örf ve adetlerin değer yargılarının normların ve kuralların oluşturduğu sistemin bütününü inceler. Bu sistem bütünlüğü bir bireyin bir grubun ya da tüm toplumun doğru ve yanlış davranışlarını belirler ve yönlendirir.[22] Ahlak felsefesi ahlaki olanın özünü ve temellerini araştıran bilimdir. İnsan davranışları ile ilgili problemleri inceleyerek iyinin ve kötünün ne olduğunu iyiliği kötülükten neyin ayırdığını araştırır. Ahlakla ilgili çeşitli nitelemelerin ve kavramların geçerlilik ölçütlerini belirlemeyi hedefler. İyilik, dürüstlük, sorumluluk gibi kavramların ortak paydasının olup olmadığını araştırır.[23]

İslam filozofları ahlak kavramını ‘’nefste yerleşmiş olan yatkınlıklar’’ diye tarif etmişlerdir. Bu ahlaki meleke herhangi bir düşünme eylemi ve iradi bir davranış olmaksızın nefste meydana gelir. Bu yatkınlıklar iyi olursa buna erdem (fazilet), aksi halde buna erdemsizlik (rezilet) denir. Daha genel bir tanım yapmak gerekirse ahlak, ‘’insan nefsinde yerleşen öyle bir melekedir ki fiiller, hiçbir fikri zorlama olmaksızın, düşünüp taşınmadan bu meleke sayesinde kolaylıkla ve rahatlıkla ortaya çıkar.’’[24]

‘’Nefiste yerleşmiş bir melekedir’’ cümlesi insanda iyilik yapmanın meleke haline gelmesi anlamındadır. İyi ve güzel işler, bunları yapmaya güç yetirmek, iyiyi ve kötüyü bilmek ve güzel veya çirkinden birini yapmayı kolaylaştırmak ahlaki davranışı gerçekleştirmek için bir bütünlük oluşturmaktadır.[25] Ahlaki davranış daha önceden nefste meleke haline geldiği için bu erdemlerin açığa çıkması ayrıca düşünmeyi gerektirmez. Nefs, bu melekeye o kadar uyum sağlamıştır ki nefsin bir gücü olan düşünme gücüne artık ihtiyaç duymaz. Ahlakın amacı ise insanın faydalı olanı nefse yerleştirmesi,

[21] Nasuriddin Tusi, Ahlak-ı Nasıri, Harezmi yayınları, 1356, 101.
[22] Coşkun Can Aktan, ‘Ahlak ve Ahlak Felsefesine Giriş’, Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi, 1, 35.
[23] Süleyman Hayri Bolay, ‘Felsefe Doktrinleri ve Terimleri Sözlüğü’, Ankara, Nobel Yayıncılık, 11. Basım, 6.
[24] Ahmet Coşkun, ‘’Gazali’nin Ahlak ve İktisadi Görüşü’’, Erciyes Üniversitesi Cevher Nesibe Tıp Tarihi Enstitüsü, Kayseri, 1988, 203.
[25] Mevlüt Albayrak, "Gazali’nin Ahlak Felsefesi ve Filozofların Etkisi, İslâmî Araştırmalar, 354.

zararlı olanı ise nefsten uzaklaştırarak nefsi terbiye etmesidir. Bunun için sadece nazari bilgi yeterli değildir, ayrıca eylemleriyle de buna iştirak etmek gerekir.[26]

b. İslam Ahlakının Kaynakları

İslam filozoflarının ahlaka dair görüşleri ‘’felsefi ahlak’’ başlığı altında irdelenmektedir. İslam düşüncesinde ahlaki problemlerin felsefi olarak incelenmesi Yunan kaynaklarını araştırmayı gerektirir. Lakin daha son dönemlere kadar Yunan düşüncesinden İslam düşüncesine intikal eden miras tam olarak tespit edilebilmiş değildir.[27] İslam toplumu en azından bu eserlere erken ulaşmıştır, denilebilir. Eflatun’un *Cumhuriyet*’i Aristo’nun *Nikomakhos Ahlak’*ı ilk dönemlerde tercüme edilerek İslam ilim mirasına kazandırılmışlardır. Galen’in ahlak eserlerine bakıldığında Tıbbu’r Ruhani literatüründe etkin olduğu kabul edilebilir. Erken dönemlerde Aristo’ya ait olduğu zannedilen ama aslında Plotinus’a ait bir eser olduğu sonraları fark edilen *Enneadlar’*ların bazı bölümlerini içeren *Feza'ilü'n-Nefs* ve *Teoloji* kitapları da bu alanda kaynak eserlerdendir. Bu son eserler felsefi ahlakın mistik bir hüviyete kavuşması açısından önemlidir. Farabi’yle felsefi yetkinliğine kavuşan bu mesele Yunan felsefe mirasıyla İslam geleneğinin oluşturduğu ahlak sisteminin sentezine dayanmaktadır. Daha sonra İslam düşünürleri, Kur’an ve sünnette ifadesini bulan ahlaki kavramlara Yunan eserlerinden faydalanarak felsefi bir mahiyet kazandırmışlardır. Kelam, tasavvuf ve siyaset alanında kaleme alınan ahlak eserleri de göz önüne alındığında bu mirasın ne kadar zengin olduğu dikkatlerden kaçmamaktadır.

İlk İslam filozofu olarak kabul edilen Kindî’nin ahlak konusunda fazla eser yazdığı ama günümüze çok azının ulaştığı genel kanaati oluşturur. Onun ahlak konusundaki görüşleri *el-Hileli Def’il Ahzan* ve *Felsefi Risaleler’*in değişik bölümlerine serpiştirilen kısımlardan tespit edilebilmektedir. *el-Hileli-Def’il Ahzan* hacmi küçük bir eser olmasına rağmen kendisinden sonra yazılan eserlere ciddi etkiler bırakması açısından önemidir.[28] Hüznün mahiyeti, sebepleri ve giderilmesinin çareleri gibi konuların ele alındığı eserde İslami tesirlerin yanı sıra Eflâtuncu, Aristocu, Stoacı ve Yeni Eflâtuncu etkileri de farklı nispetlerde barındırır.[29] Eser Amiri, İbn Miskeveyh ve Tusi gibi ahlak filozofları üzerinde etkili olmuştur.

---

[26] Mehmet S. Aydın, “Ahlak” *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 1989), 2, 10.

[27] Bu konuda son zamanlarda Hümeyra Özturan’ın Klasik yayınlarından çıkan ‘Ethos’tan Ahlaka’’ adlı eser bu konuya özellikle hasredilmiş bir eserdir.

[28] Çağrıcı, “İslam Ahlakı’ nın Temel Kaynakları”, 220.

[29] Enver Uysal, “Kindî ve Farabi’de Akıl ve Nefs Kavramlarının Ahlaki İçeriği”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8, 145.

İslam düşünce geleneğinin bir filozofu olarak kabul edilen Ebu Bekir Zekeriya er-Razi ise ahlak konusunda geniş eserler kaleme almıştır. Onun et-*Tıbbu'r Ruhani* ve *es-Siretü'l-Felsefiyye* adlı eserlerinde ahlakı, bir tabip gözüyle dikkatle incelediği görülmektedir. O bu konuda diğer İslam filozofları gibi dini metinlere fazla müracaat etmez. Onda daha çok Eflatun'un etkisi fark edilebilir. Ahlakı tıbbın bir alanı olarak görmesi onda Galen'in etkisini de göstermektedir.[30] Tamamen rasyonel bir zeminde ahlakı ele alması onun felsefi ahlak başlığı altında irdelenmesi açısından önemlidir.

İslam ahlak anlayışı yetkinliğini elbette ki Farabi'de bulacaktır. Psikolojiyi ahlaka, ahlakı siyasete ve nihayet faal akıl vasıtasıyla siyaseti metafiziğe tutarlı bir şekilde bağlayan Farabi olmuştur. O, Eflatun ve Aristo'nun görüşlerini dini metinlerle uzlaştırarak bu alanda terkip ve telife gitmeye çalışır. Onun *et-Tenbih ala Sebili's Saade* ve *Tahsilü's-Saade* adlı eserleri doğrudan ahlakla alakalıdır. Ayrıca *el-Medinetü'l Fazıla* ve *es-Siyasetü'l Medeniyye* adlı eserlerinin son kısımları da siyaset çerçevesi içinde ele alınmış ahlak konularıyla, özellikle de haz ve saadet konularıyla ilgilidir. Bu konuda Farabi ahlakı tedavi etme yollarından ziyade metafizik bir temele oturtma eğilimindedir. Bu uğraş insanda geniş bir felsefi bakış açısını gerektirir. Farabi'nin erdem ve mutlulukla ilgili görüşleri bütün İslam filozofları üzerinde, ittisal fikri ise İbn Sina, İbn Bacce, İbn Tufeyl ve ayrıca bazı yönlerden sufiler üzerinde etkili olmuştur.

Farabi'den sonra felsefi bakış açısı İslam düşüncesinde hızla yayılmaya başlamıştır. Amiri'nin *Kitabu's-Saade ve'l-İsad'*i bu dönemde ele alınan başka bir ahlak eseridir.[31] Bu eser tam bir sistematik yöntem takip etmese de özellikle Müslüman filozofların hangi konularla meşgul olduklarını, hangi isim ve kaynaklara dayandıklarını göstermesi bakımından bir bilgi hazinesidir. Bu açıdan Amiri'nin de bu halkanın önemli bir zinciri olduğu kabul edilmektedir.

İbn Sina ahlak meselesinde müstakil bir eser kaleme almamıştır. Öyle görünüyor ki İbn Sina ahlak meselesinin rasyonel zeminde tartışılmasını tehlikeli bulmuş ve eserlerinin muhtelif yerlerinde yer yer açıklamalara giderek bu konu hakkında fikir edinilebilecek kadar malumat sunmuştur.[32] O, Nefis meselesini ele aldığı her yerde ahlak meselesine de değinmeye çalışmıştır. Nitekim nefsin ameli kısmı ahlak konusunu irdelemeyi gerektirir. İbn Sina ' nın *Risale fi Mahiyeti'l-*'Aşk, *Risaletü 't-Tayr* ve *Hay b. Yakzan* gibi tasavvufi denebilecek risaleleri de nefsin yüce mertebelere nasıl çıktığını ve sonunda Melike (Allah) nasıl

[30] Çağrıcı, "İslam Ahlakı 'nın Temel Kaynakları", 221.
[31] Mahmut Kaya, "Aristoteles'in Ahlak ve Siyaset Felsefesinin İslam Dünyasına Yansıması", *Felsefe Arkivi (Dergi)*, 22-23, 227.
[32] Çağrıcı, "İslam Ahlakı' nın Temel Kaynakları", 225.

ulaştığının hikayesini felsefi bir roman üslubu içinde dile getirdiği için dolaylı olarak felsefi ahlakla ilgili kabul edilebilir. İbn Sina'nın bu türden yazıları, özellikle İspanyalı Müslüman filozoflar üzerinde ve tasavvuf alanında etkili olmuştur.

Müslüman toplumda ahlaki problemlerin felsefi olarak incelenmesi söz konusu olduğunda akla gelen ilk eserlerden biri İbn Miskeveyh'in *Tehzibu'l Ahlak* adlı eseridir. Söz konusu eser kendinden sonraki dönemlerde yetişen ahlak filozoflarını derinden etkileyen bir eser olarak takdim edilmektedir. Bu yapıt, tıpkı Gazali'nin mantık ilmini İslam bilimlerinin ayrılmaz bir parçası haline getirmesi gibi, İslam ahlakını felsefenin ayrılmaz bir parçası haline getirmiştir. Gazali de tıpkı Farabi gibi ittisale dayalı metafizik bir karakterden ziyade tecrübi denilebilecek Aristocu bir ahlak anlayışını yansıtır. Bazı tarif ve tasniflerin Yunan düşüncesinden alınmasına rağmen genel çerçevesi İslami bir ahlak felsefesi anlayışıyla teşekkül etmiştir.

Gazali'den sonra İslam Ahlakı iki ana akım şeklinde devam etmiştir. Bunlardan ilki İbn Miskeveyh'in *Tehzibu'l Ahlak* geleneğini oluşturur. Nasıruddin Tusi *Ahlak-ı Nasıri* adlı eserinde İbn Miskeveyh'in siyasetle ilgili görüşlerini yeterli bulmamış, ahlak felsefesinin bir konusunu teşkil eden siyaset felsefesini daha da yetkinleştirerek kendinden sonrakileri etkileyecek bir eser kaleme almıştır. Celaleddin Devvani'nin *Ahlak-ı Celalisi* bu konuda önemli bir eser olmakla beraber Kınalızade Ali Efendi'nin *Ahlak-ı Alai*'si adeta geleneğe son şeklini vermiştir. Daha sonra gelenler ise bunlara şerh ve haşiyeler kaleme almışlardır. Gazali sonrasında İslam ahlakı alanında bir diğer gelenek ise Farabi'nin metafizik karakterini taşıyan eserlerdir. Bunun en önemli temsilcileri İspanyalı iki filozof olan İbn Bacce ve İbn Tufeyl'dir. Bu filozoflardan ilki, kalabalık dünyanın uzağında yaşayan bir arifin ruhani tekamülünü anlatan Tedbirü'l-Mütevahhidin, ikincisi ise yine benzer bir konuyu roman üslubu içinde anlatan Hay b. Yekzan'ın müellifidir. Aralarındaki farklara rağmen her iki eserde de tasavvufi unsurlar ağır basmaktadır. Konu, aklını son noktaya kadar kullanmasını bilen bir insanın hakikate ulaşmak için yaptığı fikri ve ruhani yolculuktur. İbn Rüşd ise ahlakla ilgili müstakil eser kaleme almamış, Eflatun'un *Cumhuriyet*'i ve Aristo'nun *Nikomakhosa Etik*'ine şerhler yazmakla yetinmiştir.

c. İslam Ahlakının Mahiyeti ve Temel Meseleleri

Bilgi felsefesi genellikle nazari ilimler ve ameli ilimler şeklinde iki kategoride incelenir. Nazari ilim burhan yoluyla, ameli ilim ise nefis terbiyesiyle kişiyi doğruya ve iyiye ulaştırır. Her ikisi bir arada bulunursa gerçek mutluluk

elde edilmiş olur.[33] Ameli ilim de kendi içinde üç başlıkta incelenir. Bunlar birey ahlakı, aile yönetimi ve şehir idaresidir. Bu üçlü taksim hemen hemen bütün İslam filozoflarında görülür.

İslam filozofları ahlak anlayışlarını ortaya koyarken önce insanın mahiyetinin ne olduğunu incelemekle işe başlarlar. İnsanın nereden geldiği, mahiyetinin ne olduğu ve nereye gideceği gibi sorulara anlamlı cevaplar verilmezse ahlak ilmi sağlam bir zemin üzere inşa edilemez. Mutluluk ahlakını öne çıkaran İslam filozoflarına göre mutluluğun kendisi bizzat hayırdır, geriye kalan nazari ve ameli bütün ilimler mutluluğa hizmet ettikleri oranda değer kazanırlar.[34]Ahlaki sorumluluklar bakımından ise onlar gayeci bir anlayışa sahiptirler. İnsan neyin iyi olduğuna karar verirse eylemlerini o yönde gerçekleştirir. İslam ahlakının mahiyetini bu açıdan incelemek yerinde olacaktır.

İslam ahlakının ana meselelerinden biri ‘’nefs’’ meselesidir. İnsan beden ve nefisten müteşekkil bir canlıdır. İnsanda asıl olan nefistir. Nefsin de kendi içinde türleri vardır. Bunlar nebati, hayvani ve insani nefislerdir. Nebati nefis beslenme, büyüme ve üreme kuvvelerine sahiptir. Hayvani seviyede bu kuvvelere ek olarak hareket ve idrak etme kuvveleri mevcuttur. İnsani nefis mertebesinde ise aralarında belli hiyerarşik bir yapıyla düşünen ve akleden nefis güçleri yer alır. Bu hiyerarşi düzenli işlediğinde mutluluk, düzenli işlemediğinde ise mutsuzluk meydana gelir. Başlangıçta bilkuvve olan bu güçler hangi melekelerini geliştirirlerse o minvalde mutluluk veya mutsuzluğa sebep olurlar. İnsan nefsi bir başka açıdan da üç kuvvete sahiptir. Düşünme gücü, öfke (gazap) gücü ve arzu (şehvet) gücüdür. Bu üçlü tasnif hem psikolojinin hem de ahlakın temeli kabul edilir. Her gücün dengede bulunmasından çeşitli erdemler (fazilet) ortaya çıkar.

İslam ahlakının değerler sisteminde dört temel erdem yer alır. Bunlar; hikmet, şecaat, iffet ve adalettir. Hikmet, eşyanın mahiyeti ne ise öylece bilme erdemidir. Şecaat, gazap kuvvesinin terbiye edilmesiyle ortaya çıkan bir fazilettir. İffet, şehvet kuvvesinin ıslah edilmesiyle hasıl olur. Adalet ise her üç gücün dengeli bir şekilde insanda bulunmasıyla elde edilir.[35] Bir halin erdem sayılabilmesi için o davranışın insan nefsinde yerleşik olması zorunludur. Ahlak ilmi, arızi (geçici) durumlar üzere belirlenemez. Bu da fiillerin nefisten uzun uzun düşünmeye gerek duymaksızın kendiliğinden ortaya çıkması demektir. Erdemlerin kazanılması, ahlâkî olgunluğun (kemal) gerçekleşmesi anlamına

[33] Hayrani Altıntaş, “İslam Ahlakı ve İnsani Davranışlar”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 36, 26.
[34] İlhan Kutluer, “Yeni Bir Ahlaki Bilgeliğe Doğru: İslam Ahlakının Nazari Boyutları Üzerine Bazı Mülahazalar”, *Çağımızın Ahlak Bunalımı ve Çözüm Arayışları (İlmi Toplantı)*, 2009, 173.
[35] Kaya, “Aristoteles’in Ahlak ve Siyaset Felsefesinin İslam Dünyasına Yansıması”, 217-24.

gelir. İnsan aklının "bilfiil akıl" olmasıyla da nazarî olarak kemale ulaşılır. Her iki kemalin bir araya gelmesi saadetin temin edilmesini sağlar.[36]

İslam ahlakının temel meselelerinden bir diğeri mutluluktur. Mutluluk ise ''iyi'' kavramı ile sıkı bir ilişki içindedir.[37] İslam filozofları iyiyi üç gruba ayırırlar. Kendiliğinden iyi (mutluluk gibi), vasıta olarak yahut başka bir şey için iyi (servet gibi), hem vasıta olarak hem de gaye olarak iyi (bilgi gibi). Bu üç iyi türü amacına uygun şekilde icra edilirse hem dünya ve hem de ahiret hayatında kişiyi mutluluğa ulaştırır. Mutluluk konusunu ilgilendiren önemli bir mesele de ''haz'' problemidir. Hazlar bedeni ve akli olmak üzere iki kısımda incelenir. Bedeni hazlar dünya yaşamı için hayati olmakla beraber geçici olan hazlardır. Akli hazlar ise kalıcı ve ebedidir. Hem bu dünyada hem de öteki dünyada insanı mutluluğa ulaştıran haz akli hazdır. Bedeni hazlar bizatihi kötü olmamakla beraber aklın hizmetinde çalışmazsa o zaman kötü olurlar. Bedeni hazların iyi olabilmesi için aklın öncülüğünde gerçekleşmesi gerekir.

Hürriyet (özgürlük) meselesi İslam ahlakının felsefesinin esas meselelerinden biridir. Hürriyet olmadan insan ahlakı anlam kazanamaz. İnsan iyiyi ve kötüyü bildiği halde bu ikisinden birini mutlak seçme mecburiyeti yoktur. Aklın bildiği iyiliğe ulaşmak ancak özgürlükle mümkün olmaktadır. Eğer böyle olmasaydı pişmanlık duygusu, nefsi kınama, tövbe etme, başkalarını ayıplama, ilâhî emir ve yasaklar, mükâfat ve cezanın hiçbir manası kalmazdı.

İslam ahlak felsefesinde siyaset ahlaktan bağımsız değildir. Bu nedenle filozoflar ahlakı ele alırken bunun toplumsal uzantısının siyaset olduğunu iyi biliyorlardı. Neticede ahlak aynı zamanda insanların bir arada yaşama güvencesidir. Farabi, *el-Medinetü'l Fazıla* adlı eserini bu konuya binaen kaleme almıştır. Bu tür eserlerde devlet başkanının özellikleri, yönetilen halkın faziletleri ve ideal yönetim biçiminin nasıl olması gerektiğine dair malumat vardır.[38] Ayrıca filozofların Tedbirü'l Menazil başlığı altında ev idaresinin nasıl olması gerektiği konusunu ahlakın problemleri içerisine dahil etmişlerdir. Onlar bu konuda İslam fıkhından özellikle faydalanmışlardır. Aile ilişkileri belli bir kültüre ait olduğuna göre o kültürün inanç biçimi ve bu inanç biçiminin aile hayatına tatbik edilmesi büyük oranda dine dayalıdır.

Ahlâkî değerlerin evrensel olup olmadığı konusu, öteden beri tartışmaya açık bir problemdir. Bazı filozoflar ahlâkî değerlerin evrensel olduğunu, kimileri

[36] Saruhan, "Ahlâk Felsefemizde İyi ve Kötünün Sebepleri", 557-558.
[37] Kaya, "Aristoteles'in Ahlak ve Siyaset Felsefesinin İslam Dünyasına Yansıması", 212.
[38] Ebu Nasr El-Farabi, "El-Medînetü'l- Fâzıla (İdeal Devlet)", çev. Ahmet Arslan, Divan Kitap, 2013.

ise evrensel olmadığını, sürekli değiştiğini ve farklılaştığını öne sürmektedir.[39] Buna rağmen Ahlakî ilke ve değerler zaman ve mekândan bağımsız, yaşayan herkes için geçerli ve bağlayıcılığı olan yani evrensel düzeyde bir varlığa sahiptir. Ancak ahlâkın kaynağı insana indirgendiğinde, ahlâkî prensiplerin evrensellik niteliği de ortadan kalkmış olur. Çünkü insan kaynaklı ahlâkî prensipler kişiden kişiye ve toplumdan topluma değişiklik arz eder.

Ahlakın evrenselliğini kabul etmeyen bazı filozoflar zaman ve mekânın değişmesiyle ahlaki değerlerin de değişeceği görüşündedirler. Onlar ahlaki değerlerin göreceli olduğunu, zati değerlerinin olmadığını ileri sürmüşlerdir. Bu durumda bir eylemin iyi ya da kötü olduğunu anlamak için o eylemin sonucuna bakılır ve sonuç istenilen gibi ise iyi, aksi takdirde kötüdür. Örneğin yalan söylemek zatında kötü değildir onun kötü olmasının sebebi genelde kötü sonuçlar doğurduğu içindir ama eğer bir yalanın sonucu iyi olursa o artık iyi bir fiile dönüşür.

Ahlâkî ilkelerin evrensel olması gerektiğini vurgulayan filozoflardan birisi de ahlakı akıl üzerine temellendiren Immanuel Kant'tır. Kant ahlakı da nihai olarak insanı temel almaktadır. Ancak ona göre insan sadece akıldan ibaret bir varlık değildir; insanın duyguları, tutkuları, ihtirasları ve eğilimleri de söz konusudur. Böylesine farklı özelliklere sahip olan insanın her zaman aklî (rasyonel) davranması beklenemez. Kant, bir taraftan ahlâk sistemini akıl üzerine kurarken diğer taraftan da en yüksek iyiye ulaşmak için ruhun ölümsüzlüğü ve Tanrı'nın varlığını kabul ederek ahlâk anlayışını temellendirmiştir. Ona göre Tanrı'ya inanmayan insan en yüksek iyiye ulaşamaz. Hatta konuyu çok daha ileriye götürerek inançsızlığın ahlâkî bir çöküntüye yol açacağını açıkça ifade eder.[40]

İslam ahlak filozofları değerler konusunda göreceliliği kabul etmezler. Onlara göre ahlaki ilke ve değerlerin zaman ve mekân şartına bağlı olmayan zati değerleri vardır. Örneğin başkalarının hakkını gasp etmek, haksız yere birini öldürmek, emanete ihanet etmek gibi eylemler bütün çağlarda ve coğrafyalarda kötü olarak bilinmektedir. Burada şu soru akla gelebilir: evrensel kurallarda bir istisna düşünülebilir mi? Müslüman filozoflar bu soruya bazı kurallar zamanın koşullarına göre değişim gösterebilmektedir gerekçesiyle olumlu yanıt verirler.[41] Zira eli ya da kolu kangren bir insanın elini kesmek her ne kadar şefkatten ve merhametten uzak olsa da gerekli ve bir bakıma zorunludur. Öyleyse ahlaki ilke

[39] Güneş, "İslâm Ahlâkının Temel Özellikleri", 98.
[40] Güneş, "İslâm Ahlâkının Temel Özellikleri", 101.
[41] Hz. Ammar müşriklerin işkencesinden kurtulmak için peygamberin dininden çıktığını söylemişti. Nahl/ 106.

ve kurallar evrensel olsalar da bazı şartlarda istisnai durumlar söz konusu olabilmektedir. Ancak bu türden istisnai durumların kararı uzman heyetlere bırakılmalıdır.

Sonuç olarak diyebiliriz ki İslam düşüncesinde ahlakın ilke ve kuralları evrenseldir, zaman ve mekâna göre değişkenlik göstermezler. Bu durum, bazı istisnai uygulamalar söz konusu olsa da İslam ahlak anlayışında ilke ve kuralların zati değerlerinin olduğunu ortaya koymaktadır.

SONUÇ

İyi, kötü, doğru ve yanlış kavramları bireye, topluma, zamana ve yönetim şartlarına göre değişmektedir. Ancak ahlak konusuna evrensel düzeyde yaklaşıldığında toplumlarda farklılıklar kadar benzerlikler de göze çarpmaktadır. Örneğin doğruluk, dürüstlük, adalet gibi kavramlar Antik Yunan'dan günümüze hemen her toplum için erdem sayılan davranışlar arasındadır. İnsanın kendi iç dünyası, ailesi, yaşadığı toplum ve yaratıcısı ile olan ilişkilerinde uyum içinde olabilmesi için ahlaki kurallara ihtiyacı vardır. Bu bağlamda İslam ahlak anlayışı, insanı bir bütün olarak değerlendirdiğinden sadece iç dünyasını değil, bireyin içinde yaşadığı toplum ve evrenle olan ilişkilerini düzenleyici kurallar belirlemiştir. Bu kuralları belirlerken ana kaynak olan Kur'an ve sünnet insanlara genel bir çerçeve belirlemiş, aralarında farklılıklar olsa da oluşan ahlak anlayışlarına bir temel teşkil etmiştir.

İslam ahlak anlayışı öncelikle kendi kültürü içinde neşet eden, daha sonra fetihlerle gelişerek evrensel düzeye kavuşan belli yöntemlere dayalı ilmi bir disiplinin ürünüdür. İlk dönemlerde Kuran ve sünnet merkezli araştırmalarla ortaya koymaya çalışılan bir ilim iken, zamanla rasyonel bir zemine taşınarak devamlılığı günümüze kadar ulaşmıştır. Nazari seviyedeki ilk tartışmalar kelamî perspektifle irdelenirken, daha sonra tasavvufi ve felsefi bakış açılarının da katkısıyla zengin bir içeriğe bürünmüştür. Kelami açıdan hüsün ve kubuh ekseninde tartışılan ahlak problemleri, tasavvufta deneyim gerektiren bir konu olarak düşünülmüştür. Felsefi literatürün İslam geleneğine katılmasıyla beraber Ahlak anlayışı rasyonel bir zeminde incelenerek ilmi yetkinliğe kavuşmuştur. Farabi tarafından Eflatun'un ahlak öğretisi temel alınarak metafizik ilkelere bağlanan ahlak ilmi, İbn Miskeveyh tarafından Aristo ekseninde daha çok ameli bir felsefe olarak ortaya konmuştur.

Devam eden süreçte Felsefe, kelam ve tasavvuf düşüncesine yakınlığıyla bilinen Gazali'nin, ahlak ilmine dair ''insan nefsinde yerleşen öyle bir melekedir ki eylemler, hiçbir fikri zorlama olmaksızın, derinlemesine düşünmeden bir

meleke halinde kolaylıkla ve rahatlıkla ortaya çıkar'' şeklindeki tanımı genel olarak Müslüman alimler nezdinde kabul görmüştür. Nefs problemi başta olmak üzere irade, hürriyet, erdem ve erdemsizlik, haz, mutluluk, siyaset ve ev yönetimi gibi konularla ilgilenen Ahlak ilmi merkezinde Eflatun'a dayandırılan dört temel erdemi kabul eder. Bunlar; hikmet, cesaret, iffet ve adalet erdemleridir. Erdemsizlikler ise bu erdemlerin aşırılıklarına (ifrat-tefrit) karşılık gelir. Ahlak ilminin gayesi mutluluğu elde etmektir, çünkü mutluluk gayelerin gayesi olarak bizatihi kendinde hayır barındıran nihai amaçtır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Albayrak, M. (2000). Gazali'nin ahlak felsefesi ve filozofların etkisi. *İslâmî Araştırmalar,* 13, 3-4.

Altıntaş, H. (1997). İslam ahlakı ve insani davranışlar. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 36/1, 15-27.

Bolay, S. H. (2013). *Felsefe Doktrinleri ve Terimleri Sözlüğü*. Nobel Yayıncılık.

Coşkun, A. (1988). *Gazali'nin Ahlak ve İktisadi Görüşü*. Erciyes Üniversitesi Cevher Nesibe Tıp Tarihi Enstitüsü.

Aktan, C. C. (2009). Ahlak ve ahlak felsefesine giriş. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 1/1, 38-59.

Çağrıcı, M. (2004). Ahlak-Gayb ilişkisi. *Kur'an ve Tefsir Araştırmaları (Sempozyum)*.

Ebu Nasr El-Farabi (2013). *El-Medînetü'l- Fâzıla (İdeal Devlet)*, çev. Ahmet Arslan. Divan Kitap.

Gazzâlî (1324). *El-Müstaṣfâ fî ʿİlmi'l-Uṣûl*. Bulak.

Hourani, G. F. & Tatar, B. (1991). Cüveynî'nin Mu 'tezilî Ahlâkı Eleştirisi. çev. Burhanettin Tatar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 213-225.

İbn Manzûr, Ebu'l-Fadl Cemâlüddîn Muhammed (Tarihsiz). Hulk, *Lisânu'l-Arab*, (Thk.: Abdullah Ali el-Kebîr v.d.), Dâru'l-Mearif.

İhvân-ı Safâ (2017). Resâʾilü ihvâni's safâ ve hillani'l vefa. Müessesetu Hindavî.

Kadı Abdu'l Cabbar (Tarihsiz). *El-Muhit bi't-Teklif.* (Thk.: Ömer es-Seyyid Azmî).

Kaya, M. (1981). Aristoteles'in ahlak ve siyaset felsefesinin islam dünyasına yansıması. *Felsefe Arkivi (Dergi)*, 22-23.

Kuşeyri (1986). *Er-Risale*. çev. Süleyman Uludağ, Dergâh.

Kutluer, İ. (2009). Yeni bir ahlaki bilgeliğe doğru: İslam ahlakının nazari boyutları üzerine bazı mülahazalar. *Çağımızın Ahlak Bunalımı ve Çözüm Arayışları*.

Maturidi (Tarihsiz). 'Kitabu't Tevhit. Cambridge Üniversitesi Ktp., nr. Add.

Aydın, M. S. (1989). Ahlak. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 2, 10-14. TDV Yayınları.

Çağrı, M. (1989). Ahlak. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 2, 1-9. TDV Yayınları.

Nasıruddin Tusi (1356). *Ahlak-ı Nasırı*. Harezmi yayınları.

Özturan, H. (2020). *Ethos'tan Ahlaka*. Klasik yayınları.

Ragıp el-İsfehani (2012). *Müfredat: Kur'an Kavramları Sözlüğü*. Çev. Abdulbaki Güneş ve Mehmet Yolcu. Çıra.

Saruhan, M. S. (2002). Ahlâk felsefemizde iyi ve kötünün sebepleri. *İslami Araştırmalar Dergisi*, 15/4, 543-558.

Uysal, E. (2004). Kindî ve Farabi'de akıl ve nefs kavramlarının ahlakî içeriği. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/2, 141-156.

Uysal, E. (2011). İslam ahlakının temel kaynakları. *Dinî Yayınlar Kongresi*.

EXTENDED ABSTRACT

Considering and examining Islamic morality as a whole, developing morality in Muslim society; Its definition depends on the philosophical evaluation of its sources, purpose and nature. In this study, firstly, the formation process of Islamic morality will be based on. Then, the definition and purpose of morality will be examined and the understanding of the issue will be shed light on. Since the sources of moral science require scientific evaluation, the nature and basic issues of Islamic morality will be presented by considering the works written by Islamic thinkers historically.

Many philosophers accept that there are some moral rules and that they must be followed. These general rules are the most distinctive features that distinguish

human beings from other living things. Since morality is a branch of practical philosophy, morality is an indispensable element for people who are constantly on the move. Philosophy, on the other hand, is to produce consistent, holistic and universal information about existence, knowledge and value in general. For this reason, philosophers have given wide space to the subject of morality, which contains value. Moral understanding varies according to individuals and societies, as well as according to sectarian understandings and philosophical schools. However, just as every society has its own moral rules, all societies also have common moral rules. For example, stealing, lying, torturing the weak, betraying trust. On the other hand, evil is the behavior that should be avoided because it is against the common moral rules accepted by all people.

Moral philosophy, as a branch of social science, examines the whole system formed by the values, norms and rules of the customs and traditions formed in the society. This system integrity determines and directs the right and wrong behaviors of an individual, a group or the whole society. Moral philosophy is the science that studies the essence and foundations of the moral. It examines the problems of human behavior and explores what is good and bad, and what separates good from evil. It aims to determine the validity criteria of various qualifications and concepts related to morality. It investigates whether concepts such as goodness, honesty and responsibility have common features that complement each other. In this context, Islamic philosophers defined the concept of morality as predispositions settled in the soul. This moral faculty takes place in the soul without any act of thinking and voluntary action. If these dispositions are good, it is called virtue (virtue), otherwise it is called vice (disgrace). To make a more general definition, morality is such an ability that settles in the human soul that actions occur easily and easily thanks to this ability, without any intellectual coercion or thinking.

Of course, Islamic moral understanding finds its competence in Farabi, who developed the concepts and method of Islamic philosophy. It was al-Farabi who consistently linked psychology to morality, morality to politics, and finally politics to metaphysics through the active mind. By reconciling the views of Plato and Aristotle with religious texts, he succeeded in making important compositions and copyrights in this field. His works et-Tenbih ala Sebili's Saade and Tahsilü's-Saade are directly related to morality. In addition, the last parts of al-Medinetü'l Fazila and es-Siyasetü'l Medeniyye are related to moral issues, especially pleasure and happiness, which are discussed in terms of political philosophy. In this regard, Farabi tends to place morality on a metaphysical basis rather than ways of treating it. This effort requires a broad philosophical

perspective in human beings. Farabi's views on virtue and happiness had an impact on all Islamic philosophers, and his idea of ittisal had an impact on Ibn Sina, Ibn Bajce, Ibn Tufayl and also on some aspects of Sufis.

One of the first works that comes to mind when it comes to the philosophical analysis of moral problems in Muslim society is Ibn Miskeveyh's Tehzibu'l Ahlak. The work in question is presented as a work that deeply affected the moral philosophers who grew up in the following periods. However, the understanding of Islamic morality is the product of a scientific discipline based on certain methods that first emerged within its own culture and later developed through conquests and reached a universal level. While it was a science that was tried to be revealed with researches centered on the Qur'an and sunnah in the early periods, it has been moved to a rational basis over time and its continuity has reached the present day. While the first discussions at the theoretical level were examined from a theological perspective, they later took on a rich content with the contribution of mystical and philosophical perspectives.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 3774-3797
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.62422
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 13.05.2022 Submitted date
Kabul tarihi 20.10.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Kazu, H., & Özercan, M. G. (2022). Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerilerini Kullanma Durumlarının Belirlenmesi. *Journal of History School,* 60, 3774-3797.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİNİ KULLANMA DURUMLARININ BELİRLENMESİ[1]

Hilal KAZU[1] & Mümine Güher ÖZERCAN[2]

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmen adaylarının öğrenciye kazandırması beklenen öğrenen becerilerini kullanma durumlarını çeşitli sosyo-demografik özellikler bakımından incelemektir. Amaca ulaşmak için nicel araştırmalar içerisinde yer alan tarama modelinden yararlanışmıştır. Araştırmanın örneklemini Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 728 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veriler, 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımlarını ölçen 5'li likert tipi ölçekle toplanmıştır. 21. yüzyıl öğrenen becerileri ölçeği bilişsel beceriler, otonom beceriler, işbirliği ve esneklik becerileri ve yenilikçilik becerileri alt boyutlarından oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile alt boyutlarının kullanım düzeyleri orta seviyenin üzerindedir. Ayrıca, otonom beceriler ve yenilikçilik becerilerinde erkek öğrencilerin lehine bir fark olurken, bölüm değişkenine göre de farklılaşmalar görülmektedir. Özellikle yenilikçilik becerileri aile gelir düzeyine göre farklılaşmaktadır. Anne eğitim durumuna göre bilişsel beceriler ve yenilikçilik becerilerinde, baba eğitim durumuna göre işbirliği ve esneklik becerileri ile yenilikçilik becerilerinde farklılaşma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: 21.Yüzyıl Öğrenen Becerileri, Nitel Araştırma, Tarama Modeli, Öğretmen Eğitimi

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %60, 2. yazar: %40. Bu makalenin etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde 07.02.2020 tarih 97132852/302.14.01/ sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[1]Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, hkazu@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0001-9380-331X
[4]Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni, mumineguher23@gmail.com, Orcid: 0000-0002-1940-879X

Determining Teacher Candidates' Usage of 21ST Century Learning Skills

Abstract

The main purpose of this study is to examine the use of learner skills by prospective teachers in terms of various socio-demographic characteristics. In order to achieve the aim, the scanning model which are included in the quantitative researches, were used. The sample of the research consists of 728 teacher candidates studying at the Faculty of Education of Fırat University in the 2019-2020 academic year. Within the scope of the research, the data were collected with a 5-point Likert-type scale that measures the use of 21st century learner skills. The 21st century learner skills scale consists of cognitive skills, autonomous skills, cooperation and flexibility skills, and innovative skills sub-dimensions. According to the research findings, the level of use of 21st century learner skills and sub-dimensions of teacher candidates is above the medium level. In addition, while there is a difference in favor of male students in autonomous skills and innovation skills, there are also differences according to the department variable. Especially, innovation skills differ according to family income level. It was found that there was a difference in cognitive skills and innovation skills according to mother's education level, and in cooperation and flexibility skills and innovativeness skills according to father's education level.

Keywords: 21st Century Learner Skills, Qualitative Research, Scanning Model, Teacher Training,

GİRİŞ

Küresel olarak her yönüyle gelişime ayak uydurabilen bireyler yetiştirebilmek bazı becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Genel olarak 21. yüzyıl becerileri adıyla kabul görmüş bu becerileri bireye kazandırmak ve devamında kişinin sahip olduğu becerilerin geliştirilmesini sağlamak için iyi birer kılavuza ihtiyaç vardır. Son yıllarda çağdaş eğitim uygulamalarıyla kılavuzluk rolü gittikçe pekişen öğretmenlerin sahip oldukları öğrenen becerileri, rehber oldukları öğrencilerin de bu becerilere sahip olmasını kolaylaştırabilmektedir. Sürecin başarılı olmasının öğretmen ve öğrenen arasındaki uyum, başarısızlığının ise uyumsuzluk olduğu söylenebilir. Bu uyum, yalnızca öğrenen becerilerine hakim ve 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda öğretime rehberlik eden öğretmenlerle mümkün olabilir (Mazman ve Koçak Usluel, 2011; Harris, Mishra ve Koehler, 2009).

Genel bir düşünce olmasına rağmen 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğu ve becerilerin tanımlanması konusunda problem yaşanmaktadır (Beers, 2011; Dede, 2010; Yalçın, 2018). Konuyla ilgili olarak birçok kuruluş tarafından farklı çerçeveler geliştirilmiştir. Anaokulundan lise sona kadar tüm öğrencilerde olması

gereken becerilerin belirtildiği P21 bu anlamda kabul gören sınıflandırmalardandır. Partnership for 21st Century Skills (2015) becerileri; "bilgi, teknoloji ve medya becerileri", "temel dersler ile 21. yüzyıl temaları", "yaşam ve kariyer becerileri" ve "öğrenme ve yenilik becerileri" başlıkları altında incelemektedir.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), eğitim-öğretim alanında önemli yere sahip olan öğrenen becerilerini yeni binyılın öğrenen özellikleri olarak belirtmiştir. OECD'ye göre; 21. yüzyılın öğrenenleri, bilgiye basılı kaynaklardan değil de dijital kaynaklardan ulaşmaktadırlar (Pedro, 2006). OECD (2012), öğrenen becerilerini "öğretme ve öğrenmeye yönelik beklentiler", "alternatif bilişsel özellikler" ve "kültürel ve sosyal değerlerde yaşanan değişim" şeklinde sınıflandırmıştır. Ayrıca öğrencilerin 2030'lu yıllarda sahip olması gereken becerileri dönüştürücü beceriler adıyla üç başlık altında toplayan OECD (2018), bu becerilerin sorumluluk alma, yeni değerler oluşturabilme ve zorluk ve gerilimlerle baş edebilme becerileri olduğunu belirtmiştir.

Öğrenen becerilerini standartlaştıran American Association of School Librarians (AASL)'in belirlediği beceri alanları; bilgi edinme, eleştirel düşünme ve araştırma, kişisel ve estetik gelişme, sonuç belirleme, bilgiyi yeni durumlara uyarlayabilme ve bilgi yaratma, karar verebilme, bilgiyi paylaşmadır (AASL, 2009). Wagner (2008) ise, öğrenen becerilerini yedi başlık altında toplamıştır. Bunlar; problem çözme ve eleştirel düşünme, bireyler ve sistemler arası liderlik ve işbirliği, girişimcilik ve risk alma, etkili iletişim, kıvrak zeka ve adaptasyon, bilgiye ulaşabilme ve analiz edebilme, hayal gücü ve meraktır. Yapmış oldukları akademik çalışma sonrası Trilling ve Fadel (2009) ise 21. yüzyıl öğrenen becerilerini; öğrenme becerileri, kariyer ve yaşam becerileri, dijital okuryazarlık ve yenilik becerileri olmak üzere üç başlık altında toplamışlardır.

Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin eğitim teknolojilerini kullanmalarına ilişkin Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları ve Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği tarafından belirlenen beceriler ise iletişim ve işbirliği, teknoloji işlemleri ve kavramlar, yenileşim ve yenilikçilik, dijital vatandaşlık, araştırma yapma ve bilgi toplama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar vermedir (ISTE, 2016). 2016 yılında yayımlanan resmi gazetede Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde de problem çözme, üretkenlik ve girişimcilik, eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerine önem verilmiştir (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2016). Ülkemizin küresel ekonomide başarı sağlayabilmek adına bu becerilere odaklanıldığı söylenebilir (Topçu ve Çiftçi, 2019).

Öğrencilere müfredat çerçevesinde kazandırılması amaçlanan, öğrenenlerde olması beklenen beceri ve yeterlilikler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde belirlenmiştir. Bu beceriler; matematik yeterliği, anadilde iletişim, bilimdeki ve teknolojideki yeterlik, dijital yeterlilik, yabancı dillerde iletişim, sosyal ve kamusal yeterlikler, öğrenmeyi öğrenme, girişimcilik ve inisiyatif alma algısı, küresel farkındalık ve ifadedir (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017). Tüm 21. yüzyıl beceri sınıflandırmalarına baktığımızda bazı ortak becerilerin olduğu görülmektedir. Bunlar; eleştirel düşünme, bilgi okuryazarlığı, problem çözme, etkili iletişim, bilgi okuryazarlığı, işbirliği ve takım çalışmasıdır. Bunların yanında sıklıkla vurgulanan beceriler de vardır. Bunlar; girişimcilik, yenilikçilik, yaratıcılık ve üst bilişle meşgul olma becerileridir (Topçu ve Çiftçi, 2019).

21. yüzyıl öğreneni olan dijital yerlilerle etkili iletişim kurabilecek ve öğrenme süreçlerinde onlara kılavuzluk yapabilecek olan 21. yüzyıl öğretenlerini yetiştirecek olan kurumlar eğitim fakülteleridir. Birer 21. yüzyıl öğreneni olan öğretmen adaylarının bu becerileri öğrencilerine kazandırabilmeleri için öncelikle kendilerinin yeterli şekilde becerilere sahip olması gerekmektedir. Yapılan birçok çalışma göstermektedir ki içinde bulunduğumuz yüzyıla uyum sağlayabilmek için bireylerin 21. yüzyıl öğrenen becerileriyle donanmış olması, becerileri aktif olarak kullanabilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin üç yılda bir girdikleri Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2015 yılı itibariyle işbirliği ve takım çalışması, eleştirel düşünme, problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerine odaklanmıştır. Bu doğrultuda ülkemiz dahil olmak üzere birçok ülke bu becerilerin nasıl kazandırılacağı yönünde çalışmalar yapmaya devam etmektedir. Bireyi bu alanda yönlendirecek kişi ise öğretmendir ve 21. yüzyıl kendi öğretmenini kendi becerileriyle yetiştirmektedir.

Yapılan bu araştırmayla öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım seviyeleri belirlenerek, geleceğin öğretmenlerinin bu konudaki yeterlilikleri ya da yetersizlikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Böylece araştırmanın ilgililere Eğitim Fakülteleri programlarının gerek hazırlanması gerekse uygulanması hususunda ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma düzeyleri ile bu becerileri kullanma durumlarının değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanım düzeyleri nedir?

2. Öğretmen adaylarının öğrenen becerilerini kullanma durumları bölümlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmen adaylarının öğrenen becerilerini kullanma durumları ailelerinin gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

4. Öğretmen adaylarının öğrenen becerilerini kullanma durumları ebeveynlerinin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Öğretmen adaylarının öğrenen becerilerini kullanma durumları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Betimsel nitelikte olan bu araştırmada nicel araştırma yaklaşımları içerisinde yer alan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, değişkenlerin tür veya miktar olarak durumlarını ortaya koymayı amaçlayan modeldir (Karasar, 2012). 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanım durumları belirlenmeye çalışıldığı için tarama modeli tercih edilmiştir. Bu makalenin etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde 07.02.2020 tarih 97132852/302.14.01/ sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem ise aynı yıl Eğitim Fakültesinde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıflardaki 728 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu öğretmen adaylarının seçilmesinin nedeni, alınan dört yıllık eğitimin 21.yüzyıl öğrenme becerilerini kullanma durumlarında herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi için daha uygun olacağının düşünülmesidir. Araştırmanın örneklem grubuna ait demografik veriler Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde görülmektedir ki araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %73,4'ü kadın, %26,6'sı erkektir. Öğretmen adaylarının okudukları bölümlere baktığımızda katılımcıların %14,6'sı sınıf öğretmenliği, %14,4'ü sosyal bilgiler öğretmenliği, %11,3'ü resim iş öğretmenliği, %10,4'ü fen bilgisi öğretmenliği, %12'si ilköğretim matematik öğretmenliği, %17,2'si Türkçe öğretmenliği, %20,2'si okul öncesi öğretmenliğindedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %46,7'si birinci sınıfta okurken, %53,3'ü dördüncü sınıfta okumaktadır.

Tablo 1.
Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Betimsel Durumu

Kişisel bilgiler		**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	534	73,4
	Erkek	194	26,6
	Toplam	728	100
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	106	14,6
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	105	14,4
	Resim İş Öğretmenliği	82	11,3
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	76	10,4
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	87	12
	Türkçe Öğretmenliği	125	17,2
	Okul Öncesi Öğretmenliği	147	20,2
	Toplam	728	100
Sınıf	1. Sınıf	340	46,7
	4. Sınıf	388	53,3
	Toplam	728	100
Ailenin aylık geliri	1-2000	239	32,8
	2001-3000	190	26,1
	3001-4000	119	16,3
	4001-5000	79	10,9
	5000 ve üstü	101	13,9
	Toplam	728	100
Anne eğitim düzeyi	Okuma yazma bilmiyor	103	14,1
	İlkokul	399	54,8
	Ortaokul	99	13,6
	Lise	84	11,5
	Önlisans	5	0,7
	Lisans	37	5,1
	Lisansüstü	1	0,1
	Toplam	728	100
Baba eğitim düzeyi	Okuma yazma bilmiyor	18	2,5
	İlkokul	249	34,2
	Ortaokul	149	20,5
	Lise	181	24,9
	Önlisans	5	0,7
	Lisans	118	16,2
	Lisansüstü	8	1,1
	Toplam	728	100

Öğretmen adaylarının ailelerinin ortalama aylık gelir düzeylerine baktığımızda %32,8'inin 0-2000 TL, %26,1'inin 2001-3000 TL, % 16,3'ünün 3001-4000 TL, %10,9'unun 4001-5000 TL arasında olduğu ve %13,9'unun 5001

TL ve üstü gelire sahip olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeyine baktığımızda %14,1'inin okuma yazma bilmediği, %54,8'inin ilkokul, %13,6'sının ortaokul, %11,5'inin lise, %0,7'sinin önlisans, %5,1'inin lisans ve %0,1'inin lisansüstü düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının babalarının eğitim düzeyine baktığımızda ise %2,5'inin okuma yazma bilmediği, %34,2'sinin ilkokul, %20,5'inin ortaokul, %24,9'unun lise, %0,7'sinin önlisans, %16,2'sinin lisans ve %1,1'inin lisansüstü düzeyde olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında Orhan Göksun (2016) tarafından geliştirilen 21. yüzyıl Öğrenen Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 31 maddeden meydana gelen 5'li likert tipi ölçektir. Ölçekte belirtilen öğrenen becerilerini kullanmalarına göre katılımcılar 1 "Hiçbir zaman", 2 "Nadiren", 3 "Ara sıra", 4 "Genellikle", 5 "Her zaman" şeklinde yanıtlamışlardır. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; bilişsel beceriler, otonom beceriler, işbirliği ve esneklik becerileri, yenilikçilik becerileridir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .818 bulunmuştur. Faktörlerden Bilişsel beceriler alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı .877, otonom beceriler iç tutarlılık katsayısı .706, yenilikçilik becerileri iç tutarlılık katsayısı .818, işbirliği ve esneklik becerileri iç tutarlılık katsayısı .672 olarak bulunmuştur. Ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi sonucu .88'dir. Barlett testi anlamlı çıkmıştır ($p<.05$).

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında uygulanan ölçeğin güvenirlik çalışmaları yapılmış, iç tutarlılık katsayısı .887 bulunmuştur. Faktörlerden bilişsel beceriler alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı .866, otonom beceriler iç tutarlılık katsayısı .669, yenilikçilik becerileri iç tutarlılık katsayısı .837, işbirliği ve esneklik becerileri iç tutarlılık katsayısı .582 olarak bulunmuştur. Ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi sonucu .90'dır. Barlett testi anlamlı çıkmıştır ($p<.05$). Değişkenlerin anlamlılık durumlarına bakmak amacıyla parametrik testler olan T testi ve ANOVA, nonparametrik testler olan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmadan elde edilen bulguların incelendiği bu bölümde, bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma düzeyleri ve araştırmanın alt problemleri göz önünde bulundurularak 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanma durumları bazı değişkenler açısından ele alınmıştır. Bu değişkenler; cinsiyet, bölüm, sınıf, aile gelir durumu ve anne-baba eğitim düzeyidir. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanım düzeyleri ile ilgili bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerilerini Kullanım Düzeyleri

Beceriler	**n**	**x̄**	**ss**
21. yy. öğrenen becerileri kullanımı	728	3.83	.482
Bilişsel becerileri kullanımı	728	4.13	.516
Otonom becerileri kullanımı	728	3.49	.651
İşbirliği ve esneklik becerileri kullanımı	728	3.32	.759
Yenilikçilik becerileri kullanımı	728	3.85	.851

Tablo 2'de öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve alt boyutlarının aldıkları puanlara baktığımızda en yüksek puanın bilişsel beceriler alt boyutunda olduğu görülmüştür. Bu durumun eğitim sistemimizdeki bilişsel becerilere ağırlık verilmesinden kaynaklı olabileceği söylenebilir. Bilişsel becerileri yenilikçilik becerileri takip etmektedir. Daha sonra öğrenen becerileri, otonom beceriler ve son olarak işbirliği ve esneklik becerileri gelmektedir. Puanlara baktığımızda 5'li likert ölçekte 3 puan orta seviye kabul edildiğinden 21. yüzyıl becerilerini ve alt boyutlarını öğretmen adaylarının orta seviyede kullandıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini ve alt boyutlarını cinsiyet değişkenine göre kullanma durumlarına yönelik istatistik sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Yapılan homojenlik testi sonucunda 21. yüzyıl öğrenen becerileri ölçeğinin tüm alt boyutlarında homojen olduğu görülmüş ($p>.05$) ve ölçeğin alt boyutlarına parametrik ölçüm olan bağımsız gruplar T testi uygulanmıştır. Yapılan T testi sonucunda cinsiyet değişkeni genel olarak öğrenen becerileri açısından anlamlı fark oluşturmazken, ölçeğin alt boyutları anlamında farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Bilişsel beceriler alt boyutunda anlamlı fark oluşturmazken ($p>.05$), otonom beceriler alt boyutunda anlamlı fark ($p<.05$) oluşturmaktadır. Bu anlamlı farkın erkek öğrencilerin lehine ancak düşük etki büyüklüğüne ($eta^2=.014$) sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarından işbirliği ve esneklik becerileri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark oluşturmazken ($p>.05$), yenilikçilik

becerileri cinsiyet değişkeni açısından erkeklerin lehine anlamlı fark oluşturmaktadır (p<.05). Bu farkın düşük etki büyüklüğüne (eta^2=.017) sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 3.
Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerilerini Kullanma Durumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

					Levene Test		T test		Eta^2
	Cinsiyet	**N**	**x̄**	**ss**	**F**	**p**	**t**	**p**	
Bilişsel	Kadın	534	4,14	0,514	0,259	.611	-0,568	,570	
Beceriler	Erkek	194	4,11	0,525					
Otonom	Kadın	534	3,45	0,658	1,793	.181	3,181	,002	,014
Beceriler	Erkek	194	3,62	0,617					
İşbirliği ve	Kadın	534	3,31	0,707	1,800	.180	0,540	,589	
Esneklik	Erkek	194	3,34	0,887					
Becerileri									
Yenilikçilik	Kadın	534	3,78	0,856	1,808	.179	3,571	,000	,017
Becerileri	Erkek	194	4,03	0,810					
Öğrenen	Kadın	534	3,82	0,477	0,027	.870	1,084	,279	
Becerileri	Erkek	194	3,86	0,495					

*p<.05

Öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre 21.yüzyıl öğrenen becerilerini ve alt boyutlarını kullanma durumlarına yönelik istatistik sonuçlarına baktığımızda 21. yüzyıl öğrenen becerileri (L:1.149; p>.05) ile alt boyutları olan bilişsel beceriler (L:1.304; p>.05) ve otonom becerilerin (L:1.349; p>.05) dağılımının homojen olduğu görülmüş ve parametrik test olan ANOVA uygulanmıştır. Ancak işbirliği ve esneklik becerileri (L:2.334; p<.05) ile yenilikçilik becerileri (L:2.301; p<.05) alt boyutlarında homojen bir dağılım olmadığından bunların analizinde nonparametrik test olan Kruskal Wallis-H tercih edilmiştir. 21. yüzyıl öğrenen becerilerini öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre kullanma durumlarının ANOVA analiz sonuçları Tablo 4'de verilirken, Kruskal Wallis-H analiz sonuçları Tablo 5'de verilmiştir. Tablo 4'de bölüm isimlerinde kısaltmalar kullanılmıştır. Bu kısaltmalar; Sınıf Öğretmenliği (SÖ), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (SBÖ), Resim İş Öğretmenliği (RİÖ), Fen Bilgisi Öğretmenliği (FBÖ), İlköğretim Matematik Öğretmenliği (İMÖ), Türkçe Öğretmenliği (TÖ), Okul Öncesi Öğretmenliği (OÖÖ) şeklindedir.

Tablo 4.
Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerilerini Kullanma Durumlarının Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

		N	M	ss	Var K.	KT	Sd	KO	*F*	p	Fark	Eta^2
Öğrenen Becerileri	SÖ (1)	106	3,71	,53	G.A	11,816	6	1,96	9,03	.000	2>4	.070
	SBÖ (2)	105	3,94	,42							2>5	
	RİÖ (3)	82	3,99	,41							3>1	
	FBÖ (4)	76	3,65	,41	G.İ	157,191	721	.218			3>4	
	İMÖ (5)	87	3,64	,47							3>5	
	TÖ (6)	125	3,90	,48							6>4	
	OÖÖ (7)	147	3,90	,47	T	169,007	727				6>5	
	Toplam	728	3,83	,48							7>4	
											7>5	
Bilişsel beceriler	SÖ (1)	106	4,01	,60	G.A.	13,739	6	2,29	9,16	.000	2>1	
	SBÖ (2)	105	4,27	,43							2>4	
	RİÖ (3)	82	4,29	,49							2>5	
	FBÖ (4)	76	3,96	,46	G.İ	180,055	721	.25			3>1	
	İMÖ (5)	87	3,91	,49							3>4	
	TÖ (6)	125	4,16	,50							3>5	
	OÖÖ (7)	147	4,23	,47	T	193,794	727				6>5	
	Toplam	728	4,13	,51							7>4	
											7>5	
Otonom Beceriler	SÖ (1)	106	3,46	,61	G.A	11,346	6	1,89	4,58	.000	6>4	.037
	SBÖ (2)	105	3,60	,63							6>5	
	RİÖ (3)	82	3,46	,62								
	FBÖ (4)	76	3,29	,73	G.İ	297,118	721	.412				
	İMÖ (5)	87	3,30	,53								
	TÖ (6)	125	3,66	,62								
	OÖÖ (7)	147	3,54	,69	T	308,464	727					
	Toplam	728	3,49	,65								

Yapılan ANOVA testine baktığımızda öğrenen becerileri, otonom beceriler ve bilişsel beceriler alt boyutlarında anlamlı fark olduğu görülmüştür ($p<.05$). Bu farkların etki büyüklüklerine bakıldığında öğrenen becerileri alt boyutunda ($eta^2=.070$) özellikle sözel ağırlıklı bölümlerin lehine geniş düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülürken, bilişsel beceriler alt boyutunda da benzer şekilde ($eta^2=.071$) geniş düzeyde etki büyüklüğü görülmektedir. Otonom beceriler alt boyutunda ($eta^2=.037$) orta düzeyde etki büyüklüğü olduğu görülmüştür. Bölümler arasındaki farklara baktığımızda öğrenen becerileri kullanımları Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının Fen Bilgisi Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarına göre lehinedir. Resim-İş Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf

Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarına göre lehinedir. Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarına göre lehinedir. Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarına göre lehinedir.

Tablo 5.
Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Ölçeğinin İşbirliği ve Esneklik Becerileri ve Yenilikçilik Becerilerini Kullanma Durumlarının Bölüm Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları

	Bölüm	N	KO	x^2	df	p	Fark*	Eta^2
İşbirliği ve esneklik becerileri	Sınıf öğretmenliği	106	310,44	45,652	6	,000	3>1	.049
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	105	367,08				3>4	
	Resim İş Öğretmenliği	82	472,13				3>5	
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	76	300,73					
	İlköğretim matematik Öğretmenliği	87	308,39					
	Türkçe öğretmenliği	125	379,12					
	Okul Öncesi Öğretmenliği	147	395,35					
	Toplam	728						
Yenilikçilik Becerileri	Sınıf öğretmenliği	106	345,75	15,286	6	,018		.020
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	105	403,36					
	Resim İş Öğretmenliği	82	394,52					
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	76	326,35					
	İlköğretim matematik Öğretmenliği	87	338,29					
	Türkçe öğretmenliği	125	396,44					
	Okul Öncesi Öğretmenliği	147	341,60					
	Toplam	728						

Bilişsel beceriler alt boyutuna baktığımızda anlamlı farkın Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarına göre lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Resim-İş Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarına göre lehinedir. Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarına göre lehinedir. Okul Öncesi Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının Fen Bilgisi Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarına göre lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Otonom beceriler alt boyutuna baktığımızda anlamlı farkın Türkçe Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının Fen Bilgisi Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarına göre lehine olduğu görülmüştür.

Yapılan Kruskal Wallis test sonucuna göre işbirliği ve esneklik becerileri alt boyutunda ve yenilikçilik becerileri alt boyutunda anlamlı fark olduğu görülmüştür ($p<.05$). Etki büyüklükleri her iki alt boyut için de orta düzeydedir. İşbirliği ve yenilikçilik alt boyutunda anlamlı fark Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarına göre Resim-İş Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının lehinedir.

Tablo 6.
Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerilerini Kullanma Durumlarının 1. ve 4. Sınıf Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

					Levene Test		t test		Mann Whitney U		
	Sınıf	N	x̄	ss	F	p	t	p	U	p	Eta^2
Bilişsel Beceriler	1	340	4,04	0,49	0,796	,37	-4,57	,00	-	-	,028
	4	388	4,21	0,52							
Otonom Beceriler	1	340	3,36	0,67	4,320	,03	-	-	50540,0	.00	,037
	4	388	3,61	0,60							
İşbirliği ve Esneklik Becerileri	1	340	3,12	0,72	0,002	,96	6,88	,00	-	-	,061
	4	388	3,49	0,74							
Yenilikçilik Becerileri	1	340	3,75	0,91	12,83	,00	-	-	59281,5	.016	,011
	4	388	3,93	0,78							
Öğrenen Becerileri	1	340	3,71	0,45	1,388	,23	-6,49	,00	-	-	,055
	4	388	3,94	0,48							

Sınıf değişkenine göre yapılan homojenlik testi sonucunda 21. yüzyıl öğrenen becerileri ölçeğinin otonom beceriler (L:4.320; $p<.05$) ve yenilikçilik becerileri (L:12.835; $p<.05$) alt boyutunda homojen bir dağılım göstermedikleri

görülmüştür. Sınıf değişkenine göre öğrenen becerilerine ve alt boyutları olan bilişsel beceriler, işbirliği ve esneklik becerilerine parametrik test olan bağımsız gruplar T testi uygulanırken, otonom beceriler ve yenilikçilik becerileri alt boyutlarına nonparametrik olan Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Yapılan analizler göstermiştir ki sınıf değişkeninde ölçek ve ölçeğin alt boyutlarında anlamlı fark oluşmaktadır (p<.05). Bu anlamlı fark ölçekte ve tüm alt boyutlarda 4. sınıf lehinedir. Ancak etki büyüklüğüne baktığımızda bu farkın yenilikçilik becerileri alt boyutunda düşük etki büyüklüğüne (eta^2=.011) sahip olduğu, öğrenen becerilerinde ve diğer alt boyutlarda orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 7.
Öğretmen Adaylarının Aile Gelir Düzeylerine Göre İşbirliği ve Esneklik Becerilerini ve Yenilikçilik Becerilerini Kullanma Durumları ANOVA Testi Sonuçları

	Gelir düzeyi	N	M	ss	Var K.	KT	Sd	KO	*F*	P	Fark	Eta^2
İşbirliği ve Esneklik Becerileri	1	239	3,34	,85	G.A	2,494	4	.625	1,08	.36		
	2	190	3,27	,69								
	3	119	3,42	,63	G.İ	416,06	723	.575				
	4	79	3,30	,69								
	5	101	3,24	,82	T	418,56	727					
	Toplam	728	3,32	,75								
Yenilikçilik Becerileri	1	239	3,77	,88	G.A	12,36	4	3.091	4,35	.00	5>1 5>2	.024
	2	190	3,72	,83								
	3	119	3,95	,77	G.İ	513,61	723	.710				
	4	79	3,94	,78								
	5	101	4,09	,88	T	525,97	727					
	Toplam	728	3,85	,85								

*p<.05

Öğretmen adaylarının aile gelir durumları değişkenine göre 21. yüzyıl öğrenen becerilerini ve alt boyutlarını kullanma durumlarına yönelik istatistik sonuçlarına baktığımızda işbirliği ve esneklik becerileri alt boyutunda (L:1.364; p>.05) ve yenilikçilik alt boyutunda (L:1.087; p>.05) homojen bir dağılım olduğu görülmüştür. İşbirliği ve esneklik alt boyutu ve yenilikçilik alt boyutuna

ANOVA testi uygulanırken, homojen dağılım göstermeyen 21. yüzyıl öğrenen becerilerine (L:3.717; p<.05), bilişsel beceriler alt boyutuna (L:3.786; p<.05) ve otonom beceriler alt boyutunda (L:2.670; p<.05) non-parametrik test olan Kruskal Wallis-H tercih edilmiştir.

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma durumlarının aile gelir düzeyi değişkenine göre ANOVA analiz sonuçları Tablo 7'de verilirken, Kruskal Wallis-H analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir. Aile gelir düzeyi ile ilgili numaralandırma yapılmıştır. Bu numaralandırmalar; 1 (1-2000 TL), 2 (2001-3000 TL), 3 (3001-4000 TL), 4 (4001-5000 TL), 5 (5001 TL ve üstü) şeklindedir.

Yapılan ANOVA testi sonuçlarına baktığımızda işbirliği ve esneklik becerileri alt boyutunda anlamlı fark görülmezken, yenilikçilik becerileri alt boyutunda anlamlı fark (p<.005) olduğu görülmüştür. Anlamlı farkın 1-2000 TL ve 2001-3000 TL gelir düzeylerine göre 5001 TL ve üstü gelirin lehine ve orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8.
Öğretmen Adaylarının Aile Gelir Düzeylerine Göre 21. Yüzyıl Öğrenen Becerilerini, Bilişsel Becerileri ve Otonom Becerileri Kullanma Durumları Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Aile Gelir Düzeyi	N	Mean R.	x^2	df	p	Eta^2
Öğrenen Becerileri	0-2000 TL	239	343,09	14,616	4	,006	,015
	2001-3000 TL	190	342,88				
	3001-4000 TL	119	400,11				
	4001-5000 TL	79	358,63				
	5001 TL ve üstü	101	418,47				
	Toplam	728					
Bilişsel Beceriler	0-2000 TL	239	335,68	18,377	4	,001	,018
	2001-3000 TL	190	350,39				
	3001-4000 TL	119	401,72				
	4001-5000 TL	79	349,73				
	5001 TL ve üstü	101	426,92				
	Toplam	728					
Otonom Beceriler	0-2000 TL	239	351,14	9,362	4	,053	,012
	2001-3000 TL	190	345,21				
	3001-4000 TL	119	383,45				
	4001-5000 TL	79	358,75				
	5001 TL ve üstü	101	414,55				
	Toplam	728					

Yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının aile gelir durumlarına göre 21. Yüzyıl öğrenen becerilerinde ve bilişsel becerilerde anlamlı fark görülürken (p<.05), otonom beceriler alt boyutunda anlamlı fark

görülmemiştir (p>.05). Bulunan farkların etki düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 9.
Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Düzeylerinin 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri ve Alt Boyutlarını Kullanma Durumları

		N	Mean R.	x^2	df	p	Eta^2
Öğrenen Becerileri	Okuryazar değil	103	342,91	10,291	5	,067	
	İlkokul	399	376,07				
	Ortaokul	99	335,16				
	Lise	84	338,06				
	Önlisans	5	507,90				
	Lisans	38	417,51				
	Toplam	728					
Bilişsel Beceriler	Okuryazar değil	103	351,68	15,175	5	,010	,021
	İlkokul	399	377,69				
	Ortaokul	99	331,42				
	Lise	84	317,51				
	Önlisans	5	525,00				
	Lisans	38	429,68				
	Toplam	728					
Otonom Beceriler	Okuryazar değil	103	323,30	8,236	5	,144	
	İlkokul	399	369,44				
	Ortaokul	99	362,86				
	Lise	84	363,69				
	Önlisans	5	497,40				
	Lisans	38	412,88				
	Toplam	728					
İşbirliği ve Esneklik Becerileri	Okuryazar değil	103	377,55	2,955	5	,707	
	İlkokul	399	371,41				
	Ortaokul	99	339,78				
	Lise	84	345,82				
	Önlisans	5	387,40				
	Lisans	38	359,21				
	Toplam	728					
Yenilikçilik Becerileri	Okuryazar değil	103	300,61	19,080	5	,002	,027
	İlkokul	399	361,46				
	Ortaokul	99	382,84				
	Lise	84	396,84				
	Önlisans	5	394,00				
	Lisans	38	446,43				
	Toplam	728					

Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeylerine bakıldığında 30'un altında veri olduğu için anne eğitim düzeylerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini ve alt

boyutlarını kullanma durumlarının analizinde nonparametrik test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Tablo 10.
Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Düzeylerinin 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri ve Alt Boyutlarını Kullanma Durumları

		N	Mean R.	x^2	df	p	Fark	Eta^2
Öğrenen Becerileri	Okuryazar değil (1)	18	302,94	5,823	6	,443		
	İlkokul (2)	249	361,54					
	Ortaokul (3)	149	379,21					
	Lise (4)	181	372,47					
	Önlisans (5)	5	496,50					
	Lisans (6)	118	342,91					
	Lisansüstü (7)	8	376,88					
	Toplam	728						
Bilişsel Beceriler	Okuryazar değil (1)	18	327,33	2,578	6	,860		
	İlkokul (2)	249	369,55					
	Ortaokul (3)	149	372,47					
	Lise (4)	181	363,30					
	Önlisans (5)	5	452,80					
	Lisans (6)	118	349,74					
	Lisansüstü (7)	8	332,38					
	Toplam	728						
Otonom Beceriler	Okuryazar değil (1)	18	262,61	7,924	6	,244		
	İlkokul (2)	249	351,91					
	Ortaokul (3)	149	366,14					
	Lise (4)	181	385,09					
	Önlisans (5)	5	438,20					
	Lisans (6)	118	366,67					
	Lisansüstü (7)	8	411,06					
	Toplam	728						
İşbirliği ve Esneklik Becerileri	Okuryazar değil (1)	18	400,03	16,051	6	,013		,020
	İlkokul (2)	249	368,93					
	Ortaokul (3)	149	398,06					
	Lise (4)	181	353,37					
	Önlisans (5)	5	512,70					
	Lisans (6)	118	312,36					
	Lisansüstü (7)	8	449,88					
	Toplam	728						
Yenilikçilik Becerileri	Okuryazar değil (1)	18	187,69	23,902	6	,001	2>1	,039
	İlkokul (2)	249	343,42				3>1	
	Ortaokul (3)	149	374,46				4>1	
	Lise (4)	181	380,94				5>1	
	Önlisans (5)	5	561,10				6>1	
	Lisans (6)	118	386,28					
	Lisansüstü (7)	8	416,88					
	Toplam	728						

Kruskal Wallis H testi sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının anne eğitim düzeylerine göre 21. yüzyıl öğrenen becerilerini ve alt boyutlarını kullanım durumlarının öğrenen becerileri, otonom beceriler alt boyutu ve işbirliği ve esneklik becerileri alt boyutunda anlamlı fark görülmezken ($p>.05$), bilişsel beceriler alt boyutunda ve yenilikçilik becerileri alt boyutunda anlamlı fark olduğu ($p<.05$) görülmüştür. Anlamlı farkın etki büyüklüğünün her iki alt boyut için de düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine bakıldığında 30'un altında veri olduğu için baba eğitim düzeylerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini ve alt boyutlarını kullanma durumlarının analizinde non-parametrik test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine göre 21. yüzyıl öğrenen becerilerini ve alt boyutlarını kullanım durumlarına baktığımızda öğrenen beceriler, bilişsel beceriler alt boyutu ve otonom beceriler alt boyutunda anlamlı fark görülmezken ($p>.05$), işbirliği ve esneklik becerileri alt boyutu ve yenilikçilik becerileri alt boyutunda anlamlı fark olduğu ($p<.05$) görülmüştür. Anlamlı farkların etki büyüklüklerine baktığımızda, işbirliği ve esneklik alt boyutunda düşük ($eta^2=.020$) bir etkiye sahipken, yenilikçilik alt boyutunda orta ($eta^2=.039$) düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir. Baba eğitim düzeylerine göre yenilikçilik becerileri alt boyutunu kullanma durumlarındaki farkların okuma yazma bilmeyenlere göre diğer tüm eğitim seviyelerinin lehine olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara baktığımızda öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenme becerilerini kullanma düzeyleri en yüksek bilişsel beceriler boyutundadır. Bilişsel becerilerden sonra en yüksek puana yenilikçilik becerileri sahiptir. Orta düzeyde kullanıma sahip olan diğer beceriler öğrenen becerileri, otonom beceriler ve işbirliği esneklik becerileridir. Bulgular göstermiştir ki öğretmen adayları en az işbirliği ve esneklik becerilerini kullanmaktadır. Bu sonuçlar yapılan diğer araştırmalardaki (Kıyasoğlu ve Çeviker, 2020; Çelebi ve Sevinç, 2019; Cemaloğlu vd., 2019; Kan ve Murat, 2018; Altunova ve Kozikoğlu, 2018; Özdemir Özden vd., 2018; Orhan Göksun ve Kurt, 2017; Keskin ve Yazar, 2015) 21. yüzyıl becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Çalışmalar göstermiştir ki ülkemizde bilişsel becerileri kullanma düzeyi diğer becerileri kullanma düzeylerine göre daha yüksek seviyededir (Kıyasoğlu ve Çeviker, 2020; Orhan Göksün, 2016). Orhan Göksün'e göre (2016), öğretmen adaylarının bilişsel becerilerinin yüksek olmasının bir diğer sebebi, fakültede okutulan derslerin alan

bilgisi olarak yoğun, genel kültür açısından daha az olması olabilir. Öğretmen adaylarının öğrenen becerileri ve alt boyutlarını orta düzeyde kullanıyor olmaları Bunker'in (2012) çalışmasındaki öğretenlerin öğrenenlerin ihtiyaçlarına yeteri kadar cevap veremediği bulgusunu desteklemektedir. Becerilerin kullanım düzeylerinin orta seviyenin üstünde olması öğretmen adaylarının mesleki yaşantılarında kendilerine kolaylık sağlayacaktır diyebiliriz.

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma durumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark görülmezken, otonom becerilerde erkeklerin lehine anlamlı fark görülmektedir. Bu farkın etki büyüklüğünün düşük seviyede olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini ve alt boyutlarından işbirliği ve esneklik becerilerini kullanma durumları cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmamaktadır. Yenilikçilik becerilerini kullanma durumlarında cinsiyet değişkeni açısından erkeklerin lehine anlamlı fark görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu Kan ve Murat (2018) ile Bozkurt ve Çakır'ın (2016) kadınlar lehine anlamlı fark buldukları çalışmalarından farklı çıkmıştır. Çoklar (2008) cinsiyeti etkisiz bulmuştur. 21. yüzyıl becerilerini kullanma durumları açısından cinsiyet değişkeni boyutlar arasında ve çalışmalarda farklılık göstermiştir (Şad ve Nalçacı, 2015; Özgen ve Obay, 2008).

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma durumlarının bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında, öğrenen becerilerinin ve alt boyutlarından bilişsel beceriler ile otonom becerilerin bölüm değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu farkın öğrenen beceriler ve bilişsel becerilerde sayısal bölümlerin aleyhine olduğu görülürken, otonom beceriler alt boyutunda Türkçe bölümünde orta seviye etki büyüklüğüne sahip bir farkın olduğu görülmüştür. İşbirliği ve esneklik becerileri ile yenilikçilik becerilerinde bölüm değişkenine göre orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip anlamlı fark görülmektedir. Sayısal bölümlerin beceriler konusunda sözel bölümlerden geride olması düşündürücüdür. Ülkemizde sayısal bölümlere olan ilginin yüksek olduğu düşünülürse bu bölümlerdeki öğretmen adaylarının becerilerinin desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmen adayların 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma durumlarının 1. ve 4. sınıflar arasında farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında, bulgular 4. sınıf lehine otonom beceriler ve yenilikçilik becerilerinde farklılaşma olduğunu göstermektedir. Bu durum üniversitede alınan eğitimin öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini kullanma durumlarına olumlu yönde katkı sağladığını düşündürebilir. Şahin'in (2010) yapmış olduğu tez çalışmasında, öğretmen adaylarının yeni binyılın becerilerini kullanma durumlarının cinsiyet, sınıf ve aile

geliri değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmada, aile gelir durumlarının öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma durumlarında farklılık meydana getirip getirmediğine bakıldığında öğrenen beceriler ile alt boyutları bilişsel beceriler ve yenilikçilik becerilerinde düşük etki düzeyine sahip farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda ailenin gelir seviyesinin yüksek olmasının bireye sağlanan imkan genişliğine paralel olarak bireyin beceri gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Aile eğitim düzeylerinin öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma durumlarına bakıldığında, anne eğitim düzeyi değişkeninde bilişsel beceriler ve yenilikçilik becerileri alt boyutlarında farklılık olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyi değişkenine bakıldığında ise yenilikçilik becerileri ile işbirliği ve esneklik becerileri alt boyutlarında farklılaşma olduğu görülmektedir. Bulgular göstermektedir ki, anne baba eğitim düzeyindeki artış bireylerin özellikle yenilikçilik becerileri kullanma durumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Eğitim düzeyi ebeveynlerin çok yönlü düşünmelerini etkilediği gibi bireye sundukları bakış açısının da zenginleşmesini sağlayabilmektedir.

Araştırma bulguları doğrultusunda; bireylerin öğrenen becerilerini kullanma durumlarını olumlu etkilediği düşünüldüğünde yetişkin eğitimlerine önem verilmesinin gerektiği söylenebilir. Birer öğreten olacak olan öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini etkin kullanabilmeleri için Eğitim Fakültelerinde gerekli kılavuzluğun yapılması da önem arz etmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri konusunda kendilerini yetiştirebilmeleri açısından gerekli desteğin verilmesi gerekmektedir. Sayısal bölümlerdeki öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yönünden neden geride olduklarının araştırılması önerilerilebilir ve sayısal bölümlerin bu anlamda desteklenmesi yetiştirecekleri öğrencilere bu becerileri kazandırabilmeleri adına fayda sağlayabilecektir. Ülkelerin eğitim politikalarını bireylerin bu becerileri geliştirebileceği biçimde şekillendirmesi yerinde olacaktır. Ülkemiz bu anlamda gerekli adımları atmış olmasına rağmen uygulama aşamasında sıkıntılar olduğu aşikardır ve bu sıkıntıların en aza indirilebilmesi adına uygulama boyutunda çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

AASL (American Association of School Librarians). (2009). Standards for the 21stcentury learner in action. https://www.epsnj.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=7770&dataid=32216&FileName=AASL%2021ST%20C%20learner.pdf, Erişim tarihi: 19.01.2022.

Beers, S. (2011). 21st century skills: Preparing students for their future. http://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st_century_skills.pdf, Erişim tarihi: 23.11.2022.

Bozkurt, Ş. B. & Çakır, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme beceri düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(39), 69-82.

Bunker, D. H. (2012). *Teachers' Orientation to Teaching and their Perceived Readiness for 21st Century Learners*. Yayımlanmamış doktora tezi, The University of Texas.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F.(2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (27. baskı). Pegem Akademi.

Cemaloğlu,N., Arslangilay, A.S., Üstündağ, M.T. & Bilasa, P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20,* 845-874.

Çelebi, M. & Sevinç, Ş. (2019). Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yeterlik algılarının ve bu becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi. *6. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi Eğitim Bilimleri* (s.157-172).

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. *21st century skills: Rethinking How Students Learn* (ss:51-75). Solution Tree Press.

Klar, A.N. (2008). *Öğretmen Adaylarının Eğitim Teknolojisi Standartları ile İlgili Özyeterliklerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi.

Harris, J., Mishra, P. & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education, 41*(4), 393-416.

International Society for Technology in Education. (2016). About ISTE http://www.iste.org/docs/Standards-Resources/iste-standards_students-2016_one-sheet_final.pdf?sfvrsn=0.23432948779836327. Erişim tarihi: 27.12.2021

Kan, A. & Murat, A. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl beceri algıları ile stem'e yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences, 10,* 251-272.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (28. Baskı). Nobel Yayıncılık

Keskin, İ. & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yirmi birinci yüzyıl becerileri ışığında ve yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences, 12* (2), 1691-1711.

Kıyasoğlu, E. & Çeviker Ay, Ş. (2020). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir? *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7*, 240-261.

Kozikoğlu, İ. & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3*, 522-531.

Mazman, S. G. & Koçak Usluel, Y. (2011). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine entegrasyonu: Modeller ve göstergeler. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 1*(1), 62-79.

Mesleki Yeterlilik Kurumu (2016). Türkiye mesleki yeterlilikler çerçevesi. http://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/040116/TYC_Belgesi_020116.pdf, Erişim Tarihi: 11.11.2022.

OECD (The Organization for Economic Co-operation and Development). (2012). Connected minds: Technology and today's learners, educational research and innovation. OECD Publishing. http://www.oecdilibrary.org/education/connected-minds_9789264111011-en

OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20

Orhan Göksün, D. (2016). *Öğretmen Adaylarının 21.YY. Öğrenen Becerileri ve 21. YY. Öğreten Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Orhan Göksün, D. & Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. YY. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. YY. Öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. Eğitim ve Bilim, 42(190), 17-130.

Özdemir Özden, D, Karakuş Tayşi, E., Kılıç Şahin, H., Demir Kaya, S. & Bayram, F.Ö. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları: Kütahya örneği. *Turkish Studies - Educational Sciences, 13*, 1163-1184. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14298.

Özgen, K. & Obay, M. (2008). Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının eğitim teknolojisine ilişkin tutumları. *8th International Educational Technology Conference, 6-9 Mayıs 2008*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, (s.583-588)

Partnership for 21st Century Skills. (2015). P21 framework definitions. http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21, Erişim tarihi: 23.12. 2021

Pedro, F. (2006). The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning. http://www.oecd.org/edu/ceri/38358359.pdf, Erişim tarihi: 23.12.2021

Sönmez, V. & Alacapınar, F.G. (2013). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2. baskı). Anı Yayıncılık.

Şad, S. N., & Nalçacı, Ö. İ. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algıları. *Mersin* Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 177- 197. https://dergipark. org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17396/181802.

Şahin, M. C. (2010). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yeni Binyılın Öğrencileri (OECDNew Millenium Learners) Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_ 07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf. Erişim tarihi: 09.12.2021

Topçu, M. S. & Çiftçi, A. (2019). 21. Yüzyıl becerileri ve stem. A. D. Öğretir Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed.). *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* (3. Baskı) kitabı içinde 95-117. Pegem Akademi.

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times: Learning for Life in Our Times*. John Wiley & Sons.

Türk Sanayicileri İşadamları Derneği (TÜSİAD). (1999). Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması. Lebib yalkın yayımları ve basım işleri.

Wagner, T. (2008). *The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach The New Survival Skills Our Children Need-and What We Can Do About It.* Basic Books.

Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araç ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51*(1), 183-201.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: There are some competencies that are generally accepted as 21st century skills and there is a need for good guides in order to gain these competencies to the individual and subsequently to ensure the development of competencies. The learner skills of the teachers, whose role as a guide has been strengthened with contemporary educational practices in recent years, make it easier for the students they guide to have these skills. It can be said that the success of the process is the harmony between the teacher and the learner, and the failure of it is the incompatibility. This harmony can only be possible with teachers who have mastery of learner skills and guide teaching in line with 21st century skills. Different classifications have been made by TUSIAD, OECD, AASL, ATSC21, P21 regarding 21st century skills. The skills and competencies that are intended to be acquired by the students within the framework of the curriculum and expected from the learners have been determined by the Ministry of National Education within the framework of 21st century skills. These skills are; mathematics proficiency, communication in mother tongue, science and technology proficiency, digital competence, communication in foreign languages, social and public competences, learning to learn, initiative and entrepreneurship perception, global awareness and expression. In the study, which aims to examine whether the level of use of 21st century learner skills by teacher candidates differs in terms of some variables, answers to the following questions were sought: What is the level of use of 21st century learner skills by pre-service teachers?, Do pre-service teachers' use of learner skills differ according to their departments?, Do pre-service teachers' use of learning skills differ according to their families' income levels?, Do pre-service teachers' use of learner skills differ according to the education level of their parents?, Do pre-service teachers' use of learner skills differ according to grade level?

Methodology: This study is a descriptive research which is one of the survey researches. In descriptive studies, the existing situation is presented and explained as it is. In the research, survey model which are quantitative research approaches, were used. The scanning model is a model that aims to reveal the status of the variables in terms of type or quantity. Since the level of use of 21st century learner skills is tried to be determined in terms of type and amount, the scanning model was preferred. The universe of the research consists of teacher candidates studying at the Faculty of Education of Fırat University. The sample of the study consists of 728 teacher candidates studying in the first and fourth grades in the 2019-2020 academic year at the Faculty of Education of Fırat University. The 21st Century Learner Skills Scale was used to collect the data. The scale is a 5-point Likert-type scale consisting of 31 items. The scale consists of 4 sub-

dimensions. These sub-dimensions are; cognitive skills, autonomous skills, cooperation and flexibility skills, and innovation skills.

Results and Conclusions: In line with the findings obtained from the research, it was discussed whether the level of use of 21st century learner skills of prospective teachers differed in terms of some variables, taking into account the sub-problems of the research. These variables are; gender, department, class, family income and parental education level. When we look at the findings obtained from the research, the level of use of 21st century learning skills by pre-service teachers is the cognitive skills with the highest level. After cognitive skills, innovation skills have the highest score. Other skills with moderate use are learner skills, autonomous skills, and collaboration flexibility skills. The findings showed that pre-service teachers use the least cooperation and flexibility skills. While there is no significant difference in terms of gender variable in the use of 21st century learner skills by pre-service teachers, there is a significant difference in favor of males in autonomous skills. Pre-service teachers' use of 21st century learner skills and sub-dimensions of cooperation and flexibility does not differ in terms of gender. There was a significant difference in favor of men in terms of gender variable in the use of innovation skills. When it is examined whether the use of 21st century learner skills by teacher candidates differs according to the department variable, it is seen that learner skills and their sub-dimensions, cognitive skills and autonomous skills, differ according to the department variable. There is a significant difference with a moderate effect size according to the department variable in cooperation and flexibility skills and innovativeness skills. When it is examined whether teacher candidates' use of 21st century learner skills differ between 1st and 4th grades, findings show that there is a differentiation in autonomous skills and innovativeness skills in favor of 4th grade. In the research, when it is examined whether family income status makes a difference in the use of 21st century learner skills by teacher candidates, it is seen that there is a low level of differentiation in learning skills and its sub-dimensions, cognitive skills and innovation skills. In line with this result, it can be said that the high income level of the family affects the skill development of the individual positively.

When we look at the use of 21st century learner skills by teacher candidates according to the family education level variable, it is seen that there is a difference in the cognitive skills and innovative skills sub-dimensions in the mother education level variable. When the father education level variable is examined, it is seen that there is a differentiation in the sub-dimensions of cooperation and flexibility skills and innovative skills.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 3798-3820
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.66268
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 09.11.2022 Submitted date
Kabul tarihi 17.12.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Aytar, İ.H: & Bozkurt, İ. (2022). Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Bir Millileştirme Örneği: Mersin Liman İşleri İnhisarı Türk Anonim Şirketi, *Journal of History School*, 60, 3798-3820.

CUMHURİYET'İN İLK YILLARINDA BİR MİLLİLEŞTİRME ÖRNEĞİ: MERSİN LİMAN İŞLERİ İNHİSARI TÜRK ANONİM ŞİRKETİ [1]

İbrahim Halil AYTAR[2] & İbrahim BOZKURT[3]

Öz

1872 yılında Mersin Limanı dört adet iskeleye sahipti. 1886'da Adana-Tarsus-Mersin demiryolunun tamamlanması ile Mersin'deki limanın ticaret hacmi de arttı. Doğu Akdeniz'in önemli liman kentlerinden biri olan Mersin'de 19.yüzyılda Fransa, İngiltere, İspanya, Rusya, İtalya, Avusturya-Macaristan, Amerika ile on üç ülkeye ait konsolos ve konsolos vekillikleri bulunmaktaydı. 19. ve 20.yüzyılda da İngiltere, Fransa, Rusya, Yunanistan, Avusturya, İspanya ve Osmanlı bandıralı gemilerin ticari amaçlı Mersin Limanı'na geliş ve gidişleri söz konusuydu. Osmanlı döneminde sanayileşmiş Avrupalı ülkelerle imzalanan ticaret anlaşmalarının da etkisiyle, devletin aleyhine liman ve ticaret hacmi artmıştır. İkinci Meşrutiyet sonrası kurulan İttihat ve Terakki Partisi, uygulamaya çalıştığı milli iktisat politikası ile bu durumu tersine çevirmeye çalışmıştır. Cumhuriyet Türkiyesi'nde de belirtilen ekonomi politikası belirleyici olmuş ve limanların işletilmesiyle ilgili millileştirme siyaseti izlenmiştir. Bu bağlamda Türkiye 1 Temmuz 1926'dan itibaren Türk denizciliği ve deniz ticareti için kabotaj hakkını kullanmaya başlamıştır. Ülke gelirlerinin önemli bir kısmını oluşturan limanlar dahilindeki ticari faaliyetlerinden maksimum yararlanabilmek amacıyla devlet inhisarına geçen liman yönetimleri, yerel idarelerin kontrolünü üstlendiği anonim şirketlere devredilmiştir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında kurulan liman inhisarlarından biri de "*Mersin Liman İnhisarı*

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

[2]Öğretim Görevlisi Dr., Mersin Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, iaytar@mersin.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8524-6418.
[3]Doç.Dr., Mersin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Tarih Bölümü, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Ana Bilim Dalı, ibrboz@mersin.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6787-4920.

Şirketi" olmuştur. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ekonomi alanında millileştirme politikasının bir uzantısı olarak şehirdeki limanın, Mersin Liman İnhisarı Şirketine devri, işletilmesi ve inşası sürecine açıklık kazandırmaktır.

Anahtar Kelimeler: Mersin, Mersin Limanı, Kabotaj Kanunu, Mersin Liman İnhisarı Şirketi

An Example of Nationalization in the First Years of the Republic: Mersin Port Works Monopoly Turkish Joint Stock Company

Abstract

In 1872, Mersin Port had four piers. With the completion of the Adana-Tarsus-Mersin railway in 1886, the trade volume of the port in Mersin increased. In Mersin, which is one of the important port cities of the Eastern Mediterranean, in the 19th century, there were consuls and deputy consuls of thirteen countries, together with France, England, Spain, Russia, Italy, Austria-Hungary and America. In the 19th and 20th centuries, ships with the flags of England, France, Russia, Greece, Austria, Spain and the Ottoman Empire were coming and going to Mersin Port for commercial purposes. With the effect of the trade agreements signed with European countries during the Ottoman period, the volume of ports and trade increased at the expense of the state. The Ittihat and Terakki Party, which was established after the Second Constitutional Monarchy, tried to reverse this situation with the National Economy policy it tried to implement. In the Republic of Turkey, the economic policy in question was decisive and the nationalization policy was followed regarding the operation of the ports. In this context, Turkey started to use the Cabotage right for Turkish maritime and maritime trade as of July 1, 1926. In order to make maximum use of the commercial activities within the ports, which constitute a significant part of the country's income, the port administrations, which became state monopoly, were transferred to joint stock companies under the control of local administrations. One of the port monopolies established in the first years of the Republic was the "Mersin Port Monopoly Company". In this context, the aim of the research is to clarify the process of transfer, operation and construction of the port in the city to Mersin Port Monopoly Company as an extension of the nationalization policy in the field of economy.

Keywords: Mersin, Mersin Port, Cabotage Law, Mersin Port Monopoly Company.

GİRİŞ

19. yüzyılın sonuna gelindiğinde Osmanlı Devleti, sanayileşmiş Avrupalı devletlerin kendilerine bağımlı hale getirdikleri yarı sömürge, bir başka deyişle kapitalist ülkelerin hammadde-pazar ilişkisi bağlamında çevre ülkesi

görünümündeydi. Kapitalist Batı'nın bu süreci işletirken kıtalararası ticareti yönlendiren, çevre ülkelerde iş birliği yaptıkları aktörlerden biri de dillerini bildikleri gayrimüslimlerdi. Doğu Akdeniz'in önemli liman kentlerinden biri olan Mersin'de de 19.yüzyılda Fransa, İngiltere, İspanya, Rusya, İtalya, Avusturya-Macaristan, Amerika ile on üç ülkeye ait konsolos ve konsolos vekilliklerini kentteki gayrimüslimler yürütmekteydi. Osmanlı devletinde yaşayan gayrimüslimler, pek çok iş kolunda da sayısal anlamda üstündü. I. Dünya Savaşı öncesinde bankacılıkta, demiryollarında, sanayide, ticarette, çeşitli serbest meslek dallarında ve üretimin de her alanında yer alarak, atölye ve fabrikalar kuran gayrimüslimlerin, Osmanlı ekonomisinde oldukça etkin oldukları söylenebilir. Yaşanan bu durum Osmanlı İmparatorluğu'nda Müslümanlarla-Gayrimüslimler arasında sosyoekonomik uçurumun giderek artmasına neden olmuştur (Keyder vd., 1994, s. 68-69).

Bu gelişmelere tepki olarak II. Meşrutiyet Dönemiyle birlikte İttihat ve Terakki Cemiyeti, Alman iktisadi düşüncesinden hareketle çeşitli alanlarda millileşmeyi/millileştirmeyi amaçlamaktaydı. "Milli İktisat Politikası" olarak adlandırılan politika doğrultusunda ekonomiyi millîleştirme faaliyetleri, II. Meşrutiyet dönemi sonrası için önemli bir yer tutacaktır (Toprak, 1995, s.12-17). Banka ve Milli Anonim şirketler kurarak, yatırımlar yaparak millî tüccar ve millî sanayici yaratmak isteyen İttihat ve Terakki pek çok girişimde bulunmuştur. Ama en önemli girişimi, I. Dünya Savaşı öncesi kapitülasyonları tek taraflı olarak kaldırdığını ilan etmesidir. Ancak bütün bu çabalara rağmen İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin uyguladığı milli ekonomi politikası istenilen başarıya ulaşamıyordu (Toprak, 1985, s.179). Bu başarısızlığın nedenleri ise; Duyun-u Umumiye'nin varlığı, yapılan ticaret antlaşmaları ve kapitülasyonlarla, Avrupa şirketlerinin tekelci bir siyaset izleyerek teknik bilgi ve becerilerinden Osmanlıyı yararlandırmamaları, Osmanlı ekonomisi üzerindeki kontrollerini sürdürmeleri ve ayrıca ülkedeki savaş ortamıdır (Kaplan, 1998, s.161).

I.Dünya Savaşı sonrası Anadolu'da başlayan Kurtuluş Savaşı'nın kazanılmasıyla beraber Lozan Barış görüşmeleri daha sona ermeden Hükümet, "Bağımsız Millî Ekonomi"nin inşası çalışmalarına yönelmiştir. Bu doğrultuda İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin II. Meşrutiyet sonrası uygulamaya çalıştığı "Milli İktisat" düşüncesi 1923 yılındaki Türkiye (İzmir) İktisat Kongresi sonrası, yeni kurulan Cumhuriyet'in de 1923-1930 dönemindeki temel ekonomi politikası olmuştur (Çiçek, 2012, s.144). Kurtuluş Savaşı yıllarında toplanan Erzurum ve Sivas Kongrelerinde "*Hıristiyan ahaliye, siyasî hakimiyet ve toplum dengemizi bozacak ayrıcalıklar verilemez, manda ve himaye kabul olunamaz. Milletimiz insani ve asri gayeleri tebcil, sinaî ve iktisadî hâl ve ihtiyacımızı takdir eder*" (Kültür Bakanlığı, 1981, s.97-99) gibi kararlar yapılan mücadelenin amacını

belirlerken, ileride gerçekleştirilecek ekonomik hamlelerin de habercisi olmaktadır. Bu düşünce doğrultusunda 17 Şubat- 4 Mart 1923 tarihleri arasında düzenlenen Türkiye (İzmir) İktisat Kongresi'nde iktisadi egemenliğin arttırılması, ekonominin millileştirilmesi ve yabancı sermayenin belirli koşullarda teşviki için önemli kararlar alınmıştır. (Payaslı, 2011, s.124). Özel girişimcilerin desteklenmesi, yatırımcılara kredi sağlayacak bankaların kurulması, hammaddesi yurt içinde olan endüstri kollarının kurulması, günlük tüketim mallarına öncelik verilmesi, önemli kuruluşların millileştirilmesi ve kendi limanlarımızda kabotaj hakkımızın kullanılması gibi kararlar alınarak yeni Hükümetin mali ve ekonomi politikasının temelleri atılmıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında ekonomi alanında uygulanmaya çalışılan bu politika doğrultusunda ulaşım alanında limanları millileştirmek için çeşitli girişimlerde bulunulmuştur. Bu girişimlerden biri de Kabotaj Kanunu'dur.

KABOTAJ KANUNU VE MERSİN LİMANI'NI MİLLİLEŞTİRME GİRİŞİMLERİ

1872 yılında sahip olunan dört adet iskele ile yükleme boşaltma faaliyetlerinin yürütüldüğü Mersin Limanında, 1886'da Adana-Tarsus-Mersin demiryolunun tamamlanıp işletime açılmasıyla ithalat ve ihracat hacmi de artmıştır. Doğu Akdeniz'in önemli liman kentlerinden biri olan Mersin'de 19.yüzyılda Fransa, İngiltere, İspanya, Rusya, İtalya, Avusturya-Macaristan, Amerika ile on üç ülkeye ait konsolos ve konsolos vekillikleri bulunmaktaydı. 19. ve 20.yüzyılda da İngiltere, Fransa, Rusya, Yunanistan, Avusturya, İspanya ve Osmanlı bandıralı gemilerin ticari amaçlı Mersin Limanı'na geliş ve gidişleri söz konusuydu. Osmanlı döneminde sanayileşmiş Avrupalı ülkelerle imzalanan ticaret anlaşmalarının da etkisiyle devletin aleyhine liman ve ticaret hacmi artmıştır. İkinci Meşrutiyet sonrası kurulan İttihat ve Terakki Partisi, uygulamaya çalıştığı Milli İktisat politikası ile bu durumu tersine çevirmeye çalışmıştır. Cumhuriyet Türkiye'sinde de söz konusu ekonomi politikası belirleyici olmuş ve limanların işletilmesiyle ilgili millileştirme siyaseti izlenmiştir. Bu bağlamda Türkiye 1 Temmuz 1926'dan itibaren Türk denizciliği ve deniz ticareti için Kabotaj hakkını kullanmaya başlamıştır.

Kabotaj kavramı her şeyden önce siyasal ve hukuksal bir terimdir. Bu kavramı en dar biçimiyle tanımlarsak; bir devletin kendi kıyılarında yük ve yolcu taşıma hakkını kullanmasıdır. Bu ayrıcalıktan yalnızca yurttaşlarının yararlanması istenmektedir. Bu durum millî ekonomiye önemli bir katkı sağlayacağından, devletler yabancı bandıralı gemilere kabotaj yasağı koyma yoluna gitmişlerdir. Türkiye'de bu konudaki ilk adım 17 Şubat 1923 tarihinde

İzmir'de düzenlenen İktisat Kongresi'nde atılmıştır (Aybay, 2004, s.85). Türkiye (İzmir) İktisat Kongresi'nin toplanış amacı yeni Türk devletinin ekonomi politikasını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda toplumun farklı kesimlerinden gelen 1135 delegenin katıldığı geniş kapsamlı bir çalışmadır (Çavdar, 2003, ss.140-142). Kongrede üzerinde durulan temel kavram egemenliktir. Bağımsız bir ekonomi yaratma düşüncesiyle birlikte ekonomiyi millileştirme düşüncesi kongrede hızla ön plana çıkmıştır. Kongre sonunda alınan kararlar, Lozan Konferansı'nın kararlarını etkilediği gibi Cumhuriyet'in ilanı sonrasında da hemen uygulamaya konulmuştur. Kongrede deniz ticaretiyle ilgili alınan karar ana hatlarıyla şöyle özetlenebilir: Türkiye, kendi limanlarında kendi bayrağından başka bayrak taşıyan gemilerin ticaret yapmamaları için çaba gösterecektir (Arı, 2009, s. 26). Bu karar ileride kabul edilecek olan Kabotaj Kanunu'nun da temelini hazırlayacaktır.

Türkiye, deniz ticareti bakımından yeterince gelişmiş bir ülke değildi. Mali sorunlarının dışında; denizcilik konusundaki alt yapı eksikliği, örgütsüzlük, genel bilgisizlik önemli problemlerdi. İstanbul, İzmir gibi büyük limanlar da dahil olmak üzere ülkede pek çok liman, modern bir liman yapısına sahip olmadığı için çeşitli alt yapı eksikliğinden kaynaklanan sorunlar yaşanmaktaydı. Sözü edilen bu sorunları çözebilmek ve Türkiye'de denizcilik üzerinden ulus-devlet sürecini pekiştirebilmek için 1 Temmuz 1926 tarihli Kabotaj Kanunu hükümet tarafından kabul edildi. Lozan'da kapitülasyonların kaldırılması, bu kanunun kabul edilmesini kolaylaştırmıştı. Kabotaj Kanunu'yla hükümet, kendi kıyılarında gemilerini bulundurabilme, limanlar, rıhtımlar arasında ulaşım, ulaştırma ve deniz ticareti etkinliğini kontrol edebilme hakkına sahip olacaktı. Bu durum aynı zamanda Türkiye'nin ulusal ekonomisinin de güçlenmesini sağlayacaktı (Çağa, 1975, s.197, ayrıca bkz. Aybay, agm, s. 85-86). Ancak şunun da belirtilmesi gerekiyor ki; bu kanunun beraberinde getirdiği bazı problemler de vardı. Ülkenin limanları ve iskeleleri yükleme ve boşaltma için oldukça yetersiz, alt yapı eksiklikleri vardı. Kabotaj Kanunu'yla yabancı gemi kumpanyaları da Türk kıyılarından çekilince durum daha da kötüleşti. Çünkü ulaşım ve taşımacılık yapan Türk şirketlerine ait gemi sayısı oldukça sınırlıydı. Gemi sayısının yetersizliğinden dolayı iskelelerde ürünler bekletiliyor, geç taşınıyor ve beraberinde taşıma fiyatları da artıyordu. Kısacası arz, talebi karşılayamaz olmuştu (Arı, 2009, s. 106).

İzmir İktisat Kongresi'nde kabul edilen liberal anlayış doğrultusunda, özel sektörün geliştirilmesi hedeflenmekteydi. Bu çerçevede Türk yönetimi, denizcilik alanında Türklere ait işletmelerin açılmasını, gemi sayılarının arttırılmasını talep ederken, diğer taraftan da bunun için teşvik edici çalışmalar da yapmıştır. Gerektiğinde kredilendirmeler bile söz konusu olmuştur. Ancak

tüm çabalara rağmen ülkenin içinde bulunduğu ekonomik durum ve sermaye yetersizliğinden dolayı devletçi çözüm yolları ve uygulamaları zorunlu hale gelmiştir. Denizcilik alanında uygulanacak olan devletçi uygulamaların, devlete getireceği birtakım yükler olmakla beraber getirileri de olmuştur. Örneğin; vergiler ülkede kalmış, sermaye birikimi sağlanmış, meydana gelen bu birikim yeni kalkınma yatırımlarına yönlendirilebilmiştir. Bu uygulamaların devlete getireceği en önemli yük ise ülkede var olan limanların yetersizliği ve alt yapı eksikliklerinden kaynaklanacak olan problemlerdi. Çünkü Cumhuriyet Hükümeti'nin devraldığı limancılık sistemi pek gelişmiş değildi. Yaklaşık 35.000 tonilatoluk bir deniz ticaret ve ulaşım filosu devralınmıştı. Ayrıca ülkenin limanları olmasına karşın, bir liman siyaseti yoktu. Bu sorunlu yapı üzerinden bir liman siyaseti geliştirilmeye çalışılmıştır. Altyapı eksikliğinin yoğun olduğu limanlarda yabancı sermaye egemendi. Kabotaj Kanunu'yla yabancılar bu alandan uzaklaştırıldı. Ancak devletin bu sistemi düzeltebilmesi için iki temel görevi bulunmaktaydı. Birincisi işlevini yitirmiş liman kentlerine yeni limanlar yapmak, ikincisi ise İstanbul ve İzmir gibi büyük limanların sorunlarını çözmekti. Mersin, ilk gruba giriyordu; yani yeni liman inşa edilmesi gerekenler arasında yer almaktaydı (Arı, 2009, s.108-147). Sorunun nihai çözümü için ise öncelikle altyapı sorunlarını da kapsayacak doğru bir planlama ve sermaye gerekliydi.

Bu konuda atılan ilk adım Seyr-i Sefaine ait gemilerin limanlar arasında işletilerek, yük ve yolcu taşımanın yanı sıra posta vapuru görevini yerine getirmesini sağlamak olmuştur. İkinci adım olarak Liman İnhisar Şirketleri kurulmuş, üçüncüsü de liman inşaatlarına ağırlık verilmiştir. Bu konuda Atatürk; 1923, 1925 ve 1926'da Mersin Limanı'nda üç kez incelemelerde bulunmuş ve bu geziler limanın yapımı konusunda olumlu bir sürecin gelişmesine katkıda bulunmuştur (Hergüner, 2003, ss.121-133). Atılan bu adımların dışında 1925 yılında 618 sayılı Limanlar Yasası hükümet tarafından kabul edilmiştir. Bu yasa ile hükümet bundan sonra limanların her türlü sorununu çözme konusunda sorumlu hale gelmiş, oluşturulan liman başkanlıkları ile hükümet limanların bütün sorunlarını ve ihtiyaçlarını çözmeyi amaç edinmiştir. Çıkarılan yasanın Birinci Maddesi*; "Limanların idare ve temizlenme ve derinlenme, genişlenme, taranmasına, şamandıraların konma ve iyi halde tutulmasına ve bu hususlara müteferri bütün liman işlerinin yapılmasına Hükümet mecburdur*. İkinci Maddesi; *Türkiye limanlarına girip çıkan bütün gemiler işbu kanun ahkâmiyle beraber her limanın icabına ve tahakkuk edecek fenni lüzuma göre demir mevkilerini, rıhtımlara yanaşma, ticaret eşyasının boşanma ve yükleme usullerini ve mevaddı müşteilenin çıkarılacağı ve yükletileceği yerleri ve zamanları ve gemilerin limanlarda kalabilecekleri müddetleri velhasılı limanlarda umumî emniyet ve inzibatın teminine ait tedbirleri havi Hükümetçe tanzim ve*

neşredilecek nizamnameler ahkâmına tebiiyete mecburdur (Resmi Gazete, Sayı:95, 20.04.1925)." denilerek hükümetin sorumluluğu belirtilmiştir. Türkiye böylece yavaş yavaş inhisarlar dönemine hazırlanmaktadır. Kısa bir süre sonra Türk hükümeti 1 Temmuz 1926'da Kabotaj Kanununu kabul etmiş böylece kıyılarındaki egemenlik tamamen Türklere geçmiştir (TBMM Tutanak Dergisi, Dönem 21, Cilt 40, s. 15). Bu doğrultuda Türkiye'deki limanlarda yabancıların tasfiye edilebilmesi için birtakım çalışmalar başlatılmıştır. Oysa Türkiye'deki limanlar incelendiğinde liman işlerinin genelde yabancıların kontrolünde olduğu görülmektedir. Mersin Limanı'nda ise durum biraz farklıdır. Özellikle yükleme araç-gereçleri ile sandalcılık, mavnacılık, şatcılık gibi işlere ilişkin etkinliği yürütenler ağırlıklı olarak kentteki Arap nüfustur. Bu durum dönemin siyasal konjonktürüne ve 1 Temmuz 1926'da kabul edilen Kabotaj Kanunu'na uygun değildir. Bu yüzden limanın iş yükündeki Arap etkinliğini azaltabilmek için dönemin Mersin Valisi Hilmi Bey ve Türk girişimcilerin öncülüğünde bir şirket kurulmuştur. Yeni oluşturulan Liman İnhisarı Şirketi, limandan Türk olmayanların etkinliğini azaltmak için adımlar atmıştır. Ticaret-i Bahriye Müdüriyetinin girişimleriyle Karadeniz'den kayıkçılar getirtilerek Mersin'e yerleştirilmiştir. Ulus-devlet kimliğini pekiştirmeye yönelik yapılan bu tür çalışmalar, o dönem koşulları içerisinde yeterli olmayacak ama limanları ve liman kentlerini millileştirebilme açısından önemli çalışmalar olarak nitelendirilmektedir (Arı, 2011, s.302).

MERSİN LİMAN İNHİSAR ŞİRKETİ VE ÇALIŞMALARI

Kurtuluş Savaşı sonrasında uygulanan ekonomik politika ve düzenlemeler çerçevesinde ülkenin dışa bağımlı hale gelmesini önleyecek birtakım tedbirler alınmaya çalışılmıştır. Devletin kaynakları çok sınırlı olmasına rağmen ülkedeki yabancı şirketlerin millileştirilmesi planlanmıştır. (Tokgöz, 1998, s.3). Bu doğrultuda Cumhuriyet yönetimi, ilk yıllardan itibaren, her alanda devlet egemenliğini sağlayabilmek için ekonominin millileştirilmesi doğrultusunda çabalamıştır. Ülke kaynaklarından en üst düzeyde yararlanmak temel politika olmuştur. Bu doğrultuda devlet inhisarına geçen limanlar, yerel idarelerin yönetimini üstlendiği anonim şirketlere devredilmiştir. Boratav, bu anonim şirketlerin oluşturulma nedenlerini şu şekilde açıklamaktadır; "*1925'te devlet inhisarında bulunan İstanbul, İzmir, Trabzon ve Mersin limanlarının işletilmesi, devlet politikasının genel yapısına uygun olarak, yerel yönetimlerin kontrolündeki anonim şirketlere devredildi. Cumhuriyet döneminde inhisarların genel anlamda kuruluş amacını yansıtan 1930 yılında bir komisyon tarafından hazırlanan "Liman İnhisarları ve Yaptıkları İşler, Liman İnhisarlarının*

Teşekkülü Sebebi" isimli rapora göre; limanların inhisar altına alınmasının nedeni liman işlerinin gayri Müslimlerin elinde olması, mevcut düzenin başkalarının elinde tekel oluşturduğundan kendilerince fiyat belirlemeleri, Antrepo yetersizliği, limana gelen malların zarara uğratılması ve kimsenin sahip çıkmaması gibi sebepler oluşturdu. (Boratav, 2003, s.48; ayrıca bkz. BCA, 30.10.0.0/1619/156.98.9. 69 / Temmuz 1926; BCA, 30.10.0.0 /2312/ 27.153.2. / Mart 1932). Yabancı şirketlere yalnızca limanların modernleştirilmesi ve inşası için başvurulmuştur. Cumhuriyet yönetimi yöneticilerinin Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküş yılları içinde yetişmiş olması nedeniyle yabancı şirket ve işletmelere şüphe ile bakmaktadırlar.

Bu dönemde devletin içinde bulunduğu ekonomik koşulların olumsuzluğu nedeniyle liman işleri, yerel yönetimlerin etkin olduğu şirketler aracılığıyla yürütülmeye çalışıldı. Bu düşünce doğrultusunda limanlarda, liman hizmetlerini yerine getirmek üzere imtiyazlı şirketler kuruldu. Kabotaj Kanunu uygulamaya konulduğu zaman bu şirketlerin mevcut sermayesi kendilerinden beklenilen hizmetleri gerektiği biçimde yerine getirecek yeterlilikte değildi. Mersin Liman İnhisarı Şirketi örneği de bu bağlamda değerlendirilebilir (*1932 yılında yayınlanan Al-i İktisat Meclisi liman raporuna göre Türkiye'de liman tanımına uyan İstanbul, İzmir, Mersin, Trabzon, Samsun ve Ereğli limanları olmak üzere altı adet liman bulunmaktaydı.* Bkz. Âli İktisat Meclisi Liman Raporu, BCA, 30.10.0.0/23127/ 27.153.2. / Mart 1932).

Kentin Fransız işgali (Bozkurt, 2018, ss.408-435) altında olduğu dönemde liman, Grueblant Şirketi tarafından işletilmiştir (Nafia Vekâleti, 1954, s.4). Ancak şirketin işgal dönemi sonrasında da limanla ilişkisini hemen kesmediği bilinmektedir. Liman İnhisar Şirketi'nin kuruluşuna kadar geçen süre içinde birçok şirket, liman inşaatı için hükümete teklifte bulunmuştur. Bu şirketlerden biri de Grueblant Şirketi'dir. Şirketin, 5 Ocak 1924 tarihli Mersin Gazetesi'nde yer alan teklifinde, limanın işletme imtiyazı önerilmektedir. 75 yıllık imtiyazı öngören bu teklifte, Hükümetin istediği zaman imtiyazı geri alabileceği belirtilmektedir. Limanı'nın bütün bina, arazi ve işletmelerine sahip olmayı isteyen şirket, iskele ve liman inşaat için sağlanacak malzemelerin vergiden muaf tutulmasını da teklif etmiştir (BOA, HR. İM. 59/47 / 31 Aralık 1922). Teklif bakanlar kurulunda görüşülmüş Nafia Vekaleti tarafından incelenmesine karar verilmiştir (BCA, 30-18-1-1/4-45-18 / 22 Mart 1922).

Ancak ekonomi alanında izlenen millî ve bağımsızlıkçı politikalar nedeniyle Grueblant Şirketi'ne işletme ve inşa hakkı verilmemiştir (BCA, 30-18-1-1/1490/12-73-20 / 03 Şubat 1925). TBMM tutanaklarında Mersin Limanı'nı işletmek ve inşasını gerçekleştirmek amacıyla mukavelenamede geçen adıyla

"Gronbilâd (Tutanaklarda "Gronbilant" veya "Granbilâd" şeklinde yazımlar olduğu da görülür.)" şirketinin Nafia Vekaleti'ne verdiği teklifin Ticaret Müdürü Umumîsi Vehbi Bey tarafından oldukça ayrıntılı bir incelemeye tabi tutulduğu görülmektedir ("*Nafia Vekâletiyle Fransız tebaasından K. Gronbilânt ve şürekâsı beyninde münakit Mersin liman, rıhtımlar ve teferruatı, imtiyaz, mukavele ve şartnameleri hakkında kanun lâyihası (1/227) ve Nafia Encümeni mazbatası"*. Bkz. TBMM Zabıt Ceridesi, 1923, s.45). Bu incelemede aktarılanlar özetle şöyledir: "*Mukavelenamede imtiyaz sahibi olan «Gronbilâd» gösteriliyor. Halbuki sahibi imtiyaz, imtiyazatını bir sene zarfında bir Türk Anonim şirketine devredeceğine ve işbu şirkette Hükümet nısıf (yüzde elli) hisse sahibi olarak iştirak edeceğine göre masarif ve zarar ve hasarata ve kâra devlet yüzde elli suretiyle ortak demektir. Yani imtiyazın yarısı devletindir. Mukavelenamenin birinci maddesindeki mezkûr kayıt lâğvolmak lâzım gelir ifadesiyle esasen herhangi bir imtiyazı evvel emirde 'bir şahsa vermek ve sonra bu şahsı imtiyazını diğer bir şirkete devre mecbur tutmak öyle eski bir tarzdır ki, bunun sahibi imtiyazı olan şahsa bu imtiyazını satmak suretiyle kâr temininden başka bir amelî faydasını tasavvur edemiyordu. Bu usul yerine devlet imtiyazı doğrudan doğruya inşa ve işletmeyi deruhde edecek (üstlenecek) olan şirketin şahsiyeti mâneviyesine vermesini kabul etmek daha doğrudur… Yani Mersin limanını deruhde edecek olan inşa ve işletme şirketinin esas nizamnamesi hazırlanmalı, iktisat Vekâleti tarafından her Anonim şirketinde olduğu gibi tetkik ve Heyeti Vekilce tasdik olunmalı ve sonra imtiyaz bu şirkete verilmelidir. Bundan başka Mersin limanının inşasını doğrudan doğruya Granbilâd'a ve sonra onun yerine geçecek şirkete vermek ve bu hususta diğer herhangi bir müteşebbisin teklif ve şartlarını incelememek hiçbir surette doğru bir iktisat politikası olamaz. Liman inşasında Almanların veya herhangi diğer bir tâbiyete mensup müteşebbislerin Fransızlardan daha modern bir bilim ve tekniğe sahip olabilecekleri düşünülerek Gronbilâd'a göre mali ve iktisadi açıdan daha faydalı olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bununla birlikte bu limanın inşasına karar verilmişse hükümetçe ilân ve taliplerin müracaatı nazarı dikkate alınacağı beyan olunmalıdır. Bu esas her türlü imtiyazlarda çok faydalıdır. Mersin Limanı'nın iktisadi ehemmiyeti gayrikabili inkâr olmakla beraber bu limanın biraz daha yukarısında olan Yumurtalık limanında inşası imkânı daha ziyade nazarı dikkate alınmalıdır. Bu liman her türlü rüzgârlardan mahfuz ve cesimdir. Seyhan ve Ceyhan nehirlerinin suladığı verimli havzaya daha yakın olması liman inşasına daha uygundur. Bu liman küçük bir hatla Adana'dan Halep'e ve İskenderun'a doğru uzanan hatlara bağlanabilir. Mersin limanı bundan altmış sene evvel küçük bir köy iken demiryolunun oraya gelmesiyle gelişmiştir. Şehirlerin hayatında demiryolların ve limanların inşası çok önemli bir rol oynar. Yumurtalık'ta inşa edilecek bir liman orayı da az zamanda önemli bir ticaret*

merkezi haline getirir. Bununla birlikte Yumurtalık Limanı meselesinin Mersin Limanı ile karşılaştırılması ondan sonra birinin diğerine tercihi gerekir. Sözleşmede imtiyaz süresinin yetmişbeş sene olması eleştirilmekte, doğru hesabın yapılıp yapılmadığının tekrar gözden geçirilmesinin gerekliliğine dikkat çekilmektedir. Mersin Limanı inşaatı için on milyon liralık sermaye yeterli görüldüğü ve bunun üzerine şöyle bir hesap yapılabileceği belirtilmiştir; Mersin Limanı'nın yıllık ortalama ithalât ve ihracatı bir milyon ve limanın büyüyeceği dikkate alınarak azamî iki milyon ton miktarında olacaktır. Meselâ Hayfa limanının tarifesi baz alınarak denilebilir ki çeşitli ton eşya üzerinden alınacak ücretin ortalaması nakdin kıymeti üzerinden elli kuruş kabul edilirse yılda bir milyon ton eşya için beşyüz bin lira ve iki milyon ton için bir milyon lira ücret alınmış olacaktır. Miktarı ortalama bir milyon tondan yarım milyon lira ücret alınsa elli senede yirmi milyon ve âzamî miktarı olan iki milyon ton üzerinden ise elli milyon lira hasılat olur. Elli sene zarfında, sermayenin itfası (borcun sonlanması) için şöyle bir hesap yapılabilir. Faiz yüzde 7,5, her sene iki yüz bin liralık hisse senedi itfası esas itibar olunarak birinci senede: 200.000 Lira itfa, 750.000 Lira faiz= 950.000 lira; Elli senede 200 000 Lira itfa, 15 000 Lira faiz. Netice elli sene zarfında sermaye itfa olunacağına ve her sene kalan sermayeye yüzde yedi buçuk faiz işleneceğine nazaran toplamda elli senede; 10.000.000 Sermaye+ 34.500.000 Faiz itfa olunması lâzımdır. Toplam 44.500.000 lira. Bu suretle âzami miktar olan iki milyon tonun verdiği hasılata nazaran elli senede bu miktardan (Burada denizden dolacak mahallerin füruhtu, antrepo ücretleri, mağaza kiraları ilâ ahiri -gibi hasılat dâhil değildir.) Husule gelecek hasılat ton başına asgari elli kuruş hesabiyle elli milyon lira tutar ki sermaye ve faizin tediyesinden sonra beş milyon beş yüz bin lira bir kâr kalmış olur. Bundan maada şirketin nısıf hissesini Hükümet verecek; binaenaleyh müddeti imtiyazın nısfının faidesi Hükümet olacaktır. Limana giren çıkan eşyadan alınacak rüsumdan ve limana girecek sefinelerden istifa olunacak Liman Resminden antrepo, depo hasılatından temin edeceği varidat ve Devletin hissei iştiraki nazarı itibara alınarak müddeti imtiyazın elli sene olarak kabulü veyahut her seneki hasılattan Hükümetin hissesine isabet edecek olan meblâğın tutriyle müddeti imtiyazın, otuz seneye kasrı muvafık olacağı mülâhaza edilmektedir…" (TBMM Zabıt Ceridesi, 1923 s.54-57). Raporun sonuncu ve 15.maddesinde ise şirket inşaatı yapamaz tatil ederse, taahhütlerini yerine getiremezse ortaya çıkacak maddî zarardır çok büyük olacak buna karşılık gösterilen on beş bin liranin çok az olduğu ve buna karşılık şirketin yüz bin lira teminat göstermesinin gerekliliği belirtilmiştir (TBMM Zabıt Ceridesi, 1923 s.57). Basında da limanın işletmesine talip olan Grueblant Şirketine yönelik eleştiriler giderek artmıştır (Doğru Öz Gazetesi, 9 Mart 1925). 1925 yılında devlet kontrolü altında bulunan İstanbul, İzmir, Trabzon ve Mersin Limanları'nın işletilmesi için devlet, genel politikasına uygun olarak,

limanları yerel yönetimlerin kontrolü altındaki anonim şirketlere devretmiştir (Boratav, 1982, s.22-24).

Mersin Liman İnhisarı da 27 Mayıs 1927'de Ticaret Vekaleti tarafından, *Mersin Liman İşleri İnhisarı Türk Anonim Şirketi'*ne verilmiştir (*Bu arada "Mersin Limanı'nın İnşası Hakkındaki 19 Nisan 1340 (1924) Tarihli Kanunu Muaddil Kanunun" ikinci defa 19 Haziran 1927 tarihinde Mecliste oylamaya tabi tutularak, oturuma katılan 132 milletvekilinin oyuyla, red ya da çekimser kullanılmadan kanun kabul edilmiştir.* Bkz. TBMM Zabıt Ceridesi, 1927, s.265). 1 Ağustos 1927 tarihi itibariyle şirket çalışmalarına başlamıştır. Şirket'in kurucuları Mersin, Tarsus, Adana Belediyeleri, Mersin Özel İdaresi, Mersin Ticaret Odası ve Münakalat Vekaletidir (Mersin Liman İşleri İnhisarı T.A.Ş. 1927-1939 Yıllarına Ait Broşür, 1940, s. 3). Mersin Liman İnhisarı Türk Anonim Şirketi'nin kuruluş sermayesi 200.000 TL'dir. Gerekli olan sermaye her biri 25 TL değerinde 8.000 hissenin oluşturulmasıyla elde edilmiştir (Age, s.4).

Şirket'in kuruluşundan kısa bir süre sonra Mersin Ticaret-i Bahriye Müdürlüğü'nün Adana Mıntıkası Müdürü Mansur Bey, Belediye ve Ticaret Odası üyelerinden oluşturulan komisyonla birlikte, mavna nakliye ücretleri ve dizbarko tarifesini belirlemiş ve uygulamaya sokmuştur. Ayrıca şirket, liman hizmetlerini 1927 yılında 2 römorkör, 1 motor, 2 şat, 38 mavna ve 4 kayıkla yürütürken 1939 yılına gelindiğinde 6 römorkör, 3 motor, 10 şat, 2 su dubası, 40 mavna ve 6 kayıkla yürütmüştür (Age, s.29). Taşıma ücretleri şirket bünyesinde oluşturulan komisyon tarafından belirlenmiştir. Komisyon, tarifeyi Limanlar Kanununa uygun olarak belirlemiş, eğer taşınacak malın ücreti tarifede yer almıyorsa, Bahriye Müdüriyeti'ne yapılan başvuru ile ücret tespit edilmiştir. Şirketin, liman hizmetlerini 30 yıllığına yerine getirmesi kararlaştırılmışsa da 1942 yılı sonunda tüm hakları, Devlet Demiryolları tarafından satın alınmıştır (BCA, 30.18.1.2/18171/ 98.39.1. /09 Mayıs 1942). Mersin Liman İnhisarı T.A.Ş., 1927 ile 1942 yılları arasındaki yaklaşık 15 yıllık işletmesi süresince sadece liman hizmetlerini yerine getirmekle kalmamış, iskelelerin onarılması ve ticarette yaşanan sorunların giderilmesi için kurumlar arası bağlantıları da sağlamıştır. Şirket'in çalışmaları, limanda yapılan ticaretin daha düzenli hale gelmesini sağlamıştır (Demirbilek, 2012, s. 216).

Liman'ın işleyişi ve gelişmesi açısından önemli bir girişim de Adana-Mersin Demiryolu Hattı'nın Fransa'dan satın alınmasıdır. Misak-ı Milli'yi ilk tanıyan devletlerden biri olan Fransa, ilk aşamada bu girişime karşı çıksa da 22 ve 29 Haziran 1929 tarihlerinde Dışişleri Bakanı Tevfik Rüştü Bey ile Fransa Büyükelçisi M. Chambrun arasında Ankara'da imzalanan itilafname ve protokoller ile Türkiye-Suriye sınırıyla ilgili çeşitli ihtilaflara son verilmeye

çalışılmıştır. Üzerinde uzlaşılan hususlardan biri de Mersin-Tarsus-Adana hattının Türkiye tarafından satın alındığının Fransa hükümeti tarafından kabul edilmesidir. 5 Temmuz'dan itibaren hat Devlet Demiryolları tarafından teslim alınarak işletilmeye başlanmıştır (Bozkurt, 2021, s. 696-697; Armaoğlu, 1993, s. 325; Yeni Mersin Gazetesi, 26 Haziran 1929; Yeni Adana Gazetesi, 30 Haziran 1929). Ayrıca Liman Şirketi, çalışanlarını desteklemek üzere bir de kooperatif kurulmasını sağlamıştır. Mersin Liman Şirketi İşçileri Kooperatifi, Eylül 1929'da 32 yıllığına kurulmuşsa da faaliyetine 1937 yılına kadar devam etmiştir. Kurucu başkanı ise Vali Faik Bey'dir (BCA, 30.18.01.1/ 82391/ 4.40.6 / 27 Temmuz 1929). Kooperatifin amacı; bakkaliye, mensucat ve mamulat gibi üretimi fazla olan malların ticaretidir. Bu iş ticaretten ziyade bahsi geçen malların ucuza maliyetini ve satışını sağlamaktır. 4 bin hisseli 20 bin lira sermayeli kooperatife, yalnız Liman Şirketi memur ve işçileri değil, tüm memurlar, Türk Ocağı ve Cumhuriyet Halk Fırkası üyeleri de üye olabilme hakkına sahiptir (Yeni Mersin Gazetesi, 7 Teşrinievvel 1929).

Şirket kurulduğu ilk dönemlerde liman hizmetlerini yerine getirmede çeşitli sorunlar yaşamıştır. İskelelerin onarımı, liman nakliye araçlarının çoğaltılması, transit liman yapılabilmesi için depoların yapılması, personelin durumunun iyileştirilmesi, mavna yapımı, limana gelen gemilere tatlı su verilebilmesi gibi birçok konuda önemli çalışmalar yapılmıştır (Yeni Mersin Gazetesi, 21 Haziran 1929). Şirket, aynı zamanda bölgedeki diğer limanlar ile rekabet etmek durumundaydı. Bu amaçla Şirket yöneticileri Suriye, Beyrut ve Mısır limanlarında incelemeler yapmışlardır. Yapılan incelemeler sonucunda şirket yöneticileri diğer limanlarla rekabet edebilmek için, Mersin Limanı'nın açık ve her türlü tehlikeye maruz bir liman olmasına rağmen yükleme-boşaltma ücretlerini düşük tutmuştur (Yeni Mersin Gazetesi, 15 Teşrin-i Evvel 1929). Liman İnhisar Şirketi, kurulduğu 1927 yılından Devlet Demiryolları'na devredildiği ("*Mersin liman şirketinin satın alınması hakkındaki mukavelenin tasdikine dair kanun. BİRİNCİ MADDE — Mersin liman işleri Türk anonim şirketinin 10 Mart 1942 tarihindeki vaziyeti ile satın alındığına dair, bu şirketle Hükümet arasında 3. IV. 1942 tarihinde tanzim kılman mukavelename tasdik edilmiştir*". Bkz. Resmî Gazete, 1942, Sayı: 518). 1942 yılına kadar geçen sürede limanı teknik, araç ve iskeleler açısından oldukça iyi hale getirilmiştir. Yükleme-boşaltma faaliyetleri daha düzenli hale getirilerek limanın verimliliği artırılmıştır. Modern bir limanın yapımı için beklentiler bu dönemde de yoğunlaşmış; ama karşılık bulamamıştır.

Ayrıca şunu da belirtmek gerekir ki; şirketin kurulmasından kısa bir süre sonra patlak veren dünya ekonomik bunalımından dolayı meydana gelen olumsuz şartlar şirketin daha disiplinli ve dikkatli çalışmasında önemli etkenlerden biridir.

Devletin kontrolündeki yerel yapılar eliyle kurulan Liman Şirketi, liman faaliyetlerinin daha düzenli olarak yürütülmesini sağlamıştır. İskelelerin onarılması, nakliye araçlarının çoğaltılması ve daha düzenli hale getirilmesi, Mersin'de ticarî yaşamın hareketlenmesine büyük katkılar sağlamıştır.

MERSİN LİMANI'NIN MİLLİLEŞTİRİLMESİ DÖNEMİNDEKİ TİCARİ FAALİYETLERİ VE YAŞANAN SORUNLAR

I. Dünya Savaşı sonrasında yeni sınırların belirlenmesi ile daha önceki dönemlerde liman şehirlerinin merkezinde gelişen ticaret ilişkileri değişmeye ve dünya ekonomisi yeniden şekillenmeye başlamıştır. 19. yüzyıl boyunca yaşanan gelişmeler Mersin'i Batı ile güçlü bağları olan kozmopolit bir Doğu Akdeniz liman kenti haline getirmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında da söz konusu sosyo-ekonomik görünüm devam etmiştir. Erken Cumhuriyet Dönemi Mersin Limanı ile ilgili dönemin Ticaret Bakanı Ali Cenani Bey'in önemli tespitleri vardır. Ali Cenani Bey'e göre 1925 tarihi itibariyle Mersin'de Taş, Gümrük, Demiryolu, Ahşap ve Belediye İskeleleri olmak üzere beş iskele bulunmaktadır (Arı, 2011, s.299). Aynı yıl Mersin Limanı'na gelip-giden gemilerin tonajları, ithalat – ihracat rakamları ile limana kayıtlı olan deniz taşıma araçlarının sayısı ve tonajları tablo 1, 2 ve 3'te belirtilmiştir (Arı, 2011, s.301).

Tablo 1.
1925 Yılında Mersin Limanına Giren Gemilerin Sayısı ve Tonajı

Ülke Adı	Adet	Tonaj
Türk	62	66.727
Yunan	30	36.915
Alman	22	24.759
Romanya	1	1.781
Flemenk	2	864
Amerika	4	16.013
Fransız	25	41.221
İngiliz	64	146.067
İtalyan	90	314.784
Belçika	1	3.553
Danimarka	1	1.696
Toplam	**302**	**654.380**

Tablo 2.
1925 Yılında Gerçekleştirilen İthalat ve İhracat Rakamları

İthalat (Ton)	**İhracat (Ton)**	**Vapur Acentesi**
2.968.915	2.851.962	Seyri Sefain
8.780	10.978	Lloyd Triestino
1.871	5.160	Servis Maritim
563	2.748	Mesajeri
2.282	4.266	Hidiviye
2.195	1.547	Ada
2.984.606	**2.876.661**	

Tablo 3.
1925 Yılı İtibariyle Limana Kayıtlı Olan Deniz Taşıma Araçları

Cinsi	**Tonilatosu**	**Adet**
Römorkör	24	5
Motor	65	2
Mavna, Şat	1.615	56
Kayık, Sandal	222	78
Toplam	**1926**	**141**

Tablo 1, 2 ve 3'teki verilere bakıldığında Mersin'in bu tarihlerde oldukça canlı bir ticarî yaşama sahip olduğu söylenebilir. Başta Suriye olmak üzere pek çok Doğu Akdeniz limanlarıyla rekabet edebilir durumda olan Mersin Limanı, bu dönemde Halep'in transit ticaret ağırlığını da hızla kendisine çekiyordu. 1925 yılında yapılan tespitlere göre; Mersin Limanı üzerinden İskenderiye, Hayfa ve Yunanistan'a 50.000 baş hayvan sevk edilmiştir (Arı, 2011, s.301). Aynı yıl limandan gerçekleştirilen ihracat ise ağırlıklı olarak tarımsal ürünlerden oluşmaktadır. İhraç edilen ürünler; 18.627.980 Kilo buğday, 7.577.812 kilo arpa, 6.633 kilo darı ve 18.359.120 kilo pamuktur (1925-1926 Tarihli Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s.825). Ayrıca 1927 tarihli şark ticaret yıllıklarına göre Mersin Limanı'ndan ithal edilen başlıca mallar; kahve, şeker, gıda maddeleri, kömür, yaprak, yünlü ve pamuklu kumaşlar, ipek, demir iskelet parçaları, donanım malzemeleri, mobilya, züccaciye, çanak çömlek, ham deridir. İhraç edilen başlıca mallar ise; pamuk, yün, buğday, susam, yulaf, sakız, kitre, kereste, kara kalem, sarı tohumlar, krom, koza, arpa, keten tohumu, hint tohumu, pamuk tohumu, yün iplik, un, keçi derileri, sarı mum, eski bakır, makarna, acı portakal (turunç), üzüm ve halıdır (1927 Tarihli Şark Ticaret Yıllığı, s. 369).

1926-1929 yılları arasında Mersin Limanı'na giriş yapan gemi sayısı ve toplam tonajları hakkında elde edilen bilgiler şunlardır;

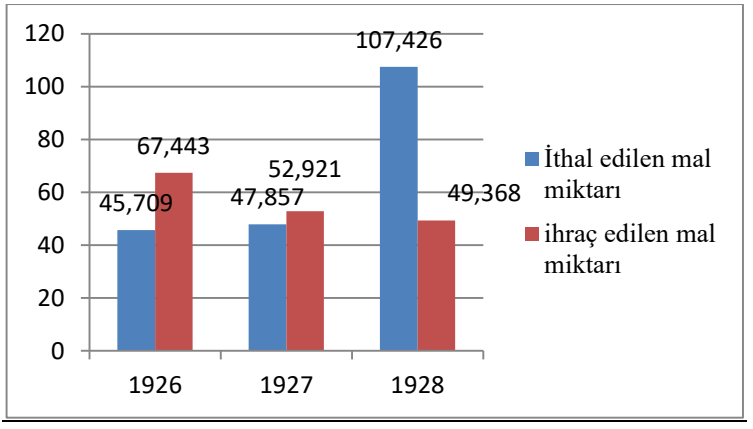
Tablo 4.
1926-1929 Yılları Arasında Mersin Limanına Gelen Gemi Sayısı ve Toplam Tonajları

Sene	Türk Vapurları		Ecnebi Vapurları		Toplam	
	Adet	Tonaj	Adet	Tonaj	Adet	Tonaj
1926	83	69.063	326	581.523	406	650.586
1927	112	74.910	204	435.300	316	510.210
1928	114	94.516	283	537.457	397	631.973
1929	107	106.383	291	590.626	398	697.009

Kaynak: Ege Gazetesi: 4 Birinci Kanun 1932 Pazar / Yıl: 1 Sayı:81

1926 Tarihli Adana Vilayet Salnamesine göre limana uğrayan başlıca vapur şirketleri; Seyr-i Sefain, Yeni Türkiye, Kalkavan Zadeler, Lloyd Triestino, Servis Maritim, Mesajeri Maritim, Hidiviye, Doyçe Levantik, Bernes Lain'dir (1926-1927 Tarihli Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi, s.1109). 1926-1928 yılları arasında Mersin Limanından ithal ve ihraç edilen mal miktarı grafik 1'de gösterilmiştir.

Grafik 1.
1926-1928 Arası Mersin Limanı'nın Ticaret Hacmi.



Kaynak: Ege Gazetesi, 5 Birinci Kanun 1932 Pazartesi / Yıl: 1 Sayı:82

Limanın işletilmesinin Mersin Liman İnhisar Şirketine devredildikten sonra da bu yoğunluğun devam ettiği gözlenmektedir. 1926-1928 yılları

arasındaki rakamlar incelendiğinde ithalatın artış içerisinde olduğu, ihracat rakamlarının ise düşme eğiliminde olduğu görülmektedir. Ancak Mersin Limanı, 1929 yılında ortaya çıkacak olan küresel krizden etkilenmiş, ithalat ve ihracat rakamları da bu gelişmeye bağlı olarak azalmıştır (Durak, 2006, s.126).

SONUÇ

Osmanlı Devleti'nin 19.yüzyılın son çeyreğinde belirginleşen ekonomisindeki çöküş, 1. Dünya Savaşı ile hızlanmış ve yönetimin çözümü yeni borçlanmalar olmuştur. Bu durum bağımsızlık mücadelesine girişildiğinde ülkenin hangi ekonomik şartlarda olduğunu göstermesi açısından anlamlıdır. Kurtuluş Savaşı'nın ardından 17 Şubat 1923'te İzmir'de düzenlenen İktisat Kongresi'ne farklı meslek gruplarını temsilen bütün illerden toplam 1135 üye katıldı. Kongre'de başta çiftçi, tüccar, sanayi, işçi temsilcileri olmak üzere hemen hemen hepsinin mutabık olduğu bir konu vardı. Reji uygulamasının ilgası, inhisarın önüne geçilmesi veya yabancılara verilmemesiydi. Bu düşünceden hareketle Lozan görüşmelerinde de Düyûn-ı Umumiye'nin kaldırılması ile inhisarların yeniden devletin kontrolüne girmesi sağlanmıştır. 1923 sonrası başta tütün, tuz, kibrit gibi ürünler başta olmak üzere bu dönemde liman inhisarlarının da oluşturulduğu gözlenmektedir.

Türkiye, deniz ticareti alanında yeterince gelişmiş bir ülke değildi. İstanbul, İzmir gibi büyük limanlar da dahil olmak üzere ülkede pek çok liman, modern bir liman yapısına sahip olmadıkları için çeşitli alt yapı eksikliğinden kaynaklanan sorunlar yaşanmaktaydı. Hem bu sorunları atlatabilmek hem de Türkiye'de denizcilik üzerinden ulus-devlet sürecini pekiştirebilmek için 1 Temmuz 1926 tarihli Kabotaj Kanunu hükümet tarafından kabul edilmiştir. Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren uygulanan ekonomik politika ve düzenlemeler çerçevesinde ülkenin dışa bağımlı hale gelmesini önleyecek birtakım tedbirler alınmaya çalışılmıştır. Bu nedenle Cumhuriyet yönetimi, ilk yıllardan itibaren, her alanda devlet egemenliğini sağlayabilmek için ekonomiye "millî" bir özellik kazandırmaya çalışmıştır. Ülke kaynaklarından en üst düzeyde yararlanmak temel politika olmuştur. Bu doğrultuda devlet inhisarına geçen limanlar, yerel idarelerin yönetimini üstlendiği anonim şirketlere devredilmiştir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında kurulan liman inhisarlarından biri de "*Mersin Liman İnhisarı Şirketi*" olmuştur.

Şirket, 1 Ağustos 1927 tarihi itibariyle çalışmalarına başlamıştır. Şirketin, liman hizmetlerini 30 yıllığına yerine getirmesi kararlaştırılmışsa da 1942 yılı sonunda tüm hakları, Devlet Demiryolları tarafından satın alınmıştır. Dolayısıyla

şirket, 1927 ile 1942 yılları arasındaki yaklaşık 15 yıl limanı işletebilmiştir. Bu süre içerisinde sadece liman hizmetlerini yerine getirmekle kalmamış, iskelelerin onarılması ve ticarette yaşanan sorunların giderilmesi için kurumlar arası bağlantıları da sağlamıştır. Şirket'in çalışmaları, limanda yapılan ticaretin daha düzenli hale gelmesini ve Mersin'de ticari yaşamın hareketlenmesine büyük katkılar sağlamıştır. Ancak 1929 yılında yaşanan küresel ekonomik bunalım nedeniyle 1930'lu yıllarda limandaki hareketlilik azalmıştır.

Sonuç olarak Mersin Liman İnhisar Şirketi, 15 yıllık liman idaresi dönemi boyunca limanın ve iskelelerin iyileştirilmesi, yerel ve uluslararası düzeyde ticarette yaşanan problemlerin çözülmesi, kurumlar arası ilişkilerin geliştirilmesi gibi konularda etkin bir rol oynamış ve bu sayede limanın ve kentin gelişimine önemli katkıları olmuştur.

KAYNAKÇA / REFERENCES

ARŞİV KAYNAKLARI

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA)

HR. İM. 59/47 (31 Aralık 1922)

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA)

Fon Kodu: 30.10.0.0,Yer Kodu: 2312/ 27.153..2.

Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer Kodu: 23127/ 27.153.2.

Fon Kodu: 30-18-1-1, Yer Kodu: 4-45-18

Fon Kodu: 30-18-1-1, Yer Kodu: 1490/12-73-20

Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer Kodu: 18171/ 98.39.1.

Fon Kodu: 30.18.01.1, Yer Kodu: 82391/ 4.40.6

RESMİ GAZETELER VE YAYINLAR

Resmî Gazete, 20 Nisan 1925, Sayı: 95

Resmî Gazete, 20 Ağustos 1942, Sayı: 518

TBMM Tutanak Dergisi, Dönem 21, Cilt 40.

TBMM Zabıt Ceridesi, 27 Teşrini Evvel 1339 (27 Ekim 1923), İ : 42, C :1, s.54-57.

TBMM Zabıt Ceridesi, 19 Haziran 1927, İ:77, C:1,s.265

Âli İktisat Meclisi Liman Raporu.

1925-1926 Tarihli Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi.

1927 Tarihli Şark Ticaret Yıllığı.

1926-1927 Tarihli Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnamesi.

GAZETELER

Doğru Öz, 9 Mart 1925

Yeni Mersin, 7 Teşrin-i Evvel 1929

Yeni Mersin, 21 Haziran 1929

Yeni Mersin, 15 Teşrin-i Evvel 1929

Yeni Mersin, 26 Haziran 1929

Yeni Adana, 30 Haziran 1929

KİTAPLAR

Armaoğlu, F. (1993). *20. Yüzyıl Siyasi Tarihi 1914-1990*. C. 1. İş Bankası.

Arı, K. (2009). *İzmir'den Bakışla Türkiye'de Kabotaj*. İzmir Deniz Ticaret.

Arı, K. (2011). Cumhuriyet'in ilk yıllarında Mersin'in deniz ticareti yönünden öne çıkmasını sağlayan çevresel etkenler ve Ali Cenani Bey'in notları. *Türk Deniz Ticareti Tarihi Sempozyumu: III. Mersin ve Doğu Akdeniz,* 288-309.

Boratav, K. (1982). *Türkiye'de Devletçilik*. Savaş.

Boratav, K. (2003). *Türkiye İktisat Tarihi 1908-2002*. İmge.

Çavdar, T. (2003). *Türkiye Ekonomisinin Tarihi, 1900-1960*. İmge.

Hergüner, M. (2003). *Cumhuriyetimizin Başlangıç Yıllarındaki Denizciliğimize İlişkin Bir İnceleme (1923-1930)*. İstanbul ve Marmara, Ege, Akdeniz, Karadeniz Bölgeleri Deniz Ticaret Odası.

İnan, A. Afet (1989). *İzmir İktisat Kongresi*. Türk Tarih Kurumu.

Keyder, Ç., Özveren, Y. E., & Quataert, D. (1994). *Doğu Akdeniz'de Liman Kentleri (1800-1914)*. Tarih Vakfı Yurt.

Kültür Bakanlığı (1981). *Atatürk'ün Milli Dış Politikası (Millî Mücadele Dönemine Ait 100 Belge 1919-1923)*. Cilt: 1, T.C. Kültür Bakanlığı.

Toprak, Z. (1995). *Milli İktisat-Milli Burjuvazi*. Tarih Vakfı Yurt.

RAPORLAR

Mersin Liman İşleri İnhisarı T.A.Ş. (1940). 1927-1939 Yıllarına Ait Broşür, Ata Çelebi.

Mersin Limanı (1954). Nafia Vekâleti, Demiryolları ve Limanlar İnşaat Reisliği.

MAKALELER

Aybay, R. (2004). Türk hukukunda gemilerin uyrukluğu. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi,* 47(1), 83-94.

Bozkurt, İ. (2018). İşgal yıllarında Mersin, 1918-1922. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1), 408-435.

Bozkurt, B. (2021). Erken Cumhuriyet dönemi demiryollarının millileştirilmesi: Anadolu demiryolları ve Mersin- Tarsus- Adana hattının satın alınması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 71, 678-702.

Çağa, T. (1975). Türkiye'de deniz kabotajı tekeli. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, *41(3-4)*, 197-223.

Çiçek, R. (2012). Cumhuriyet dönemi milli iktisat uygulamalarına bir örnek: Trabzon liman işleri inhisarı Türk anonim şirketi, *Uluslararası Karadeniz İncelemeleri Dergisi*,12 (12), 143-168.

Demirbilek, S. (2012). Tek Parti döneminde inhisarlar (1923-1946). *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, *12(24)*, 203-232.

Kaplan, L. (1998). Cumhuriyet'in ilk yıllarında hükümetin milli ekonomi oluşturma girişimlerine bir örnek. *Atatürk Yolu Dergisi*, 6(22), 159-164.

Koç, İ. C. (2000). İzmir İktisat Kongresi'nin Türk ekonomisinin oluşumuna etkileri. *Atatürk Dergisi*, 3(1), 145-167.

Payaslı, V. (2011). Çok partili hayata geçiş sürecinde devletçilik politikası üzerine bir değerlendirme (1939-1950). *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 123-145.

Tokgöz, E. (1998). Ekonomide 75 Yıl, *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 16 (1-2), 1-27.

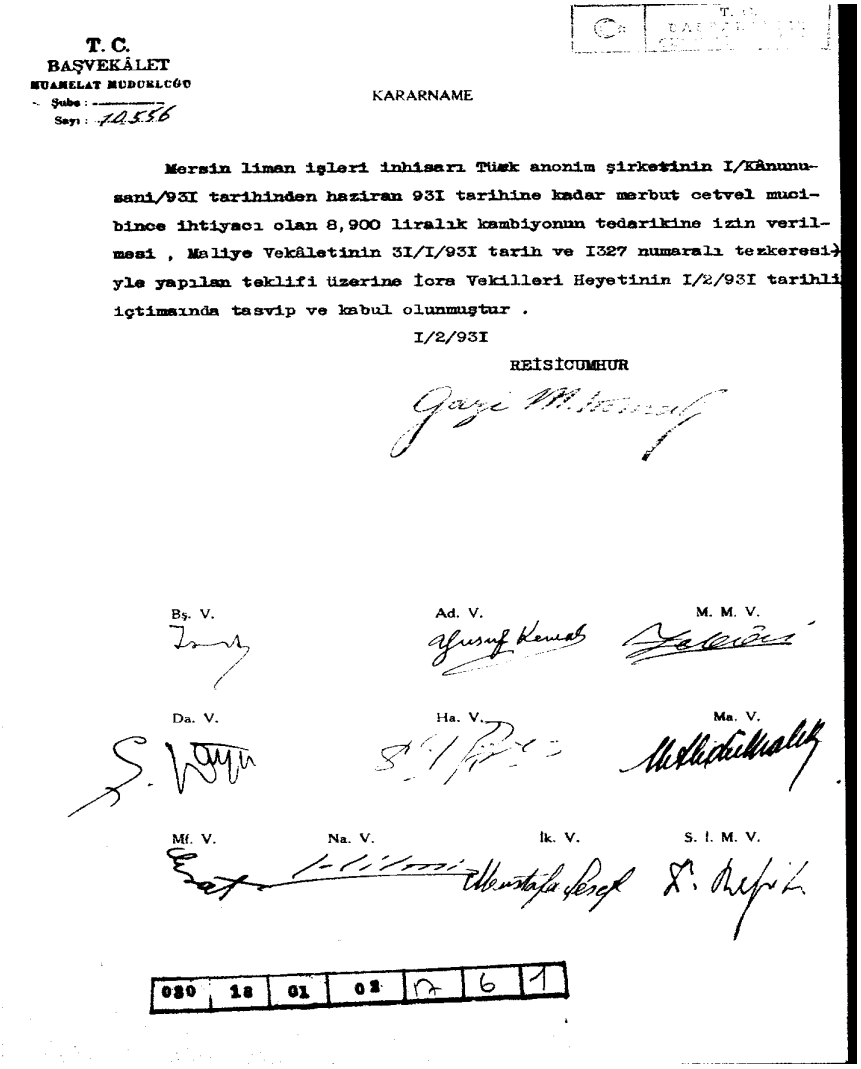
Toprak, Z. (1985). İslam ve İktisat: 1913-1914 Müslüman Boykotajı. *Toplum ve Bilim Dergisi*, 29-30, 179-199.

TEZLER

Durak, S. (2006). *1929 Dünya Ekonomik Buhranı'nın Mersin Limanı Üzerine Etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Mersin.

EK: 1 – Mersin Liman İnhisar Şirketi'nin İhtiyaç Duyduğu Kambiyonun Teminine Dair Yazılmış İzin Kararnamesi

(BCA,Yer Kodu: 17-6-1, Belge Tarihi: 01.02.1931)



T. C.
BAŞVEKÂLET
MUAMELAT MUDURLUĞU
Şube :
Sayı : 10556

KARARNAME

Mersin liman işleri inhisarı Türk anonim şirketinin I/Kânunusani/93I tarihinden haziran 93I tarihine kadar merbut cetvel mucibince ihtiyacı olan 8,900 liralık kambiyonun tedarikine izin verilmesi , Maliye Vekâletinin 3I/I/93I tarih ve I327 numaralı tezkeresiyle yapılan teklifi üzerine İcra Vekilleri Heyetinin I/2/93I tarihli içtimaında tasvip ve kabul olunmuştur .

I/2/93I

REİSİCUMHUR

Gazi M. Kemal

Bş. V. Ad. V. M. M. V.

Da. V. Ha. V. Ma. V.

Mf. V. Na. V. İk. V. S. İ. M. V.

030 | 18 | 01 | 02 | 17 | 6 | 1

EXTENDED ABSTRACT

In 1872, Mersin Port had four piers. With the completion of the Adana-Tarsus-Mersin railway in 1886, the trade volume of the port in Mersin increased. In Mersin, which is one of the important port cities of the Eastern Mediterranean, in the 19th century, there were consuls and deputy consuls of thirteen countries, together with France, England, Spain, Russia, Italy, Austria-Hungary and America. In the 19th and 20th centuries, ships with the flags of England, France, Russia, Greece, Austria, Spain and the Ottoman Empire were coming and going to Mersin Port for commercial purposes. With the effect of the trade agreements signed with industrialized European countries during the Ottoman period, the volume of ports and trade increased at the expense of the state. The Union and Progress Party, which was established after the Second Constitutional Monarchy, tried to reverse this situation with the National Economy policy it tried to implement.

In the Republic of Turkey, the economic policy in question has been the determining factor and the nationalization policy regarding the operation of the ports has been followed. In this context, Turkey started to use the Cabotage right for Turkish maritime and maritime trade as of July 1, 1926. The concept of cabotage is first and foremost a political and legal term. If we define this concept in its narrowest form, it is the exercise of the right of a state to transport cargo and passengers on its own coasts. Due to the contribution of all independent nation states with a coast to the national economy, a ban on cabotage was applied to foreign flagged ships. Turkey also took the first step in this regard at the Economics Congress held in Izmir on February 17, 1923. The purpose of the Izmir Economy Congress was to determine the economic policy of the new Turkish state. For this purpose, 1135 delegates from different parts of the society carried out a comprehensive study in İzmir even before the Republic was declared in the country. Although the main concept emphasized in the congress was sovereignty, the idea of nationalizing the economy came to the fore. The decisions taken at the end of the Congress were put into practice immediately after the proclamation of the Republic, as well as affecting the decisions of the Lausanne Conference. The decision taken in the congress on maritime trade can be summarized as follows: Turkey would not allow the commercial activities of foreign flagged ships in its ports. This decision also laid the groundwork for the Cabotage Law, which will be adopted later.

In order to make maximum use of the commercial activities within the ports, which constitute a significant part of the country's income, the port administrations, which became state monopoly, were transferred to joint stock

companies under the control of local administrations. One of the port monopoly companies established in the first years of the Republic was the "Mersin Port Monopoly Company". The company started its activities as of August 1, 1927. Although it was decided that the company would perform port services for 30 years, all its rights were purchased by the State Railways at the end of 1942. The unfavorable conditions that occurred due to the world economic crisis that broke out shortly after the establishment of the company is one of the important factors in the company's more disciplined and careful work. The Port Company, which was established by the local structures under the control of the state, ensured that the port activities were carried out more regularly. Repairing the piers, increasing the transportation vehicles and making them more organized contributed greatly to the mobilization of commercial life in Mersin. The company was able to operate the port for about 15 years between 1927 and 1942. During this time, it not only performed port services, but also provided inter-institutional connections for the repair of piers and the elimination of problems in trade. The Company's efforts have contributed greatly to the regularization of trade at the port and to the mobilization of commercial life in Mersin. However, due to the global economic depression experienced in 1929, the mobility in the port decreased in the 1930s.

As a result, Mersin Port Inhisar Company managed the port for fifteen years. In this process, studies such as improving the port and piers, solving the problems experienced in trade at local and international level, and improving inter-institutional relations were carried out by the port administration. These works of the port administration have made significant contributions to the development of both Mersin Port and the city.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 3821-3846
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.66079
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 01.11.2022 Submitted date
Kabul tarihi 15.12.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Tanyıldızı, İ., & Demir, Ö. (2022). Yalın Yönetim ve Bir Sağlık Kurumunda Değer Akış Haritalama Örneği. *Journal of History School,* 61, 3821-3846.

YALIN YÖNETİM VE BİR SAĞLIK KURUMUNDA DEĞER AKIŞ HARİTALAMA ÖRNEĞİ[1]

İrem TANYILDIZI[2] & Özcan DEMİR[3]

Öz

Rekabetin hızla artması ile birlikte işletmelerin eldeki kıt kaynakları verimli bir şekilde kullanmaları önemli hale gelmektedir. Eldeki kaynakların verimli bir şekilde kullanılması israf ile ilişkilendirilmektedir. İsraf kavramı ise bizi yalın kavramına götürmektedir. Yalın kavramı genel olarak süreçte yer alan israfları ortadan kaldırılarak, süreçte sürekli akışın sağlanmasını, verimliliğin ve kârlılığın artmasını, maliyetlerin azalmasını ve müşterinin değer tanımına uygun ürün veya hizmetin istediği yer ve zamanda istediği şekilde sunulmasını amaçlamaktadır. Değer akış haritalama (DAH) ise yalın yönetim tekniklerinden biri olup ürün ya da hizmet süreçlerinin görsel olarak sunulmasını sağlayan bir tekniktir. Bu teknik ile süreçteki, değer katan ve değer katmayan faaliyetler ile israfa neden olan noktalar harita üzerinde görsel olarak gösterilmektedir. Yapılan çalışmada amaç, bir üniversite hastanesi genel cerrahi anabilim dalı hastalarından ultrason sürecine yönlendirilen hastaların gerçekleştirdikleri iş ve işlemlere yönelik mevcut durum değer akış haritasını oluşturarak süreci bir bütün halinde görmek, sürece ilişkin değer katan ve değer katmayan faaliyetleri belirlemek, israfları azaltmaya yönelik yalın teknikler uygulamak ve iyileştirilmiş hizmet akışını gelecek durum haritasında göstermek ve elde edilen kazanımlar ve önerilerle ilgili hastane yönetimine ve çalışanlarına bilgi vermektir. Bu çalışmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması olup veri toplama araçları olarak gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Yalın yönetim tekniklerinden ise DAH tekniği seçilmiştir. Bu çalışma ile genel cerrahi anabilim dalında ultrason sürecine yönlendirilen hastaların mevcut durum değer akışında toplam akış süresi 3338,62 dk olarak bulunmuş, önerilen yalın teknikler

[1]Bu makale, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

[2] Dr., Fırat Üniversitesi Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı, itanyildizi@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1069-1004 [2]

[3] Doç. Dr., Fırat Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü, Muhasebe ve Finansman Anabilim Dalı, odemir@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4115-2222

ile gelecek durum değer akış haritasında toplam akış süresinin 2375,63 dk'ya inebileceği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sağlık Kurumları, Yalın Yönetim, Değer Akış Haritalama, Yönetim ve Organizasyon.

The Sample of Lean Management and Value Stream Mapping (VSM)

Abstract

With the rapid soaring up in competition, it becomes significant for use of available scarce resources efficiently. The efficient use of available resources is associated with waste. The concept of waste leads us to the concept of lean. The concept of lean generally eliminates the waste in the process and aims to ensure continuous flow in the process, grow productivity, and profitability, reduce costs, and present the product or service in accordance with the customer's definition of value at the desired place and time. Value stream mapping (VSM) is one of the lean management techniques and is a technique that provides the visual adaptation of product or service processes. Through this technique, value-adding and non-value-added activities and points that cause waste are visually displayed on the map. The purpose of the study is to see the process as a whole by creating a current state value stream map for the work and operations performed by patients who are referred to the ultrasound process by a university hospital general surgery department patients, to identify value-adding and non-value-added activities, to apply lean techniques to reduce waste and to show the improved service flow on the future status map and to inform the hospital management and employees about their acquirements and suggestions. The method of this study is action research, which is one of the methods of qualitative research, and observation and interview methods were used as data collection tools for this study. The VSM technique which is among the techniques of lean management is chosen. In this study, the total flow time of the patients referred to the ultrasound process in the general surgery department was found to be 3338.62 minutes in the current state value stream, and with the proposed lean techniques, it was found that the total flow time could be reduced to 2375.63 minutes in the future state value stream map.

K**eywords:** Healthcare Facilities, Lean Management, Value Stream Mapping, Management & Organization.

GİRİŞ

Diğer ülkeler gibi ülkemizde de her geçen gün hizmet sektörü büyümektedir. Bu büyümeden, bir hizmet sektörü olan sağlık sektörü de değişim odaklı etkilenerek nasibini almıştır. Değişim ile kast edilen teknoloji, gelir düzeyi vb. değişimlerdir. Bu değişimler sağlık sektöründe hastaların beklentilerini de

değiştirmiştir. Artan talep ve beklentilere cevap verme isteği sağlık kurumlarını da yeni arayışlara itmiştir (Kılıçarslan, 2018, s.1).

Yeni arayışlara cevap olarak çağdaş yönetim yaklaşımlarından yalın ve yalın yönetim sağlık kurumları tarafından uygulanabilir bir yönetim tarzı olarak gündeme gelmektedir. Yalın ile sistemde israfa neden olan tüm iş ve işlemler ortadan kaldırılmaya çalışılmakta ve hastanın istediği ürün veya hizmet istediği yer ve zamanda ve atfettiği değer ile hastaya sunulmaktadır. Yalın teknikler, yalın yöntemi uygulamak isteyen sağlık kurumlarına birçok avantajlar sunmakta ve süreçlerde yer alan israfları görmelerini sağlayarak sürekli gelişme felsefesiyle hep daha iyinin kapılarını aralamakta ve yeni fırsatlar sunmaktadır.

1990 yılında MIT'nin Amerikan, Avrupa ve Japon otomobil endüstrileri üzerine yaptığı beş yıllık bir çalışmanın sonucu olan "Dünyayı Değiştiren Makine" kitabında yalın kavramı ilk defa karşımıza çıkmıştır. Araştırmacılar, standartlar ve süreçler ne olursa olsun, Japon otomobil firmalarının geniş bir yelpazede Avrupa ve Amerikan şirketlerinden çok daha iyi performans gösterdiğini göstermiştir. Verilen mesaj, Japonların entegre bir şirket geliştirdiği ve şirketleri, süreçleri ve insanları tamamen farklı bir şekilde gördükleridir. Yalın terimi, o zamanlar lisansüstü öğrenimine devam eden John Krafcik tarafından ortaya atılmıştır. Krafcik, yalının daha azıyla daha fazlasını yapmak anlamına geldiğini ve süper atletler gibi Japonların, özellikle de Toyota'nın daha azıyla daha fazlasını yaptığını iddia etmiştir (Liker ve Ross, 2018, s.19).

Yalın, Japon üretim sisteminden uyarlanan ve herhangi bir biçimde israfın ortaya çıkmasını istemeyen ve kusurları ortadan kaldırmak için durmaksızın çaba harcayan bir felsefeyi ifade etmektedir. Yalın, bir işi veya işlemi gerçekleştirirken o iş veya işlem için gerekli, ilgili ve değerli süreç adımlarını geliştirerek ve değer katmayan süreç adımlarını ortadan kaldırarak kuruluşları sundukları ürün ve hizmetlere sürekli olarak değer katmaya sevk eden bir dizi ilke ve tekniktir (Dickson vd., 2009, s.177-178). Yalın, son müşteriye değer katmayan, harcanan herhangi bir kaynağı israf olarak kabul eden bir operasyon yönetimi yaklaşımıdır (Sobek ve Lang, 2010). Yalın üretim sistemi ise, işletmelere diğer işletmelerden farklı fırsatlar sunan, diğer işletmeler karşısında rekabet üstünlüğü sağlayan çağdaş yönetim yaklaşımlarından birisidir (Sarı, 2018, s.68).

Yalın yönetim, müşterinin değer tanımına uygun bir şekilde işletmeyi yönetmeyi, iş ve işlemleri oluşturan süreçlerde yer alan israfları belirlemeyi ve bu israfları azaltmaya veya elimine etmeye yönelik taktikler geliştirmeyi ifade etmektedir. Yalın bakış açısıyla süreçte bulunan faaliyetler değer katan faaliyetler, değer katmayan fakat olması gereken faaliyetler (organizasyon için değerli olan ancak müşteriler için herhangi bir değeri olmayan faaliyetler) ve

değer katmayan faaliyetler olarak değerlendirilmektedir. Bu kapsamda müşteri sadece değer katan faaliyetlere ödeme yapmak istemekle birlikte değer katmayan fakat yapılması zorunlu faaliyetlerin maliyetine katlanmaktadır. Değer katmayan faaliyetler ise müşteri tarafından ödeme yapılmak istenmeyen ve işletmeler tarafından gerekli tedbirlerin alınması ile ortadan kaldırılabilecek ya da azaltılabilecek faaliyetlerdir (Sarkar, 2007, s.15-16).

Yalın yönetimin gerçekleşmesinde yalın yönetimi uygulamak isteyen işletmelere yol gösterecek beş adım aşağıda sıralanmaktadır (Womack ve Jones, 2015, s.8):

- ✓ Müşterinin değer tanımını karşılayan ürün veya hizmetler müşterinin istediği yer ve zamanda sunulmalıdır.
- ✓ Değer akışları ürün veya hizmet süreçlerinde tanımlanmalıdır. Bu bir ürün veya hizmet fikrinin ilk ortaya çıkışından, ürün veya hizmeti müşterilere ulaştırmaya kadar olan tüm süreci kapsar. Her bir sürecin değer odaklı analiz edilip faaliyetlerin sürece değer katıp katmadığı tespit edilmelidir.
- ✓ Değer bakış açısıyla süreçler değerlendirildikten sonra süreç içerisinde israfa neden olan iş ve işlemler elimine edilerek süreçte yer alması gereken adımlar belirli bir sıraya koyularak sürekli akış gerçekleştirilmelidir.
- ✓ Müşterinin ürün veya hizmete atfettiği değer müşteriye itilmek yerine müşterinin değerli bulduğu ürün veya hizmeti sistemden çekmesi sağlanmalıdır.
- ✓ Yukarıda sayılan aşamalar başarılı bir şekilde uygulandıktan sonra hep daha iyisi aranarak mükemmelliğe erişmek ana amaç olmalıdır.

Yalın yönetimin uygulanması ile sekiz tür israf ortadan kaldırılır. Yalın yönetim uygulamalarının etki ettiği israf türleri; hareket, yetenek, aşırı üretim, taşıma, bekleme, aşırı işleme, kusur ve envanterdir. Yalın yönetim uygulamaları ile daha az makine ve süreç arızaları, daha az kullanım alanı, daha yüksek verimlilik, daha fazla müşteri memnuniyeti, iyileştirilmiş çalışan moral ve motivasyonu, çalışmalara daha fazla çalışan katılımı, daha yüksek kâr vb. ile karşılaşmak mümkündür (Kadarova ve Demecko, 2016, s.11).

Yalın yönetimin işletmelere sağladığı avantajlardan biri israfın azalmasına etki ederek kârın artmasını sağlamasıdır. Yalın yönetim bu avantajla beraber işletmeler arasında rekabetin artmasına, müşteri memnuniyetine ve müşteri sadakati ve bağlılığına olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Batumlu, 2021, s.24).

Özkan ve Orhaner (2018, s.1) tarafından yapılan çalışmada; yöneticiler tarafından yalın yönetimin verimliliği artırdığı, israfları elimine ettiği ve iyileştirme faaliyeti olarak algılandığı görülmüştür. Yalın yönetimin faydaları olarak zamanın daha etkin kullanılmasını sağladığı, verimliliği ve üretkenliği

artırdığı, sürekli iyileştirme bakış açısıyla işletmelerin olumlu kazanımlar elde ettiği ifade edilmiştir. Yalın yönetimi uygulamadaki en büyük engeller bilgi ve motivasyon eksikliği, değişime engel olunması ve değişimin olumsuz algılanması, üst yönetim tarafından yalın yönetimin desteklenmemesi ve gerekli ilgiyi görmemesi belirtilmiştir.

Yalın, sistemlerin yeniden tasarımı yoluyla atık veya israfa neden olan hususları ortaya çıkarmak ve bu hususları elimine etmek için her biri belirli sorun türleri için tasarlanmış, yöneticilere ve çalışanlara iyileştirmede yardımcı olacak araç ve yöntem setini vurgular (Kadarova ve Demecko, 2016, s.11). Kullanılan teknikler, değerlendirme faaliyetleri ve iyileştirme faaliyetleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Yalın değerlendirme faaliyetleri, israfı ve olası iyileştirme alanlarını belirlemek için analitik araçlar olarak kullanılır. Bu faaliyetler, ekip üyelerinin sorunları görmelerine ve israfı azaltmak ve iyileştirmeler yapmak için fırsatları belirlemelerine olanak tanır, ancak belirli çözümler önermez. Yalın değerlendirme faaliyetleri; DAH, spagetti diyagramları, hızlı süreç iyileştirme çalıştayları, gemba yürüyüşleri ve kök neden analizlerini içerir. Yalın iyileştirme faaliyetleri ise israfı azaltmak, işyerini iyileştirmek ve yeni çalışma yöntemleri geliştirmek için belirli yollar önerir. İyileştirme faaliyetlerine 5S, seviyeli üretim, standart çalışma ve hattı durdurma teknikleri vb. örnek olarak verilebilir (Rotter vd., 2019, s.377).

Müşterilerin süreçte ödeme yapmak istemedikleri faaliyetleri ve adımları israf olarak tanımlamak, bu faaliyetlerin ve adımların sürece zaman ve maliyet kattığı anlamına gelebilir. Arzu edilen, yalın araçları ve yalın yöntemleri uygulayarak israfı belirlemek, israfın nedenlerini anlamak ve israfı süreçten uzaklaştırmaktır (Kılıçarslan, 2018, s.87). Yalın süreçteki eylemlerin amacı, sadece verimsiz süreç faaliyetlerinin ürettiği atıkları değil, aynı zamanda süreç ile insan unsuru arasındaki etkileşimlerin neden olduğu atıkları da ortadan kaldırmaktır (Shou vd., 2017, s.3923).

DAH tekniği, mevcut ürünle ilgili süreçte yer alan değer akışını görmeye, süreçte yer alan israf noktalarını belirlemeye, israf noktalarının akışa etkisine, ürün veya hizmet akışındaki iyileştirilmesi gereken alanları fark etmeye yardımcı olan yalın yönetim tekniklerinden biridir. Değer ve israf kavramlarını birbirinden ayrı olarak değerlendiren bu yöntem; işletmelerin fiyat, hız ve doğru ürün konusunda rakiplerine karşı üstünlük sağlamasına, çalışanlarının etkin ve verimli çalışmasına ve işletmenin müşteri ve değer odaklı bakış açısına sahip olmasına imkân tanımaktadır (Sarı, 2018, s.70).

DAH'ı değerli kılan unsurlar aşağıda sıralanmaktadır (Rother ve Shook, 1999, s.4):

- ✓ Ürün veya hizmet sürecini bir bütün olarak görmemizi sağlamaktadır.
- ✓ İsraf kaynaklarını belirlememizi sağlamaktadır.
- ✓ Akışlarda kullanılan semboller malzeme ve bilgi akışında ortak bir dil kullanılmasını sağlamaktadır.
- ✓ Akışa engel olan iş ve işlemler görsel olarak sunulduğu için bu iş veya işlemlerin nedenleri ve bu nedenlere yönelik çözüm önerileri görsel üzerinden tartışılabilmektedir.
- ✓ DAH ile yalın kavramlar ve teknikler arasında bağlantı ve nedensellik kurulmaktadır.
- ✓ Eylem planında bulunan faaliyetlerin uygulamaya geçirilmesi için temel oluşturmaktadır. Kapıdan kapıya akışın gerçekleştirilmesi için önerilerin tartışılmasına imkân sunmaktadır.
- ✓ Süreçte yer alan bilgi ve malzeme akışı arasındaki ilişki görülebilmektedir.
- ✓ DAH; katma değeri olmayan adımlar, temin süresi, kat edilen mesafe, envanter düzeyi gibi rakamsal değerler üreten birçok nicel yöntemden ve yerleşim planları hazırlamaktan daha faydalı bir tekniktir. DAH, işletmelerin sürekli akışı sağlamaları için onlara kılavuzluk eden ve işletmelere nasıl çalışmaları gerektiğini detaylı bir şekilde anlatan nitel bir araçtır. Elde edilen sayısal veriler ivedilik hissi oluşturmak veya karşılaştırma yapmak için faydalıdır. DAH ise elde edilen sayısal verilerin nasıl değiştirileceği ve iyileştirileceği konusunda neler yapılması gerektiğini anlatır.

Yalın ve yalın yönetim uygulamalarının başlangıç noktası geleneksel imalat sektörleriyle ilişkili olup bunun sebepleri arasında endüstri mühendisliğinin yavaş yavaş insan faaliyetinin farklı sektörlerine ulaşması gösterilmektedir. Yalın ve yalın yönetim uygulamalarındaki ilerlemenin çoğu özellikle otomotiv sektöründe gerçekleşmiştir. Daha sonra uygulamalar kademeli olarak hizmet sektörüne nüfuz etmiştir. 21. yüzyılın başından itibaren sağlık hizmetleri, bilgi teknolojileri hizmetleri ve kamu yönetiminde yalın ve yalın yönetim teknikleri kullanılmaya başlanmıştır (Kadarova ve Demecko, 2016, s.12).

Sağlık alanında hizmet üretimindeki israf ve hatalar, sağlık maliyetlerinin artmasına neden olan önemli unsurlardan birisidir. Yalın yönetim, israfı minimumda tutmayı, hatalara engel olmayı ve iş süreçlerinin geliştirildiği fikir ve tekniklere uygun olarak daha aktif bir şekilde iş ve işlemlerin yürütülmesini sağlamayı amaçlar. Toyota Üretim Sistemi ile birlikte anılan yalın yönetim, her geçen gün sağlık hizmetlerinde daha önemli olmaktadır (Çavmak, 2018, s.56). Hastanelerde yalın düşüncenin temel amacı, süreçteki israfı ortadan kaldırarak hastanın sağlık hizmetlerine toplam ulaşma süresini azaltmaktır. Toplam akış

süresinin azalması ile bekleme süreleri ve stoklar azalacak, memnuniyet düzeyi yükselecek ve hizmetin kalitesi artacaktır. Böylece maliyetler azalacak ve daha yönetilebilir olacaktır (Aksoylu, 2014, s.261).

Yalın Sağlık Hizmetlerinin ilkeleri 21. yüzyılın başından itibaren evrilir ve ilk deneyimlerin çoğu Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nden gelir. Avrupa'da, bu yöntemler 2002 yılı civarında gelişmeye başlamıştır ve bugün sağlık hizmetlerinde yalın düşüncenin uygulanmasında lider açıkça İsveç'tir (Kadarova ve Demecko, 2016, s.13). ABD, sağlık hizmeti maliyetlerinin artması, bilinen kalite sorunları, işgücü kıtlığı, düşük sağlık çalışanı üretkenliği ve morali, bebek patlaması kuşağının yaşlandıkça artan talebi vb. nedenlerle sağlık sisteminde yaklaşan bir krizle karşı karşıyadır. ABD'de hastaneler ve sağlık kuruluşları bahsedilen olumsuz durumların ortadan kaldırılmasına yönelik operasyonel mükemmelliğe daha fazla odaklanmaktadır. Bir dizi sağlık kuruluşu operasyonların kalitesini ve üretkenliğini aynı anda geliştirmek için bir model olarak yalın üretimi keşfetmiş olmakla birlikte bu operasyon yönetimi modelinden bazı araçları ve kavramları başarıyla uygulamıştır (Sobek ve Lang, 2010).

Ülkemizde de sağlık hizmet maliyetini artıran unsurlar arasında ithal edilen ürünler, makine ve teçhizatlar sayılmaktadır. Bunlar ilaçlar, tetkikler, tıbbi girişim araç ve gereçleridir. Dışa bağımlılık azaltılmadığı müddetçe süreç sürdürülebilir görülmemektedir (Önder vd., 2015, s.36).

Yalın; ürün kusurlarını, temel nedenlerinde gerektiği gibi halledilmeyen ve iş süreci zinciri boyunca aktarılan sorunlar olarak görür. Kötü muamele görmüş bir hasta, kalite kusuruna iyi bir örnektir. Kalite kusuruna tepki anında ve etkin olmalıdır. Hasta başlangıçta uygun şekilde tedavi edilmezse, bir hastalık hasta için tedavi edilemez hale gelebileceğinden veya diğer hastalar enfekte olabileceğinden tedavi maliyeti önemli ölçüde artabilir (Reijula ve Tommelein, 2012, s.136).

Günümüzün değişen yaşam koşulları ve sağlık alanında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde yalın sağlık yönetiminin küresel bir boyutta olduğu görülmektedir. Ülkelerin artan sağlık talebi ile birlikte dış çevreye uyum sürecinde maliyetleri dengelemek, hasta güvenliğini artırmak, israf olarak nitelendirilen zamanı azaltmak, bürokratik süreçte yer alan verimsizliklerin önüne geçmek gibi problemlere çözüm bulmak amacıyla sağlık kurumlarında yalın yönetim tekniklerinin uygulanması, bu yöntemin bir kurum kültürü haline getirilmesi hali hazırda yer alan süreçlerin iyileştirilmesi bakımından sağlık kuruluşlarına büyük faydalar sağlayacaktır (Özkan ve Orhaner, 2018, s.2).

Bir sağlık kurumu için beş yalın ilke aşağıdaki gibidir (Womack and Jones, 1996 akt. Noori, 2015, s.111):

- ✓ Hastanın istediği değeri belirleyin.
- ✓ Her hastane hizmeti için değer akışını belirleyin.
- ✓ Hastane hizmet akışını sürekli hale getirin.
- ✓ En iyi uygulama etrafında süreçleri standartlaştırın.
- ✓ Yaratıcılık ve yenilik için boş zamanlar yaratın.

Sağlık süreci iyileştirme literatüründe en çok dikkat çeken yalın araç, DAH'dır. DAH, müşterilere ürün ve hizmet sunma sürecinde gerekli malzeme ve bilgi akışını incelemek amacıyla imalat endüstrisinde geliştirilmiş grafiksel bir araçtır. Bu araç değer katan ve katmayan adımlar arasında ayrım yapmak için tasarlanmıştır. DAH ofis, laboratuvar ve klinik dışı süreçlerden acil servis ve ameliyathane hasta akışlarına kadar uzanan süreçlere uygulanmış ve standart süreçlerin geliştirilmesinde kullanılmıştır (Sobek ve Lang, 2010).

Bir DAH, her bir süreç adımı için zamanı kaydeder ve her adımda katma değerli ve katma değersiz (boşa harcanan) zaman miktarını belirler. Sürecin bu anlık görüntüsü, iyileştirme ekibinin geri adım atmasına ve süreçteki hangi adımların hasta deneyimine değer kattığını ve hangi adımların değer katmadan kaynakları, zamanı ve parayı boşa harcadığını görmesine yardımcı olur (Dickson vd., 2009, s.178).

DAH, değerin nerede üretildiğini vurgularken ve ardından burada gizli olan istenmeyen varyasyonları ortadan kaldırırken (gelecek durum haritası) tüm iş süreci adımlarını (mevcut durum haritası) hecelemeye yardımcı olur. DAH, hastanın gelişinden ayrılışına kadar seçilen bir alanda hasta tedavisine ilişkin tüm adımları gösterebilir. Her adımda harcanan zaman ölçülür ve her biri incelenerek değer katan (VA) veya değer katmayan (NVA) olup olmadığı değerlendirilir. Bir süreçte tüm değer katmayan adımları ortadan kaldırmak imkânsız olsa da, yalın mümkün olduğunca çoğunu en aza indirmeye çalışır. DAH ayrıca hastane iş süreçleri arasında depolanan "envanterleri" (hasta bekleme hatları, ekipman, araç ve gereçler) gösterir. Hastane koğuşunun her ana süreci için güncel bir DAH'ın olması iyi bir düşünce olabilir. Sürekli akış, beklemek bir değer katmayan adım olduğundan, hastaların bir değer katan adımdan diğerine beklemeden sorunsuz bir şekilde ilerlemesi anlamına gelir. Tüm operasyon döngü süreleri takt süresine göre seviyelendirilmelidir. Bir işlemin döngü süresi zayıfsa, bu diğer işlemler için bir darboğazdır, bu da onların aşırı üretim yapmasına ve ardından beklemesine neden olur; ikisi de birer atık türüdür. Bu nedenle, hastane kaynakları en kötü döngü sürelerini iyileştirecek şekilde yönetilmelidir. Sürekli akış sağlanamadığında, hastaların sistemden "itilme" yerine "çekilmeleri" gerekir. Bu,

hasta hatlarını en aza indirgemek ve hasta tedavi operasyonlarını ancak bir sonraki değer katan adımdan bir talep geldikten sonra tamamlamak anlamına gelir (Reijula ve Tommelein, 2012, s.129).

Shou vd. (2017, s.3913) tarafından belirli kriterlere göre sınırlanması yapılan çalışmada sağlık hizmetlerinde DAH uygulamalarının başlıca faydaları idari süreçlerde çalışanların fazla mesailerinin (%41) ve müşteri şikayetlerinin (%35); hasta akışlarında bekleme süresinin (%75) ve tedavi süresinin (%70) azalmasıdır. Elde edilen faydaların açıkça birçok farklılığı olmasına rağmen, bu faydalar arasındaki ortak noktalar, kritik süreçlerde katma değer sağlamayan süreyi kısaltmakta ve hizmet süreci verimliliğini artırmaktadır.

Bu çalışma ile bir üniversite hastanesinin Genel Cerrahi Anabilim Dalı çalışma alanı olarak belirlenmiştir. Bu alanda poliklinik hizmetlerinden faydalanan ve ultrason sürecine yönlendirilen ayaktan hastalar incelenmiştir. Hastaların hastane girişinden çıkışına kadar yani kapıdan kapıya geçen sürecine ait faaliyetler katma değer yaratıp yaratmadıklarına göre belirlenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bilgi ve verilerle mevcut durum DAH'ın çizilmesi, mevcut durumda belirlenen israflara yönelik yalın teknikler uygulanarak gelecek durum DAH'ın çizilmesi ve gelecek durum DAH'da yer alan iyileştirmelere yönelik hastane yönetimine ve çalışanlarına önerilerde bulunulması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması imalat, hizmet, eğitim, sağlık, askeriye vb. alanda uygulanabilir. Kurumun imalat, sunum, öğretim, ar-ge ve uygulama gibi faaliyetlerinden birinin yer aldığı çevre, insan, davranış ve etkinliklerden oluşur (Dick, 2004, s.425). Eylem araştırması; incelenen insanları, kurumları, toplulukları veya uygulamaları var olan durumlarından daha iyi bir duruma getirmeyi amaçlar. Bu bağlamda bakıldığında eylem araştırması, sosyal sorunlara çözümler bularak ve kişilerin gerek şahsi gerekse mesleki gelişimlerine katkı sağlayarak olumsuz ve hoş olmayan durumlardan daha iyi durumlara gelmesine yönelik öneriler sunar (Balcı, 2013).

Çalışmanın DAH bölümünde elde edilen veriler; gözlem yoluyla, sistem kayıtlarından ve görüşme yönteminden faydalanılarak elde edilmiştir. Çalışmayı yürütmek için katılım esaslı gözlem ve yapılandırılmamış görüşme tekniği kullanılmış, bu alanda 3 ay süresince süreçte takipler gözlenerek ölçümler yapılmış ve gözlem esnasında toplanan veriler yapılandırılmış gözlem formuna

kaydedilmiştir. Yapılan ölçümler, süre hesaplamaları gözlem formu üzerinden yapılmıştır.

Çalışmanın hastanenin bir bölümünde yapılmış olması, DAH çiziminde kullanılan verilerin gözlem tekniğiyle elde edilmesi, çalışma süresince proje ekibi ile çalışılmaması, çalışmanın poliklinik hastalarına uygulanması ve çalışmanın süre kısıtının olması araştırmanın sınırlılıkları olarak sayılmaktadır.

Çalışmanın evreni bir üniversite hastanesinin genel cerrahi bölümüdür. Çalışmanın örneklemi ise ultrason sürecine yönlendirilen ayaktan hastalardır. Nitel araştırma için, örneklemin çok büyük olması olası değildir. Ayrıca evrendeki tüm olguların, nesnelerin ve bireylerin örnekleme dahil edilmeleri hususunda eşit şansa sahip olmasını sağlamaya olanak sunan rastgele örnekleme teknikleri pek çok nitel çalışmaya uygulanamaz. Nitel araştırmalarda örneklemin seçilmesi hususu, araştırma sorusunun doğasına, araştırmanın zamanlamasına, neyin araştırıldığına, araştırmacının bilgi düzeyine ve araştırmacının kullanabileceği kaynaklara bağlıdır. Bir kişiden toplanan veriler, birçok kişiden toplanan verilerden daha detaylı ve yeterli olabilir. Bu durumda nitel araştırma örneklemini bir kişi temsil etmektedir. Nitel araştırmalarda elde edilen bulgular nicel araştırmalar gibi kural ve ilke biçiminde değildir ve bu sonuçlar genellenemez. Ulaşılan bulgular araştırmacının bakış açısına, deneyimine, zamana ve şartlara göre yorumlanır. Dolayısıyla bu durum ulaşılan bulguların farklı kişiler tarafından farklı yordanabileceği sonucuna varmamızı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.54-58). Söz konusu çalışma poliklinik hizmetlerinden yararlanan ayaktan hastaların gönüllülüğü esas alınarak gerçekleştirilmiştir. 399 ayaktan hasta 2017 yılı Ekim-Kasım-Aralık aylarında, gözlem yoluyla gözlemlenmiştir. 2 hastanın verileri gözlem formuna yanlış kaydedildiği için kapsam dışında bırakılmış, 397 ayaktan hasta üzerinden gözlem sonuçları toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini ultrason sürecinden faydalanan 188 ayaktan hasta oluşturmaktadır. Microsoft Visio Professional 2016 programı kullanılarak DAH'lar çizilmiştir.

DAH tekniği uygulanırken aşağıda yer alan adımlar takip edilmiştir.

✓ **Ürün/Hizmet Ailesinin Seçimi:** Ürün ya da hizmet sürecine ait DAH'a geçmeden önce ürün veya hizmet ailesinin belirlenmesi gerekmektedir. Hizmet ailesi olarak bir hastane bölümü veya hastane bölümünden bir süreç seçilebilir. Bu doğrultuda Genel Cerrahi Anabilim Dalı çalışma alanı olarak belirlenmiştir. Çalışmanın araştırıldığı bu bölümde ayaktan hastaların geçtiği süreçler incelenmiş, DAH çizimi yapılacak süreçleri tespit etmek için bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda gözlem sayısı en fazla olan

ultrason sürecine yönlendirilen ayaktan hasta grubu, ürün/hizmet ailesi olarak seçilmiştir.

✓ **Mevcut Durum DAH:** Sürecin mevcut durumunu görsel olarak sunmak için mevcut durum DAH çizilir. Mevcut durum DAH, sürecin olması gereken durumunu değil olan durumunu göstermektedir. Sürecin muhtemel durumları, gelecek durum DAH ile ideal durum DAH'da aktarılmaktadır. Mevcut durum DAH'da malzeme ve bilgi akışının gösterilmesi gerekmektedir. Mevcut durum DAH'da malzeme ve bilgi akışını gösterebilmek için gerekli bazı bilgi ve verilere ihtiyaç bulunmaktadır. Mevcut durum DAH oluşturmak için, polikliniğe gelen ayaktan hastalar ile görüşülmüş; hekim, hasta kayıt sekreteri, kaliteden sorumlu memur ve diğer alt birim personelleriyle bilgi alışverişinde bulunulmuş, sistemde yer alan verilerden yararlanılmış ve gereksinim duyulan bilgilere ulaşılmıştır. Mevcut sürecin iş adımları anbean gözlemlenmiş ve ilgili işgörenle görüşülmüştür. Ayrıca hastane yerleşim planı irdelenmiş, ayaktan hastaların yürüme süreleri kronometre ile ölçülmüş ve hastane yerleşim planının israf içerip içermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Gözlem süresi 3 ay ile sınırlandırılmıştır. Bu doğrultuda, süreçleri kapsayan çevrim, bekleme ve akış süresi ortaya koyulmuştur. İlave olarak, takt süresi hesaplanarak çevrim süresi ile kıyaslama yoluna gidilmiştir. Hasta kayıt birimine gelen ayaktan hastaların gönüllülüğü esas alınarak gözlemler gerçekleştirilmiştir. Hastaların mahremiyeti düşünülerek hekim odasına, radyoloji ve laboratuvar odalarına girilmemiş, ayaktan hastalar bekleme alanlarında beklenmiştir. Ulaşılan veriler doğrultusunda, mevcut durum DAH oluşturulmuştur.

Mevcut durum DAH hazırlanırken israf yerlerini belirleyebilmek adına belirli zaman ölçütlerinden (işlem süresi, akış süresi, katma değer süresi, bekleme süresi, katma değer yaratmayan süre gibi) faydalanılmıştır. Bu kavramların ne ifade ettiği aşağıda açıklanmaktadır (Rother ve Shook, 1999, s.21):

Çevrim/İşlem Süresi (Cycle Time-C/T): Bu süre, bir proseste üretilen birbirini izleyen iki parça arasında geçen süreyi yansıtmaktadır. Bir parçanın veya ürünün bir süreç tarafından tamamlanma sıklığı olarak da nitelendirilir.

Katma Değer Süresi (Value Added Time-VAT): Ürün ya da hizmete gereksinim duyanların parasını ödemeye niyetli olduğu biçimde ürünü ya da hizmeti dönüştüren, tüketici tarafından ürün ya da hizmete atfedilen değerin, iş elemanlarının süresidir.

Katma Değer Yaratmayan Süre (Non-Value Added Time-NVAT): Bir süreç içerisinde bulunan tüketicinin ödeme yapmak istemediği ve örgütler tarafından gerekli tedbirler alınabilirse ödenmemesi mümkün olan sürelerdir.

Bekleme Süresi (Waiting Time-W/T): Bir ürün veya hizmetin üretiminde katma değer süresi dışında, verimsiz ve israf olarak nitelendirilen süredir. Katma değeri olmayan bir zamandır.

Akış Süresi (Lead Time-L/T): Bu süre ise bir ürün ya da hizmetin bir süreçte veya değer akışında başlangıçtan bitişe kadar geçirdiği süreyi açıklamaktadır.

Hizmet ailesi olarak seçtiğimiz grupta hastalar poliklinik sekreterliği, muayene, ultrason, sonuç gösterme süreçlerinden geçmektedir. Poliklinik (hasta kayıt) sekreterliğine hasta kimliği ile başvurabileceği gibi yakını tarafından da hasta adına T.C. kimlik numarası ile başvuruda bulunulabilir. Sekreterlik tarafından hastanın gideceği bölüme göre Hastane Bilgi Yönetim Sistemi (HBYS)'ne kaydı yapılmakta ve barkod çıkarılmaktadır. Çıkartılan barkodta hastanın isim soy ismi, dosya numarası, T.C. kimlik numarası, sıra numarası vb. bilgiler yer almakta olup çıkartılan barkod Muayene Sonrası Hasta Yönlendirme Formuna (MSHYF) yapıştırılmaktadır. Bu barkod aracılığıyla hastaya ait bilgiler süreç dahilinde e-ortama aktarılmaktadır. MSHYF ile birlikte hasta, muayene olacağı polikliniğe yönlendirilmektedir. Poliklinik sekreterliğinin çalışma saatleri 08:00-12:00, 13:00-17:00'dır. Günlük ortalama 60 hasta başvurmaktadır. Genel Cerrahi Poliklinik sekreterliğinde 1 kişi görev yapmaktadır.

Çalışmanın yapıldığı poliklinikte muayene yeri, Genel Cerrahi Polikliniği ve Meme Polikliniği olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Hastanın muayene süresi, bireyin rahatsızlığına ve şikayetlerine göre değişiklik göstermektedir. Poliklinik sekreteri tarafından kaydı yapılan hasta, kayıt sırasına göre hekim tarafından muayeneye kabul edilmektedir. Hastalar sıralarını bekleme alanındaki led ekrandan takip etmektedir. Hekim, hastayı tedavi ettikten ve hastanın hastalığıyla ilgili şikayetlerini dinledikten sonra ihtiyaç olması durumunda hasta adına tahlil ve tetkik istemlerini HBYS aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Tahlil ve tetkik istemleri e-ortamda ilgili birimlere aktarılmaktadır. Hekim, MSHYF'na hangi tahlil ve tetkikleri istiyorsa işaretlemektedir. Formda tahlil ve tetkiklerin yapılacağı ve bulundukları yerler bulunmaktadır. Bu şekilde hekim hastayı kolay ulaşımı için form ile tahlil ve tetkike yönlendirmektedir. Tahlil veya tetkik işlemlerini gerçekleştiren hasta daha sonra sonucunun çıkması için beklemektedir. Tahlil ve tetkik sonuçlarının çıkması durumunda hastanın sistemde yer alan cep telefonuna mesaj atılarak hastaya bilgi verilmektedir. Ayrıca bu sonuçlar e-ortamda hekim tarafından görülmektedir. İlk poliklinikte çalışma saatleri 08:30-12:00, 13:30-16:00 olup bir hekim çalışmaktadır. Hekim 08:00-08:30, 16:00-17:00 saatleri arasında klinik ziyareti gerçekleştirmektedir. İkinci poliklinikte hasta yoğunluğuna göre gereksinim duyulduğu durumlarda

faaliyet sunulmaktadır ancak sahada izlem süresi boyunca büyük çoğunlukla tek hekim görev yaptığı için tek hekimin ürün/hizmet ailesi sürecine yönlendirdiği hasta sayıları göz önüne alınmıştır.

Muayene sürecinden sonra hekim tarafından gerekli görülmesi durumunda hasta, ultrasonunun çekilmesi için R-U-M-D (Röntgen-Ultrason-Mamografi-Doppler) sekreterliğine yönlendirilmektedir. R-U-M-D sekreterliğinde 2 sekreter, 1 hasta karşılama görevlisi görev yapmaktadır. Radyoloji sekreteri, hasta adına hekim tarafından talep edilen işlemleri kabul etmek için hastanın barkodundaki dosya numarasını kullanmaktadır. Kabul işlemi ile birlikte sekreter tarafından hastaya ultrason çekimini gerçekleştireceği sıra veya gün verilmektedir. Sırası gelen hasta, ultrason çekiminin gerçekleştirileceği odaya uzman veya asistan aracılığıyla alınmaktadır. Ultrason odalarında ultrason çekimi esnasında rapor oluşturmakla görevli sekreterler bulunmaktadır. Hastanın ultrasonu uzman veya asistan aracılığıyla çekilmekte, ultrason ve sonuç raporu hiç beklenmeden hasta sistemine kaydedilmekte ve HBYS üzerinden hekim tarafından görüntülenebilmektedir. Hastaların istemeleri durumunda ultrason çekimleri hastalara CD içerisinde teslim edilmektedir. Ultrasona gelen günlük ortalama hasta sayısı ultrason doppler çekimi için 223, ultrason çekimi için 44'tür. 9 ultrason cihazı bulunmakla birlikte bu cihazlardan 6 tanesi poliklinikte, 1 tanesi ise acil serviste kullanılmaktadır. İlave olarak bu cihazların doopler özelliği bulunmaktadır. Çalışma saatleri 08:00-12:00, 13:00-17:00'dır. Ultrason çekim işlemleri 08:00-17:00 saatleri arasında yapılmaktadır.

Elde edilen veriler ve bilgiler ışığında takt süresi aşağıdaki şekilde hesaplanmıştır:

Hastane Bilgi İşlem Koordinatörlüğü'nden elde edilen bilgilere göre 2017 yılında Genel Cerrahi Polikliniği'ne gelen hasta sayısı 14676'dır.

01.01.2017-31.12.2017 tarihleri arasında resmi tatiller ve dini bayramlar hariç olmak üzere görev yapılan iş günü 253 gündür.

2017 yılı içerisinde toplam hasta sayısının görev yapılan iş günü sayısına bölünmesi ile günlük ortalama hasta sayısı elde edilir. Bu durumda:

Günlük Ortalama Talep: 14676/253=58 hasta/gün

Hekimlerin poliklinikte çalışma saatleri 08:30-12:00, 13:30-16:00'dır.

Takt Süresi: Günlük Net Çalışma Süresi/Günlük Talep

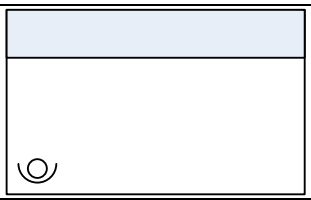
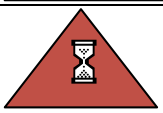
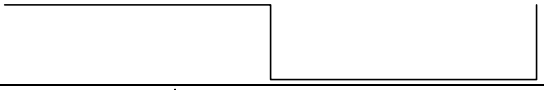
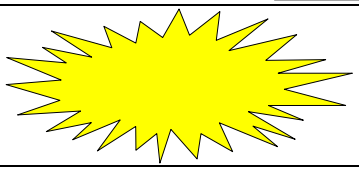
Takt Süresi: (7,5-1,5)x60/58=6,21 dk/hasta=372,6 sn/hastadır.

Takt süresinin anlamı, 6,21 dk'da bir Genel Cerrahi Polikliniğinde hasta, hekim tarafından muayene edilip hastanın sonuç işlemlerinin tamamlanmasıdır. Takt süresinin çevrim süresi ile eşit hale getirilmesi istenen durumdur. Takt süresi ile çevrim süreleri karşılaştırıldığında; poliklinik sekreterliğine kayıt yaptırmanın ve sıra almanın çevrim süresi 7.07 dk, muayene sürecinin çevrim süresi 6.23 dk, R-U-M-D sekreterliğinin çevrim süresi 1.92 dk, ultrason sürecinin çevrim süresi 14.15 dk, poliklinik sekreterliğinden sonuç göstermek için sıra almanın çevrim süresi 2.96 dk, hekim tarafından çıkan sonuçların değerlendirilmesinin çevrim süresi 6.69 dk olduğu belirlenmiştir.

Takt ve çevrim sürelerini karşılaştırdığımızda poliklinik sekreterliği, muayene, ultrason ve sonuç değerlendirme süreçlerinin çevrim sürelerinin takt süresinden fazla olduğu görülmektedir.

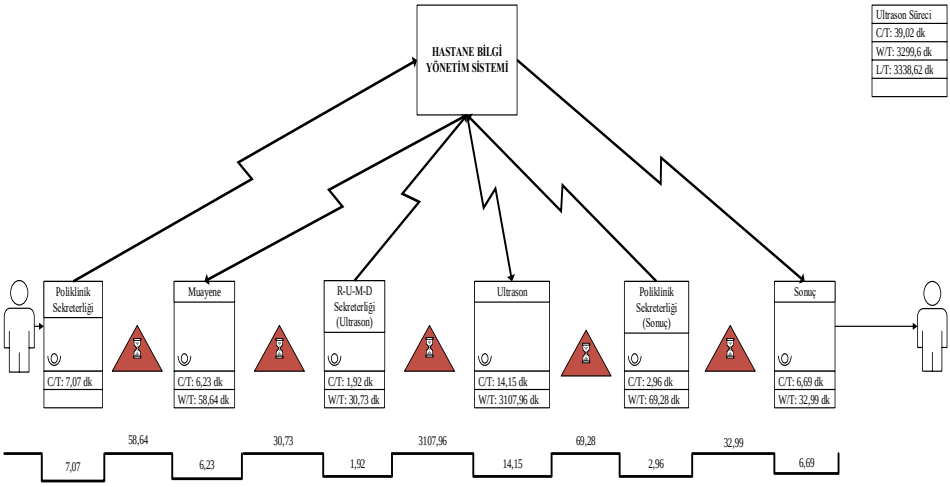
✓ **DAH Sembollerinin Belirlenmesi:** Semboller, hali hazırdaki ve gelecekteki durumların değer akış haritalarını çizmek için kullanılır. Araştırma kapsamında kullanılan semboller aşağıdaki tabloda listelenmiştir:

Tablo 1.
DAH'da Yer Alan Semboller

	**İşlem (Proses):** Harita çizimlerinde süreçleri göstermek için kullanılır.
	**Bekleme:** İşlemler arasındaki bekleme sürelerini göstermek için kullanılır.
	Veri Tablosu: Süreç hakkında bilgi içerir. C/T, operatör süresi vb.
	**Zaman Çizelgesi:** C/T, W/T, stok miktarı vb. durumları aktarmak için kullanılmaktadır.
	**Kaizen:** İyileştirilmesi gerekli alanları belirtmek için kullanılır.

Kaynak: Rother ve Shook, 1999, s.105-170

Yukarıda aktarılan bilgiler doğrultusunda mevcut durum DAH, hasta ve bilgi akışını gösterecek biçimde aşağıdaki şekilde çizilmiştir.

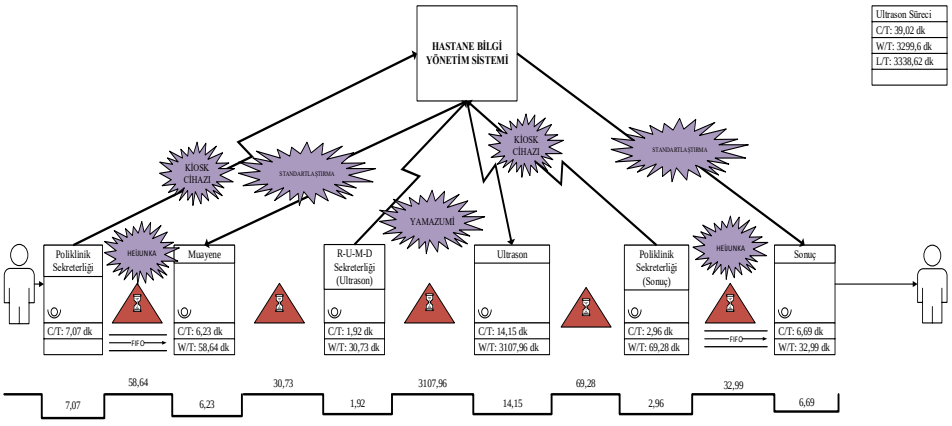


Şekil 1. Ultrason Süreci Mevcut Durum DAH

Polikliniğe gelen hasta, ilk olarak poliklinik sekreterliğinden kayıt işlemini gerçekleştirmektedir. Kayıt işlemini gerçekleştiren hastaya, hasta bilgilerini ve sırasını belirten bir barkod verilmektedir. Poliklinik sekreterliğinin ortalama çevrim süresi (C/T) 7,07 dk, kayıt işleminden sonra hastanın bekleme süresi (W/T) 58,64 dk'dır. 58,64 dk'lık bekleme sonunda sırası gelen hasta, muayene odasına alınmaktadır. Muayene işleminin ortalama C/T'si 6,23 dk'dır. Muayene süreci biten hasta ihtiyaca göre ultrason birimine gönderilmektedir. Ultrason birimine gönderilen hasta, R-U-M-D sekreterliğinden kayıt işlemini tamamlamakta, sıra veya randevu almaktadır. Ultrason sekreterliğine gelen hastanın kayıt yaptırmak için W/T'si 30,73 dk'dır. R-U-M-D sekreterliğinin ortalama C/T'si 1,92 dk'dır. Kayıt işlemlerini tamamlayan hasta, ultrason işlemlerini gerçekleştirmek için beklemektedir. Bu bekleme süresi ise 3107,96 dk'dır. Bekleme süresinin sonunda sırası veya randevusu gelen hasta, ultrason birimine alınmaktadır. Ultrason biriminin ortalama C/T'si 14,15 dk'dır. Ultrason işlemleri biten hasta, çıkan sonuçlarının değerlendirilmesi için poliklinik sekreterliğinden sıra almaktadır. Sıra almak için beklediği süre (W/T) 69,28 dk'dır. Poliklinik sekreterliğinin (sonuç) ortalama C/T'si 2,96 dk'dır. Hastanın sıra aldıktan sonra hekim muayene odasına girmek için W/T'si ise 32,99 dk'dır. Sırası gelen hastanın sonuçlarının hekim tarafından değerlendirilmesinin ortalama C/T'si 6,69 dk'dır. Bu durumda ultrason sürecinin toplam C/T'si 39,02 dk, toplam W/T'si 3299,6 dk, toplam akış süresi 3338,62 dk'dır.

✓ **Mevcut Durum DAH'ın Değerlendirilmesi:** Mevcut durum DAH'a bakıldığında, hastaların değer katan faaliyetlere çok az, değer katmayan faaliyetlere çok fazla zaman harcadığı ve süreçte gecikmeler olduğu görülmektedir. İlave olarak, hastanede hastaların muayenelerinin öğleden önce gerçekleştirildiği, tahlil/tetkik sonuçlarının öğleden sonra yorumlandığı bir sistem yer almaktadır. Bu durum da öğleden önce tahlil/tetkik sonuçları çıkan hastaların, sonuçlarının yorumlanması için tekrar beklemesine sebep olmaktadır. Hastalar muayene, ultrason ve sonuçların değerlendirilmesi için süreçte beklemektedir. Sağlık gibi önemli bir alanda beklemek hastalığın geç teşhis edilmesine ve geç tedavi edilmesine neden olmaktadır. Hasta sirkülasyonuna yanıt verebilmek ve hasta memnuniyetini artırmak adına bu noktalarda iyileştirme faaliyetleri yapılması elzemdir.

Mevcut durum haritaları incelendikten sonra kaizen noktalı mevcut durum DAH çizilmiştir. Kaizen veya iyileştirme mevcut durum DAH'da gösterildikten sonra, sürece yapılan iyileştirmelerin etkisi gelecek durum DAH'da gösterilmektedir.

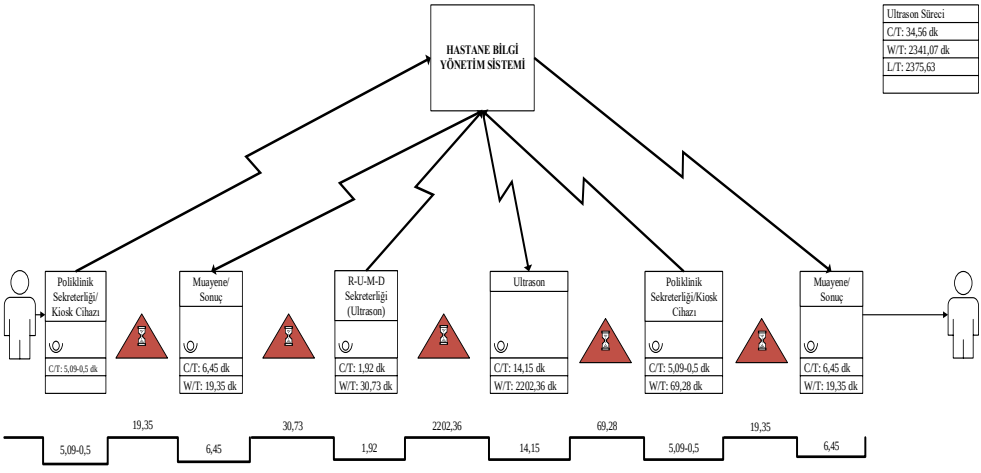


Şekil 2. Kaizen Noktalı Ultrason Süreci Mevcut Durum DAH

Ultrason sürecinde poliklinik sekreterliğinden sıra aldıktan sonra muayene sürecini beklerken geçen süreyi düşürmek adına heijunka ve fifo sistemi, poliklinik sekreterliğinin iş yükünü hafifletmek adına kiosk cihazı ve muayene ve sonuç işlemlerinin kesintiye uğramadan akması için standartlaştırma önerilmektedir. Heijunka ile belirli kriterlere göre hastalar arasında seviyelendirme yapılmalı ve bu seviyelendirme yöntemine göre hastalar ilk giren

ilk çıkar yani fifo prensibine göre sürece alınmalıdır. Kiosk cihazı hastanede önceden kaydı olan hastaların kullanabileceği bir cihazdır. Bu şekilde sekreterliğe uğramadan doğrudan cihazdan sıra alabilirler. Bu süreçte en göze çarpan israf ultrason için sıra aldıktan sonraki bekleme süresidir. Bu bekleme süresini düşürmek adına yamazumi yani iş dengeleme önerilmektedir. Ultrason biriminde 6 ultrason cihazı bulunmaktadır. Bu cihazlar 08:00-17:00 saatleri arasında faaliyettedir. Yani toplamda 540 dk (9x60=540 dk) işlem görmektedir. Ultrason sürecinin çevrim süresi 14,15 dk olup tüm cihazlarda işlem gören ortalama hasta sayısı 229'dur (540 dkx6/14,15 dk). Ultrason cihazlarından birinin 24 saat çalışması önerilmektedir. Bu durum 64 hastanın da ilave olarak ultrason işlemini gerçekleştirmesine katkı sağlayacaktır. Bu durum bir hastanın ultrason işlemi için bekleme süresini 905,6 dk düşürecektir (64x14,15). 24 saat işlem gören cihazda ise vardiya usulüne geçilmesi önerilmektedir.

✓ **Gelecek Durum DAH:** Yapılan mevcut durum DAH'ın anlamlı olabilmesi için gelecek durum DAH'ın hazırlanması gerekmektedir. Mevcut durum DAH süreçteki israf noktalarını ve bekleme sürelerini görsel olarak göstermektedir. Kaizen yani iyileştirme noktalı mevcut durum DAH ile de iyileştirme gerektiren süreçlerden ve iyileştirme araçlarından bahsedilmiştir. Önerilen yalın tekniklerin uygulanması durumunda çizilen gelecek durum haritası aşağıda yer almaktadır.



Şekil 3. Ultrason Süreci Gelecek Durum DAH

BULGULAR VE YORUM

Hastane hizmetlerinde maliyetler her geçen gün artmaktadır. Maliyetlerin artış sebepleri arasında teknolojik gelişmeler, dışa bağımlılık, süreçlerde yer alan israflar, süreçlerin verimli yönetilememesi vb. sayılabilir. Süreçlerdeki israfı azaltmak, süreçlerde sürekli akışı sağlamak, müşteri değer tanımına uygun ürün ve hizmet sunmak ve süreçleri etkin bir şekilde yönetebilmek yalın yönetim ile mümkün olabilmektedir. Yapılan çalışmada, çalışma alanı olarak Genel Cerrahi Anabilim Dalı Polikliniği'nde ultrason sürecine yönlendirilen hastalar seçilmiş olup seçilen bu süreçteki israfların genel olarak süreçler arasındaki beklemelerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu israf türünü görsel olarak sürelerle birlikte sunmak için DAH tekniği seçilmiştir. Sürecin mevcut durumu mevcut durum DAH ile iyileştirme önerileri sonucu öngörülen gelecek durumu ise gelecek durum DAH ile ortaya koyulmuştur. Yapılan çalışma sonucunda takt süresi 6,21 dk; poliklinik sekreterliğinin çevrim süresi 7,07 dk, muayene sürecinin çevrim süresi 6,23 dk, ultrason sekterliğinin çevrim süresi 1,92 dk, ultrason sürecinin çevrim süresi 14,15 dk, sonuç göstermek için poliklinik sekreterliğinden tekrar sıra alma sürecinin çevrim süresi 2,96 dk ve sonuç gösterme sürecinin çevrim süresi 6,69 dk olarak bulunmuştur. Ayrıca süreçler arasında beklemelerin olduğu; hastanın poliklinik sekreterliğinden sıra aldıktan sonra ortalama 58,64 dk, muayene olduktan sonra ultrason sekreterliğinden sıra almak için ortalama 30,73 dk, ultrason sekreterliğinden sıra aldıktan sonra ultrason işlemi için ortalama 3107,96 dk, ultrason sonucu çıktıktan sonra hekim tarafından sonucunun değerlendirilmesi için poliklinik sekreterliğinden sıra almak için ortalama 69,28 dk ve sonucunu hekime göstermek için ortalama 32,99 dk beklediği tespit edilmiştir.

SONUÇ

Yalın yönetim tüm süreçlere müşteri odaklı bakan ve müşterinin atfettiği değere göre ürün veya hizmet sunan bir yönetim tarzıdır. Yalın yönetim ile süreçte bulunan israflar sürecin sürekli akışını sağlamak amacıyla azaltılmaya çalışılmaktadır. Öncelikli olarak üretim sektöründe vücut bulan yalın üretim teknikleri zaman içerisinde hizmet sektöründe de uygulanmaya başlanmıştır. Hizmet sektöründe yer alan sağlık sektöründe de yalın yönetim uygulamalarına yer verilmektedir. Sağlık hizmeti sunan kurumlarda müşteri kavramı hasta olarak ifade edilmektedir. Hastalar hizmet aldıkları sağlık kurumlarından çalışanlarının ilgili olmasını, süreçler arasında beklemenin olmamasını, verilen hizmetin

ihtiyaçlarına uygun olmasını, hizmet sunumunda kaliteden ödün verilmemesini, hizmet sunulan yerin temiz ve ferah olmasını beklemektedir.

Bir üniversite hastanesinin genel cerrahi anabilim dalında gerçekleştirilen bir sürecin yalın bakış açısıyla değerlendirildiği çalışmada önemli kazanımlar elde edilmiştir. Araştırma yapılacak hizmet ailesi olarak muayene sonrası ultrason sürecine yönlendirilen hastalar seçilmiş olup yapılan mevcut ve gelecek durum DAH sonucunda ultrason sürecinin mevcut durumda toplam C/T 39,02 dk, toplam W/T 3299,6 dk, toplam akış süresi 3338,62 dk olarak belirlenmiştir. Önerilen iyileştirmeler sonucunda gelecek durum DAH'da toplam C/T 34,56 dk, toplam W/T 2341,07 dk, toplam akış süresi 2375,63 dk'dır. Efe ve Engin (2012) tarafından Sağlık Bakanlığı'na bağlı bir Numune Eğitim ve Araştırma Hastanesi Acil Servisi'nde yapılan çalışmada işletmenin hali hazırdaki akış süresinin 132,5 dakika olduğu, gelecek durum haritası ile bu sürenin 84 dakikaya düşürülerek %36,6 oranında bir iyileşme sağlanacağı gösterilmiştir. Doğan ve Ersoy (2016), Türkiye'de bir üniversite araştırma ve uygulama merkezinde yapmış oldukları çalışmada, bir DAH uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda, gelecek durum haritasıyla önerilen durumda değer katmayan süreler toplamı mevcut durumda 1920 sn iken gelecek durumda 900 sn ve toplam işlem süresi ise mevcut durumda 73500 sn iken gelecek durumda 30300 sn olarak belirlenmiştir. İlave olarak, değer katmayan süre toplamında yaklaşık %53 oranında, toplam işlem süresinde ise yaklaşık %59 oranında azalma olduğu tespit edilmiştir. Henrique vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, cerrahi hastanın tedavi süresinin sadece %0.04'ünde değer katan aktiviteler gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Önerilen çözümlerle triyajdan taburcu olmaya kadar olan tedavi süresinde 187 günden 60 güne kadar büyük bir azalma gözlemlemek mümkündür. Durur (2018) tarafından pataloji laboratuvarında gerçekleştirilen mide biyopsisi hizmet ailesine yönelik DAH'da mevcut durumda akış süresi 74 saat 09 dakika belirlenmiş olup bu sürenin 54 saat 37 dakikasının bekleme süresi olduğu ve bu sürenin katma değer yaratmadığı belirlenmiştir. Önerilen yöntemlerin uygulanması durumunda 54 saat 37 dakika olan bekleme süresi 43 saat 37 dakikaya düşürülerek %4,6'lık bir iyileşmenin olabileceği tespit edilmiştir. Bu durumun bakılan numune sayısında olumlu yönde artışı sağlayabileceği de belirlenmiştir. Dalay ve Aşçı (2021) tarafından yapılan çalışma bir üniversite hastanesinin ortopedi ve travmatoloji servisinde uygulanmıştır. Mevcut durum haritası ile toplam sürenin 1053,27 dk, bekleme süresinin 889,98 dk ve hastaya sunulan katma değerli sürenin 98,47 dk olduğu tespit edilmiştir. Uygulanan yalın tekniklerle toplam süre 648,34 dk'ya düşürülerek %38,4 oranında iyileşme sağlanmıştır.

Çalışma kapsamında incelenen hastaneyi yalın bir bakış açısıyla değerlendirecek olursak hastanenin otomasyon sistemlerini aktif olarak kullandığını söylemek yanlış olmayacaktır. Tetkik ve tahlil işlemlerinin sonuçlanması ile birlikte veriler HBYS'de görülmektedir. Tetkik ve tahlil sonuçlarının çıktığına dair bilgi hastanın cep telefonuna mesaj olarak gönderilmektedir. Bu durum sonuç raporlarının hasta ya da çalışan tarafından hekime taşınması israfını ortadan kaldırmaktadır. Çünkü sonuçlar hekim tarafından sistem üzerinden görülmektedir. Hastanede renkli yönlendirme tabelaları kullanılmaktadır. Bu tabelalar sayesinde hasta gitmek istediği yere rahatça ulaşabilmektedir. Bu durumda hareket israfını ortadan kaldırmaktadır. Hastaların muayene sıralarını rahat beklemeleri için her poliklinik önünde ayrı bekleme salonları bulunmaktadır. Bu beklenen bölüme ilişkin karışıklığı ortadan kaldırmaktadır. Bekleme alanlarında her bir polikliniğe ait led ekranlar bulunmaktadır. Bu ekranlar sayesinde hastalar sıralarını görebilmekte ve sıraları geldiğinde muayene için hekim odasına girmektedir. Hastanede kalite çalışmaları büyük bir titizlikle yürütülmektedir. Kalite çalışmalarında sürekli iyileştirme faaliyetleri esas alınmaktadır.

Elde edilen veriler ışığında, hastane yönetimine ve araştırmacılara öneriler aşağıdaki gibidir:

- ✓ Söz konusu poliklinikteki sağlık tüketicilerinin teşhis ve tedavi sürecindeki en göze çarpan israf, sekiz israf türünden biri olan bekleme israfıdır. Hastaların süreçte beklemelerine neden olan ana süreçler ise hastanın ultrason işlemini gerçekleştirmek için ve çıkan sonucuna ilişkin hekim ile görüşmeyi beklediği süredir. Bu bekleme sürelerini azaltmak için heijunka ve fifo sistemlerinin uygulanması değerlendirilebilir.
- ✓ Sağlık hizmetlerine talep her geçen gün artmaktadır. Bu talep karşısında mevcut kapasite yetersiz kalabilir. Bu duruma çözüm olarak personel artırımı yerine cihaz alımı değerlendirilebilir.
- ✓ Kiosk cihazının kullanımına yönelik bilgilendirmeler yapılabilir ve kiosk cihaz sayısı artırılabilir.
- ✓ Birimlerin gereksiz tetkik ve tahlil istemlerini önlemeye yönelik tedbirler alınabilir. Bu kapsamda en yakın zamanda varsa yapılan tetkik veya tahlil işlemleri değerlendirilebilir veya yoğun radyasyon yayan cihazlarda belirli bir sayıda istem yapılabilir. Örneğin hasta yılda bir kez tomografi çektirebilir gibi önlemler değerlendirilebilir.
- ✓ Hastanenin daha temiz ve ferah olabilmesi ve hareket esnekliği için yalın yönetim araçlarından 5S yöntemi birimlerde uygulanabilir.
- ✓ Yalın yönetim, süreçte çalışanların da yer almasını destekleyen bir yönetim biçimidir. Bu kapsamda yapılan yalın çalışmaların değerlendirilmesi ya

da yalın çalışmaların yapılması için birimlerde görev yapan ilgili kişilerle süreç takibi gerçekleştirilebilir. Sürece yönelik öneri, tavsiye ve şikayetler bu kişilerden dinlenebilir. Birimler bazında kaizen grupları oluşturularak süreçlerde iyileştirilmesi gereken alanlar varsa iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Yalın yönetim kurum kültürü haline getirilebilir.

- ✓ Çalışanların hastane süreçlerine yaptıkları katkı oranlarında ödüllendirilmesi onların moral ve motivasyonunu artıracaktır. Bu kapsamda mevzuat doğrultusunda gerekli takdir ve teşekkürler iletilebilir.
- ✓ Hastaların sevk zincirine uymaları konusunda eğitici bilgilendirmeler yapılabilir. Bu şekilde sevk zincirinde yer alan basamaklardaki hasta yoğunluğu dengeli bir hale getirilebilir.
- ✓ Kalite ve yalın çalışmaları birbirini geliştirebilecek ve fayda sağlayacak alanlardır. Bu iki çalışma alanının birbirine entegre edilmesi düşünülebilir.

Araştırmacılar tarafından;

- ✓ Önerilen iyileştirme yöntemlerinin maliyetleri analiz edilebilir.
- ✓ Hastanenin diğer bölümlerinde yer alan süreçlerde yalın yönetim teknikleri uygulanabilir.
- ✓ Gelecek durum DAH'da önerilen yalın tekniklerden farklı iyileştirme teknikleri geliştirilebilir.
- ✓ Aynı sürece ilişkin bir çalışma başka bir hastanede uygulanarak karşılaştırma yapılabilir.
- ✓ Gözlem sayısı artırılarak süreç tekrar değerlendirilebilir.
- ✓ Gelecek durum haritasında önerilen yöntemler hayata geçirilip süreç başında ve sonunda ölçüm yapılarak süreçten faydalanan hasta sayısındaki artış veya azalış tespit edilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Aksoylu, S. (2014). Hastane işletmelerinde değer akış maliyetlemesi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *7*(1), 260.

Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler.* 10. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık.

Batumlu, K. (2021). *Klasik Yönetimden Yalın Yönetime Geçiş: Nitel Bir Araştırma.* Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Çavmak, D. (2018). Sağlık hizmetlerinde yalın yönetim: bir özel hastane koroner yoğun bakımı değerlendirmesi. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, *4*(1), 54-73.

Dalay, İ. & Aşçı, H. (2021). Yalın hastane yönetimi: değer akışı haritalama ve yataklı bir serviste uygulama. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 7*(53), 3372-3401.

Dick, B. (2004). Action research literature: Themes and trends. *Action Research, 2*(4), 425-444.

Dickson, E. W., Singh, S., Cheung, D. S., Wyatt, C. C. & Nugent, A. S. (2009). Application of lean manufacturing techniques in the emergency department. *The Journal of Emergency Medicine*, *37*(2), 177-182.

Doğan, N. Ö. & Ersoy, Y. (2016). Hizmet sektöründe değer akış haritalama uygulaması: bir üniversite araştırma ve uygulama merkezi örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 48, 103-116.

Durur, F. (2018). *Yalın Yönetimin Bir Kamu Hastanesi Patoloji Laboratuvarında Uygulanması.* Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Efe, Ö. F. & Engin, O. (2012). Yalın hizmet-değer akış haritalama ve bir acil serviste uygulama. *Verimlilik Dergisi*, 4, 79-107.

Henrique, D. B., Rentes, A. F., Filho, M. G. & Esposto, K. F. (2016). A new value stream mapping approach for healthcare environments. *Production Planning & Control, 27*(1), 24-48.

Kadarova, J. & Demecko, M. (2016). New approaches in lean management. *Procedia Economics and Finance*, *39*, 11-16.

Kılıçarslan, M. (2018). *Sağlıkta İsraf (Yalın Hastane).* Iksad Publications House.

Liker, J. K. & Ross, K. (2018). *Toyota Tarzı Hizmette Mükemmellik Hizmet Şirketlerinde Yalın Dönüşüm* (Ayşe Soydan, Çev.). Optimist Yayın Grubu San. ve Tic. Ltd. Şti.

Noori, B. (2015). The critical success factors for successful lean implementation in hospitals. *International Journal of Productivity and Quality Management*, *15*(1), 108-126.

Önder, T. N., Arslan, E., Kayalı, S., Zafer, K. & Özgür, Y. (2015). Sağlık kuruluşlarında yalın yönetim anlayışının değerlendirilmesinde bir eğitim araştırma hastanesi örneği. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, *2*(1), 34-39.

Özkan, O. & Orhaner, E. (2018). Özel hastane yöneticilerinin yalın yönetime yönelik görüşleri; Ankara ili örneği. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 1-12.

Reijula, J. & Tommelein, I. D. (2012). Lean hospitals: A new challenge for facility designers. *Intelligent Buildings International*, *4*(2), 126-143.

Rother, M. & Shook, J. (1999). *Görmeyi Öğrenmek* (Ayşe Soydan, Çev.). The Lean Enterprise Institute.

Rotter, T., Plishka, C., Lawal, A., Harrison, L., Sari, N., Goodridge, D., ... & Kinsman, L. (2019). What is lean management in health care? Development of an operational definition for a Cochrane systematic review. *Evaluation & The Health Professions*, *42*(3), 366-390.

Sarı, E. B. (2018). Üretim hattı tasarımında değer akış haritalama tekniğinin kullanılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (56), 67-81.

Sarkar, D. (2007). *Lean for Service Organizations and Offices: A Holistic Approach for Achieving Operational Excellence and Improvements*. ASQ Quality Press.

Shou, W., Wang, J., Wu, P., Wang, X. & Chong, H. Y. (2017). A cross-sector review on the use of value stream mapping. *International Journal of Production Research*, *55*(13), 3906-3928.

Sobek, D. K. & Lang, M. (2010, January). Lean healthcare: Current state and future directions. In *Proceedings of the 2010 Industrial Engineering Research Conference* (Vol. 5).

Womack, J. P. & Jones, D. T. (2015). *Yalın Çözümler* (Saadet Özkal, Çev.). Optimist Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 2. Baskı, Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: To reduce costs, increase quality and profit, accelerate the process, ensure continuous improvement, etc. The concept that will lend assistance to businesses to achieve their purposes is hidden in lean management. Costs and demand are increasing as days pass in fields such as health, in which regarding human life. It is a requirement that changing current systems and management

styles are becoming a necessity in order to reduce costs and respond to patient needs. Businesses must become distinct from others, in order to be a level of capable competing in the market. One of the factors that will make this differentiation an advantage against competitors is to offer the product or service that the customer wants and also over the value that the customer attributes at the time of place. Lean management makes this differentiation over the value that the customer attributes to the product or service, and it goes through with this by eliminating the waste in the product or service process. It achieves its aims and objectives thanks to lean tools. One of these lean tools is VSM. Value Stream Mapping submits the activities involved in the process as adding value and non-value adding visually with a common language. The purpose of the study is to see the process as a whole by creating a current state value stream map for the work and operations performed by patients who are referred to the ultrasound process by a university hospital general surgery department patients, to identify value-adding and non-value-added activities, to apply lean techniques to reduce waste and to show the improved service flow on the future status map and to inform the hospital management and employees about their acquirements and suggestions.

Method: This research is an action research which is one of the qualitative research methods. Observation and methods of interviewing were used as tools of data collection in the study. VSM which is one of the techniques of lean management technique was used. With the information and data obtained as a result of the structured observation form and interview methods, the value stream map of the current and future state of the process was drawn.

Findings: It was determined that patients referred to the ultrasound process in the general surgery department encountered waiting waste, which is one of the eight waste types in lean management thanks to this study. As a result of the study, it was found that the tact time is 6.21 min; the cycle time of the secretariat of the polyclinic is 7.07 min, the cycle time of the examination process is 6.23 min, the cycle time of the ultrasound secretariat is 1.92 min, the cycle time of the ultrasound process is 14.15 min, the cycle time of the process of retaking the queue number from the secretariat of the polyclinic to show results is 2.96 min and the cycle time of the result display process is 6.69min. As we compared tact and cycle times, it was taken notice that the cycle times of the polyclinic secretariat, examination, ultrasound and the processes result evaluation were more than the tact time. In addition, it was determined that there are waits between processes; It is also determined that the patient wait average of 58.64 minutes after the patient's turn from the polyclinic secretariat, an average of 30.73 minutes to take a turn from the ultrasound secretariat after the examination, an

average of 3107.96 minutes for the ultrasound procedure after taking the turn from the ultrasound secretariat, and an average of 3107.96 minutes for the ultrasound result to be evaluated by the doctor after the results of ultrasound,an average of 69.28 minutes to get a queue from the secretariat and an average of 32.99 minutes to show the result to the doctor.

Conclusion and Discussion: In the study, in which a process carried out in the general surgery department of a university hospital was evaluated with a lean perspective were acquired crucial achievements. The patients who were referred to the ultrasound process after the examination were selected as the service family to be researched, and as a result of the current and future state value flow maps, the total cycle time of the ultrasound process in the current situation is 39.02 minutes, the total waiting time is 3299.6 minutes, and the total flow time is 3338.62 minutes determined. In consequence of the recommended improvements, the total cycle time in the future state value stream map is 34.56 minutes, the total waiting time is 2341.07 minutes, and the total flow time is 2375.63 minutes. In case the hospital management implements the lean management, it is recommended that first of all, it creates a team with employee participation and creates groups of acquirement for the fields that need improvement. It can be ensured that the employees look at each process with a value-oriented approach by adopting lean as a culture throughout the hospital and by organizing trainings for this.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 3847-3862
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.64649
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 17.09.2022 Submitted date
Kabul tarihi 25.12.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Derin, K. H., & Şahin, L. (2022). Türk inşaat sektöründe 2011-2020 yillari arasında yaşanan iş kazasi istatistiklerinin işyeri, istihdam ve ekonomik büyüme verileri kullanilarak karşılaştırmalı değerlendirilmesi. *Journal of History School,* 61, 3847-3862.

TÜRK İNŞAAT SEKTÖRÜNDE 2011-2020 YILLARI ARASINDA YAŞANAN İŞ KAZASI İSTATİSTİKLERİNİN İŞYERİ, İSTİHDAM VE EKONOMİK BÜYÜME VERİLERİ KULLANILARAK KARŞILAŞTIRMALI DEĞERLENDİRİLMESİ[1]

Kamil Hakan DERİN[2] & Levent ŞAHİN[3]

Öz

Tüm Dünya'da olduğu gibi Türkiye'de de yaşanan iş kazaları gerek sosyal gerekse ekonomik olarak toplumları olumsuz yönde etkilemektedir. Türkiye'de 2012 yılında yürürlüğe giren 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu mevzuattaki konuyla ilgili önemli bir boşluğu doldurmuş ancak sonraki süreçte ülkedeki iş kazaları sayıları katlanarak artmaya devam etmiştir. Bu durumun temel sebebi ise gerçekte yaşanan iş kazalarının istatistiklere tam olarak yansımaması nedeniyle hayata geçirilen politikaların yetersiz kalmasıdır. Benzer durum kayıt dışı istihdamın en fazla olduğu inşaat sektöründe de görülmektedir. İnşaat sektörü; iş kazalarının ve iş kazası sonucu ölümlerin bilinen genel önlemlerle istenilen seviyede indirilemediği ana iş kollarının başında gelmektedir. Türk inşaat sektöründe yaşanan iş kazalarını ve iş kazaları sonucu ölümleri azaltılabilecek yenilikçi politikaların inşa edilebilmesi için öncelikli olarak sektörde mevcut durumun doğru parametreler kullanılarak analiz edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada inşaat

[1] Bu makale Prof.Dr. Levent ŞAHİN danışmanlığında Kamil Hakan DERİN tarafından İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bilim Dalında yapılan doktora çalişmasindan üretilmiştir.

[2] Dr. Öğr. Üyesi., Adıyaman Üniversitesi Gölbaşı Meslek Yüksekokulu Mülkiyet Koruma ve Güvenlik Programı, hakanderin@adiyaman.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6420-1560
[3] Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü Çalışma Ekonomisi Ana Bilim Dalı, levent.sahin@istanbul.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2648-7825

sektöründe 2011-2020 yılları arasında yaşanan iş kazaları ve iş kazası sonucu ölümler, sektördeki işyeri, istihdam ve ekonomik büyüme verileri kullanılarak analiz edilecek ve değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: İnşaat Sektörü, İstihdam, İş Kazaları, İş Güvenliği

Comparative Evaluation of Occupational Accidental Statistics in the Turkish Construction Sector Between 2011-2020 Using Workplace, Employment and Economic Growth Data

Abstract

Occupational accidents in Turkey, as well as in the whole world, negatively affect societies both socially and economically. The Occupational Health and Safety Law No. 6331, which entered into force in 2012 in Turkey, filled an important gap in the legislation, but the number of work accidents in the country continued to increase exponentially in the following period. The main reason for this situation is the inadequacy of the implemented policies due to the fact that the actual occupational accidents are not fully reflected in the statistics. A similar situation is observed in the construction sector, where unregistered employment is the highest. The construction sector is one of the main lines of business where work accidents and deaths as a result of work accidents cannot be reduced to the desired level with known general measures. In order to build innovative policies that can reduce work accidents and deaths as a result of work accidents in the Turkish construction industry, the current situation in the industry should be analyzed using the right parameters. In this study, occupational accidents and deaths as a result of occupational accidents in the construction sector between 2011-2020 will be analyzed and evaluated using data on workplace, employment and economic growth in the sector.

Keywords: Construction Industry, Employment, Work Accidents, Occupational Safety

GİRİŞ

İnsanlığın varoluşundan beri korunma ve barınma ihtiyacı her dönem en temel ihtiyaçlardan birisi olmuştur. İlk insanlar barınma ihtiyaçlarını dağlarda mağara denilen korunaklı bölgelerde sağlarken, yerleşik yaşamla birlikte toplumların kendilerine barınma ve korunma amaçlı yapılar inşa etmek suretiyle bu ihtiyaçlarını sağladığı görülmektedir (Arslantaş, 2014, s.319). Sanayi devrimiyle birlikte kırsaldan kentlere doğru yaşanan yoğun göç nedeniyle şehirlerde barınma ve alt yapıya olan ihtiyaç artmış, bu ihtiyacın karşılanabilmesi için yeni alanlar şehirlere dâhil edilerek konutlar ve hizmet binaları hızla inşa

edilmeye başlanmıştır. Sonraki süreçte dünya nüfusunun artmasına bağlı olarak kentlerde yoğun yapılaşma hızlanarak devam etmiştir. Literatürde inşaat; yerin coğrafi yapısının değiştirilerek ihtiyaç duyulan taşınmaz yapıların oluşturulması, mevcut yapıların değiştirilmesi, onarılması ve yıkılması için yapılan mühendislik çalışmaları olarak tanımlanmıştır (Akal vd., 1983, s. 9). İnşaat sektörü ise başta konut inşaatı olmak üzere yol, baraj, köprü, havaalanı, hizmet binaları ve yapıları vb. olmak üzere alt yapı inşaatlarının üretim, bakım, onarım ve yıkım süreçlerinde rol alan iş kolu faaliyetlerinin birlikte oluşturduğu sektör olarak belirtilmektedir (Devlet Planlama Teşkilatı, 1982, s.2). İnşaat sektörü diğer iktisadi faaliyetlerden farklı koşullara ihtiyaç duyan ve zorlu çalışma şartlarını bünyesinde barındıran, sabit sermaye yatırımları olarak da ifade edilmektedir (İnşaat Malzemesi Sanayicileri Derneği [İMSAD], 2019, s.22).

YÖNTEM

Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri kaynağı olarak kamuya açıklanan istihdam, büyüme, iş kazası, iş kazası sonucu ölüm istatistikleri kullanılmıştır. Çalışma konusu bağlamında ilk olarak Türk inşaat sektörünün büyüme ve GSYİH içerisindeki payı, yıllar itibari ile incelenmiştir. İkinci olarak sektördeki işyeri ve istihdam sayıları alt iş kolları bağlamında incelenerek, sektörün yapısal durumu literatür taraması ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Üçüncü olarak Türkiye ve AB'de 2011-2019 yılları arasında meydana gelen iş kazaları ve iş kazaları sonucu ölüm sayılarına ilişkin SGK ve EUROSTAT verileri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Son olarak Türk inşaat sektöründe yıllar itibari ile yaşanan iş kazaları ve iş kazaları sonucu ölüm sayıları alt iş kolları bakımından birlikte incelenmiştir.

TÜRKİYE'DE İNŞAAT SEKTÖRÜ

20.yy'da, inşaat sektörü ve sektöre bağlı sanayi gerek dünyada gerekse Türkiye'de ekonomik faaliyet grupları içerisinde oldukça önemli bir konuma sahip olmuştur. Türkiye'deki sabit sermaye yatırımlarının yaklaşık %60'nı inşaat yatırımları oluşturmaktadır (İMSAD, 2019, s.37). Sektörlerin ülke ekonomileri içerisindeki durumunu gösteren en temel göstergelerden birisi de Gayri Safi Yurt İçi Hasıla'dan aldıkları paydır. Bu anlamda Türkiye'de yıllar itibari ile inşaat sektörünün cari fiyatlara göre yarattığı değer, bir önceki yıla göre değişim oranları ve GSYİH içerisindeki payını incelemek yerinde olacaktır.

Tablo 1.
İnşaat Sektörünün GSYİH İçerisinde Yıllar İtibari ile Yarattığı Değer, Pay ve Değişim Oranları

Yıllar	Cari Fiyatlara Göre Değer (Bin TL)	Bir Önceki Yıla Göre Değişim Oranı (%)	GSYİH İçerisindeki Payı (%)
2011	100.051.781	41,6	7,1
2012	117.361.414	17,3	7,4
2013	146.189.900	24,6	8,0
2014	165.499.835	13,2	8,1
2015	190.540.272	15,1	8,1
2016	222.713.783	16,9	8,5
2017	266.074.737	19,5	8,5
2018	267.689.589	0,6	7,1
2019	233.279.148	-12,9	5,4
2020	264.934.039	13,6	5,2
2021	367.218.833	38,6	5,1

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu Verilerinden Yararlanılmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde inşaat sektörünün cari fiyatlara göre TL bazında 2011-2021 yılları arası süreçte ülke ekonomisi içerisinde yarattığı değerin yıllık ortalama %18 civarında artış sergilediği görülmektedir. Bununla birlikte süreç içerisinde sektörün GSYİH içerisindeki payı 2017 yılına kadar sürekli artış göstermiş ancak sonraki süreçte önemli düşüşler yaşanmıştır. Süreç içerisinde inşaat sektörünün GSYİH içerisindeki ortalama payının %7,13 olduğu görülmektedir. Ancak 2018 yılında Türkiye'de yaşanan kur şoku ve ardından 2020 yılı itibari ile başlayan ve yaklaşık iki yıl süren Covid-19 pandemisi nedeniyle tüm dünyada yaşanan ekonomik daralma ve sonrasında maliyetlerde oluşan ciddi artışlar inşaat sektörünü derinden etkilemiştir. Tablo 1'de verilen değerler Amerikan doları ($) bazında irdelendiğinde sektörün, 2011-2018 yılları arasında yarattığı yıllık ortalama değer artışının yaklaşık %7 olarak gerçekleştiği görülmektedir. Ancak 2018-2021 yılları arasında süreç içerisinde bahse konu sebeplerle yaşanan ekonomik daralma neticesinde geçmiş yıllarda yaşanan büyüme yerini küçülmeye bırakmıştır. Sektörün 2021 yılı sonu itibari ile GSYİH içerisinde yaratmış olduğu değer yaklaşık 28 milyar $ olarak gerçekleşmiştir. Bu değer 2008 yılında yaşanan ve tüm dünyayı etkisine alan Mortagage krizi sürecinde gerçekleşen 44 milyar $'lık değerin bile gerisinde kalmıştır.

İşyeri Sayıları

Türkiye'deki toplam işyeri sayısının yaklaşık %9'u inşaat sektöründe bulunmaktadır. 2020 yılında işyeri sayısının yaklaşık 179 bin olduğu inşaat sektöründe faaliyet gösteren işyerlerinin yaklaşık %98'i özel sektör eliyle işletilmektedir. Yıllar itibari ile inşaat sektöründeki işyeri sayısı, bir önceki yıla göre artış oranları ve Türkiye'deki toplam işyeri sayısı içerisinden almış olduğu pay Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Yıllar İtibari ile İnşaat Sektöründe Faaliyet Gösteren İşyeri Sayıları, Artış Oranları ve Toplam İşyeri Sayıları İçerisindeki Payı

Yıllar	İşyeri Sayıları	Bir Önceki Yıla Göre Artış Miktarı (%)	Toplam İşyeri Sayıları İçerisindeki Payı (%)
2011	177.878	6,38	12,38
2012	185.993	4,56	12,09
2013	181.915	-2,20	11,29
2014	186.301	2,41	11,08
2015	198.831	6,72	11,42
2016	195.990	-1,43	11,20
2017	214.144	9,31	11,42
2018	185.648	-13,31	9,87
2019	155.937	-16,01	8,47
2020	179.183	14,90	9,13

Kaynak: Sosyal Güvenlik Kurumu İstatistik Yıllıklarından Yararlanılmıştır.

Tablo 2 değerlendirildiğinde İnşaat Sektöründe faaliyet gösteren işyeri sayısı 2011-2017 yılları arasında yıllık ortalama %2,68 oranında artış göstermiştir. 2018-2020 yılları arasına bakıldığında ise gerek döviz kurlarındaki aşırı yükseliş gerekse dünya ve ülke ekonomisindeki belirsizlikler, sektördeki iş yeri sayılarının önceki yıllara göre azalmasında etkili olmuştur. Ayrıca inşaat maliyetlerinin 2018 yılı itibari ile yükselmesi ve Covid-19 pandemisi nedeniyle birçok inşaat şirketinin yaşanan bu süreçte yeni projelere başlamadıkları iş yeri sayılarındaki düşüşten anlaşılmaktadır.

İstihdam

İnşaat sektörü gerek kendine özgü çalışma koşulları gerekse istihdam yapısı bakımından diğer sektörlerden oldukça farklıdır. Bu farklılığın temelinde her bir projenin farklı çalışma koşullarına sahip olması ve sektördeki işyerlerinin yaklaşık %56'sının süreli işler nedeniyle geçici işyerlerinden oluşması

yatmaktadır (SGK, 2020). Bu nedenle sektördeki çalışanların yaklaşık %75'i çalıştıkları işyerlerini kısa aralıklarla sürekli olarak değiştirmek durumundadır. Bir diğer farklılıkta sektörde kayıt dışı istihdamın oldukça yüksek oluşudur. Yapılan araştırmalara göre sektördeki istihdamın yaklaşık %40'ı kayıt dışıdır (Gürsel ve Durmaz, 2014, s.5). Sektörde çalışan işçilerin çalışma sürelerine bakıldığında, inşaat sektöründe çalışanların diğer sektörlerde çalışan işçilere göre çalışma saatleri düzensiz ve bir hayli uzundur (Baradan, 2006, s.88). Bu durum iş sağlığı ve güvenliği bakımından diğer sektörlerden farklı olarak birtakım riskleri ve tehlikeleri de ortaya çıkarmaktadır. İnşaat sektörü, 1 milyon 587 bini aşan çalışan sayısıyla istihdamda öncü sektörlerin başında gelmektedir (Sosyal Güvenlik Kurumu [SGK], 2020). 2020 yılı verilerine göre 4/1-a kapsamındaki toplam zorunlu aktif sigortalı sayısı içerisinden yaklaşık %10'luk pay alan inşaat sektörü literatür tarandığında istihdam deposu olarak belirtilmekte ve sünger sektör olarak nitelendirilmektedir (Eşkinat ve Tepecik, 2012, s.33).

Türkiye'deki sektörlere ait iş gücü istatistikleri, AB uyum yasaları çerçevesinde ekonomik faaliyet sınıflamasına ayrılarak derlenmiştir (SGK, 2020). İnşaat sektöründe sınıflandırmanın; bina inşaatı, bina dışı yapıların inşaatı ve özel inşaat faaliyetleri şeklinde üçe ayrılarak yapıldığı görülmektedir. Bu kısımda inşaat sektörüne ait istihdam verilerini yukarıda belirtilen ekonomik faaliyet sınıflaması baz alınarak incelenecektir.

Bina İnşaatı İş Kolu

Bina inşaatı iş kolu; ikamet amaçlı olan veya olmayan binaların inşaatı ve inşaat projelerinin geliştirilmesi alt iş kollarını kapsamaktadır. Bina inşaatı iş kolunda yıllar itibari ile istihdam edilen 4/1-a kapsamındaki zorunlu aktif sigortalı sayıları, önceki yıllara göre artış oranları ve 4/1-a kapsamındaki toplam zorunlu aktif sigortalılar içerisindeki payı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, bina inşaatı işlerinde çalışan sayılarının 2017 yılına kadar her yıl yaklaşık %10 civarında arttığı, 2018 yılından itibaren ise ekonomik daralmaya paralel olarak düşüş sergilediği görülmektedir. Bina inşaatı iş kolunda çalışan aktif sigortalı sayılarının, Türkiye'deki toplam aktif sigortalı sayısı içerisindeki payı ise 2017 yılına kadar artmış sonraki süreçte ise dramatik bir biçimde düşmüştür. 2015 yılında bu iş kolunda çalışan sayısı yaklaşık 1 milyon 267 bin olarak kayıtlara geçerken, aynı yıl bina inşaatı iş kolunda istihdam edilen aktif sigortalı sayısı 4/1-a kapsamındaki toplam zorunlu aktif sigortalı sayısı içerisinden %9,23 pay alarak süreç içerisindeki en yüksek seviyeye ulaşmıştır.

Tablo 3.
Bina İnşaatı İş Kolunda Yıllar İtibari ile Zorunlu Sigortalı Sayıları Artış Oranları ve Toplam Aktif Sigortalılar İçerisindeki Payı

Yıllar	Daimî (Kişi)	Geçici (Kişi)	Toplam (Kişi)	Önceki Yıla Göre Artış (%)	(TZAS)[4] İçerisindeki Pay (%)
2011	45.987	889.376	922.938	14,54	7,99
2012	47.486	978.947	1.014.652	9,93	8,09
2013	50.794	1.001.923	1.052.717	3,75	8,01
2014	55.337	1.132.944	1.188.281	12,87	8,97
2015	61.451	1.205.377	1.266.828	6,61	9,23
2016	64.779	1.129.653	1.194.432	-5,72	8,90
2017	73.157	1.258.566	1.331.723	11,49	9,19
2018	77.173	896.857	974.030	-26,86	6,72
2019	85.657	642.304	727.961	-25,27	5,11
2020	101.491	884.491	986.439	35,50	6,48

Kaynak: Sosyal Güvenlik Kurumu İstatistik Yıllıklarından Yararlanılmıştır.

2018 yılından itibaren sektörde yaşanan daralma, bina inşaatı iş kolundaki istihdam edilen sigortalı sayısını da negatif etkilemiş, aktif sigortalı sayısında önemli düşüşler yaşanmıştır. 2019 yılında bina inşaatı iş kolunda istihdam edilen aktif sigortalı sayısı 727 bin 961'e düşerken, toplam aktif sigortalılar içerisinden aldığı pay %5,11'e kadar gerilemiştir. 2020 yılında ise iş kolundaki istihdamın bir miktar toparlandığı görülmektedir. Tablo 3'te dikkat çekici ikinci bir husus bina inşaatı iş kollarındaki işlerin, başlangıç ve bitiş sürelerinin belirli olması nedeniyle SGK mahiyet kodu tanımlamasına göre geçici iş yeri sınıfında değerlendirilmesidir (Sosyal Sigorta İşlemleri Yönetmeliği, m.28/1-a). Dolayısıyla bu iş kolunda çalışan sigortalıların yaklaşık %90'dan fazlası geçici işçi olarak sınıflandırılmaktadır. Türkiye'de mahiyet koduna göre geçici işyerlerinin yaklaşık %49'u bina inşaatı iş kolunda faaliyet gösterirken, geçici istihdam edilen aktif sigortalıların %43'ten fazlası bu iş kolunda istihdam edilmektedir.

Bina Dışı Yapıların İnşaatı İş Kolu

Bina dışı yapıların inşaatı iş kolu; kara ve demir yollarının inşaatı, hizmet projelerinin inşaatı ve bina dışı diğer yapılara ait projelerin inşaatı alt iş kollarına

[4] TZAS: Toplam Zorunlu Aktif Sigortalılar

ayrılmıştır (SGK, 2020). Bina dışı yapıların inşaatı iş kolundaki projelerin çok büyük bir kısmını kamu ve özel sektör yatırım projeleri oluşturmaktadır. 2019 yılında Türkiye'de kamu eliyle yapımı devam eden proje sayısı 249 olarak kayıtlara geçerken bu projelerin toplam yatırım harcamaları 132,70 milyar TL'ye ulaşmıştır (İnşaat Malzemecileri Derneği Yapı Sektör Raporu [IMSAD], 2019, s.58). Bina dışı yapıların inşaatı iş kolunda yıllar itibari ile istihdam edilen aktif sigortalı sayıları, önceki yıla göre artış oranları ve toplam zorunlu aktif sigortalılar içerisindeki payı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Bina Dışı Yapıların İnşaatı İş Kolunda Yıllar İtibari ile Zorunlu Sigortalı Sayıları, Artış Oranları ve Toplam Aktif Sigortalılar İçerisindeki Payı

Yıllar	Daimî (Kişi)	Geçici (Kişi)	Toplam (Kişi)	Önceki Yıla Göre Artış (%)	(TZAS) İçerisindeki Payı (%)
2011	88.685	202.100	290.785	2,00	2,51
2012	84.079	230.826	314.905	8,29	2,51
2013	74.561	259.611	334.172	6,11	2,54
2014	97.553	241.073	338.606	1,32	2,55
2015	98.460	266.132	364.592	7,67	2,65
2016	90.117	278.806	368.923	1,18	2,75
2017	88.138	329.067	417.205	13,08	2,88
2018	109.225	226.460	335.685	-19,54	2,35
2019	104.873	188.439	293.312	-12,63	2,04
2020	106430	205.880	312.310	5.44	2,05

Kaynak: Sosyal Güvenlik Kurumu İstatistik Yıllıklarından Yararlanılmıştır.

Bina dışı yapıların inşaatı iş kolunda, yıllar itibari ile aktif sigortalı sayılarının 2011-2017 yıllarını kapsayan süreçte yıllık ortalama %5,66 oranında arttığı görülmektedir. Bu iş kolunda gerçekleşen istihdamın 4/1-a kapsamındaki toplam zorunlu aktif sigortalılar içerisindeki payının 2015 yılından başlayarak 2018 yılına kadar yukarı yönlü ciddi bir ivme yakaladığı anlaşılmaktadır. Bu süreç içerisinde istihdamdaki yükselişin önemli bir kısmının 2015-2018 yılları arasında yapımı yaklaşık 4 yıl devam eden İstanbul Yeni Havalimanı inşasından kaynaklandığını belirtmek yerinde olacaktır. Zira Dünyanın en büyük havalimanlarından biri olarak kayıtlara geçen İstanbul Havalimanı inşa sürecinde sahada çalışan eleman sayısının 30 bini aştığı bilinmektedir. Bina inşaatı iş kolunda 2017 yılı sonrasında yaşanan istihdamdaki daralma bu iş kolunda da yaşanmış 2018 ve 2019 yıllarında istihdam edilen aktif sigortalı sayılarında ciddi düşüşler gerçekleşmiştir. 2019 yılında bu iş kolundaki aktif sigortalı sayısının

toplam sigortalılar içerisinden almış olduğu pay seri içerisindeki en düşük seviye olan %2,04'e gerilemiştir.

Özel İnşaat Faaliyetleri İş Kolu

Özel inşaat faaliyetleri iş kolu; yıkım ve şantiyelerin hazırlanması işleri, elektrik-sıhhi tesisat ve diğer inşaat tesisatı faaliyetlerini, binaların tamamlanması ve bitirilmesi faaliyetlerini ve diğer özel inşaat faaliyetlerini kapsamaktadır (SGK, 2020).

Özel inşaat faaliyetleri iş kolunda yıllar itibari ile istihdam edilen aktif sigortalı sayıları, artış oranları ve toplam aktif sigortalılar içerisinden almış olduğu pay Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Özel İnşaat Faaliyetleri İş Kolunda Yıllar İtibari ile İstihdam Sayıları, Artış Oranları ve Toplam Aktif Sigortalılar İçerisindeki Payı

Yıllar	Daimî (Kişi)	Geçici (Kişi)	Toplam (Kişi)	Önceki Yıla Göre Artış (%)	(TZAS) İçerisindeki Payı (%)
2011	231.651	173.052	404.703	16,87	3,50
2012	250.275	197.874	448.149	10,73	3,57
2013	260.581	202.472	463.053	3,32	3,52
2014	233.683	115.339	349.042	-24,63	2,63
2015	239.900	109.310	349.210	0,48	2,54
2016	232.036	91.708	323.744	-7,30	2,41
2017	248.163	86.347	334.510	3,32	2,31
2018	242.714	48.755	291.469	-16,87	2,04
2019	231.341	42.174	273.515	-6,16	1,91
2020	245.380	43.537	288.917	5,63	1,90

Kaynak: Sosyal Güvenlik Kurumu İstatistik Yıllıklarından Yararlanılmıştır.

Özel inşaat faaliyetleri iş kolunda istihdam edilen aktif sigortalı sayılarının 2011-2020 yılları arasında hemen her yıl azaldığı, gerçekleşen düşüşün daha çok geçici sigortalı sayılarında yaşandığı görülmektedir. Bu iş kolunda yürütülen işler bina ve bina dışı yapılarının inşaatı işlerini tamamlayıcı niteliktedir. İnşaat şirketlerinin özel inşaat faaliyetleri iş kolunda uzmanlaşması, bu iş kolunda istihdam edilen daimî sigortalı sayısının, bina inşaatı ve bina dışı yapıların inşaatı iş kollarına göre farklılık göstererek yüksek olmasını sağlamıştır.

İNŞAAT SEKTÖRÜNDE İŞ KAZALARI VERİLERİNİN ANALİZİ

İnşaat sektörü iş kazalarının sıklıkla yaşandığı en tehlikeli iş kollarının başında gelmektedir. Dünyada iş kazaları ve iş kazası sonucu ölümlerin oldukça önemli bir kısmı inşaat sektöründe yaşanmaktadır. Çin Halk Cumhuriyeti inşaat sektöründe her yıl binlerce çalışanın iş kazaları sonucu hayatını kaybettiği tahmin edilmektedir (Fang vd., 2004, s.425). ABD ulusal konseyi verilerine göre iş kazaları nedeniyle yaralanma sonucu sürekli sakatlıkların %9'u, iş kazaları sonucu ölümlerin ise %20'si inşaat sektöründe meydana gelmektedir (Abdelhamid ve Everett, 2000, s.52). Güney Kore'de yaşanan iş kazalarının önemli bir bölümü de inşaat sektöründe yaşanmaktadır (Yoon vd., 2013, s.202). Yeni Zelanda ve Avustralya'da 2002-2011 yılları arasında yaşanan iş kazalarının yaklaşık %7'si inşaat sektöründe meydana gelmiştir (Dumrak vd., 2013, s.35). AB'de ise iş kazalarının yaklaşık %11'i, iş kazası sonucu ölümlerin ise %20,6'sı inşaat sektöründe meydana gelmektedir (EUROSTAT, 2019). Görüleceği üzere, özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yaşanan iş kazalarının önemli bir kesiminin, inşaat sektöründe meydana geldiği görülmektedir.

Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de en fazla iş kazası ve iş kazası sonucu ölümler inşaat sektöründe yaşanmaktadır. 2020 yılı verilerine göre Türkiye'de yaşanan iş kazalarının yaklaşık %12'si, iş kazası sonucu ölümlerin ise %28'i inşaat sektöründe meydana gelmiştir (SGK, 2020). Bu kısımda ilk olarak sektörde meydana gelen iş kazaları, AB (27) ile karşılaştırmalı olarak incelenecektir. Yıllar itibari ile Türkiye ve AB'de yaşanan iş kazaları ve iş kazaları sonucu ölüm sayıları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde Türkiye'de yıllar itibari ile gerçekleşen iş kazası sayılarının inşaat sektöründe sürekli olarak arttığı görülmektedir. İnşaat sektöründe yaşanan iş kazaları 2011-2019 yılları arasında yıllık ortalama %41,1 artış göstermiştir. AB inşaat sektöründe ise yaşanan iş kazalarının aynı süreçte yıllık ortalama %18,25 oranında azaldığı görülmektedir. 2018 yılı baz alındığında AB inşaat sektöründe yüz bin çalışan başına iş kazası oranı 2369,55 olarak gerçekleşirken Türkiye'de bu oran 4818,74 olarak gerçekleşmiştir. Aynı yıl yüz bin çalışan başına ölüm oranlarına bakıldığında ise Türkiye'de bu oran 36,9 olarak gerçekleşirken, AB'de 4,41 olarak gerçekleşmiştir. Türkiye'de inşaat sektöründe yaşanan iş kazalarının AB'den yaklaşık iki kat, iş kazası sonucu gerçekleşen ölümlerin ise AB'den yaklaşık on katı fazla olduğu görülmektedir. İnşaat sektöründe yaşanan iş kazalarının daha iyi analiz edilebilmesi için sektörün; bina inşaatı, bina dışı yapıların inşaatı ve özel inşaat faaliyetleri iş

kollarının birlikte değerlendirilmesi yerinde olacaktır. İnşaat sektörü alt iş kollarında yıllar itibari ile gerçekleşen iş kazası sayıları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6.
2010-2019 Yılları Arası Türkiye ve AB (27)'de İnşaat Sektörü İş Kazası ve İş Kazası Sonucu Ölüm Sayıları

Yıllar	TÜRKİYE				AB (27)			
	Kaza	Artış Oranı %	Ölüm	Artış Oranı %	Kaza	Artış Oranı %	Ölüm	Artış Oranı %
2011	7.749	20,38	570	20,00	454.799	?	905	?
2012	9.209	18,84	256	-55,08	395.661	-14,31	826	-8,63
2013	26.863	291,70	521	203,51	353.950	-10,55	733	-11,26
2014	29.699	10,55	501	-3,83	351.663	-0,64	740	0,95
2015	33.361	12,33	473	-5,58	347.293	-1,24	767	3,64
2016	44.552	33,54	496	4,86	347.467	0,005	672	-12,39
2017	62.802	40,96	587	18,34	353.575	1,75	679	0,10
2018	77.157	22,85	591	0,68	362.630	1,02	682	0,04
2019	47.701	-38,17	368	-37,73	371.800	1,03	755	10,70

Kaynak: Eurostat ve Sosyal Güvenlik Kurumu Yıllıklarından ve EUROSTAT verilerinden Yararlanılmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde bina inşaatı, bina dışı yapıların inşaatı ve özel inşaat faaliyetlerinde yaşanan iş kazaları sayılarının 2019 yılına kadar sürekli artış gösterdiği görülmektedir. 2011-2020 yılları arasındaki süreçte iş kazaları sayılarındaki artış oranı yıllık ortalama; bina inşaatı iş kolunda yaklaşık %40, bina dışı yapıların inşaatı iş kolunda %45 ve özel inşaat faaliyetlerinde ise %20 oranında artış sergilemiştir. İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'nun yürürlüğe girmesi sonrası en dikkat çekici artış 2017 yılında bina inşaatı iş kolu ve bina dışı yapıların inşaatı iş kolunda yaşanmıştır. Aynı yıl bina inşaatı iş kolunda çalışan sayısı seri içerisinde en yüksek seviyeye ulaşarak 1 milyon 331 bini aşmıştır. Bina dışı yapıların inşaatı iş kolunda ise özellikle kamu özel sektör iş birliği ile büyük ölçekli yatırımların hız kazanması bu iş kolundaki istihdam sayısının 417 bin kişiye ulaşmasını sağlamıştır. İş kollarında çalışan sayılarında gerçekleşen artışın iş kazası sayılarındaki artışı açıklaması mümkündür. Sigortalı sayılarındaki artış ve azalışların iş kazaları sayılarındaki değişimleri etkilediğine diğer bir örnek ise 2019 yılında gözlenmiştir. Zira aynı yıl bina inşaatı iş kolundaki sigortalı sayısı 727 bin civarına düşerek bir önceki yıla göre %25,27 oranında azalış sergilemiş ve aynı yıl iş kazası sayısı ise bir önceki yıla göre yaklaşık %38 azalmıştır. Benzer

durum 2020 yılında tüm dünyayı etkisine alan Covid-19 pandemi sürecinde de yaşanmıştır.

Tablo 7
Türkiye'de 2011-2020 Yılları Arası Bina İnşaatı, Bina Dışı Yapıların İnşaatı ve Özel İnşaat Faaliyetlerinde Gerçekleşen İş Kazası Sayıları ve Artış Oranları

	Bina İnşaatı		Bina Dışı Yapıların İnşaatı		Özel İnşaat Faaliyetleri	
Yıllar	Kaza	Artış Oranı (%)	Kaza	Artış Oranı (%)	Kaza	Artış Oranı (%)
2011	3.836	25,52	1.718	8,52	2.195	22,08
2012	4.511	17,59	1.948	13,38	2.750	25,28
2013	14.252	315,93	5.908	303,28	6.703	143,37
2014	13.508	-5,33	7.675	29,90	8.516	27,04
2015	15.065	11,52	7.903	2,97	10.393	22,04
2016	20.159	33,81	9.516	20,40	14.877	43,14
2017	34.952	73,38	20.873	119,34	6.977	-53,11
2018	41.759	19,47	27.639	32,41	7.759	11,20
2019	25.551	-38,89	15.927	-42,38	6.223	-19,80
2020	23.949	-6,63	14.225	-10,70	6.130	-1,15

Kaynak: Sosyal Güvenlik Kurumu İstatistiklerinden Yararlanılmıştır.

Sektördeki yaşanan iş kazaları sonucu gerçekleşen ölüm sayılarını da iş kazası sayılarında olduğu gibi alt iş kolları bakımından birlikte incelenmesi yerinde olacaktır. Yıllar itibari ile alt iş kollarında yaşanan ölüm sayıları ve artış oranları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8'de görüleceği üzere 2011-2020 yılları arasında alt iş kollarının tamamında gerçekleşen iş kazası sonucu ölüm sayılarının bazı seneler hariç hemen her yıl benzer olduğu görülmektedir. İş kazaları sayılarında İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'nun yürürlüğe girmesinden sonra yaşanan dramatik artış, iş kazaları sonucu gerçekleşen ölüm sayılarında gözlenmemektedir. Bu durumun temel sebebinin kanunun yürürlüğe girmesinden önceki süreçte gerçekte yaşanan iş kazalarının istatistiklere yansıma oranının son derece düşük olmasından kaynaklandığının belirtilmesi mümkündür.

TARTIŞMA SONUÇ ÖNERİLER

İş kazaları bakımından en tehlikeli iş kollarının başında gelen inşaat sektöründe 2011-2020 yıllarını kapsayan son on yıllık süreçte 345 binden fazla iş kazası meydana gelirken yaklaşık 5 binden fazla çalışan bu kazalar sonucu

hayatını kaybetmiştir. Aynı zamanda bir milyonun üzerinde çalışanı bulunan sektörde yaşanan kazalar neticesinde sektörde birçok işçi ya sürekli ya da geçici sakatlık yaşamıştır. İş kazaları sonucu ölümler ve yaşanan sakatlıklar nedeniyle sadece çalışanlar değil öncelikli olarak çalışanların aileleri sonrasında ise toplum maddi ve manevi olarak olumsuz yönde etkilenmektedir.

Tablo 8
Türkiye'de 2011-2020 Yılları Arası Bina İnşaatı, Bina Dışı Yapıların İnşaatı ve Özel İnşaat Faaliyetlerinde Gerçekleşen İş Kazası Sonucu Ölüm Sayıları ve Artış Oranları

	Bina İnşaatı		Bina Dışı Yapıların İnşaatı		Özel İnşaat Faaliyetleri	
Yıllar	Ölüm	Artış Oranı (%)	Ölüm	Artış Oranı (%)	Ölüm	Artış Oranı (%)
2011	304	15,15	118	10,28	148	42,30
2012	127	-58,33	66	-44,07	63	-57,44
2013	296	233,07	121	83,33	104	65,07
2014	260	-12,17	143	18,18	98	-5,77
2015	239	-8,08	124	-13,29	110	12,24
2016	239	0	130	4,83	127	15,45
2017	340	42,25	158	21,53	89	-29,93
2018	360	5,88	162	2,53	69	-22,48
2019	207	-42,5	105	-35,19	56	-18,85
2020	199	-3,87	98	-6,67	50	-10,72

Kaynak: Sosyal Güvenlik Kurumu İstatistik Yıllıklarından Yararlanılmıştır.

Özellikle gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de yaşanan iş kazalarını önlemeye yönelik politikaların tüm sektörleri kapsayacak şekilde uygulanması, kendine has çalışma koşulları, ilişkileri bulunan ve diğer sektörlerden farklı birtakım tehlikeleri bünyesinde barındıran inşaat sektöründe yaşanan kazaları önlemede başarılı olamadığı görülmektedir. Bu anlamda Türk inşaat sektöründe gelecekte yaşanması muhtemel kazaların ve kaza sonucu ölümlerin en aza indirilebilmesi için sektöre özgü yenilikçi politikaların geliştirilmesi ve uygulanması yerinde olacaktır. Zira madencilik sektöründe 2015 yılında yürürlüğe konulan Maden Çalışanları Zorunlu Ferdi Kaza Sigortasının uygulanması sonrasında sektördeki iş kazaları azalmıştır. Benzer bir uygulamanın inşaat sektöründe hayata geçirilmesi durumunda yaşanan iş kazaları önlenebileceği gibi iş kazalarının olumsuz sonuçları da çalışanlar, işverenler ve toplum açısından en aza indirilebilecektir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Abdelhamid, T. S. & Everett, J. G. (2000). Identifying root causes of construction accidents. *Journal of Construction Engineering and Management*, 126(1), 52-60.

Akal, Z., Eke, N., & Aksoy, S. (1983). *Türk İnşaat ve Konut Sektörünün Güncel Sorunları*. Milli Prodüktivite Merkezi

Arslantaş, Y. (2014). Paleolitik ve Mezolitik (Epi-Paleolitik) Çağ'da Barınma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 319-343.

Avrupa Birliği İstatistik Ofisi (EUROSTAT-2019). *İş Kazası İstatistikleri*. https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do, Erişim Tarihi: 21.07.2022

Baradan, S. (2006). Türkiye inşaat sektöründe iş güvenliğinin yeri ve gelişmiş ülkelerle kiyaslanmasi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Fen ve Mühendislik Dergisi*, 8(1), 87-100.

Dumrak, J., Mostafa, S., Kamardeen, I., & Rameezdeen, R. (2013). Factors associated with the severity of construction accidents. The case of South Australia. *Construction Economics and Building*, 13(4), 32-49.

Eşkinat, R., & Tepecik, F. (2012). İnşaat sektörüne küresel bir bakiş. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 25-41.

Fang, D.P., Huang X, Y., & Hinze, J. (2004). Benchmarking studies on construction safety management in China. *Journal of Construction Engineering and Management*, 130(3), 424-432.

Gürsel, S., Durmaz, M. (2014). Ekonomik konjonktür ve kayit dişi istihdamin gelişimi. *Bahçeşehir Üniversitesi Ekonomik ve Toplumsal Araştırmalar Merkezi Araştırma Notu*, 14(173), 1-5.

İnşaat Malzemesi Sanayicileri Derneği (2019). *Yapı Sektörü Raporu*, https://www.imsad.org/Uploads/Files/Turkiye_IMSAD_Yapi_Sektoru_Raporu_2019.pdf, Erişim Tarihi:17.12.2020.

Sosyal Güvenlik Kurumu (2020). *İstatistik Yıllıkları*. http://www.sgk.gov.tr/wps/portal/sgk/tr/kurumsal/istatistik/sgk_istatistik_yilliklari, Erişim tarihi: 30.04.2022

Yoon S. J., Lin H. K., Chen, G., Yi, S., Choi, J., & Rui, Z. (2013). Effect of occupational health and safety management system on work-related accident rate and differences of occupational health and safety management system awareness between managers in South Korea's construction industry. *Safety and Health at Work*, 4(4), 201-209.

Resmi Gazete, 12 Mayıs 2010, Sayı:27579 *Sosyal Sigorta İşlemleri Yönetmeliği*.

EXTENDED ABSTRACT

The aim of this study: It is to shed light on the work to be done to create occupational health and safety policies and mechanisms that will be prepared with a new perspective that the industry needs by evaluating the number of work accidents and deaths as a result of work accidents in the construction industry in Turkey in the context of workplace, employment and growth data. The document analysis method was chosen for the research, and in this context, the basic data were obtained from the records of the Turkish Social Security Institution and the European Statistical Office.

Occupational accidents and deaths due to occupational accidents are one of the most important problems of societies. While hundreds of thousands of people are exposed to occupational accidents in the world every year, thousands of people lose their lives as a result of these accidents. Although the researches show that a significant part of work accidents can be prevented with simple measures to be taken in line with the general legislation regulations, it is understood from the statistics that these measures taken in some very dangerous business lines, especially the construction sector, whose internal dynamics are different from many sectors, are not effective at the desired level. In this context, as in the rest of the world, the construction industry is the sector in which the most deaths as a result of work accidents and work accidents are experienced in Turkey. Compared with EU countries, Turkey ranks first in terms of work accidents in the construction sector and the number of deaths as a result of work accidents. However, the rate of work accidents per hundred thousand employees in the Turkish construction sector is approximately two times higher than the total of the EU member countries, and when the death rates per hundred thousand employees are compared, it is calculated that it is approximately 10 times higher. While there are approximately 15 million employees in the construction sector in the EU, this number is approximately 1.6 million in Turkey. In the light of these data, when the data on work accidents are considered, it is clear how dire the

picture is in Turkey. In the study, the structural characteristics of the Turkish construction sector were discussed in the context of employment, workplace and growth data, and the number of work accidents and deaths as a result of work accidents were evaluated in detail. In addition, the share of the construction sector in Turkey's GDP has been examined over the years and the growth trend has been revealed and the change in the number of workplaces and employment in the sector over the years has been examined. In addition, the number of work accidents and deaths as a result of work accidents in the sub-business lines that make up the construction sector were evaluated comparatively by using employment data. It has been determined that the number of occupational accidents in the construction sector and the number of deaths as a result of occupational accidents increase or decrease depending on the increase or decrease in the number of employment. Due to the nature of the construction sector, the large number of temporary workplaces and accordingly the fact that a significant part of the employees are temporary workers have caused some different risks in terms of occupational accidents, thus reducing the effect of the traditional occupational health and safety understanding on the prevention of occupational accidents in this sector.

The construction sector is one of the sectors where work accidents and deaths as a result of work accidents cannot be reduced to the desired levels with known precautions. Tens of thousands of qualified work force are lost as a result of temporary or permanent injuries and deaths that occur as a result of work accidents that occur almost every year in the construction sector. In addition, due to the loss of working days and treatment costs as a result of accidents, it brings an additional burden of billions of dollars to the national economies. In this sense, it is important that the occupational health and safety policies to be developed for the construction sector are designed by considering the structural characteristics of the sector. However, even if the right policies are created and implemented, it is very difficult to achieve the desired result as a result of the problems in practice. For this reason, it is necessary to quantitatively improve the systems that will monitor the implementation of sector-specific regulations and to implement alternative control mechanisms.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 3863-3903
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.64345
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 30.08.2022 Submitted date
Kabul tarihi 12.11.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Sarıbaş, M., & Şepitci Sarıbaş, M. (2022). Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Yayımlanan "Guguşçuk" Adlı Çocuk Dergisinin Yapısal Özellikler Bakımından İncelenmesi. *Journal of History School,* 61, 3863-3903.

GAGAUZ YERİ ÖZERK BÖLGESİNDE YAYIMLANAN "GUGUŞÇUK" ADLI ÇOCUK DERGİSİNİN YAPISAL ÖZELLİKLER BAKIMINDAN İNCELENMESİ[1]

Murat SARIBAŞ[2] & Merve ŞEPİTCİ SARIBAŞ[3]

Öz

Araştırmada, Gagauz Yeri Özerk Bölgesi'nde yayımlanan "Guguşçuk" adlı çocuk dergisinin iç ve dış yapı özellikleri bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın materyalini, "Guguşçuk" adlı derginin Güz-2020, Kış-2021, İlkyaz-2021, Yaz-2021, Güz-2021 ve No:6-2022 sayıları oluşturmuştur. Veriler, Çocuk Dergisi Değerlendirme Formu ile toplanmış ve frekans-yüzde hesaplamaları yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda derginin çocuklara, boyut bakımından tamamen; kâğıt ve baskı kalitesi bakımından tamamen; sayfa düzeninin bazı özellikleri açısından kısmen, bazı özellikleri açısından tamamen; görsellerin bazı özellikleri açısından kısmen, bazı özellikleri açısından tamamen; yazı tipi bakımından tamamen, punto açısından ise kısmen uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca derginin çocuklara, kapak ve ciltlemenin bazı özellikleri açısından hiç uygun olmadığı, bazı özellikleri açısından kısmen, bazı özellikleri açısından tamamen uygun olduğu saptanmıştır. İçyapı özellikleri incelendiğinde derginin çocuklara, konunun bazı özellikleri açısından kısmen, bazı özellikleri açısından tamamen; tema özellikleri açısından tamamen; dil ve anlatımın bazı özellikleri açısından kısmen, bazı özellikleri açısından tamamen; yazı türü açısından tamamen; kahramanların bazı özellikleri açısından kısmen, bazı özellikleri açısından tamamen uygun olduğu görülmüştür. Ayrıca derginin tüm sayılarının kendi içerisinde planlı olduğu; derginin son sayısında kısmen, diğer sayılarda tamamen düzenli bir planın

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

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, msaribas@cumhuriyet.edu.tr, Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1913-6034

[3] Dr., m.sptc@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-6969-7203

takip edildiği; derginin sayılarının tümünde uygulanan planın çocukların gelişim özelliklerine tamamen uygun olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Dergisi, Yapısal Özellikler, Gagauz Türkçesi.

An Investigation of the Children's Journal Named "Guguşçuk" Published in the Autonomous Region of Gagauzia in Terms of Structural Features

Abstract

The research, it is aimed to examine the children's magazine named "Guguşçuk" published in the Autonomous Region of Gagauzia in terms of its internal and external structure features. The material of the research consisted of the Fall-2020, Winter-2021, İlkyaz-2021, Summer-2021, Fall-2021, and No:6-2022 issues of the journal "Guguşçuk". The data were collected with the Children's Journal Evaluation Form and analyzed by making frequency-percentage calculations. As a result of the research, the magazine is completely for children in terms of size; completely in terms of paper and print quality; partially in terms of some features of the page layout, completely in some features; partially in terms of some features of the images, completely in terms of some features; It has been found that it is completely suitable in terms of font and partially suitable in terms of the font. In addition, it was determined that the magazine was not suitable for children at all in terms of some features of the cover and binding, partially in terms of some features, and complete in terms of some features. When the internal structure features are examined, the magazine provides children with some features of the subject partially, some features completely; completely in terms of theme features; partially in terms of some features of language and expression, completely in terms of some features; completely in terms of font; It has been seen that the heroes are partially suitable in terms of some features and completely appropriate in terms of some features. In addition, all the issues of the magazine are planned in themselves; in the last issue of the magazine, a completely regular plan was followed in the other issues; It was determined that the plan applied in all the issues of the journal was completely suitable for the developmental characteristics of the children.

Keywords: Children's Journal, Structural Features, Gagauz Turkish.

GİRİŞ

Yaşamın ilk yılları, çocukların gelişim alanlarında hızla değişimlerin yaşanması bakımından kritik bir dönemdir. Özellikle okul öncesi dönemde ve ilkokul yıllarında çocukların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve dil gelişimlerinin desteklenmesi oldukça önemlidir (Er, 2016, s.157). Erken çocukluk döneminden itibaren çocukların tüm gelişim alanlarında, özellikle de

dil gelişimlerinde çocuk edebiyatı etkili olmaktadır. Çocuk edebiyatı, çocukların gelişim özelliklerine uygun olan, yaratıcılıklarını destekleyen, hayal dünyalarına dokunan, anlama ve yorumlama becerilerini geliştiren, estetik unsurlar taşıyan, sıradanlıktan uzak sözlü ve yazılı eserlerin tümü olarak ifade edilmektedir (Kolaç vd., 2012, s.197; Temizyürek, 2003, s.161; Yalçın ve Aytaş, 2014, s.6). Bir başka tanıma göre çocuk edebiyatı, okul öncesi dönemden ergenlik döneminin bitimine kadarki süreçte, çocukların gelişim özelliklerine uygun olacak şekilde hazırlanan, görsel ve dilsel mesajlarla zenginleştirilerek onların beğeni seviyelerini artıran ürünlerin genelidir (Sever, 2015, s.17). Edebiyatın geneliyle benzer özellikleri taşımasına rağmen çocuk edebiyatı, çocuklara hitap etmesi bakımından oldukça özeldir (Lukens vd., 2013, s.38). Çocuk edebiyatı sayesinde kültürel değerler, gelenek ve görenekler nesilden nesile aktarılabilmekte (Yavuz, 2019, s.177), çocuklara toplumsal kurallar, kabul gören davranışlar, dürüstlük, doğruluk, iyilik, yardımlaşma gibi değerler öğretilebilmektedir (Arseven, 2005, s.42). Ayrıca çocuk edebiyatı, çocukların çok yönlü düşünebilmelerine, sorumluluk alma duygusunu kazanabilmelerine, okuma ve yazma konusunda yetkinlik kazanabilmelerine katkı sağlarken onların, çok yönlü olarak düşünebilmelerini, eleştiride bulunabilmelerini ve doğru bir şekilde tartışabilmelerini de sağlamaktadır (Yalçın ve Aytaş, 2014, s.48). Bu noktada çocuk edebiyatının, çocukların gelişimlerinde ve ileriki yaşamlarında etkisi büyüktür.

Çocuk edebiyatı ürünlerinin başında çocuk dergileri gelmektedir. Belli aralıklarla yayımlanan ve çocukların dikkatlerini çekebilecek konuları içeren yapıtlar, çocuk dergileri olarak ifade edilmektedir (Dedeoğlu vd., 2011, s.28). Yazılı medyanın bir unsuru olarak görülen çocuk dergileri (Hobbs, 2011, s.9); masal, söylence, bilmece, şiir, fıkra, tekerleme gibi çocuk edebiyatı türlerini (Durmuş, 2013, s.95) barındırması bakımından oldukça önemlidir. Çocuk dergileri, içerisinde barındırdıkları kelimeler ve yazı türleri aracılıyla çocukların kelime hazinelerinin zenginleşmesine, olumlu yöndeki değerleri kazanmalarına, okumaya ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır (Balcı, 2003, s.320; Yalçın ve Aytaş, 2014, s.234). Çocukların, kendilerine özel olarak hazırlanmış olan bu yayınları okumaları, kaliteli zaman geçirmelerini, eğlenmelerini, çeşitli konular hakkında bilgi sahibi olmalarını, dil, okuma ve yazma becerileri bakımından yetkin hâle gelmelerini sağlamaktadır (Kaptan ve Sürmeli, 2011, s.184). Dergilerde yer alan görsel zenginlik, çocuklara düşünme becerisi de kazandırmaktadır (Gezmen, 2019, s.61). Çocuklara belli rutinlerle okuma alışkanlığı kazandıran (Waryncia, 2006, s.42) çocuk dergilerinin, güncel olayları çocuklara aktarma işlevi de bulunmaktadır (Oğuzkan, 2000, s.338)

Çocuk dergilerinin, nitelikli olabilmesi için dış yapı ve iç yapı özellikleri bakımından bazı kıstasları karşılaması gerekmektedir (Maltepe, 2009, s.399-

400). Dış yapı geçerliliğinin sağlanabilmesi için çocuk dergilerinde kapak görseli ile içeriğin uyumlu olması, görsel ögeler ile metin arasında birlik sağlanması, görsel ögelerin çocukların gelişim ve sosyokültürel özellikleriyle çelişmemesi, resimlerde kullanılan renklerin amacına hizmet etmesi, harflerin boyutunun, yazı karakterlerinin, kenar, sözcük, satır ve paragraflar arasındaki boşlukların çocukların gelişimlerine uygun olması gerekmektedir. Bunların yanı sıra yazıların iki yana dayalı olmasına dikkat edildiğinde, sayfa tasarımlarında sadelik ve bütünlük ilkelerine uyulduğunda, derginin boyutunun, ağırlığının, sağlamlığının, baskı ve kâğıt kalitesinin çocuklar için uygunluğuna emin olunduğunda dış yapı geçerliliğinin sağlanabileceği belirtilmektedir (Ciravoğlu, 2000, s.188; Sürmeli, 2010, s.71-72; Tuncer ve Yardımcı, 2000, s.51). Çocuk dergilerinin iç yapı özelliklerinin ise çocukların ilgilerine, yaşlarına ve gelişimsel özelliklerine uygun olacak, güncel bilgileri ve kültürel unsurları içinde barındıracak, üslup, dil ve anlatım bakımından sürükleyici, sade ve anlaşılır olacak, eğitim-öğretimi destekleyecek, temaların ve konuların açık, anlaşılır, dinlendirici, eğlendirici, ulusal değerleri, gelenek ve görenekleri içerecek şekilde olması gerekmektedir (Geçgel ve Güleç Çakmak, 2006, s.181; Tanrıkulu, 2014, s.73; Yalçın ve Aytaş, 2014, s.236-237).

Çocuk dergileri, iç ve dış yapı özellikleri bakımından çocukların yaşlarına, gelişim düzeylerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmadığı sürece amacına ulaşamayacaktır. Bu noktada, çocuk dergilerinin iç ve dış yapı özelliklerinin incelenmesi önemli bir husus hâline gelmektedir. Literatürde, çocuk edebiyatı ürünlerinin niteliklerini ortaya koymaya yönelik farklı çalışmalar yer almaktadır (Alan, 2020; Demirel ve Kökçü, 2019; Yılmaz, 2016). Fakat araştırma kapsamında Gagauz Yeri Özerk Bölgesi'nde yayımlanan "Guguşçuk" adlı çocuk dergisinin incelenmesi, araştırmayı özel ve özgün hâle getirmektedir. Bu bölgede yaklaşık 300 bin kişi tarafından Türk lehçesinin kullanılması (Kurt, 2017, s.29), kültürel ve Türkçeye yönelik unsurların kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlamaktadır. Bu sebeple üzerine az sayıda çalışmanın yapıldığı Gagauz dilinde yazılan çocuk dergilerinin araştırılması oldukça önemli görülmektedir. Nitekim "Guguşçuk" adlı çocuk dergisinin yayımlanmasındaki amaçlardan biri de Türkçe unsurları içinde barındıran Gagauz dilini çocuklara benimsetmek ve çocukların bu dili yetkin bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Bu bağlamda araştırmada, Gagauz Yeri Özerk Bölgesi'nde yayımlanan derginin iç ve dış yapı özellikleri bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. "Guguşçuk" adlı çocuk dergisi, dış yapı özelliklerinden olan boyut bakımından belirlenen ölçütlere uygun mudur?

2. “Guguşçuk” adlı çocuk dergisi, dış yapı özelliklerinden olan kâğıt ve baskı kalitesi bakımından belirlenen ölçütlere uygun mudur?

3. “Guguşçuk” adlı çocuk dergisi, dış yapı özelliklerinden olan sayfa düzeni bakımından belirlenen ölçütlere uygun mudur?

4. “Guguşçuk” adlı çocuk dergisi, dış yapı özelliklerinden olan kapak ve cilt özellikleri bakımından belirlenen ölçütlere uygun mudur?

5. “Guguşçuk” adlı çocuk dergisi, dış yapı özelliklerinden olan görseller bakımından belirlenen ölçütlere uygun mudur?

6. “Guguşçuk” adlı çocuk dergisi, dış yapı özelliklerinden olan harf ve punto özellikleri bakımından belirlenen ölçütlere uygun mudur?

7. “Guguşçuk” adlı çocuk dergisi, iç yapı özelliklerinden olan konu bakımından belirlenen ölçütlere uygun mudur?

8. “Guguşçuk” adlı çocuk dergisi, iç yapı özelliklerinden olan tema bakımından belirlenen ölçütlere uygun mudur?

9. “Guguşçuk” adlı çocuk dergisi, iç yapı özelliklerinden olan dil ve anlatım bakımından belirlenen ölçütlere uygun mudur?

10. “Guguşçuk” adlı çocuk dergisi, iç yapı özelliklerinden olan yazı türleri bakımından belirlenen ölçütlere uygun mudur?

11. “Guguşçuk” adlı çocuk dergisi, iç yapı özelliklerinden olan kahramanlar bakımından belirlenen ölçütlere uygun mudur?

12. “Guguşçuk” adlı çocuk dergisi, iç yapı özelliklerinden olan planlama bakımından belirlenen ölçütlere uygun mudur?

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırmanın materyali, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) ve Gagauz Dilini Kurtarma fonunun destekleri ile 2020 yılında yayın hayatına başlayan “Guguşçuk” adlı derginin 2022 yılına kadar yayımlanan sayıları, çocuk edebiyatına yönelik yazılı eserlerin biçim ve içerik ilkeleri açısından incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmada, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı/basılı belgelerin içeriğini titizce ve sistemli olarak analiz

etmek maksadıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013, s.4). Bu yöntem, diğer yöntemlerin kullanıldığı araştırmalara ek bilgi sağlamak amacıyla kullanılabileceği gibi tek başına bir araştırma yöntemi olarak da kullanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 20013). Araştırmada incelenen dokümanlar, Geray'a (2006, s.183) göre yazı temelli doküman, Balcı'ya (2006, s.180) göre ikincil doküman niteliğindedir.

Araştırmanın Materyali

Araştırmanın çalışma materyalini, "Guguşçuk" adlı çocuk dergisinin Güz-2020, Kış-2021, İlkyaz-2021, Yaz-2021, Güz-2021 ve No 6-2022 sayıları oluşturmuştur. 2020 yılının güz döneminde yayın hayatına başlayan dergi, 2021 güz dönemine kadar aralıksız olarak çıkarılmaya devam etmiş ancak bu dönemden sonra 2022 yılının Temmuz ayına kadar herhangi bir sayı çıkarılmamıştır. 2022 yılında çıkarılan "No 6" sayısı ile sayı adlandırmalarında değişikliğe gidildiği görülmektedir. Derginin imtiyaz sahibi olan Güllü Karanfil, aynı zamanda Gagauz Türkçesini yaşatmak ve geliştirmek maksadıyla kurulan Meras Cümnä Toplumu'na başkanlık yapmaktadır. "Guguşçuk" dergisi 3 aylık olarak çıkarılmaya başlanmış ancak maddi yetersizliklerden dolayı yayımlanma sıklığında değişikliğe gidilmiştir. Derginin bir internet sitesi bulunmamaktadır. Bu sebeple çevrim içi erişim imkânı da yoktur. Gagauz Özerk Yeri'nde yaşayan çocukların faydalanması ve Gagauz Türkçesini yaşatmak ve geliştirmek amacıyla yayımlanan dergi, okuyucularından herhangi bir ücret talep etmemektedir. Dergiyi yayına hazırlayan Karanfil'den (kişisel görüşme, 13 Mayıs 2022) edinilen bilgiye göre derginin hedef kitlesi, 3-11 yaş aralığındaki çocuklardır. Derginin bu kadar geniş bir yaş aralığına hitap etmesinin nedeni, maddi imkânsızlıklar olarak belirtilmiştir. Dergi, herhangi bir kuruma bağlı olmamakla birlikte daha önce bahsedildiği gibi YTB ve Gagauz Dilini Kurtarma fonunun desteği ile çıkarılmaktadır. Derginin editörlüğünü Elena Karamit yürütmektedir. Derginin tasarımı Andrey Bejenar tarafından yapılmaktadır. Dergide yer alan resimlerden sorumlu kişi ise Natalya Kojokari'dir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Çocuk Dergisi Değerlendirme Formu (ÇÇDF)" kullanılmıştır. ÇÇDF geliştirilirken çeşitli araştırmacıların (Güneş, 2000; Oğuzkan, 2013; Çakmak Güleç ve Geçgel, 2006; Demircan, 2006; Özdiger, 2010; Körükçü, 2012; Demiryürek, 2012; Sever, 2015; Alkan Ersoy ve Bayraktar, 2019) üzerinde durdukları, çocuk edebiyatı eserlerinin taşıması gereken dış yapı (biçim) ve iç yapı (içerik) özelliklerinden yararlanılmıştır. Dış yapı kendi içinde boyut, kâğıt, sayfa düzeni, kapak ve cilt, görseller, punto ve harf olmak üzere altı alt başlığa

ayrılmaktadır. İç yapı ise konu, tema, yazı türleri, dil ve anlatım, kahramanlar ve plan olmak üzere altı alt başlığa ayrılmaktadır. İç yapı ve dış yapıya ait alt başlıklar da kendi içerisinde maddelere ayrılmaktadır. Formda, her bir madde için "hiç", "kısmen" ve "tamamen" seçenekleri yer almaktadır.

Geliştirilen formun hem kapsam hem de araştırmanın amacı bakımından uygun olup olmadığını belirlemek için çocuk edebiyatı alanında uzman olan beş akademisyenin görüşlerine müracaat edilmiştir. Kapsam geçerliliği, ölçülmesi planlanan özelliğin maddeler aracılığıyla yeterli düzeyde ölçülüp ölçülmediğini ifade etmekte ve uzman görüşü almak, bunu belirlemenin yollarından biri olarak görülmektedir (Ellez, 2012, s.184-186). Bu bağlamda, "Uzman İnceleme Görüş Formu" oluşturulmuş ve bu formun her bir başlığının, alt başlığının ve maddesinin yanında "Uygun değil", "Düzeltilmeli" ve "Uygun" seçeneklerine yer verilmiştir. İlgili seçeneğin yanına açıklama yapılabilmesi için gerekli boşluk bırakılmıştır. İlgili form ile uzmanlardan alınan görüşler neticesinde ÇÇDF'ye son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Fraenkel, Wallen ve Hyun'a (2012) göre veri kaynağı olarak dokümanları; kitaplar, faturalar, günlükler, diplomalar, raporlar ve dergiler gibi yayımlanmış ya da yayımlanmamış her türden bilgiler oluşturmaktadır. Araştırmada, "Guguşçuk" adlı çocuk dergisinin yayın hayatına başlamasından günümüze kadar yayımlanan tüm sayıları Çocuk Dergisi Değerlendirme Formu'yla incelenmiştir. Derginin nüshaları, derginin editörü Güllü Karanfil tarafından araştırmacılara elden teslim edilmiştir. Çalışmanın veri kaynaklarını oluşturan "Guguşçuk" dergisinin 6 sayısı Bowen'in (2009, s.32) belirttiği gibi önce yüzeysel incelemeye tâbi tutulmuş, ardından da kapsamlı bir şekilde incelenerek veriler toplanmıştır.

Nitel araştırmalarda verilerin toplanması ve yorumlanması işlemleri araştırmacı tarafından yapıldığı için kişisel tutum ve düşünceler araştırmanın sonucunu etkileyebilmektedir (Büyüköztürk vd., 2016, s.256). Bundan dolayı çalışma neticesinde elde edilecek sonucun sağlıklı olabilmesi için iç geçerlilik ve güvenirliğin sağlanması elzemdir. Ancak nitel araştırmaların doğası gereği Yıldırım ve Şimşek'in (2013, s. 264) de ifade ettiği gibi geçerlilik ve güvenirlik kavramları yerine inandırıcılık ve aktarılabilirlik kavramlarının kullanılması daha uygun görülmektedir. Nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırmanın yolu, uzman görüşüne başvurmaktır. Bu bağlamda hem Çocuk Dergisi Değerlendirme Formu'na son şekli verilmeden önce hem de verilerin analizi aşamasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca derginin sayıları belirlenen ölçütlere göre her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş ve puanlayıcılar arası uyum hesaplanmıştır. Çalışmada, puanlayıcılar arasındaki uyumun güvenirliğini

hesaplamak için Cohen (1960) tarafından önerilen Kappa istatistiği kullanılmıştır. Kappa istatistiği, -1 ile +1 arasında bir değer alabilmekte ve bu değerin +1'e yaklaşması puanlayıcıların birbiri ile uyum içerisinde olduğunu göstermektedir (Gündüzalp ve Demirtaş, 2020, s.226). Bu çalışmada, Kappa istatistiği neticesinde elde edilen Kappa katsayısı değeri κ=0,85'tir. Bu değer, puanlayıcılar arası uyumun yüksek olduğunu göstermektedir. Çalışmalarda aktarılabilirliğin sağlanabilmesi içinse ayrıntılı betimlemelere gerek duyulmaktadır (Geertz, 1973, s.128). Bu çalışma kapsamında aktarılabilirliği sağlamak için derginin çeşitli sayılarına ilişkin görsellere, görsellerin yer aldığı sayıların isimlerine ve sayfa numaralarına yer verilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenmiş olan temalara göre analiz edilmesini ve yorumlanmasını kapsayan bir analiz türü olarak ele alınabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda veriler, önceden belirlenen temalar doğrultusunda analiz edilmiş, rekans (f) ve yüzde (%) tabloları ile sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Bulgular, dış yapı özellikleri bakımından bulgular ve iç yapı özellikleri bakımından bulgular olmak üzere iki başlık altında verilmiş ve yorumlanmıştır.

Dış Yapı Özellikleri Bakımından Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, "Guguşçuk" adlı çocuk dergisinin boyut, kâğıt, sayfa düzeni, kapak ve cilt, görseller, punto ve harf özellikleriyle ilgili elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 1
"Guguşçuk" Adlı Çocuk Dergisinin Boyutlarına İlişkin Bulgular

Maddeler	Hiç		Kısmen		Tamamen	
	f	%	f	%	f	%
Derginin boyutu hedef kitlenin gelişim özelliklerine uygundur.	-	-	-	-	6	100
Derginin tüm sayıları boyut açısından tutarlıdır.	-	-	-	-	6	100
Dergi taşınabilir ağırlıktadır.	-	-	-	-	6	100
Derginin şekli hedef kitleye uygundur.	-	-	-	-	6	100
Derginin kalınlığı (sayfa sayısı) hedef kitleye uygundur.	-	-	-	-	6	100

Gucuşçuk adlı çocuk dergisinin sayılarının boyutlarına bakıldığında bu dergilerin tümünün (%100) boyut olarak çocuk dergilerinin taşıması gereken

özelliklere tamamen uygun olduğu görülmüştür. Dergilerin her birinin boyutu 21x29,7 cm’dir. Derginin sayılarının tamamının aynı boyutta olması, dergilerin ebat açısından tamamen tutarlı olduklarını göstermiştir. Dergilerin ağırlıkları incelendiğinde her birinin 90 gram civarında olduğu ve %100’ünün de ağırlık olarak çocukların taşımalarına tamamen uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Dergiler şekil olarak ele alındığında tamamının (%100) dikdörtgen şeklinde olduğu görülmüştür. Derginin bütün sayılarının (%100) 25-29 sayfa aralığında değiştiği ve bu sayfa aralığının çocuk dergilerinin sahip olması gereken kalınlığa tamamen uyduğu tespit edilmiştir. Derginin sayılarının boyut özelliklerine ilişkin bazı görsellere aşağıda yer verilmiştir.

Görsel 1: “Guguşçuk” Adlı Derginin Boyut Özelliklerine İlişkin Görseller (Güz-2020, Kış-2021, İlkyaz-2021, Yaz-2021, Güz-2021, No:6-2022)

Dergide kullanılan kâğıdın kalitesine bakıldığında derginin 6 sayısında (%100) da kullanılan kâğıdın tamamen birinci hamur olduğu görülmüştür. Dergide boyama, boşluk doldurma çalışmaları, bilmeceler ve bulmacalar yer almaktadır. Bu tür etkinlik çalışmalarının başarılı olabilmesi için derginin

sayfasına yazı yazılabilmeli, çocuğun yanlış yapma ihtimali de göz önünde bulundurularak sayfalara yazılan yazılar aynı zamanda silinebilir olmalıdır.

Tablo 2
"Guguşçuk" Adlı Çocuk Dergisinin Kâğıt ve Baskı Kalitesine İlişkin Bulgular

Maddeler	Hiç		Kısmen		Tamamen	
	f	%	f	%	f	%
Dergide kullanılan kâğıt birinci hamurdur.	-	-	-	-	6	100
Dergide kullanılan kâğıt üzerine yazı yazılabilmektedir.	-	-	-	-	6	100
Dergi üzerine yazılan yazılar silinebilmektedir.	-	-	-	-	6	100
Dergide kullanılan kâğıt, mürekkebi dağıtmayacak niteliktedir.	-	-	-	-	6	100

Derginin sayıları incelendiğinde 6 sayısının tamamında (%100) sayfalara kurşun kalem ile kolaylıkla yazı yazılabildiği görülmüştür. Yazılan yazılar, 6 dergide de (%100) bir silgi aracılığıyla rahatlıkla tamamen silinebilmektedir. Derginin sayıları üzerinde yapılan incelemede 6 derginin tamamında (%100) baskı açısından herhangi bir kayma ya da mürekkep dağılmasına rastlanmamıştır. Derginin sayılarının kâğıt ve baskı kalitesine ilişkin bazı görsellere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 3
"Guguşçuk" Adlı Çocuk Dergisinin Sayfa Düzenine ilişkin Bulgular

Maddeler	Hiç		Kısmen		Tamamen	
	f	%	f	%	f	%
Sayfa kenarlarında gerekli boşluklar bırakılmıştır.	-	-	6	100	-	-
Yazılarda hizalama yapılmıştır.	-	-	6	100	-	-
Paragrafların uzunluğu hedef kitleye göre ayarlanmıştır.	-	-	-	-	6	100
Zeminde kullanılan renk ile yazıda kullanılan renk okumayı kolaylaştıracak niteliktedir.	-	-	-	-	6	100
Dergide kullanılan satır aralığı ölçütlere uygundur.	-	-	-	-	6	100
Dergideki yazılar okumayı kolaylaştıracak şekilde sayfaya yerleştirilmiştir.	-	-	4	66,7	2	33,4

"Guguşçuk" dergisinin 6 sayısının tamamında (%100) sayfa kenarlarında gerekli boşluğun kısmen bırakıldığı görülmüştür. Derginin 6 sayısında (%100) da yazıların kısmen uygun olarak hizalandığı tespit edilmiştir. Dergideki yazılar büyük oranda sola yaslanmıştır. İki yana yaslanmış metin sayısının az olduğu görülmüştür. Derginin tüm sayılarında (%100) zemin rengi ile yazı renklerinin zıtlığı ilkesine tamamen uyulmuştur. Derginin tüm sayılarında (%100) yer alan metinlerin satır aralığının hitap ettiği yaş grubuna tamamen uygun olduğu belirlenmiştir. Derginin 4 sayısında (%66,7) yazılar okumayı kısmen kolaylaştıracak şekilde sayfaya yerleştirilmiştir.

Görsel 2: "Guguşçuk" Adlı Derginin Kâğıt ve Baskı Kalitesine İlişkin Görseller (Kış-2021, s. 12)

Bu 4 sayının bazı yazılarının, sayfada birden çok sütuna yerleştirildiği yapılan incelemede tespit edilmiştir. Derginin 2 sayısında (%33,4) ise yazıların, tamamen okumayı kolaylaştıracak şekilde sayfaya yerleştirildiği saptanmıştır. Bu 2 sayıda ise tüm metinlerin tek bir sütun üzerinde verildiği görülmüştür. Derginin sayılarının sayfa düzenine ilişkin bazı görsellere aşağıda yer verilmiştir.

Görsel 3: "Guguşçuk" Adlı Derginin Sayfa Düzenine İlişkin Görseller (Güz-2021, s. 5; Kış-2021, s. 21; Güz-2020, s. 13; Yaz-2021, s. 7)

Tablo 4
"Guguşçuk" Adlı Derginin Kapak ve Cilt Özelliklerine İlişkin Bulgular

Maddeler	Hiç		Kısmen		Tamamen	
	f	%	f	%	f	%
Derginin kapağında dayanıklı kalın karton kullanılmıştır.	-	-	1	16,7	5	83,3
Dergide kullanılan cilt sağlam ve hedef kitleye uygundur.	6	100	-	-	-	-
Derginin kapağında oluşturulan tasarım içeriği hakkında bilgi vermektedir.	-	-	1	16,7	5	83,3
Derginin kapağında derginin hedef kitlesi belirtilmiştir.	6	100	-	-	-	-
Derginin kapağında derginin fiyatı hakkında bilgi verilmiştir.	6	100	-	-	-	-
Derginin kapağında derginin sayısına/dönemine dair bilgi verilmiştir.	-	-	-	-	6	100

Derginin 1 sayısının (%16,7) kapağında ince kartonun kullanıldığı belirlenmiştir. Derginin diğer 5 sayısının (%83,3) kapağında ise tamamen dayanıklı kalın kartonun tercih edildiği görülmüştür. Derginin 6 sayısında (%100) da derginin kapağında kullanılan cildin hiç sağlam olmadığı tespit edilmiştir. Derginin 1 sayısının (%16,7) kapak tasarımı, içerik hakkında kısmen bilgi vermektedir. Derginin diğer 5 sayısının (%83,3) kapak tasarımı, tamamen içerik hakkında okuyucuya bilgi verecek niteliktedir. Derginin sayılarının tamamında (%100) derginin hedef kitlesinin hangi yaş aralığı olduğuna ve fiyat bilgisine dair bilginin yer almadığı tespit edilmiştir. Derginin tüm sayılarında (%100) derginin sayısına ya da dönem bilgisine dair bilgi yer almaktadır. Derginin 5 sayısı adlandırılmış, son sayısı ise numaralandırılmıştır. Bu durum, derginin sayısını tanıtıcı bilgilerde bir tutarlılığın olmadığını göstermektedir. Derginin sayılarının kapak ve cilt özelliklerine ilişkin bazı görsellere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 5
"Guçuşçuk" Adlı Dergide Yer Alan Görsellere İlişkin Bulgular

Maddeler	Hiç		Kısmen		Tamamen	
	f	%	f	%	f	%
Dergide kullanılan görseller ile metin arasında uyum vardır.	-	-	-	-	6	100
Dergi, resim/metin dengesine uygun olarak tasarlanmıştır.	-	-	6	100	-	-
Dergide kullanılan görseller hedef kitleye uygundur.	-	-	1	16,7	5	83,3
Dergide, hedef kitleye uygun olarak görsellerde renk çeşitliliği mevcuttur.	-	-	-	-	6	100
Dergide kullanılan görseller hedef kitlenin yaratıcılığını geliştirmeye uygundur.	-	-	-	-	6	100

Görsel 4: "Guguşçuk" Adlı Derginin Kapak ve Cilt Özelliklerine İlişkin Görseller (Güz-2021, Kış-2021 ve Güz-2020)

"Guguşçuk"" adlı çocuk dergisinin 6 sayısının tamamında (%100) metne ait görsellerin metin ile tamamen uyumlu olduğu belirlenmiştir. Bu noktada derginin görsel seçiminin başarılı olduğu söylenebilir. Derginin bütün sayılarında (%100) resim/metin dengesine kısmen uyulduğu tespit edilmiştir. Derginin 1 sayısında (%16,7) kullanılan görsellerin kısmen hedef kitleye uygun olduğu, diğer 5 sayısında (%83,3) kullanılan görsellerin ise tamamen hedef kitleye uygun olduğu belirlenmiştir. Dergi renk çeşitliliği açısından incelendiğinde derginin tüm sayılarında (%100) ana tema rengi dışında çok farklı renklere de yer verildiği saptanmıştır. Dolayısıyla derginin, tamamen renk çeşitliliği ilkesine uyduğunu söylemek mümkündür. Derginin tüm sayılarındaki (%100) görsellerin, derginin hedef kitlesinin yaratıcılığını geliştirmeye tamamen uygun olduğu saptanmıştır. Derginin sayılarının görsellerine ilişkin bazı görsellere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 6
Guşuşçuk Adlı Derginin Harf ve Punto Özelliklerine İlişkin Bulgular

Maddeler	Hiç		Kısmen		Tamamen	
	f	%	f	%	f	%
Dergide kullanılan yazı tipi kolay okunabilir niteliktedir.	-	-	-	-	6	100
Dergide yer alan metinlerin puntosu hedef kitleye uygun olarak ayarlanmıştır.	-	-	6	100	-	-

Görsel 5: "Guguşçuk" Adlı Derginin Görsellerine İlişkin Görseller (Kış-2021, s. 8-9; Güz-2021, s. 14; Yaz-2021, s. 18; Güz, 2020, s. 12)

Derginin 6 sayısında (%100) da kullanılan yazı tipi tamamen kolay okunabilir niteliktedir. Derginin tüm sayılarında (%100) dergide yer alan metinlerin puntosunun hedef kitleye kısmen uygun olduğu görülmüştür. Derginin sayılarının harf ve punto özelliklerine ilişkin bazı görsellere aşağıda yer verilmiştir.

Görsel 6: "Guguşçuk" Adlı Derginin Harf ve Punto Özelliklerine İlişkin Görseller (Güz, 2020, s. 6; Kış, 2021, s. 18; Yaz, 2021, s. 6)

İç Yapı Özellikleri Bakımından Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, "Guguşçuk" adlı çocuk dergisinin konu, tema, dil ve anlatım, yazı türleri, kahramanlar ve plan özellikleriyle ilgili elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 7
Guşuşçuk Adlı Derginin Konu Özelliklerine İlişkin Bulgular

Maddeler	Hiç		Kısmen		Tamamen	
	f	%	f	%	f	%
Dergide yer alan metinlerin konuları derginin amacına uygun olarak seçilmiştir.	-	-	-	-	6	100
Dergideki metinlerin konusu hedef kitleye uygundur.	-	-	-	-	6	100
Dergide yer alan metinlerin konuları gerçek hayatla ilişkilendirilebilir niteliktedir.	-	-	1	16,7	4	83,3
Dergide yer alan metinlerin konuları hedef kitlenin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre seçilmiştir.	-	-	-	-	6	100
Dergide yer alan metinlerin konuları ile derginin teması arasında uyum vardır.	-	-	-	-	6	100

Derginin 6 sayısının tamamında (%100) yer alan metinlerin konularının, derginin amacına tamamen uygun olduğu belirlenmiştir. Derginin tüm sayılarında (%100) ve sayılardaki yazılarda seçilen konular, hedef kitleye tamamen uygundur. Derginin 1 sayısında (%16,7) yer verilen konuların gerçek hayatla kısmen, 5 sayısında (%83,3) yer verilen konuların ise tamamen gerçek hayatla ilişkilendirilebilir konular olduğu tespit edilmiştir. Derginin 6 sayısının tamamında (%100) yer verilen konuların, tamamen hedef kitlenin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre belirlendiği saptanmıştır. Dergide yer verilen konuların derginin teması ile uyumuna bakıldığında derginin tüm sayılarında (%100) tema/konu uyumunun tamamen yakalandığı görülmüştür. Derginin sayılarının konu özelliklerine ilişkin bazı görsellere aşağıda yer verilmiştir.

Görsel 7: "Guguşçuk" Adlı Derginin Konu Özelliklerine İlişkin Görseller (Güz, 2020, s. 22-23; Güz-2021, s. 18; Kış-2021, s. 9)

Tablo 8
Guşuşçuk Adlı Derginin Tema Özelliklerine İlişkin Bulgular

Maddeler	Hiç		Kısmen		Tamamen	
	f	%	f	%	f	%
Dergide belirlenen temalar hedef kitleye uygun niteliktedir.	-	-	-	-	6	100
Dergide belirlenen temalar ile içerik arasında uyum vardır.	-	-	-	-	6	100
Dergide belirlenen temalar anlaşılabilir niteliktedir.	-	-	-	-	6	100

Derginin 6 sayısının tamamında (%100) derginin ana temasının, derginin hedef kitlesi olan çocuklara tamamen uygun olduğu belirlenmiştir. Derginin tüm sayılarında (%100) tema ile içerik arasındaki uyumun tamamen yakalandığı görülmüştür. Derginin 6 sayısı (%100) için belirlenen temaların tamamı anlaşılabilir niteliktedir. Derginin sayılarının tema özelliklerine ilişkin bazı görsellere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 9
"Guşuşçuk" Adlı Derginin Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Bulgular

Maddeler	Hiç		Kısmen		Tamamen	
	f	%	f	%	f	%
Dergide Türkçe dilinin zengin kullanım örneklerine yer verilmiştir.	-	-	-	-	6	100
Derginin dil ve anlatım özellikleri, hedef kitlenin kelime dağarcığını geliştirebilecek niteliktedir.	-	-	-	-	6	100
Dergi, yazım ve noktalama kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.	-	-	4	66,7	2	33,4
Derginin dil ve anlatım özellikleri, hedef kitlenin ilgisini çekebilecek niteliktedir.	-	-	-	-	6	100
Dergide yer alan cümle ve paragrafların uzunluğu, hedef kitlenin gelişim düzeyine uygundur.	-	-	1	16,7	5	83,3

"Guguşçuk" adlı çocuk dergisinin 6 sayısının tamamında (%100) Gagauz Türkçesinin zenginliğini tamamen yansıtacak örneklere yer verilmiştir. Derginin bütün sayılarında (%100) tamamen hedef kitlenin kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik dil ve anlatım özellikleri tercih edilmiştir. Yazım ve noktalama kurallarına, derginin 4 sayısında (%66,7) kısmen uyulduğu; diğer 2 sayısında (%33,4) ise tamamen uyulduğu tespit edilmiştir. Derginin tüm sayılarının (%100) dil ve anlatım özellikleri, hedef kitlenin ilgisini çekebilecek niteliktedir. Cümle ve paragrafların uzunluğunun, derginin 1 sayısında (%16,7) kısmen; 5 sayısında (83,3) ise tamamen hedef kitleye uygun olduğu saptanmıştır. Derginin sayılarının dil ve anlatım özelliklerine ilişkin bazı görsellere aşağıda yer verilmiştir.

Görsel 8: "Guguşçuk" Adlı Derginin Tema Özelliklerine İlişkin Görseller (Yaz-2021, s. 6; Yaz-2021, s. 7; Güz-2020, s. 11; Kış-2021, s. 5)

bakardı, iki noktacık gibi, Saçak kuşçaazın gözçekleri. Annayıp, kim onunnan lafeder. Kiracık çok şaştı, taa da geniş açtı gözlerini da söledi, cuvap verip:

— Sabaa hayır olsun, Saçak kuşçaazı! Ban sesleerim...

UTANCAK ÇİİDEM ÇİÇECİİ

Kiracık, sân gecâ uyuyarkan, tatlı düşlâr görârkân, çiçek başçasında büük savaş gitti. Kış kendi dostlarınnan - Ayazlan hem Saurgunnan istemâzdilâr gelsin erâ İlkyaz. Hepsi çiçeciklerin toomnan çok korktuydular, da, bilerâk, nekadar kuvetli Kış, Ayaz hem Saurgun, kaybetilâr umudunu. Onnar baanşardılar, düşünârdilâr, ne yapmaa... Ama hiç bir karara gelamazdilâr. Aralarında sa, hazır çıkmaa aydınnık dünneyâ, incecik hem nazlı, utancak Çiidem çiçeciinesâ demââ istârdi. Sesi kayet yavaştı başkaların yanında. Üslu hem sesleyan ilkyaz çiçecii bilârdi, ani, ne da olmasa, onun işi - haberlemââ ilkyazın gelmesini. O çıkmazsa, hiç başka bir çiçecik ta çıkamaz... Girgin hem koyışıklı, o hirlatlı üstündan toom kabucaanı, nazlı, ama kaavi ilk fitzlerinnan yaptı kendinâ yolcaar kara topraan içindân biyaz dünneyâ. Ona hiç dildi kolay. O karşılaştı üzüm kutuun uzamış köklerinnân. Ama onnan becerdi dolaylamaa. Er üstündâ sa onu beklârdi kaarlan ilk buluşma. Ayaz bitki kuvedini koyardı - tutmaa kaarı, Saurgun da ona yardım edârdi, hep taa savaşarak Poyraz bobasından gücü almaa. Çidemcik salt biler, ne geldi başına. Da tâ, titireyerâk, ama kaavi bilgiylân, ani yaptı işini, o kalkındı kalın kaar katın altından da uzandı gökâ karşı. Yaşlı Kavak dedi ona: «Nereyi çıkmışın, oturaydın taa toprak içindâ! Er içindâ sıcak, burada - buuk!» Güneşçik sa, görüp çidemi, okadar sevindi, ani kaçtı buludun ardından da yıntı ilkyaz çiçecini.

Bundan sonra Çiidem hiç bişeydân sakınmazdı!

İlkyaz ensedi, ki osoy kurulmuş: hepsi ölêr sıralıklan tabiatta, toprakta. Çiidemâ sâ - şan hem hatır, o - ilkti, ama bunnan hiç üünmazdı. Sade herkezinâ, kim sakınêr hem korkêr, umut verârdi.

Birazdana ilkyaz başçası ilerledi, da onun herbir parçacında başladı peydalanmaa türlü çiçeciklâr. Çıktı dünnâa üzerinâ zümbullâr dâ, nergizlâr dâ!

Valentina BUJİLOVA

AYLÂ

Büük bir aylâ, dil mi? Bayraktar aylesi! Tanıştırayım sizi. Aşaada pemba fisatarını benim arkadaşım Anna. O bu jumalı pek beendi. Saa tarafta durêr onun kardaşçı Demir. Anna Demirdan 1 yaş büük. Ortada - uşakların anası Sveta hem bobası Vani. Aylemizin büükleri Sava dâdu hem Girgina bulu Vani bütünün yanında durêrlar. Sveta bulunun anası, Kati, hem bobası, Todi, küçücük Demirin yanında durêrlar. Büün onnar musaafir geldilâr. Onnar uşakların malilari hem dâduları. Uşaklar büükleri pek sayerlar. Annanın hem Demirin arasında oturêr evin sevimni hayvancı Çubuş, Çubuşçuk pek akıllı.

Bu aylâ pek birlikçi hem şen. Küçüklerâ yardım ederlâr. Büüklerâ hatır güderlâr.

Sân dâ kendi aylân için yaz, fotosunu çıkar da 'Ana dilim tatlı baf feysbuk sayfasına yollâ, bir baaşış kazan!

Görsel 9: “Guguşçuk” Adlı Derginin Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Görseller (İlkyaz-2021, s. 18; Güz-2020, s. 5)

Tablo 10

“Guşuşçuk” Adlı Derginin Yazı Türü Özelliklerine İlişkin Bulgular

Maddeler	Hiç		Kısmen		Tamamen	
	f	%	f	%	f	%
Dergide farklı yazı türlerine yer verilmiştir.	-	-	-	-	6	100
Dergide yer alan yazı türleri hedef kitleye uygun olarak seçilmiştir.	-	-	-	-	6	100
Dergide, hedef kitlenin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına yönelik türlere yer verilmiştir.	-	-	-	-	6	100

Derginin 6 sayısının tamamında (%100) belirli bir plan dâhilinde çeşitli yazı türlerine yer verilmiştir. Derginin bütün sayılarında (%100) yer verilen yazı türleri, hedef kitleye tamamen uygundur. Derginin 6 sayısında (%100) da yazı türü seçiminde tamamen hedef kitlenin ilgi, istek ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulduğu belirlenmiştir. Derginin sayılarının yazı türü özelliklerine ilişkin bazı görsellere aşağıda yer verilmiştir.

Görsel 10: "Guguşçuk" Adlı Derginin Yazı Türü Özelliklerine İlişkin Görseller (İlkyaz-2021, s. 17; Güz-2020, s. 13; Yaz-2021, s. 5; Kış-2021, s. 5)

Tablo 11
“Guşuşçuk” Adlı Dergide Yer Alan Kahramanların Özelliklerine İlişkin Bulgular

Maddeler	Hiç		Kısmen		Tamamen	
	f	%	f	%	f	%
Dergide yer alan kahramanlar, gerçek hayatla ilişkilendirilebilir niteliktedir.	-	-	1	16,7	5	83,3
Dergide yer alan kahramanlar, hedef kitlenin kendisini özdeşleştirebileceği niteliktedir.	-	-	2	33,4	4	66,7
Dergide, hedef kitlenin yaratıcılığını destekler nitelikte kahramanlara yer verilmiştir.	-	-	-	-	6	100
Dergide yer alan kahramanların sayısı hedef kitleye uygundur.	-	-	-	-	6	100

“Guguşçuk” adlı çocuk dergisinin 1 sayısında (%16,7) yer alan kahramanlar gerçek hayatla kısmen ilişkilendirilebilir nitelikteyken 5 sayısında (%83,3) yer alan kahramanlar tamamen gerçek hayatla ilişkilendirilebilir niteliktedir. Derginin 2 sayısında (%33,4) yer alan kahramanlar, hedef kitlenin kendini kısmen özdeşleştirebileceği; 4 sayısında (%66,7) yer alan kahramanlar ise hedef kitlenin kendini tamamen özdeşleştirebileceği niteliktedir. Derginin bütün sayıları (%100) kahramanları bakımından hedef kitlenin yaratıcılığını tamamen destekler niteliktedir. Derginin 6 sayısı (%100) da metinlerde yer alan kahramanların sayıları bakımından tamamen uygundur. Derginin sayılarının kahramanlarına ilişkin bazı görsellere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 12
Guşuşçuk Adlı Derginin Plan Özelliklerine İlişkin Bulgular

Maddeler	Hiç		Kısmen		Tamamen	
	f	%	f	%	f	%
Derginin sayıları, kendi içerisinde plan bakımından uyumludur.	-	-	-	-	6	100
Dergide düzenli bir plan takip edilmiştir.	-	-	1	16,7	5	83,3
Derginin planı, hedef kitleye uygun olarak yapılmıştır.	-	-	-	-	6	100

Görsel 11: "Guguşçuk" Adlı Derginin Kahramanlarına İlişkin Görseller (Güz-2020, s. 22-23; Güz-2021, s.18; Kış-2021, s. 9)

Derginin 6 sayısının tamamının (%100) kendi içerisinde plan bakımından tamamen uyum içerisinde olduğu görülmüştür. Derginin 1 sayısı (%16,7) dışında kalan tüm sayılarının (%83,3) düzenli bir plan takibi bakımından tamamen uygun olduğu belirlenmiştir. Son sayıda, yalnızca sayı adlandırmasında değişikliğe gidildiği saptanmıştır. Bu sebeple son sayısının kısmen takip edilen plana uyduğu söylenebilmektedir. Derginin bütün sayılarının (%100), plan bakımından hedef kitleye tamamen uygun olduğu tespit edilmiştir. Derginin sayılarının plan özelliklerine ilişkin bazı görsellere aşağıda yer verilmiştir.

Görsel 12: "Guguşçuk" Adlı Derginin Plan Özelliklerine İlişkin Görseller (Güz-2020, Kış-2021, İlkyaz-2021, Yaz-2021, Güz-2021, No:6-2022)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Gagauz Yeri Özerk Bölgesi'nde yaşayan Gagauz çocuklarının ana dilleri olan Gagauz Türkçesini ve Gagauz kültürünü yaşatmaları ve geliştirmeleri maksadıyla yayımlanan "Guguşçuk" adlı çocuk dergisi, alanın uzmanları tarafından belirlenen çeşitli kriterlere göre dış yapı ve iç yapı özellikleri bakımından incelenmiştir. Dış yapıda boyut, kâğıt ve baskı kalitesi, sayfa düzeni, kapak ve cilt, görseller, harf ve punto özellikleri; iç yapıda ise konu, tema, dil ve anlatım, yazı türleri, kahramanlar ve plan özellikleri üzerinde durulmuştur. Araştırma elde edilen bulgular neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, 3-11 yaş aralığındaki çocuklar için basılmış olan "Guguşçuk" adlı derginin farklı sayılarının boyutları arasında birlik sağlandığı ve dergilerin her birinin 21x29,7 cm olduğu görülmüştür. Bu boyut, derginin orta ile büyük boy arasında olduğunu ve hedef kitlesinin yaşına uygun boyutlarda

hazırlandığını göstermektedir. Ayrıca her bir derginin ortalama 90 gram ağırlığında, dikdörtgen şeklinde ve 19-25 sayfa aralığında olduğu görülmüştür. Bu özellikler, "Guguşçuk" adlı derginin farklı sayılarının boyut bakımından çocuklara uygun olduğunu göstermektedir. Kitap ve dergi gibi çocuk edebiyatına yönelik eserler farklı boyut, ağırlık, şekil ve kalınlıklarda hazırlanabilmektedir. Bu ürünlerin, 16x23 cm boyutlarında olması normal sayılabilmektedir (Oğuzkan, 2013, s.368). Burada, çocuk kitaplarının veya dergilerinin hem okuyucuların hem de çocukların rahatça görebilecekleri boyutta olması önemlidir. Çocuk edebiyatına yönelik yazılı eserlerin ağırlıklarının ise yaşa bağlı olarak değişebildiği görülmektedir. Bu eserlerin, çok hafif veya çok ağır olmaması gerekmektedir. Çocuk edebiyatına yönelik yazılı eserler şekil olarak ele alındığında ise bu eserlerin şekillerinde değişiklikler olabileceği ifade edilmektedir. Çocuklar, her defasında aynı boyutlarda olan eserleri okumaktan hoşlanmamaktadırlar (Körükçü, 2012, s.248). Bu noktada çocukların, farklı boyut ve şekillerdeki ürünlerle buluşturulması oldukça önemlidir. Çocuk edebiyatı ürünlerinin kaç sayfadan oluşacağı ise metnin kaç resimle ve nasıl anlatılacağına bağlı olarak değişebilmekle birlikte çocuklar 2,5 yaşına gelene kadar 10-18 sayfa arasındaki ürünlerin kullanımının doğru olduğu ifade edilmektedir (Nas, 2014, s.60). 5 yaşından itibaren ise çocuklara 20-36 sayfa arasındaki kitapların okunması uygun görülmektedir. Literatürde, çocuklara yönelik hazırlanmış olan yazılı ürünlerin boyutlarının, ağırlıklarının ve hacimlerinin incelenmiş olduğu araştırmaları görmek mümkündür. Ağan'ın (2020, s.i) "Meraklı Minik" dergisini incelediği çalışmanın sonucunda, dergilerin ağırlık, boyut ve şekil açısından hedef kitlenin gelişim özelliklerine göre hazırlandığı ortaya çıkmıştır. Demirdal'ın (2019, s.143) sekiz ayrı çocuk dergisini yapısal olarak incelediği araştırmanın sonucunda da dergi boyutlarının çocuklara uygun olduğu görülmüştür. Körükçü (2012, s.248), resimli çocuk kitaplarını biçimsel açıdan incelediği araştırmanın sonucunda, kitapların %32,2'sinin büyük; %46,9'unun orta; %18,5'inin ise küçük boyutlarda olduğunu tespit etmiştir. Turan vd. (2016, s.331) ise Mini Kumbara adlı çocuk dergisini incelemişler ve incelemelerinin sonucunda, derginin hacim ve ağırlık bakımından kullanışlı olduğunu saptamışlardır.

Elde edilen bulguların neticesinde, "Guguşçuk" adlı derginin sayılarında kullanılan kâğıdın birinci hamur olduğu, dergide kullanılan kâğıt üzerine farklı kalem türleriyle kolaylıkla yazı yazılabildiği ve yazılan yazıların kolaylıkla silinebildiği, dergide kullanılan kâğıdın mürekkebi dağıtmadığı görülmüştür. Bu özellikler, derginin kâğıt ve baskı kalitesi bakımından çocuklara uygun olduğunu göstermektedir. Çocuklar için hazırlanan yazılı ürünlerin, hamur tipi ve kâğıt özellikleri bakımından bazı özellikleri taşıması gerekmektedir. Çocuklar için

hazırlanan yazılı çocuk edebiyatı ürünlerinin dayanıklı olması ve kolaylıkla okunabilmesi için birinci veya ikinci hamur tipi kâğıdın tercih edilmesi gerekmektedir (Çolaklar, 2019, s.150). Kuşe kâğıdının kullanıldığı parlak sayfalı dergiler parlama yaparak çocukların gözlerini yorduğu ve okumalarını zorlaştırdığı için dergilerin sayfalarının mat yapıda olması da gerekmektedir (Nas, 2014, s.60). Mat yapıdaki sayfalar, çocukların üzerine kolaylıkla bir şeyler çizebilmelerini ve çizdiklerini silebilmelerini sağlaması bakımında da avantaj sağlamaktadır. Yine mat kâğıtlarda tükenmez kalem kullanıldığında bulaşma riskinin az olması, çocuklara yönelik hazırlanan dergilerde bu kâğıt türünün kullanılmasının uygun olduğunu göstermektedir (Yıldız ve Karaca, 2020, s.460-461). Literatürde, çocuklara yönelik hazırlanmış olan yazılı ürünlerin kâğıt ve baskı kalitelerinin incelenmiş olduğu araştırmaları görmek mümkündür. Tunagür (2021, s.155), araştırması kapsamında incelediği dergilerin genel olarak kâğıt türü bakımından çocuklar için uygun olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak Turan vd. (2016, s.335) ise çalışmaları kapsamında inceledikleri dergilerin basımında kaliteli malzeme kullanılmadığını tespit etmişlerdir.

"Guguşçuk" adlı derginin farklı sayılarının sayfa düzenine ilişkin özelliklerine bakıldığında dergilerin tümünün sayfa kenarlarında bazen geniş bazen de dar boşluklar bırakıldığı, dergilerin tümünde yazıların bazı sayfalarda iki yana yaslandığı, bazı sayfalarda ise sola doğru yaslandığı belirlenmiştir. Ayrıca dergide yer alan paragrafların uzunluğunun kısa olduğu, zeminde ve resimlerde kullanılan renklerin okumayı kolaylaştırdığı, dergide kullanılan satır aralıklarının geniş olduğu, dergilerin bazılarında yazıların tümüyle tek sütun hâlinde, bazıların da ise tümüyle tek sütun hâlinde yazılmadığı görülmüştür. Bu bağlamda derginin, sayfa düzeninin bazı özellikleri açısından kısmen, bazı özellikleri açısından ise tamamen çocuklara uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuklara yönelik hazırlanan yazılı çocuk edebiyatı ürünlerinde sayfa düzenine dikkat edilmesi gerekmektedir. Çocukların gelişim özellikleri dikkate alındığında bu ürünlerin; geniş sayfa kenarlarına, normal veya normalden daha büyük satır aralıklarına sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Geçgel ve Güleç Çakmak, 2006, s.169). Ayrıca yazıların, tek sütun olarak sıralanması gerektiği ve sayfalardaki düzenin sağlanabilmesi için iki tarafa hizalanmasının uygun olduğu belirtilmektedir (Yıldız ve Karaca, 2020, s.472). Literatürde, çocuklara yönelik hazırlanmış olan yazılı ürünlerin sayfa düzeni bakımından incelendiği çalışmalar yer almaktadır. Gezmen (2019, s.78), Mavi Kırlangıç adlı çocuk dergisini yapısal özellikler açısından incelediği araştırmada, derginin satır arası boşluklar ve biçim bakımından çocuklara uygun olduğunu ortaya çıkarmıştır. Tunagür'ün (2021, s.163) yaptığı çalışmanın sonucunda, incelenen dergi sayılarının genel olarak

sayfa düzeni ve satır aralıkları açısından çocuklara uygun olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Yıldız ve Karaca (2020, s.461), yaptıkları araştırmanın neticesinde inceledikleri dergilerin kenar boşluklarının uygun olduğunu saptamışlardır.

Yapılan incelemeler, "Guguşçuk" adlı derginin sayılarının birinde ince karton kapak, beşinde ise kalın karton kapak kullanıldığını; sayıların tümünün zımbalama tekniği ile ciltlendiğini; sayıların birinde derginin kapağındaki tasarımın içerik hakkında bilgi vermediğini, beşinde ise bilgi verdiğini; sayıların hiçbirinde yaş grubunun ve fiyatın belirtilmediğini; sayıların tümünde derginin sayısına/dönemine ilişkin bilgi verildiğini göstermiştir. Bu bağlamda derginin, kapak ve ciltlemenin bazı özellikleri açısından çocuklara hiç uygun olmadığı, bazı özellikleri açısından kısmen, bazı özellikleri açısından ise tamamen çocuklara uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuk edebiyatına yönelik yazılı eserler, kapak ve cilt özellikleri dikkate alınarak tasarlanmalıdır. Bu eserlerin kapaklarının, çocukların dikkatlerini çekebilmek için ilgi çekici olması gerekmektedir. Ayrıca kapak sayfasının sağlam olmasını sağlamak için mukavva ve kalın karton gibi materyallerin seçilmesi gerekmektedir (Sever, 2008, s.58). Kapak sayfasının tasarımı kadar ciltleme tekniği de önemlidir. Çocuklar için basılan edebi ürünlerin dayanıklı ve sağlam olması için dikiş veya bezin kullanıldığı ciltleme yöntemlerinin seçilmesi gerekmektedir. Karton kapaklı kitapların ciltlenmesinde presleme yönteminin kullanımı da uygun olmaktadır. Çocuklara yönelik hazırlanan bazı yazılı eserlerde, maddi olarak tasarrufun sağlanabilmesi için zımbalama/telleme yöntemi tercih edilmektedir. Bu yöntem, kitabın çabuk dağılmasına ve tellerin batıp çocukların zarar görmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle zımbalama/telleme yöntemi, ciltleme tekniği bakımından uygun bir yöntem olarak görülmemektedir. Dikişli olmayan eserlerin çabuk yıpranması ve dağılması, çocukların kitaba karşı olan ilgilerini ve okuma isteklerini azaltabilmektedir (Güleryüz, 2013, s.264). Çocuklar için hazırlanmış olan yazılı eserlerde, kapak resminin kitabın içeriğiyle ilişkili olması gerekmektedir (Celepoğlu, 2007, s.55). Bunların yanı sıra kitabın kapağında yaş grubuna, yayınevine, fiyata, resimleyenin ve yazarın adına, yayın tarihine, yayın yerine ve kitabın künye bilgilerine ilişkin bilgilerin yer alması gerekmektedir (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2006, s.166). Bu bilgiler, derginin seçimi konusunda yetişkinlere bilgi vermesi ve çocukların derginin içeriğine yönelik zihinsel imgeler oluşturmaları bakımından oldukça önemlidir (Demirdal, 2019, s.144). Literatürde, çocuklara yönelik hazırlanmış olan yazılı ürünlerin kapak ve ciltleme özellikleri bakımından incelendiği çalışmalar yer almaktadır. Gönen vd. (2012, s.196), yaptıkları araştırmanın sonucunda inceledikleri kitapların ciltleme açısından sağlam olduklarını ve kitapların yarısından fazlasında (%57,5) kitabın

hangi yaşa hitap ettiğiyle ilgili bilginin yer almadığını ortaya çıkarmışlardır. Körükçü’nün (2012, s. 249) çeşitli çocuk kitaplarını incelemeyi amaçladığı çalışmanın sonucunda, kitapların kapaklarının %44,3’ünün ince kartondan, %33,2’sinin kartondan, %22,5’inin ise mukavvadan yapılmış olduğu görülmüştür. Ayrıca bu kitapların %17,7’sinin künyesinde basım yılına ait herhangi bir bilginin olmadığı, %1,6’sının kapak bilgilerinde ise yayınevine ait herhangi bir bilginin olmadığı ortaya çıkmıştır. Oruç ve Ateş (2019, s.101) ise TRT Çocuk adlı derginin çeşitli sayılarını inceledikleri çalışmada, incelenen sayıların kapak resimlerinin ve içeriklerinin uyumlu olduğunu saptamışlardır.

“Guguşçuk” adlı derginin farklı sayılarının görsellerine ilişkin özelliklerine bakıldığında sayıların tümünde resim-metin ilişkisinin olduğu, sayıların tümünde kısmen resim-metin dengesine uyulduğu, sayıların birinde hayalî/gerçek olmayan karakterlere yer verilirken beşinde gerçek kahramanlara yer verildiği, sayıların tümünün renk çeşitliliği bakımından zengin olduğu ve sayıların tümündeki görsellerin çocukların yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik olduğu görülmüştür. Bu bağlamda derginin, görsellerin bazı özellikleri açısından çocuklara kısmen, bazı özellikleri açısından ise tamamen uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Resimler ve metinler, bir araya geldiklerinde anlamlı hâle gelmektedir (Lewis, 2006, s. 33). Resimler aracılığıyla metin, derinlik ve zenginlik kazanmaktadır. Resim ile metin uyumlu olduğunda çocukların yorumlama ve algılama becerileri gelişmektedir (Gönen ve Güler, 2011, s.3634). Bu nedenle resimlerin ve metnin birbirleriyle ilişkili olması gerekmektedir. Resmedilen kahramanların da birtakım özelliklere sahip olması gerekmektedir. Kahramanların fiziksel özelliklerinin, hareketlerinin ve kişilik özelliklerinin metinde yansıtılanlarla uyumlu olması, çocuklara yönelik hazırlanan yazılı eserlerde aranan özelliklerdendir (Sever, 2015, s.77; Çakmak Güleç ve Geçgel, 2006, s.180). İyi seçilmemiş ve doğru bir şekilde resmedilmemiş kahramanların, olayların inandırıcılığını azalttığı belirtilmektedir (Yazıcı Okuyan, 2009, s.155). Ayrıca çocuğa kazandırılmak istenilen becerilerin ve davranışların, iletilmek istenilen mesajların da karakterlere işlenmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır (Arslan ve Kargın, 2021, s.571). Bunların yanı sıra çocuk edebiyatının yazılı ürünlerinde yer alan resimlerin; sevimli, dikkat çekici ve çocukların çizgisel gelişim evrelerine uygun olması da gerekmektedir (Gönen vd., 2012, s.196; Justice ve Kaderavek, 2002, s.9). Literatürde, çocuklara yönelik hazırlanmış olan yazılı ürünlerin görsel özellikler bakımından incelendiği çalışmalar yer almaktadır. Argan vd. (2008, s.179) ile Brookshire vd.’nin (2002, s.323) yaptıkları çalışmaların sonucunda, kitaplardaki görsellerin okuyucuların okuma zevkleri üzerinde etkili olduğu, çocukların gerçeğe yakın ve canlı resimleri barındıran kitapları okumayı seçtikleri, resim-metin ilişkisinin ise çocukların

kitabı anlama düzeyleri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Gönen vd. (2012, s.269), çeşitli kitapları biçimsel açıdan inceledikleri araştırmanın sonucunda, kitaplarda resim-metin ilişkisine dikkat edildiğini saptamışlardır. Körükçü (2012, s.243), çeşitli çocuk kitaplarını incelediği çalışmanın sonucunda, kitapların %96,7'sinde resim-metin ilişkisinin sağlandığını tespit etmiştir. Tunagür (2021, s.174) ise TSE Öncü Çocuk Dergisi'nin farklı sayılarını incelediği araştırmanın sonucunda, sayıların genel olarak görsellerin oranı bakımından çocuklara uygun olduğunu oraya çıkarmıştır.

Araştırmanın sonucunda, "Guguşçuk" adlı derginin sayılarının tümünde okunabilir yazı tipinin kullanıldığı ve sayıların tümündeki yazıların vurgulanmak istenilen yerlere göre 12-36 punto arasında değiştiği görülmüştür. Bu bağlamda 3-11 yaş aralığındaki çocuklara hitap eden derginin, yazı tipi bakımından çocuklara tamamen uygun olduğu, punto açısından ise çocuklara kısmen uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuklara yönelik hazırlanan yazılı çocuk edebiyatı ürünlerinde harf ve punto özelliklerine dikkat edilmesi gerekmektedir. Okul öncesi ve ilkokul dönemi çocukları için hazırlanan yazılı metinlerde süslemeli/dekoratif yazı tipinden kaçınılmalıdır. Küçük yaştaki çocuklar için hazırlanan yazılı eserler, çocukların okuma-yazmaya geçtiklerinde kullanacakları harflerin özelliğinde olmalıdır. Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan kitaplarda kullanılan puntonun 16-20 punto arasında olması normal görülmektedir (Gönen, 2000 ve Tür ve Turla, 1999'dan akt. Alkan Ersoy ve Bayraktar, 2019, s. 61). Birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki çocuklar için hazırlanan yazılı metinlerde ise punto boyutunun 12'nin altında olmaması gerektiği belirtilmektedir. Dördüncü ve beşinci sınıftaki çocuklar için hazırlanan yazılı metinlerde ise metinler 10 puntoya kadar düşülebilmektedir (Oğuzkan, 2013, s.368). Literatürde, çocuklara yönelik hazırlanmış olan yazılı ürünlerin harf ve punto özellikleri bakımından incelendiği çalışmalar yer almaktadır. Tunagür (2021, s.165), TSE Öncü Çocuk Dergisi'nin farklı sayılarını incelediği araştırmanın sonucunda, incelenen sayıların genel olarak harf ve punto bakımından çocukların seviyelerine uygun olduğunu saptamıştır. Turan, Kurt ve Arslan (2016, s.331), çalışmaları kapsamında inceledikleri Mini Kumbara Dergisi'nin yazı karakteri ve punto bakımından çocuklara uygun olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Yıldız ve Karaca (2020, s.462) ise çeşitli çocuk dergilerini inceledikleri araştırmanın sonucunda, dergilerdeki puntoların vurgulanmak istenen yerlere göre farklılaştığını tespit etmişlerdir.

"Guguşçuk" adlı derginin farklı sayılarının konularına ilişkin özelliklerine bakıldığında sayıların tümünde konuların; derginin amacına uygun olarak belirlendiği, hedef kitleye uygun olduğu, hedef kitlenin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre seçildiği, derginin temasıyla uyum gösterdiği, genellikle dilin önemi,

toplumsal kurallar ve kültürel değerler çerçevesinde şekillendiği görülmüştür. Ayrıca derginin bir sayısında kısmen gerçek hayatla ilişkilendirilemeyecek konulara, dört sayısında ise gerçek hayatla ilişkili konulara yer verildiği saptanmıştır. Derginin bir sayısında, ağaçta yaşamlarını sürdüren cüceleri konu alan bir hikâyeye yer verilmektedir. Bu bağlamda 3-11 yaş aralığındaki çocuklara hitap eden derginin, konunun bazı özellikleri açısından çocuklara kısmen, bazı özellikleri açısından ise tamamen uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuklara yönelik hazırlanan yazılı çocuk edebiyatı ürünlerinde konuların seçimi oldukça önemlidir. Dil ve anlatım bakımından ne kadar iyi olursa olsun konu açısından çocuklara uygun olmayan eserler, çocukların ilgisini çekmeyerek onların dile ve okumaya karşı olan meraklarını azaltabilmektedir (Yaldız, 2006, s.9). Bu noktada çocuklar için hazırlanan edebi ürünlerde, çocuğun günlük yaşamıyla ilişkilendirebileceği, toplumsal ve evrensel değerleri çocuklara aşılayacak konuların seçilmesi uygun görülmektedir. Ayrıca çocuk edebiyatı ürünlerinde konular, çocuğun kendisini ve çevresini geliştirip koruyarak yaşadığı sorunları insancıl bir biçimde çözebilmesine yardımcı olacak şekilde kurgulanmalıdır (Arslan ve Kargın, 2021, s.571). Literatürde, çocuklara yönelik hazırlanmış olan yazılı ürünlerin konu özellikleri bakımından incelendiği çalışmalar yer almaktadır. Turan vd. (2016, s.332), incelediği dergilerde genel olarak kültürel ve toplumsal konulara değinildiğini, konuların çocukların ihtiyaçlarını karşıladığını ve gelişim düzeylerine uygun olduğunu saptamıştır. Aytan ve Çalıcı (2020, s.257), araştırmaları kapsamında İsa ve Nisa adlı çocuk dergisini incelemişler ve incelemelerinin sonucunda, dergilerde güncel ve farklı alanlarda konulara yer verildiğini tespit etmişlerdir. Gönen, Katrancı, Uygun ve Uçuş'un (2011, s. 256) çocuk kitaplarını inceledikleri araştırmanın sonucunda, kitaplarda genel olarak ahlaki unsurlar, toplumsal kurallar ve kültürel yapı ile ilgili mesajların verildiği görülmüştür. Gönen vd. (2012, s.269) ise çocuk kitaplarını inceledikleri çalışmanın sonucunda, kitaplarda konu çeşitliliğinin bulunmadığını ortaya çıkarmışlardır.

Araştırmanın bulguları, "Guguşçuk" adlı derginin sayılarının tümünde temaların hedef kitleye uygun olduğunu, içerik ile tema arasında uyumun sağlandığını, temaların anlaşılabilir olduğunu ve temaların genellikle dilin önemi, toplumsal kurallar ve kültürel değerler çerçevesinde şekillendiğini göstermiştir. Bu bağlamda derginin, temanın özellikleri açısından çocuklara tamamen uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Tema; yazarın, eserinde hâkim olmasını istediği temel görüş ve düşüncelerdir (Oğuzkan, 2013, s.370). Çocuk edebiyatına yönelik hazırlanan yazılı eserlerin temaları, çocukların o eseri beğenip beğenmemelerini etkilemektedir. Bu noktada çocuklar için hazırlanmış eserlerde tema; açık olmalı, didaktik olmamalı ve ders verme amacı gütmemelidir (Donoghue, 2009, s.221).

Ayrıca seçilen temaların, çocuğa evrensel değerleri kazandıracak, onun kişiliğini geliştirecek ve toplumsal yapı içerisinde var olmasına yardım edecek niteliğe sahip olması gerekmektedir (Yalçın ve Aytaş, 2014, s.46). Kavcar vd. (2000, s.93), çocuklara insan, aile, vatan, tabiat ve yaşama sevgisini kazandıran kitapların nitelikli olduğunu ve bu kitapların çocukların hayal dünyalarının gelişmesine, doğru ve yanlış olanı ayırt etmelerine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Literatürde, çocuklara yönelik hazırlanmış olan yazılı ürünlerin tema özellikleri bakımından incelendiği çalışmalar yer almaktadır. Ağan (2020, s.61), çalışması kapsamında Meraklı Minik dergisinin çeşitli sayılarını incelemiş ve incelemelerinin sonucunda, temaların çocukların seviyelerine uygun olduğunu tespit etmiştir. Bulut ve Kuşdemir (2013, s.215), TÜBİTAK tarafından çocuklara yönelik hazırlanan kitapları inceledikleri çalışmanın sonucunda, incelenen kitapların temalarının çocukların gelişim seviyelerine uygun olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Benzer şekilde Tunagür (2021, s.155), incelediği çocuk dergilerinin genel olarak tema bakımından çocukların özelliklerine uygun olduğunu saptamıştır.

"Guguşçuk" adlı derginin farklı sayılarının dil ve anlatım özelliklerine bakıldığında sayıların tümünde Türkçenin zengin örneklerine yer verildiği, dil ve anlatım özelliklerinin çocukların kelime dağarcıklarını genişletecek ve ilgilerini çekecek nitelikte olduğu görülmüştür. Ayrıca dergilerin tümünde yazım ve noktalama işaretlerine kısmen uyulduğu, dergilerin birinde metinlerde yer alan cümle ve paragrafların bazılarının oldukça uzun olduğu, geri kalan beşinde ise cümle ve paragrafların uzunluklarının çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak yazıldığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda derginin, dil ve anlatım özellikleri açısından çocuklara kısmen uygun olduğu, bazı özellikleri açısından da tamamen uygun olduğu saptanmıştır. Çocuklara yönelik hazırlanan yazılı çocuk edebiyatı ürünlerinin dil ve anlatım bakımından uygun olması, çocuğun beğenisini alarak ona kitap okuma alışkanlığı kazandırması bakımından önemli ve dikkat edilmesi gereken bir konudur (Özkan ve Yılmaz, 2001, s.148). Bu ürünlerde dilin; yalın, anlaşılır, akıcı ve açık olması gerekmektedir (Aytaş ve Yalçın, 2014, s.47). Metinlerde kullanılan cümle ve paragraf uzunluklarının, çocukların gelişim düzeylerine uygun olacak şekilde oluşturulması gerektiği ifade edilmektedir. Bunların yanı sıra bu eserlerde, yoğun bir anlatımın olmaması (Karakuş, 2006, s.42) ve dilin, gündelik konuşma dilinde olması gerektiği vurgulanmaktadır (Karatay, 2011, s.94). Literatürde, çocuklara yönelik hazırlanmış olan yazılı ürünlerin dil ve anlatım özellikleri bakımından incelendiği çalışmalar yer almaktadır. Bulut ve Kuşdemir (2013, s.215), yaptıkları araştırma kapsamında TÜBİTAK tarafından çocuklar için yayımlanan kitapların dil ve anlatım bakımından okunabilir ve anlaşılabilir olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Yıldız ve

Karaca (2020, s.461), çeşitli çocuk dergilerini inceledikleri çalışmanın sonucunda, dergilerde paragrafların uzun olmamasına dikkat edildiğini tespit etmişlerdir. Tunagür’ün (2021, s.165) araştırmasının sonucunda ise incelenen çocuk dergisinin sayılarının genel olarak yazım ve noktalama bakımından uygun olduğu görülmüştür.

“Guguşçuk” adlı derginin farklı sayılarının yazı türü özelliklerine bakıldığında sayıların tümünde farklı yazı türlerine (şiir, fabl ve hikâye) yer verildiği, verilen yazı türlerinin çocukların gelişim özelliklerine uygun olduğu ve çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte hazırlandığı görülmüştür. Bu bağlamda derginin, yazı türü açısından çocuklara tamamen uygun olduğu saptanmıştır. Okul öncesi dönemden itibaren çocuklar, gelişim evrelerinin özellikleri itibarıyla farklı yazı türlerini anlayacak düzeydedirler. Bu bağlamda çocukların, yaşamın erken yıllarından itibaren şiir, hikâye, fabl vb. yazı türleriyle karşılaşmaları gerekmektedir (Demirdal, 2019, s.145). Özellikle küçük yaştaki çocuklar için bu türler, dergilerde yer alan etkinlik sayfalarına dâhil edilerek ilgi çekici ve eğlendirici hâle getirilebilmektedir. Literatürde, çocuklara yönelik hazırlanmış olan yazılı ürünlerin yazı türü bakımından incelendiği araştırmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Tunagür (2021, s.155), TSE Öncü Çocuk Dergisi’nin farklı sayılarını biçimsel açıdan incelediği çalışmanın sonucunda, sayıların genel olarak kullanılan metin türü bakımından çocukların gelişim özelliklerine uygun olduğunu ortaya çıkarmıştır. Tanrıkulu (2020, s.843) ise araştırmasının sonucunda, şiir türüne dergilerde az yer verildiğini tespit etmiştir.

“Guguşçuk” adlı derginin farklı sayılarının kahraman özelliklerine bakıldığında sayıların tümünde kahramanların çocukların yaratıcılıklarını destekler nitelikte olduğu ve kahramanların sayısının çocukların gelişim düzeylerine uygun olduğu görülmüştür. Ayrıca dergilerin birinde hayalî/gerçek olmayan kahramana (keçi başlı insan), beşinde ise gerçek kahramanlara yer verildiği; dergilerden ikisinde çocukların kendilerini özdeşleştiremeyeceği kahramanlara (keçi başlı insan ve ağaç üstünde yaşayan cüceler) dördünde ise çocukların kendilerini özdeşleştirebileceği kahramanlara yer verildiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda derginin bazı sayılarının kahramanların özellikleri açısından çocuklara kısmen uygun olduğu, bazı sayılarının ise tamamen uygun olduğu saptanmıştır. Çocuklar için hazırlanan kitap, dergi gibi ürünlerde, kahramanların ve kahramanların özelliklerinin dikkatle belirlenmesi gerekmektedir. Çocukların okudukları ürünlerde kahramanların, gerçek özelliklere sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir. Kahramanların gerçek veya gerçeğe yakın olmamaları, çocukların kahramana ve okuduklarına inanmakta zorluk çekmelerine neden olmaktadır (Oğuzkan, 2013, s.372). Metinlerde yer

alan kahramanların iyi özelliklere sahip olmaları da gerekmektedir. Çünkü kahramanlar, çocuklar için örnek teşkil edebilmekte ve çocukların davranışlarını şekillendirebilmektedirler. Çocuklar için yazılmış olan metinlerde, her bir olay için 2-3 kahramanın bulunmasının yeterli olduğu da belirtilmektedir. Çok sayıda kahramanın var olması, çocuğun kafasının karışmasına ve olay örüntüsünden kopmasına sebep olabilmektedir (Griffith vd., 2008, s.134; Tür ve Turla, 1999, s.42-43; Yalçın ve Aytaş, 2014, s.47). Literatürde, çocuklara yönelik hazırlanmış olan yazılı ürünlerin kahramanlarının daha çok görsel özellikler açısından incelendiği, kahramanların sayısının, gerçekliklerinin ve çocuklar için örnek teşkil edip etmediklerinin incelendiği araştırmaların ise oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Gönen vd. (2012, s.267), çeşitli kitapları biçimsel açıdan inceledikleri araştırmanın sonucunda kitaplarda kullanılan görsellerin ¾'ünün hayalî ögelerden meydana geldiği saptamışlardır.

"Guguşçuk" adlı derginin plan özelliklerine bakıldığında dergilerin sayılarının tümünün kendi içerinde tutarlı olduğu ve derginin çocukların gelişim özelliklerine göre planlandığı (dergi sayılarının çeşitli yazı türlerini içermesi, yazı türlerinin belli bir sırayla verilmesi, konu ile tema arasında bütünlük sağlanması) görülmüştür. Ayrıca derginin son sayısının yayımlanma zamanın diğer dergilerin yayın akışını bozduğu da ortaya çıkmıştır. Derginin editörü, maddi imkânsızlıklardan dolayı son sayının yayımlanmasında gecikme yaşandığını araştırmacılara bildirmiştir. Bu bağlamda derginin tüm sayılarının kendi içerisinde planlı olduğu; derginin son sayısında kısmen, diğer sayılarda tamamen düzenli bir planın takip edildiği; derginin sayılarının tümünde uygulanan planın çocukların gelişim özelliklerine tamamen uygun olduğu saptanmıştır. Plan; konu, tema ve kahramanların belirli bir düzen içinde çocuklar için hazırlanan kitap, dergi gibi ürünlere yerleştirilmesidir (Yalçın ve Aytaç, 2014, s.47). Çocuk dergileri hazırlanırken tutarlılığın sağlanabilmesi için belli bir planın izlenmesi gerekmektedir. Dergilerin sayılarının içsel akış, yayımlanma zamanı, yazı şekli, karakterlerin biçimi vb. özellikler bakımından belli bir standarda ulaşması bir plan dâhilinde olabilmektedir. Bu plan, okuyucuların dergi ile ilgili beklentilerini karşılayabilmelerini ve belli bir rutinde okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlamaktadır. Literatürde, çocuklara yönelik hazırlanmış olan yazılı ürünlerin plan bakımından incelendiği araştırmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Ağan (2019, s.i), Meraklı Minik dergisini yapısal özellikler bakımından incelediği çalışmanın sonucunda, dergilerin bütünsel yapısının düzenli bir şekilde hazırlandığını tespit etmiştir. Demiryürek (2012, s.1027) ise TRT Çocuk Dergisi'nin farklı sayılarını incelediği araştırmanın sonucunda, çoğunluk olarak derginin sayılarında düzenli bir planın takip edildiğini ortaya çıkarmıştır.

Araştırma neticesinde elde edilen bulgulara dair sonuçlara yukarıda yer verilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda çocuk dergisi hazırlayanlara ve diğer araştırmacılara yönelik bir takım önerilerde bulunulmuştur. Çocuk dergisi hazırlarken öncelikle çocuk edebiyatı alanında uzman kişilerden yardım alınabilir ya da ekipte böyle bir uzman bulundurulabilir. Çocuk dergilerinin sayfa düzeni, çocuğun ilgisini çekebilecek ve okumasını kolaylaştırabilecek şekilde düzenlenmelidir. Çocuk dergilerini tanıtıcı bilgilerin tamamına kapakta yer verilmelidir. Çocuk dergilerinde özellikle tel zımba kullanımından kaçınılmalıdır. Çocuk dergilerinde sade ve anlaşılır bir üslup kullanılmalı, çocukların yaratıcılığını geliştirebilecek metinlere yer verilmelidir. Dergiler çıkarılmadan önce en başta düzgün bir plan yapılmalı ve zorunlu olmadıkça bu planın dışına çıkılmamalıdır. Bu tür dergilerin hitap ettiği kitlenin yaş aralığı, mümkün olduğunca dar olarak belirlenmelidir. Eğitim dönemleri (okul öncesi, ilköğretim birinci kademe vb.), dergilerin hitap ettiği yaş aralığı olarak belirlenebilir. "Guguşçuk" adlı çocuk dergisinin iç ve dış yapı özelliklerinin incelendiği bu araştırmanın belli sınırlılıkları mevcuttur. İlk olarak bu araştırma, derginin yayın hayatına başlamasından günümüze kadar çıkarılan 6 sayısı ile yapılmıştır. Diğer araştırmacılar tarafından, derginin devam eden yıllarda çıkacak sayıları ile çalışmanın tekrar edilmesi önerilmektedir. Gagauzya'da yayımlanan "Masal Küpü" ve "Gagauzum Bän!" adlı diğer çocuk dergilerinin iç ve dış yapı bakımından incelemesi yapılabileceği gibi bu dergilerin biçim ve içerik yönünden karşılaştırılması da araştırmacılara önerilmektedir. İkinci olarak bu araştırma, derginin biçim ve içerik özelliklerinin incelenmesi bakımından sınırlandırılmıştır. Dergi, Türkiye'deki dergicilik faaliyetleri ile Gagauzya'daki dergicilik faaliyetlerinin kıyaslanması açısından tekrar araştırma konusu edilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Ağan, S. (2020). *Meraklı Minik Adlı Çocuk Dergisinin Yapısal Özellikler Acısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Alan, Y. (2020). Robin Hood isimli eserlerde çocuğa göre olmayan ögeler. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16*(28), 1296-1318. https://doi.org/0.26466/opus.682939

Alkan Ersoy, Ö. & Bayraktar, V. (2019). Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı kavramı ve çocuk kitabının özellikleri. A. Turla (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Çocuk Edebiyatı* içinde (s.53-86). Hedef cs.

Argan, M. T., Argan, M. & Kurulgan, M. (2008). Kitaplara ilişkin biçimsel özelliklerin okuyucu tutumları üzerine etkisi. *Bilgi Dünyası, 9*(1), 179-206. https://doi.org/10.15612/BD.2008.333.

Arseven, T. (2005). Mesaj açısından çocuk kitapları. *Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104-105.

Arslan, G. & Kargın, T. (2021). Öğretmenlerin kitap önerisinde kullandıkları ölçütlerin çocuk edebiyatının temel ilkelerine göre incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği, 35*(4), 567-588. https://doi.org/10.24146/tk.992025

Aykaç, M. (2011). *Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı Metinleriyle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Anlatma Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aytan, T. & Çalıcı, A. M. (2020). İsa ile Nisa adlı çocuk dergisi üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Eğitim Dergisi, 5*(1), 250-267.

Balcı, A. (2003). Bir okuma materyali olarak çocuk dergileri ve "çocuklara rehber". *TÜBAR*, XIII, 319-349.

Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Pegem.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ 0902027

Brookshire, J., Scharff, L. F. V. & Moses, L. E. (2002). The influence of illustrations on children's book preferences and comprehension. *Reading Psychology, 23*(4), 323-339. https://doi.org/10.1080/713775287

Bulut, P. & Kuşdemir, Y. (2013). TÜBİTAK tarafından yayınlanan çocuk kitaplarının içerik özelliklerinin incelenmesi. *Turkish Studies, 8*(12), 215-226. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5582

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (20. Baskı). Pegem.

Celepoğlu, A. (2007). Çocuk yayınları ve bu yayınlarda bulunması gereken temel unsurlar. Ö. Yılar & L. Turan (Ed.), *Eğitim Fakülteleri için Çocuk Edebiyatı* içinde (s.37-66). Pegem.

Ciravoğlu, Ö. (2000). *Çocuk Edebiyatı*. Esin.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement, 20*(1), 37-46. https://doi.org/10.1177/001316446002000104

Çolaklar, H. (2019). Bartın İl Halk Kütüphanesi'ndeki okul öncesi dönem çocuk kitaplarının dış yapı ölçütleri: Yazım, dil, biçim ve içerik özelliklerine göre değerlendirilmesi. *Bilgi Yönetimi Dergisi, 2*(2), 145-168. https://doi.org/10.33721/by.643555

Dedeoğlu, H., Şahin, A. E., Ulusoy, M. & Ertem, İ. S. (2011). Çocuk dergileri üzerine bir içerik analizi: Bilim Çocuk ve National Geographic Kids. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 27-38.

Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 12-27. https://doi.org/10.17860/efd.85381

Demirdal, A. (2019). *Çocuk Dergilerinin Çocuk Edebiyatının Temel İlkeleri Bağlamında İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirel, Ş. & Kökçü, Y. (2019). Richard Bach'ın Martı adlı eserinin çocuğa görelik bağlamında incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 29*(2), 149-161. https://doi.org/10.18069/firatsbed.661315

Demiryürek, G. (2012). TRT Çocuk Dergisi'nin yapısal özellikler bakımından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(3) 1017-1034.

Donoghue, M. R. (2009). *Language Arts.* Sage.

Durmuş, N. (2013). *İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ellez, M. (2012). Ölçme araçlarında bulunması gereken özellikler. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (2. Baskı, s.167-192). Anı.

Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent Unıversıty Journal of Educatıon, 3*(2), 156-160.

Fraenkel, J., Wallen, N. & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th Edition). McGraw-Hill.

Geçgel, H. & Güleç Çakmak, H. (2006). *Çocuk Edebiyatı* (2. Baskı). Kök.

Geray, H. (2006). *Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş İletişim Alanından Örneklerle.* Siyasal.

Geertz, C. (1973). The interpretation of cultures. Basic books. http://staff.uny.ac.id/sites/default/files/pendidikan/poerwanti-hadi-pratiwi-spd-msi/cliffordgeertztheinterpretationofculturesbookfiorg.pdf, Erişim tarihi: 12.05.2022

Gezmen, B. (2019). Bir eğitim aracı olarak çocuk dergileri: ‘‘Mavi Kırlangıç’’ çocuk dergisi. *Erciyes İletişim Dergisi, 6*(1), 59-80. https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.466195

Gönen, M. & Güler, T. (2011). The environment and ıts place in children's picture story books. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3633-3639. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.347

Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. & Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(160), 250-265.

Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö. & Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 42*(196), 258-272.

Griffith, P. L., Beach, S. A., Ruan, J. & Dunn, L. (2008). *Literacy for Young Children*. Corwn.

Güleryüz, H. (2013). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Pegem.

Gündüzalp, S. & Demirtaş, Z. (2020). Eğitim fakültesi öğrencileri gözüyle öğretim elemanları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 224-233.

Güneş, F. (20-21 Ocak 2000). Çocuk kitaplarının okunabilirlik ölçütleri açısından incelenmesi [Sözlü Sunum]. *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*, Ankara, Türkiye.

Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy*. Sage.

Justice, L. M. & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34, 8-13. https://doi.org/10.1177/004005990203400401

Kaptan, A. Y. & Sürmeli, K. (2013). Çocuk dergilerinde karşılaşılan tipografi sorunları ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 1*(2), 183-197.

Karakuş, I. Ş. (2006). *Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı* içinde (4. Baskı, s. 81-130). Grafiker.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi-Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin.* Engin.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.

Kolaç, E., Demir, T. & Karadağ, R. (2012). Öğretmen adaylarının dil eğitiminde çocuk edebiyatı metinlerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161, 161-195. https://doi.org/ 10.20296/tsad.60359

Kurt, B. (2017). *Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi Ögretimi*. Sonçağ.

Körükçü, Ö. (2012). Okulöncesi eğitime yönelik resimli çocuk kitaplarının bulunması gereken temel özellikler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(2), 243-254.

Lewis, D. (2006). *Reading Contemporary Picturebooks, Picturing Text*. Routledge.

Lukens, R. J., Smith, J. J. & Coffel, C. M. (2013). *A Critical Handbook of Children's Literature*. Mass.

Maltepe, S. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterlilikleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(21), 398-412.

Nas, R. (2014). *Örneklerle Çocuk Edebiyatı* (3. Baskı). Ezgi Kitabevi.

Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk Edebiyatı* (10. Baskı). Anı.

Oruç, Ş. & Ateş, H. (2019). Ders materyali olarak TRT Çocuk dergisinin sosyal bilgiler programı acısından incelenmesi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi, 2*(1), 76-103.

Özgider, D. S. (2010). *Türkiye ve İngiltere'de Çok Satılan Çocuk Kitaplarının Biçimsel ve İçerik Özellikleri Açısından Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özkan, N. & Yılmaz, B. (2001). Çocuk kitaplarında dil sorunu. *Bilgi Dünyası, 2*(2), 147-168. https://doi.org/10.15612/BD.2001.469

Sever, S. (2015). *Çocuk ve Edebiyat* (8. Baskı). Tudem.

Sever, S. (2008). Okul öncesi dönemdeki çocuklara seslenen kitaplarda bulunması gereken temel özellikler. Z. Güneş (Ed.), *Çocuk Edebiyatı* içinde (s.55-70). Anadolu Üniversitesi.

Sürmeli, K. (2010). *Türkiye'de Eğitim Amaçlı Çocuk Dergilerinde Karşılaşılan Temel Grafik Tasarım Sorunları ve Sorunlara Çözüm Önerileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tanrıkulu, F. (2014). *Medya Okuryazarlığı Bağlamında Çocuk Dergileriyle Zenginleştirilmiş Türkçe Dersinin Etkililiği: Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tanrıkulu, F. (2020). Çocuk dergisi içeriklerinin derslerle ilişkilendirilebilirliği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 837-852. https://doi.org/10.33437/ksusbd.828496

Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilim Araştırmaları*, Türkçe'nin Öğretimi Özel Sayısı 13, 161-167.

Tunagür, M. (2021). TSE Öncü Çocuk Dergisi üzerine bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(53), 155-182. https://doi.org/10.53568/yyusbed.1003456

Tuncer, H. & Yardımcı, M. (2000). *Çocuk Edebiyatı*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Turan, E. D., Kurt, E. & Arslan, N. (2016) Mini Kumbara Dergisi'nin popüler bilim kaynakları kapsamında biçim ve içerik bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(3), 326-336. hptts://doi.org/10.16916/aded.27874

Tür, G. & Turla, A. (1999). *Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Kitap* (1. Baskı). Ya-pa.

Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. Ids practice paper in brief, 13. https://www.researchgate.net/publication/2598288 93_ Learning_about_Qualitative_Document_Analysis, Erişim tarihi: 16.07.2022

Waryncia, L. (2006). Why i love children's magazines. *Children and Libraries, 4*(3) 40-42.

Yalçın, A. & Aytaş, G. (2014). *Çocuk Edebiyatı* (7. Baskı). Akçağ.

Yaldız, H. T. (2006). *Masalların Çocuk Eğitimi Açısından İncelenmesi (Sarayönü Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yavuz, D. (2019). Çocuk edebiyatı ve kültürel semboller. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6*(4), 175-184.

Yazıcı Okuyan, H. (2009). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma saatlerinde kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerini seçme ölçütleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(18), 135-159.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin.

Yıldız, D. & Karaca, Ş. (2020). Çocuk dergileri üzerine bir inceleme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 455-477.

Yılmaz, O. (2016). Kurgusal nitelikli çocuk kitapları ve karakter eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(3), 311-325. https://doi.org/10.16916/aded.36213

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: In the research, it is aimed to examine the children's magazine named "Guguşçuk" published in the Autonomous Region of Gagauzia in terms of its internal and external structure features.

Method: In the research, the document analysis method was used. The study material of the research consisted of the Fall-2020, Winter-2021, Spring-2021, Summer-2021, Fall-2021, and No 6-2022 issues of the children's magazine "Guguşçuk".

"Children's Journal Evaluation Form (ÇÇDF)" was used as a data collection tool in the study. The obtained data were analyzed by making frequency and percentage calculations in a statistical program.

Findings: It has been observed that all the issues of Gucuşçuk magazine are fully compatible with the characteristics that children's magazines should have in terms of size.

It has been seen that the 6 issues of the magazine named "Guguşçuk" have the features that should be found in children's magazines in terms of paper and printing features. In all 6 issues of "Guguşçuk" magazine; It has been determined that the necessary space is partially left on the page margins, the texts are partially

aligned, the principle of contrast between the background color and the text colors is fully complied with, and the line spacing of the texts is completely suitable for the age group addressed. In 4 issues of the journal, it was determined that the articles were placed on the page in a way to make it partially easier to read, and in 2 issues the articles were placed on the page in a way that made it easier to read.

It was observed that thin cardboard was used on the cover of 1 issue of "Guguşçuk" magazine, and completely durable thick cardboard was preferred for the cover of 5 issues. It was observed that in 6 issues of the magazine, the binding was not at all solid, the age range of the target audience of the magazine and the price information were not included, and the information about the number of the magazine or the period information was included. The cover design of 1 issue of the magazine is partially about the content; The cover design of the other 5 issues gives information to the reader about the content. In all 6 issues of "Guguşçuk" magazine; It has been determined that the visuals of the text are fully compatible with the text, the picture/text balance is partially complied with, very different colors are included except for the main theme color, and the visuals are completely suitable for developing the creativity of the target audience of the magazine. It was determined that the images used in 1 issue of the magazine were partially suitable for the target audience, while the images used in the other 5 issues were completely suitable for the target audience.

It has been seen that the font used in 6 issues of the "Guguşçuk" magazine is completely easy to read and the font size of the texts in the magazine is partially suitable for the target audience. In all 6 issues of the Guçuşçuk magazine; It has been determined that the topics are completely suitable for the purpose of the magazine, the topics are prepared in accordance with the target audience, the topics are determined completely according to the interests, wishes and needs of the target audience, and the theme/subject harmony is completely captured. It has been determined that the topics covered in 1 issue of the journal are partially related to real life, and the topics covered in 5 issues are completely related to real life.

In all 6 issues of the "Guguşçuk" magazine, it was determined that the main theme of the magazine was completely suitable for children, the target audience of the magazine. In all issues of the magazine, it was observed that the harmony between the theme and the content was completely achieved. All of the themes determined for 6 issues of the journal are understandable.

In all 6 issues of "Guguşçuk" magazine; It has been seen that language and expression features are of a quality that can attract the attention of the target

audience, examples that fully reflect the richness of Gagauz Turkish are included, and language and expression features are preferred to improve the vocabulary of the target audience. Spelling and punctuation rules were partially complied with in 4 issues of the journal; it was determined that the other 2 numbers were completely complied with. The length of the sentences and paragraphs is partially in the 1 issue of the journal; In the number 5, it was determined that it was completely suitable for the target audience.

It has been determined that all 6 issues of “Guguşçuk” magazine have the features that should be found in children's magazines in terms of writing types. It has been determined that all 6 issues of the magazine named “Guguşçuk” are in complete harmony in terms of the plan. It has been determined that all issues of the journal, except for issue 1, are completely appropriate in terms of following a regular plan.

Conclusion: When the internal structural features of the issues of the magazine called “Guguşçuk” are examined, it is seen that the magazine is partially suitable for children in terms of some features of the subject and complete in terms of some features; completely appropriate in terms of theme features; language and expression are partially appropriate in terms of some features and completely appropriate in terms of some features; completely appropriate in terms of the font; It has been seen that the heroes are partially suitable in terms of some features and completely appropriate in terms of some features. In addition, all the issues of the magazine called “Guguşçuk” are planned within themselves; in the last issue of the magazine, a completely regular plan was followed in the other issues; It was determined that the plan applied in all the issues of the journal was completely suitable for the developmental characteristics of the children.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 3904-3925
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.65918
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 24.10.2022 Submitted date
Kabul tarihi 24.12.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Karasu, N. Y. (2022). Saruhan Sancağı ve Çevresinde Suhte Hareketleri ve Alınan Önlemler. *Journal of History School*, 61, 3904-3925.

SARUHAN SANCAĞI VE ÇEVRESİNDE SUHTE HAREKETLERİ VE ALINAN ÖNLEMLER

Naime Yüksel KARASU[1]

Öz

XVI. yüzyıl Osmanlı Devleti'nin gücünün zirvesini temsil etmesine karşılık aynı zamanda toplumsal huzursuzlukların, askerî ayaklanmaların, taht kavgalarının ve burada konumuz olan medreseli gençlerin kanun dışı hareketlerinin görüldüğü bir dönem olmuştur. XVI. yüzyılda başlayıp XVII. yüzyıl boyunca devam eden kargaşa döneminin önemli parçasını medrese öğrencilerinin oluşturduğu suhtelerin çıkarmış olduğu bu hareketler oluşturmaktadır. Osmanlı Devleti'nde eğitim ve öğretimin gerçekleştiği medreseler, klasik çağda kurumsallaşmasını tamamlamış ve ilmî olarak bir sınıflandırmaya tabi tutularak belirli icazetlerle oluşturulmuş yapılardır. Bu dönemde İlmiye sınıfında mansıpların usulsüzce dağıtılmasına bağlı olarak Anadolu'nun muhtelif yerlerindeki medreselerde her geçen gün sayıları artan ve mansıp bekleyen talebelerin suhte ayaklanmaları olarak adlandırılan isyan hareketleri başlattıkları görülmektedir. Özellikle I. Süleyman'ın saltanatı öncesinde başlamış olan kapılanma hareketinin merkezden taşraya doğru sirayet etmesi medreseli gençlerin uzun süre görev beklemelerine sebep olmuş bunun sonucu olarak da medreselilerin toplu eşkıyalık hareketleri baş göstermiştir. Bu çalışmada Osmanlı Devleti'nde XVI. yüzyıldan itibaren siyasi, sosyal, ekonomik buhranlar neticesinde başta Anadolu olmak üzere birçok bölgede meydana gelen suhte hareketlerinin Manisa merkezli Saruhan Sancağı ve çevresi üzerinden değerlendirilmesi yapılacaktır. "Ehl-i fesat, haram-zade, suhte taifesi" şeklinde

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Tarih Bölümü, Osmanlı Müesseseleri ve Medeniyeti Tarihi Anabilim Dalı, nykarasu@aybu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-3245-5582.

isimlendirilen ve bir nevi büyük çaplı eşkıyalık hareketleri olarak kabul edilen bu isyanlar için mühimme defterlerindeki hükümler çalışmanın en önemli kaynaklarını oluşturmaktadır. Bu kaynaklar ışığında XVI. yüzyılın ortalarından başlayarak sonuna kadar devam eden suhte isyanlarının nedenleri, muhtevası ve ne gibi olaylara sebep oldukları konusunda çıkarımlar yapılmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: XVI. Yüzyıl, Manisa, Medrese, Suhte Taifesi.

Suhte Movements in Saruhan Sub-Province and Surrounding Area and Measures Taken Against Them

Abstract

Although the 16th century represents the apex of the Ottoman power it was a period at the same time that social unrests, military uprisings, fights for the throne happened and illegal movements of medrese students that we examine here were seen. Medrese student movements were an important part of this chaotic period, which started in the 16th century and continued throughout the 17th century. Medreses, in which were given education and training, completed its institutionalization in the Classical Age which were formations that classified scientfically. It is seen that in this period medrese students, who were growing in number day by day and were waiting for position, started uprisings in verious regions of Anatolia because positions were given illegally in Ilmiyye Class. Especially starting before the reign of Suleiman the First, movement of getting position influenced from center to periphery and this caused medrese students to wait for positions and as a result of this medrese students started banditry in big numbers. In this study, the suhte movement will be analysed in the case of Saruhan Sub-province and its environment which started in a lot of regions of Anatolian as result of political social and economic crisis. Mühimme registers are top important sources for this movement which has been considered as banditry and which was called ehl-i fesat, haram-zade and suhte. In the light of this sources starting from the middle of the 16th century to the end of it will be analized the reason for suhte movements, and what they caused.

Keywords: 16th Century, Manisa, Medrese, Suhte Groups.

GİRİŞ

XVI. yüzyılın ortalarında başlayıp yaklaşık yarım asır boyunca devam eden suhte hareketlerini anlayabilmek ya da anlamlandırabilmek için Osmanlı düzeninin değişmeye başladığı siyasî ve sosyal koşulların yanında bir o kadar önemli olan ekonomik şartların ortaya çıkarmış olduğu ağır bunalımları da iyi değerlendirmek gerekmektedir. Bu buhranlı dönem her sınıftan insanın birbiriyle kanlı bir çatışma içerisine girmesine sebep olmuş büyük bir kargaşa ortamı

yaratmıştır. Nitekim Osmanlı Devleti'nin yüzyıllar süren tarihi boyunca devlete ya da yönetime karşı çok sayıda isyan hareketi yaşanmıştır. Ancak hiç birisi bu dönem kadar kaotik olmamıştır. Bu dönemin en büyük toplumsal hareketi konu ile ilgili öncü birçok çalışması bulunan Mustafa Akdağ tarafından "Büyük Celâlî İsyanları ya da Kavgası" olarak adlandırılmıştır. Bu dönemdeki sürekli iç karışıklıklar köyden kasabaya, kasabadan şehre ve hatta başkente kadar Osmanlı toplumunun sosyal, ekonomik ve siyasî bütün örgütlerini derinlemesine ve genişlemesine kapsayan büyük çaplı toplumsal hareketlere dönüşmüştür (Akdağ, 2003, s.15). Özellikle Anadolu coğrafyasında meydana gelen bu isyan hareketleri oldukça uzun sürmüş ve yapmış olduğu etki itibariyle ciddi bir bunalımın ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Celâlî isyanları konusunda gerek Türk gerekse de yabancı araştırmacılar tarafından yoğun çalışmalar yapılmıştır. Bu konu üzerine çalışan en önemli araştırmacı olarak Mustafa Akdağ'ı gösterebiliriz.[2] Çalışma konumuz olan Saruhan bölgesinde ise Celâlî isyanları konusunda Çağatay Uluçay'ın (1944, s.23-30) kayda değer eserleri bulunmaktadır. Uluçay eserinde az da olsa dönemin suhte hareketleri konusuna da değinmiştir.

Dönemin siyasi şartlarını tasvir edecek olursak; Sultan I. Süleyman dönemi (1520-1566) Osmanlı Devleti için bir taraftan devletin gücünün zirvesini temsil etmesine karşın, toplumsal huzursuzlukların, kapıkulu ayaklanmalarının, taht kavgalarının ve medreseli öğrencilerinin isyanlarının da görülmeye başladığı bir devir olarak karşımıza çıkmaktadır. Anadolu'da başlayan kaos ortamı levend taifesinin ortaya çıkmasına ve diğer asi ve memnuniyetsiz grupların da katılımıyla şiddet ikliminin artmasına sebep olmuştur.[3] Levend taifesi dışında bu isyan ortamının en önemli diğer aktörleri medrese öğrencileri olacaktır. Bu dönemde tüm Akdeniz dünyasında başlayan ve doğal olarak Osmanlı Devleti'ni de etkileyen nüfus baskısı yüzyılın ortalarına gelindiğinde Osmanlı şehir ve

[2] Mustafa Akdağ'ın Celâlî isyanları konusunda çalışmaları için ayrıca bkz. Akdağ, M. (1947) Yeniçeri Ocak Nizamının Bozulması, *DTCFD Tarih Araştırmaları Dergisi*, 5 (3), 291-309; (1945). Osmanlı Tımar Rejiminin Bozulması", *DTCFD Tarih Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 419-431; (1949-1950), Osmanlı İmparatorluğu'nun Kuruluş ve İnkişafı Devrinde Türkiye'nin İktisadî Vaziyeti I-II, *Belleten,* (51), 497, (52) 1950, 319; (1958) Celâlî Fetreti, *DTCFD Tarih Araştırmaları Dergisi*, 16 (1-2), 53-107; (1963). *Büyük Celâlî Karışıklıklarının Başlaması*, Atatürk Üniversitesi Yayınları; (1963), *Celâlî İsyanları*. DTCF Yayınları; (1963), Celâlî İsyanlarından Büyük Kaçgunluk, 1603-1606, *DTCF Tarih Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 1-49.

[3] Anadolu'da yasakçı olarak bilinen bu kul taifesi, tımar erbaplarının geçim sahasını kapatmış, devletin de nakit para ihtiyacı karşılanırken iltizam usulünü merkezden atadığı şahıslar üzerinden gerçekleştirmeye başlaması şüphesiz başıboş levendleri başka geçim yolları aramaya sevk etmiştir (Cezar, 2013, s. 79-80).

kasabalarında meydana gelen nüfus artışıyla daha belirgin bir hal almaya başlamıştır (Braudel, 1989, s.269-270). Bu nüfus hareketlerinin özellikle kırsal kesimde yürütülen tarımsal faaliyetlere olumsuz etkisi çiftbozan sayısının artması ile sonuçlanmıştır. I. Süleyman döneminde uzun süre devam eden savaş ortamı huzursuzluklara sebep olmuş İran'la uzun zamandır devam eden savaşlar ancak 1555 yılında imzalanan Amasya Antlaşması ile son bulmuştur (Uzunçarşılı, 1988, s.361). Nitekim XVI. yüzyılın ortalarından itibaren uzun süreli savaşların ağır finansal giderleri de reayaya yüklenince bu konuda birçok problemin ortaya çıkmasına sebep olmuştur.[4] Yüzyılın sonlarına doğru iktisadî bunalım içine düşen devlet, artan enflasyon karşısında bu durumun halk üzerindeki olumsuz etkilerini görmeye başlamıştır. Özellikle düşük ayarlı akçelerin Osmanlı çarşı ve pazarlarına girmesiyle beraber enflasyon üzerindeki denge bozulmuştur. Çiftbozan sayılarının artmasının bir sebebi de budur (İlgürel, 1993, s.253).

Ortaya çıkan enflasyon ve mali bunalımların Osmanlı ekonomisine getirmiş olduğu olumsuz sonuçlar halkta memnuniyetsizliğe sebep olmuş bu durum isyan hareketleriyle birlikte güvensiz ortama ve huzursuzluğa zemin hazırlamıştır. Halkın ekonomik açıdan üzerindeki yüke yerel idarecilerin merkezi otorite karşısında güç kazanması, bürokraside yolsuzluk ve rüşvetin yaygınlaşması da eklenince bunlar halkın huzurunu bozan en önemli faktörlerden olmuştur. Tüm bu sosyal ve ekonomik olaylara ek olarak yaşanan siyasî sorunlar yani dönemin taht kavgaları durumu daha da kötüleştirmiş, Anadolu halkında memnuniyetsizliği arttırmıştır. Hatta Tarihçi Mustafa Âli'ye göre Osmanlı "gerileme" si bu hadise ile başlamış ve Osmanlı tarih yazıcılığında uzun süre hüküm olan tarih anlayışının başlangıcını kendisi oluşturmuştur (Fleisher, 1996, s.243-252). Akdağ'a (2003, s.15-20) göre ise tüm bu kaos ortamı birçok kavgada farklı eylemci grupların ortaya çıkmasına sebep olmuştur: Çiftbozanların oluşturduğu levend-sekban toplulukları, ehl-i örf (hükümetli) zümresi, altı-bölük halkı (kapıkulu süvarileri) ve medrese öğrencileri (suhte taifesi).

XVI. ve XVII. yüzyılın sosyal, siyasal ve ekonomik yapısını çizdiğimiz bu dönemde yaşanan en büyük isyan hareketi olan Celâlî isyanları, Bozoklu Şeyh Celal'in ayaklanması sonrasında kendisinden sonra meydana gelen isyan hareketlerinin bu adla anılmasına sebep olmuştur. Celâlî hareketleri bozuk bir

[4] Tarımsan alanda yaşanan sorunlar sadece nüfus artışına bağlı olmamış ayrıca S. White'e (2013, s. 191-193) göre devletin muhtelif yerlerinde yaşanan sert kış ikliminin sebebiyet verdiği iaşe sorunları, tarımın yapılamaması ve buna bağlı olarak isyan iklimi, toplumsal tabandaki memnuniyetsizliği artırarak mevcudiyetini devam ettirmiştir.

ortam nedeniyle kendine pek çok taraftar bulmuş ve Osmanlı Devleti'nin bazı gayretlerine karşın sosyal bir buhran neticesinde teşekkül ederek devlet teşkilatında bozulma ve otoritenin güç kaybetmesi ile ara vermeksizin artış göstererek bir dönem devam etmiştir (İlgürel, 1993, s.255-256). Ortaya çıkan bu durum bir taraftan Osmanlı köylüsünün ağır mağduriyetler yaşamasına sebep olurken diğer taraftan Celâlî hareketlerine katılan gruplar haksız yollarla edinmiş oldukları kazançları toprak, mal ve servete dönüştürmüşlerdir. Bu durum devleti oldukça zor bir ortama sokacak olan "Büyük Kaçgunluk"a sebep olmuştur (Akdağ, 1963, s.1-49).

OSMANLI'DA MEDRESE VE SUHTELER / SOFTALAR

Celâlî isyanları hem boyut hem de sonuçları ile birçok tarihçinin dikkatini çekmiş bundan dolayı çok sayıda araştırmaya konu olmuştur. Ancak Celâlî isyanlarından hemen önce meydana gelen ve özellikle Anadolu'nun batı yarısını etkileyen suhte hareketleri yeteri kadar araştırılmamıştır.[5] Mustafa Akdağ abidevi eserinde neredeyse yarım yüzyıl boyunca devam eden Celâlî isyanları sürecinde bu olayların en sakin eylemci grubunu medrese öğrencilerinin yani talebi-i ulûm ya da suhtelerin oluşturduğunu belirtmektedir. Bu araştırmanın konusu olan suhte hareketlerine geçmeden önce bu dönem Osmanlı medreseleri, eğitim sistemi ve medrese öğrencilerinin durumuna kısaca değinmek yerinde olacaktır.

Medrese kelime anlamı olarak sözlükte okumak, anlamak, bir metni öğrenmek için tekrarlayıp ezberlemek anlamındaki ders (dirâse) kökünden gelen bir mekân ismidir (Bozkurt, 2003, s.323). Osmanlı Devleti kuruluşundan itibaren medrese eğitimine önem vermiştir. İlk medrese Orhan Gazi döneminde 1331 yılında İznik'te kurulmuştur. İslam eğitim sisteminin temel kurumu olan medreseler Osmanlı Devleti döneminde fizikî şartları, mimari özellikleri, programı ve temsil ettiği zihniyetle önemli gelişmeler göstermiştir (İpşirli, 2003, s.327). Osmanlı Devleti'nde medreseler devletin siyasi bir güç olarak yükselmesine paralel bir gelişim arz etmektedir. Osmanlı Devleti'nin gücünün zirvesini yaşadığı XVI. yüzyıl aynı zamanda İslam dünyasının ilmî ve kültürel açıdan bir zenginlik kazandığı ve böylece İslam bilim geleneğinin bu yüzyılda

[5] Suhte hareketlerinin farklı bölgelerde yol açtığı sorunlar üzerine yapılan çalışmalar için bkz. Köse, E. (2017), İçel Sancağında Kargaşa: Suhte Fesadı (1576-1606), *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 22-51; Zararsız, A. (2019), Demleri Heder Olsun-Antalya'da Suhte ve Celali Olayları, *Antalya'da Türk İslam Medeniyetinin İzleri-2*, Palet Yayınları, 59-71.

zirveye ulaştığı bir dönemi temsil etmektedir (Hızlı, 2004, s.372). Siyasal sınırların genişlediği bu dönemde ilim ve medeniyet alanında da ilerlemeler en yüksek boyuttadır.

Osmanlı Devleti'nde her eğitim kurumunun yönetimi ve harcamaları bir vakıf aracılığı ile yapılmakta, bir vakfın desteğini alamayan medreselerin icraatına devam etmesi mümkün olamamaktaydı. Medreseler öğrencilere sadece eğitim vermekle kalmıyor aynı zamanda onların beslenme ve barınma ihtiyaçlarını karşılıyordu. Dahası medreseler öğrencilere küçük bir miktar da olsa burs imkânı sağlıyordu. Devrin padişah, paşa ve hayırseverlerinin yaptırdıkları medrese, mektep ve imarethanelere birçok şey vakfediyor gerek hoca ve gerekse de talebe yönünden çoğalmasına katkı sağlıyorlardı. Özellikle küçük yerleşim yerlerinde geçimi zorlaşan ailelerden birçoğunun çocuklarını bu imkanlardan faydalanabilmesi için şehir merkezlerindeki medreselere göndermeyi tercih ettikleri görülmektedir (Koç, 2013, s.151). Bu şekilde vakıflar tarafından finanse edilen medreseler Anadolu ve Rumeli'de XVI. yüzyıl başlarına gelindiğinde daha önceki dönemlerdeki kapasitesini çoktan aşmış bir öğrenci talebi ile karşılaşmıştır. Medreselerde bu kadar çok sayıda öğrenci olmasının nedenlerinden biri, Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan XVI. yüzyılın ikinci yarısına kadar olan sürede çok geniş topraklar kazanmış olması ve medrese bitirenlere kadılık, naiplik, müderrislik, imamlık ve benzeri "vazife" edinme kapılarını ardına kadar açmış olmasıdır (Akdağ, 2013, s.146). Yani devletin sınırlarının genişlemesi yetişmiş eleman ihtiyacı doğurduğundan yeni medreselerin açılmasına sebep olmuştur.

Çalışma konumuz olan Saruhan Sancağına da bir şehzade şehri olmasının da ayrıcalığına bağlı olarak çok sayıda medrese kurulmuş ve sancağın kazalarında bulunan birçok öğrenci okuyabilmek için buralara kadar gelmiştir (Uluçay, 1944, s.23). Manisa'da en eski medrese Saruhanlılar döneminde İshak Çelebi tarafından yaptırılan Manisa Ulu Camii Külliyesi içerinde yer almakla birlikte 780 (1378-79) tarihlidir. Camii, imaret ve mektepten oluşan Hatuniye Külliyesi içerisinde yer alan medrese de şehrin bir diğer eski tarihli medresesidir (H. 896-M. 1490-91).[6] Şehirde külliyelerin parçası durumundakiler dışında medreseler ve

[6] Osmanlı dönemi bir diğer medrese de Hafsa Sultan Külliyesi içerisinde yer almaktadır. (H. 929-M. 1523) (Karakaya, 2003, s.584-585); Uluçay ve Gökçen'e (1939, s.53-55) göre 1410-1595 seneleri arası Manisa için bir ikbal devri olmuştur. Ancak duraklama devrinin başlaması ile memleketin her tarafında görülen çeşitli türde isyan hareketleri Manisa ve çevresinde de

muallimhâneler de inşa edilmiştir. Manisa'da XVI. yüzyılda hayır sever vakıfları ile dikkat çeken iki adet müstakil medrese bulunmaktaydı (Emecen, 1989, s.107-108). XV. yüzyılda yapıldığı bilinen medreselerden ilki Ditrek Sinan Bey Medresesi (Gökçen, 1946, s.254-257) ikincisi ise yine aynı dönemde yapılan Veled Bey Medresesidir (Acun, 1999, s.342). Yine aynı dönemde inşa ettirilen Hindistanî Medresesi bir diğer önemli eğitim kurumudur (Karakaya, 2003, s.585).

Bu şekilde Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan itibaren büyük bir gelişme gösteren medreselerin bir süre sonra aynı kalite düzeyini devam ettiremediğini görmekteyiz. Başta da değindiğimiz gibi XVI. yüzyılın ikinci yarısından itibaren başlayan bu sosyo-ekonomik sorunlar, devletin her kurumuna sirayet etmiştir. Bu dönemde bozulmanın yaşandığı en önemli kurumlardan biri de medreselerdir. Özellikle bu dönemde kapasitelerinin üstü sayıda öğrenci alımlarının olması ve birçok kuralın işlemez hale gelmesi eğitim kalitesinin bozulmasına sebep olmuştur (Uzunçarşılı, 1988, s.67-71). XVI. asır sonlarına doğru hem müderris kalitesi hem de eğitim-öğretim ve talebe yönüyle medreseler bozulmaya başlamış ve bu bozukluk giderek artmıştır. Medrese tahsili görmeden mülâzım olan mevali-zâdelerin az zamanda elde ettikleri derecelere gerçek medrese talebelerinin ulaşması zorlaştığından medreselere ilgi azalmıştır. Rüşvet ile müderrislik ve kadılık elde edilir olmuştur (Uzunçarşılı, 1988, s.75-78).

Osmanlı eğitim sisteminde sıbyan mektebini bitiren talebe 12-15 yaşlarında medreseye girerek softa olur ve artık medrese eğitimi başlardı (İpşirli, 2003, s.327). Suhte/softa kelimesi, Farsça "yanmış, kavrulmuş" demek olup, Osmanlı-Türk medreselerinde okuyan talebe için kullanılan bir tabirdir. Softaların zamanla derslerine çalışmayı bırakıp, ok, yay ve diğer harp âletleri ile köyleri basıp, bir takım kötü hareketlerde bulunmaları üzerine bunlar için "softa eşkıyâsı" tabiri de kullanılmıştır.[7] Sıbyan mektebini bitiren çocukların şehirlerde orta dereceli medreselere girerek suhte olmaları, XVI. yüzyılın ortalarına gelindiğinde bütün medreselerin neredeyse tamamen dolu olması ve medreseyi bitiren gençlerden çok azının yüksek medreselere girebiliyor olması imaretlerde

görülmüştür. Bu dönemde başlayan soygunculuk, yağmacılık devletin sonuna kadar devam etmiştir.

[7] Suhtenin yanı sıra arşiv belgelerinde bu kelimenin bozulmuş şekli olan *softa* kelimesi de kullanılmıştır. Softa kelimesinin *sufi* ya da Yunanca *sofistai* kelimesinden geldiği gibi görüşler mevcut olsa da arşiv belgelerinde her iki kelimenin de aynı anlamda kullanılması, softanın suhte kelimesinin bozulmuş şekli olduğunu göstermektedir (Yazıcı, 1996, s.735-736).

yığılmaya sebep olmuş şehirlerde büyük ölçüde bir suhte kitlesi birikmiştir (Koç, 2013, s.151-153). Suhtelerin istihdam sisteminin dışında kalması konusunda mühimme defterlerine de yansıyan kayıtlarda Anadolu'nun muhtelif yerlerinde medrese önlerinde yığılmaların yaşandığı açıkça görülmektedir. Söz konusu dönemde kadrolardaki sıkışıklık konusunda yeterli bilgi bulunmasa da tahsilini bitirenlerin sayısının ihtiyaçtan çok daha fazla olduğu tahmin edilmektedir. Özellikle taşrada bulunan medrese öğrencilerinin sayılarının çok artması gruplar halinde çeşitli eşkıyalık hareketlerine karışmışlarına ve XVI. yüzyılın sonlarına doğru Celâlî isyanlarının bir bakıma öncüleri olmalarına sebep olmuştur. Bu konuda XVI. yüzyıldan itibaren devletin resmî kayıtlarına intikal eden şikâyetler dikkat çekici boyuttadır. Şer'iyye sicillerini kaynak alarak yazdığı eserinde talebelerin medrese kapılarında yığılması ve ahlaki açıdan yozlaşması konusuna önem veren Akdağ, I. Süleyman döneminin sonlarında ortaya çıkan şehzadeler krizinin isyancılara fırsat doğurduğuna işaret etmektedir (Akdağ, 2013, s.331).[8]

Osmanlı medreselerinden yetişen suhtelerin isyanına bir başka sebep olarak da devlet memurları arasındaki çekişmeleri söyleyebiliriz. Mesela kadılar, müderrisler, naipler ile ümera arsındaki anlaşmazlıklar bu duruma örnek gösterilebilir. Akdağ'a göre bu iki taraf arasındaki güç mücadelesi zamanla kadılar ile suhteler arasında bir yakınlaşmanın ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Buna karşılık köylü halk ile beyler ve kadılar arasında ayrı anlaşmazlıklar da göze çarpmaktadır. Ortaya çıkan bu tablo zaman içerisinde geniş bir alana yayılan suhte hareketlerine zemin hazırlamıştır (Akdağ, 1949, s.366). İşsiz güçsüz, yarı okur-yazar, köylü-şehirli kitleler önce küçük gruplar halinde, sonrasında ise daha büyük gruplara dönüşerek ilk etapta kendi bölgelerini ilerleyen dönemlerde ise çevre sancakları rahatsız eder duruma gelmişlerdir. Barkey'e göre suhtelerin kendi başlarına pek bir önemi yoktu ve hatta güçlü bir ordu ile kolaylıkla alt edilebilirlerdi. Ancak bu hiçbir zaman yapılmamıştır. Ona göre bunun nedeni suhtelerin faaliyetlerinin kendilerinin iradeleri dışında ortaya çıkan sonuçları nedeniyle önem kazanmış olmalarıdır. Devletin suhteler yüzünden atmış olduğu adımlar köylülerin silah satın almasını kolaylaştırmış, kırsal kesimin silahlanmasını ve yeni toplumsal oluşumların ortaya çıkmasını mümkün kılmıştır (Barkey, 2015, s.166-167).

[8] Sadece taşra medreseleri değil İstanbul'daki büyük medreselerde de talebelerin zaman zaman devleti müdahaleye zorlayacak problemlere yol açtıkları dikkati çekmektedir. Osmanlı kroniklerine de intikal eden bu türden birçok olay bulunmaktadır (İpşirli, 2003, s.331).

1543 tarihli Anadolu kadılarına yollanan fermanda levend sürülerinden halkı korumak için alınacak tedbirler sıralanırken "talib-i ilm levend suhteler"e de yer verilmiştir. Öğrenci isyan bölgelerinde geçen ve mahkemelere de yansıyan olaylar içinde bu dönemle birlikte artık suhteler başlarında bulanan ve şefleri konumunda olan kişilerin yönetiminde bölükler halinde görülmeye başlamıştır.[9] I. Süleyman döneminde başlayıp II. Selim döneminde genişlemeye başlayan suhte isyanları, III. Murad döneminde en yoğun halini alarak XVII. yüzyıl başlarındaki Celalî karışıklıklarına zemin hazırlamıştır. Suhteler "başbuğ" tayin ettikleri reisleri etrafında teşkilatlanmaya başlamış ve Osmanlı-İran savaşlarında suhte hareketi Anadolu'nun her tarafına yayılmıştır. Suhte liderleri, genel olarak azledilmiş veya gadre uğramış hükûmet mensupları ile reaya arasında itibar kazanmış kişilerdi. Celalî tehdidi altında bulunan şehir ve kasaba halkı ise kendilerini korumak için ya bunlara para, yiyecek temin etmiş ya da şehir etrafını surlarla çevirip mücadele etmişlerdir (İlgürel, 1993, s.252-257).

SARUHAN SANCAĞI VE ÇEVRESİNDE SUHTE HAREKETLERİ

Suhte hareketleri Anadolu'nun birçok bölgesinde bir çeşit mahalli isyana dönüştüğü süreçte Saruhan Sancağındaki durum suhte isyanlarının yaşandığı diğer merkezlerden farklı değildir. Özellikle Anadolu'nun verimli bölgelerinde sıkışmış bulunan şehirler ile kasabalar büyük öğrenci kalabalıklarının oluştuğu yerler olarak bu olayların çıkmasına en elverişli çevreler olmuştur. Suhte isyanları XVI. yüzyıl Osmanlı toplumunun her bölgesinde değil, özellikle medrese ve imaretlerin çok ve suhtelerin kalabalık olduğu çevrelerde yoğun olarak görülmüştür. Akdağ suhte isyanlarının yoğun olarak görüldüğü bölgelerden birisi olarak Manisa'nın da içinde olduğu Manisa-Muğla-Isparta üçgenini göstermiştir.[10] Suhte isyanlarının ilk olarak görülmeye başladığı döneme ait 3 numaralı mühimme defteri özellikle bu isyanların sıklık derecesi kadar görülmeye başladığı merkezler hakkında bilgi vermesi bakımından önem arz etmektedir. Bölgelerden bazıları ilgili defterde bir buçuk yıllık dönemde iki veya daha fazla sayıda geçmektedir. Bu durum bu bölgelerde şekavetin daha da

[9] Bu döneme ait örnek olaylar için bkz. (Akdağ, 2013, s.151).

[10] İzmir ve Antalya'yı da içine alan bu bölge hemen hemen bütün Ege şehir ve kasabalarını kapsamaktadır. Ege alanı suhtelerinin iki önemli merkezinden biri Isparta diğeri ise Manisa'dır. Akdağ'ın suhte isyanlarının yoğun olarak görüldüğü alanlara yönelik sınırlarını çizmiş olduğu bölgeler için ayrıca bkz. (Akdağ, 2013, s.152-154).

arttığını göstermektedir. Özellikle Anadolu'nun tüm Batı bölgeleri ile Trakya'da suhte ya da suhte kisvesinde çok sayıda levent taifesi tarafından gerçekleştirilen olaylar meydana gelmiştir (Koç, 2013, s.156-158).

Her ne kadar özellikle son yıllarda bu suhte hareketleri birçok akademik araştırmaya konu olsa da o dönemin tarihçileri suhtelerin çıkarmış oldukları olayları pek önemli kabul etmemişlerdir. Örneğin dönemin önemli kaynaklarından Selânikî suhte taifesinden sadece Rumeli kadıları ile ilgili bir konu (Selaniki, 1999, I, s.225) ve Karaman Eyaleti'nde suhtelerin çıkardığı olaylar sebebiyle eserinde yer vermiştir (Selaniki, 1999, II, s.751, 757-758). Döneme ait diğer eserlerde ise suhteler hakkında bilgi yoktur. Bu yüzden Saruhan Sancağında suhte hareketleriyle ilgili mühimme defterleri temel kaynak durumundadır.

Saruhan Sancağında suhte hareketlerinin ayrıntılarına girmeden önce suhtelerin kimliği ile ilgili kısa bir bilgi vermek yerinde olacaktır. Suhte kimliğini tespit etmekte kullanacağımız belgelerin ilki doğrudan Saruhan Sancağı ile ilgili değildir. Ağustos 1565 muhtemel tarihli hükümde belirtildiğine göre düşmana (Venedik) ait üç gemi karaya çıkarak Menteşe Sancağına bağlı Akköy isimli bir köyü yağmalamıştır. Kısa süre sonra ise aynı bölgede iki suhte başlarına topladıkları 70-100 kişiyle Balat kazasında faaliyete başlamışlardır. Bunlar bölgede yağma hareketlerine girişmişlerdir. Hükümde grubun başı olan iki kişi hariç diğerlerinin suhte olup-olmadıkları konusu şüpheli görülmektedir. Zira bu iki kişiden bahsedilirken *suhte nâmına yetmiş seksen yüz hırsuz cem' idüb* ve *suhte nâmına yanlarına cem' itdikleri eşkıyâ ile* (BOA, MD 5/14, 38) ifadeleri ile bu kişilerin suhte olduklarına dair tereddüt açıkça dile getirilmektedir. Bir başka hükümde ise *suhte ve suhte nâmına zuhûr idenler* denilerek suhte adı altında eşkıyalık yapanların hepsinin suhte olduğuna dair şüphe yeniden dile getirilmiştir (BOA, MD 36/237, 630) Saruhan, Menteşe ve Aydın sancakları muhafazasına memur Osman Bey'e gönderilen 1583 senesine ait bir başka hükümde ise Lazkiye ve Çarşamba'da iki farklı suhte grubunun faaliyette oldukları ve sayılarının 150 civarı olduğu belirtilmiştir. Aynı hükümde söz konusu eşkıya grubuna *levend suhte* denilmiştir (BOA, MD 51/37, 119). Anlaşılacağı gibi Osmanlı Devleti suhte adı altında faaliyet gösteren eşkıyaların gerçekten suhte olup-olmadıkları konusunda yine şüphe taşımaktadır. Hükmün devamında suhte namına eşkıyalık yapan bu kişilerin Lazkiye'deki dağları ev haline getirdikleri ve sayılarının 1.000 kadar olduğu anlatılmaktadır (BOA, MD 51/37, 119). Görüleceği bibi suhte adı altında şekavette bulunanların aslında suhte

olmadıkları, liderlerinin veya içlerinden bazılarının suhte olduğu ancak bunların genelde suhte adıyla anılmış oldukları belgelere yansımıştır.

Saruhan sancağında belgelere yansıyan suhte hareketleri 1559-1609 yılları arasını kapsamaktadır. Saruhan Sancağında suhte hareketlerinin belgelere yansıdığı ilk tarih 14 Ekim 1559'dur. Saruhan Sancağıyla beraber Menteşe ve Aydın sancaklarında halk pazarına inen silahlı suhteler *cer*[11] adı altında bir takım mal toplamışlardır (BOA, MD 3/ 153, 411). Bir sonraki kayıt ise ertesi gün yani 15 Ekim 1559 tarihlidir. Söz konusu hükümde Hamza isimli bir zaime hitap edilerek daha önce kendisine yazılan bir hükümde Aydın, Menteşe ve Saruhan sancaklarında faaliyet göstermeye başlayan suhtelerin cezalandırılması emredildiği hatırlatılmıştır. Ancak Aydın Kadısı merkeze yazdığı ilamda suhtelerin faaliyetlerine devam etmekte olduklarını bildirmiştir. Bundan dolayı tekrar yazılan hükümle daha önce gönderilen emrin yerine getirilmesi istenmiştir (BOA, MD 3/106, 423). Bu hükümden anlaşıldığına göre 1559 senesinden suhteler bahsi geçen üç sancakta birtakım sorunlara yol açmışlardır. Ancak sayıları çok fazla olmamalıdır. Zira söz konusu suhtelerin tedibi sancakbeyi, subaşı veya alaybeyinden değil, çok büyük bir birliğe komuta etmemesi beklenen bir zaimden istenmiştir.

Saruhan Sancağında suhtelere ilişkin üçüncü kaydın ise tarihi yoktur. Ancak mühimme defterlerinde hükümlerin kaydedildiği sıraya bakarak bu kaydın 1559 senesi aralık ayına ait olduğu anlaşılmaktadır. Bu hükümde belirtildiğine göre Manisa'da bulunan Valide İmareti suhtelerden mustariptir. İmaretin mütevellisi gönderdiği arzında çevrede çok sayıda suhte ve levend bulunduğunu belirterek diğer imaret-i amireler gibi kefile sahip olmayan ve silah taşıyan suhtelerin imarete alınmamaları için hüküm yazılmasını istemiştir (BOA, MD 3/197, 554). Bu hükümden anlaşıldığına göre aslından suhteler en azından Manisa'da söz konusu imarete henüz bir zarar vermemiştir. Ancak bunların silahlı şekilde dolaşmaları huzursuzluğa sebep olmaktadır. Dolayısıyla II. Selim dönemine denk gelen 1568-1570 yılları arasında bugünki Ege bölgesini kapsayan

[11] Cer: Müderrisler ve yetişmiş talebelerin dokuz ay süre derslerle meşgul olduktan sonra üç aylar sürecinde ve özelikle Ramazan ayında şehir, kasaba ve köylere giderek camilerde vaaz verir, Kuran okur ve diğer din hizmetleriyle halkın sorularını cevaplandırır ve çocukların yetişmesinde yardımcı olurlardı. Osmanlı Devleti'nin ilk dönemlerinden beri uygulanan bu yöntemde verilen bu hizmetler karşılığında cer akçesi adı altında halktan bir miktar para toplanmaktaydı (İpşirli, 1993, s.388).

alanda diğer bölgelerde meydana gelen olaylara kıyasla o kadar da sert olmadığı görülmektedir.[12]

1579 senesine gelindiğinde devam etmekte olan İran Savaşlarından dolayı Anadolu'da birçok sancakta suhte hareketlerinin arttığı gözlemlenmektedir. Özellikle savaş dönemlerinde şehirlerin daha savunmasız olduğu zamanlarda suhtelerin Anadolu'da çıkarmış oldukları karışıklıklar daha da iyi anlaşılmıştır. Zira Malatya sınır olmak üzere Anadolu'nun batı kısımlarına gönderilen fermanda her sancakta kadıların öncülüğünde suhtelere karşı tedip harekatları düzenlenmesi emredilmiştir (BOA, MD 36/211, 564; BOA, MD 36/237, 630). Aynı sene içerisinde suhteler Ilıca kazasına bağlı Hocabeyli köyünü basarak bir süre köy halkıyla çatıştıktan sonra köyü ele geçirmişlerdir. Bundan sonra bu eşkıya grubunun lideri yakalanmış ve Ilıca kadısı tarafından sorgulanmıştır. Kadı buraya kadar işini yapmasına rağmen bir süre sonra söz konusu suhte liderini bırakmayı tercih etmiştir (BOA, MD 40/128, 284). Kadının bu suhte liderini serbest bırakması bu gençlere mesleki yakınlık duyması ve empati yapmasıyla ilişkilendirilebilir. Ancak söz konusu hükümde kadının bunu neden yaptığına dair bir bilgi veya ayrıntı yoktur. Bununla beraber kadının suhtelerle iş birliği içinde olduğu da düşünülebilir.

1585 senesinden 1605 senesine kadar yaklaşık 20 sene boyunca Saruhan Sancağında herhangi bir suhte hareketi gözlenmemektedir. Bu tarihte ise sancakta tekrar suhte ve diğer eşkıyalar görüldüğünden Hacı Mehmed'in tedip harekâtı düzenlemesi emredilmiştir (BOA, MD 78/109, 288). Saruhan Sancağındaki suhte faaliyetlerinin 1609 senesinde sona erdiği görülmektedir (BOA, MD 78/469, 1206). Bu tarihten sonra suhte adıyla anılan bazı kişilerin belgelere yansıdığı ancak bu kişilerin çıkardığı sorunların münferit vakalar olduğu görülmektedir (BOA, MD 130/311, 974; BOA, MD 131/35, 73).

Suhtelerin verdikleri zararlar ilk başlarda temel olarak geçim maddeleri ile sınırlı kalmıştır. Bunlar çoğu örnekte aynı gibidir. Genelde yiyecek olarak tüketmek için koyun ve kuzulara ve atlarının beslenmesi için köylünün biçtiği otlara el koymuşlardır. Bunun dışında tabi ki halkın parasını da gasp etmişlerdir. Bunlardan başka suhtelerin sıklıkla genç erkek çocuklarını kaçırdıkları görülmektedir (BOA, MD 5/14, 38). Akdağ'ın yorumladığı şekilde muhtemelen bunun sebebi suhtelerin çocuklara karşılık fidye almak amacı olarak açıklanabilir.

[12] Akdağ (2013, s.185) bu yargıya Aydın Sancakbeyinin İstanbul'a göndermiş olduğu şikâyet mektubunun içeriğine dayanarak varmaktadır.

İlgili hükmün devamında suhtelerin bir anda bastırılarak kaçırdıkları erkek çocuklara zarar vermelerine fırsat bulamadan yakalanmaları istenmiştir (BOA, MD 5/14, 38). Anlaşıldığına göre suhtelerin çok sayıda erkek çocuğu kaçırmaları olağan bir durumdur ve bunu para temin etmek için kullanmışlardır. Ancak suhtelerin zamanla reayanın namusuna kastettikleri görülmektedir. Doğrudan Saruhan Sancağıyla ilgili olmayan bir belgede suhtelerin zaman zaman ahalinin karısını, kızlarını ve yukarıda belirtildiği gibi sıklıkla genç yaştaki erkek çocuklarını kaçırdıkları ve buna direnenleri öldürdükleri belirtilmektedir (BOA, MD 51/37, 119).

1559 senesinde 100 kadar eşkıyaya liderlik eden Fazlullah, Tosun İsa ve Hacı Hızır ismindeki suhteler iki köy basarak 3-4 erkek çocuğu kaçırmışlar ve ahalinin mallarını yağmalamışlardır (BOA, MD 3/ 153, 411). 1579 senesinde suhteler bu sefer Ilıca kazasında Hocabeyli köyünü bastıklarında ise doğrudan halkın malını yağma etmek yerine vergi toplar gibi *salkun salub* köyden belirli bir miktar para ve diğer şeyleri talep etmişlerdir (BOA, MD 40/128, 284). 1597 senesine gelindiğinde suhtelerin Anadolu'nun büyük kısmında faaliyet gösterdikleri ve verdikleri zararın artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Tüfek ve diğer silahlara sahip oldukları görülen suhtelerin yol kestikleri, köy bastıkları, ahalinin mallarını yağmaladıkları ve devlet görevlisi gibi vergi topladıkları belgelere yansımıştır (BOA, MD 36/211, 564). Suhte hareketinin genişlemesiyle verdikleri zararın büyüdüğü devlet gibi vergi saldıkları, büyük sayılarda insan öldürdükleri ve ahalinin firarına sebep oldukları görülmektedir (BOA, MD 58/279, 684).

Suhtelerin bu sancakta kayıtlara geçen son faaliyeti olan 1609 senesindeki olayda ise verdikleri zarar biraz farklıdır. Mendehora kazası ahalisinden bazı kişilerin şikayetlerine göre suhteler bazı kişilerin evlerini yakarak kendileri için kale inşa etmişlerdir. Her ne kadar belgede kale ifadesi kullanıldığı için söz konusu suhtelerin sayısının çok olduğuna dair bir izlenim ortaya çıksa da hükmün devamında bu kişilerin mahkemeye çağırılarak sorgulanmalarının emredilmesine bakarak ciddi bir tehdit yöneltebilecek güce sahip olmadıkları anlaşılmaktadır (BOA, MD 78/469, 1206). Zira büyük bir güce sahip olsalardı mahkemeye çağrılmak yerine bir askeri birlik ile yakalanmaları emredilirdi.

Mustafa Akdağ eserinde suhtelerin devlet adamlarına kastettiklerini belirtmiştir (Akdağ, 2013, s. 156; MD, 3/153, 156). Saruhan Sancağı örneğinde de bu duruma örnek olabilecek bir olayın yaşandığını görmekteyiz (BOA, MD 3/153, 411). Suhteler her ne kadar devletten çekinseler ve devleti doğrudan karşılarına almak istemeseler de zaman zaman aşırıya kaçtıkları olmuştur. Ama belgelere yansıyan birçok örnekte yerel yöneticilerden çekindikleri de bir

gerçektir. Zira yukarıda bahsi geçen Valide imareti mütevellisinin kefilsiz ve silahlı suhtelerin diğer imaret-i amireler gibi buraya da alınmamalarına dair ferman talebi ve buna cevaben yazılan hüküm buna bir kanıttır. Söz konusu hükümden anlaşıldığına göre suhteler bahsi geçen imaretin tüm öğrencilere yani suhtelere açık olmasından faydalanarak burada çeşitli ihtiyaçlarını giderme fırsatı bulmuşlardır. Bunlar silahlı olduklarından çevreye tedirginlik vermişlerdir. Dahası kefilleri de bulunmamaktadır. Böylece gerçekte suhte olup-olmadıkları bile belirsizdir. Benzer durumu yaşayan imaretlere bu gibi suhtelerin kabul edilmemeleri için ferman gönderilmesine rağmen bu imarete herhangi bir ferman gönderilmemiştir. Bundan dolayı imaretin mütevellisi ferman talep etmiştir (BOA, MD 3/197, 554). Anlaşılacağı gibi suhteler çevreye korku salmalarına rağmen kendilerine yasaklı devlet kurumlarına müdahale edecek cürete sahip değildirler. Bunu bilen mütevelli İstanbul'dan talep ettiği fermanla kefilsiz ve silahlı suhtelerin imarete girişini engellemek istemiştir.

Osmanlı Devleti'nin suhte hareketlerini engellemek için aldığı önlemleri pasif ve aktif önlemler olarak iki gruba ayırmak uygun olacaktır. Bunların bir uygulama sırası olmamakla beraber Osmanlı Devleti Savaş Yılmaz'ın (2018, s.72-75) isabetli şekilde ele aldığı üzere önce pasif önlemlerle suhteleri yatıştırmaya çalışmış ardından bunun bir çözüm getirmediğini gördüğünde aktif önlemler alarak tedip harekatları düzenlemeyi tercih etmiştir.

Pasif önlemlerin en göze çarpanı suhtelere dair kayıtların oluşturulmasıdır. Zira 1584 senesine gelindiğinde suhte hareketlerinin İstanbul'a bile sirayet ettiği anlaşılmaktadır. Nitekim bir sureti Saruhan Sancakbeyine yazılan hükümde İstanbul'da eğitim alan suhtelerin suhte adıyla eşkıyalık yapan kişiler hakkında şikayetçi oldukları görülmektedir. Söz konusu şikâyete göre bazı suhteler ve suhte adı altında hareket edenlerin şekavetleri yüzünden kendi halinde olan suhteler de zan altında kalmakta hatta bazılarının eğitim hayatı sona erebilmektedir. Bundan dolayı şikâyette bulunan İstanbul suhteleri eşkıyalık yapanların isimlerinin defter yapılmasını ve suçu sabit olmayanlara dokunulmamasını istemişlerdir (BOA, MD 51/11-12, 28). Bu şekilde eşkıyalık yapan suhtelerin kayıt altına alınarak masum suhtelerden ayrılması amaçlanmıştır. Osmanlı Devleti'nin aldığı pasif önlemlerden bir diğeri ise kefalet uygulamasıdır. Ertesi sene eşkıyalık yapan suhtelerin açığa çıkarılması için her bir suhtenin kefile bağlanması emredilmiştir. Kefilsiz kalanların ise yakalanmaları istenmiştir (BOA, MD 58/279, 684). Böylece Osmanlı Devleti eşkıyalık yapan suhteleri defterlere kaydederek yapmayanları ise kefalete bağlayarak bu iki grubu birbirinden ayırmaya çalışmıştır. Ne var ki bu önlemler

suhtelerin eşkıyalık yapmasına engel olamamıştır. Bundan dolayı merkez aktif harekatlara girişmiştir.

Aktif önlemler devlet kuvvetleri ve mahalli güçlerin tedip harekatlarını içeren mücadelelerden oluşmaktadır. Yukarıda bahsi geçtiği üzere Saruhan Sancağında ilk suhte hareketleri başladığından Hamza isimli bir zaim bunların tedibi için görevlendirilmişti ve bu ilk suhte grubunun az bir sayıda olmasından dolayı sadece bu zaimin görevlendirilmesi yeterli görülmüştü (BOA, MD 3/106, 423). Ancak ilerleyen yıllarda suhte hareketlerinin genişlemesiyle bu küçük askeri birlikler güvenliği sağlamak ve suhteleri yakalamak için yeterli olmamıştır. Hatta bazı durumlarda Suhtelerin tedipleri için zaman zaman sancakbeylerinin ortak çalışmaları gerekmiştir. Örneğin 1577 senesinde Aydın Sancağında faaliyet gösteren suhtelerin tedibi için Aydın Sancakbeyine yazılan hükümde bölgesindeki suhtelerin tedibi emredilmiştir. Bu konuda Saruhan ve Menteşe sancakları beylerine yazılan hükümlerle Aydın Sancakbeyine yardım etmeleri istenmiştir (BOA, MD 30/359, 847).

1565 senesinde yani tahta geçmeden bir sene önce Kütahya Sancakbeyi olan Şehzade Selim ve lalasına gönderilen bir hükümde Menteşe Sancağında faaliyet gösteren suhtelerin Aydın ve Saruhan sancakları taraflarına geçmeleri durumunda bunların tedibi için kapısındaki ağalardan birini bir bölük asker ile görevlendirmesi ve bunları ansızın bastırarak *ale'l-gafle* ele geçirilmesi ve aynı zamanda kaçırdıkları çocuklara zarar gelmeden kurtarılması emredilmiştir (BOA, MD 5/14, 38).

Savaş dönemlerinde halkın diğer eşkıya faaliyetleri gibi suhtelerin eşkıyalığına da açık kalacakları kesindir. Bu yüzden Osmanlı Devleti'nin özellikle savaş yıllarında ayrıca birtakım tedbirler almak zorunda kaldığı görülmektedir. Zira daha 1566 Zigetvar seferine çıkılmadan önce suhtelerin eyaletlerin boşalmasıyla oluşan fırsatı değerlendirebilecekleri konusu ele alınmıştır. Bu sefere Kütahya Sancakbeyi olan Şehzade Selim görevlendirilmemişti. Ancak kendi sancağı ve Saruhan ve çevredeki sancakların tımarlısı sefere çağırılmıştı. Bu yüzden 23 Şubat 1566 tarihinde Şehzade Selim'in lalası Cafer'e hitaben yazılan hükümde sefer sırasında Saruhan ve Menteşe sancaklarında suhte eşkıyası ortaya çıkması ihtimalinden dolayı 40 sipahi ayrılması ve sefere gönderilmemesi emredilmiştir (BOA, MD 5/391, 1032).

Osmanlı Devleti bu şekilde suhtelerin tedibinde her ne kadar ehl-i örften olan tımarlı sipahileri etkin şekilde kullansa da zaman zaman daha fazla askere ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır. Zira 1577 senesinde Aydın Sancağında

başlatılan tedip harekâtında sancakbeyinin emrindeki tımarlı sipahiler dışında kadıların kazalarından toplayacakları il erleri ile sancakbeyinin maiyetine girmeleri emredilmiştir (BOA, MD 30/359, 847). Aydın Sancağında suhte hareketleri yoğun olarak gözlendiğinden birçok defa diğer sancaklardan yardım alarak tedip harekatları düzenlenmiştir. 1583 senesinde yine bu sancakta muhafazaya bırakılan Osman Bey ve Menteşe ve Saruhan sancakları kadılarına gönderilen fermanda özellikle Aydın sancağında suhtelerin ve suhte adı altında leventlerin faaliyette oldukları, Osman Bey'in bunları tedip için görevlendirildiği ve bahsi geçen sancaklardaki kadıların kendisine yardım etmesi istenmiştir (BOA, MD 44/178, 373). Benzer şekilde 1570-1571 senelerinde Kıbrıs'a düzenlenen seferler sırasında bazı askerlerin sefere götürülmediği ve kendilerinden özellikle suhtelere karşı tedbirli olmaları istendiği görülmektedir (BOA, MD 13/202, 1465).

Savaşlar ve seferler devam ettikçe benzer tedbirler de alınmaya devam etmiştir. Örneğin 1574 senesinde yapılacak sefere Saruhan Sancağı tımarlıları da memur edilmiş ancak güvenliği sağlamak üzere Saruhan Alaybeyi Hüseyin bin Ferhad'ın emrinde 60 sipahi bırakılmıştır (BOA, MD 25/56, 571). Saruhan Sancağı askeri birlikleri neredeyse her savaş döneminde sefere memur edildiğinden suhtelerin bu sancakta uygun bir ortam bulmaları beklenen bir durumdu. Bunun farkında olan halk zaman zaman merkeze başvurarak kaza ve sancak askerlerinin sefere gönderilmesinden dolayı sefer yıllarında daha fazla önlem alınmasını rica edebiliyorlardı. Örneğin 1583 senesinde Tarhaniyat ve Güzelcehisar ahalisi bir araya gelerek sefer sebebiyle kazalarında ümera kalmadığını ve bunun suhte ve suhte adı altında eşkıyalık yapanlara fırsat verdiğini belirterek zeametten mazul Cafer'in kendilerini korumak için sefere gitmemesini rica etmişlerdir. Buna cevaben Cafer'e yazılan hükümde ahalinin istediği şekilde muhafazada kalması ve suhte veya diğer eşkıyalar ortaya çıkarsa il erleri, hisar erleri ve muhafazada kalan sipahilerle beraber eşkıyaları tedip etmesi emredilmiştir (BOA, MD 51/, 155). Bu iki kaza halkının öngörüleri kısa sürede doğru çıkmıştır. Nitekim aynı sene içerisinde Saruhan sancak beyi seferde olduğu için yerine kaymakam atanmış olan Hasan merkeze yazdığı arzında suhtelerin yol kestiklerini bildirerek il erleri ve hisar erleriyle beraber harekât düzenlemek için izin istemiştir (BOA, MD 51/47, 149). Aynı sene içerisinde suhteler sadece bu sancakta değil diğer birçok sancakta suça bulaşmışlardır.

Suhtelerin cezalandırılması için en büyük harekât ise 1579 senesinde gerçekleştirilmiştir. Anadolu'nun birçok sancağına gönderilen hükümlerde her sancakta muhafazaya kalan sipahiler, kale askerleri, il erleri ve milis güçleri

şeklinde oluşturulan köylü orduları vasıtasıyla tedip harekatının yapılması istenmiştir. Bu milis güçlerinin her köyden seçilecek bir *baş ve buğ*[13] komutasında tüm köy erkeklerinin birleşmesi şeklinde oluşturulması emredilmiştir. Yapılacak harekatla suhtelerin ellerindeki silahların alınması ve silahlarını vermek istemeyerek çatışmaya girenlerin derhal katledilmeleri yani *demleri heder olsun* şeklinde emirler verilmişti (BOA, MD 36/211, 564; BOA, MD 36/237, 630). 1584 senesinde Saruhan Sancakbeyi Şehzade III. Mehmed'in lalası Ali Bey'e yazılan hükümde Anadolu vilayeti sancaklarından suhte eşkıyasının arttığı ve Aydın sancağında bir naibin evini basarak naibi öldürdükleri belirtilmiş ve tedip harekâtı düzenlenmesi emredilmiştir (BOA, MD 53/140, 402). Kısa süre sonra ise Alaiye Sancak beyi suhtelere yapılacak tedip harekâtı için görevlendirilmiş ve benzer hükümler diğer sancaklara da gönderilmiştir (BOA, MD 53/125, 481). Ancak Saruhan sancağının uzaklığı göz önünde bulundurularak bu sancağa bağlı özellikle Mekri ve Üzümlü kazalarında faaliyetleri yoğunlaşan suhtelerin cezalandırılması Lala'ya bırakılmıştır (BOA, MD 58/222, 573).

Suhtelerin tedip edilmesinde başarılı olanlara birtakım ödüllerin verilebildiği anlaşılmaktadır. Örneğin 1574 senesinde Sinan ve Satı isimli iki suhteyi yakalayan tımarlı sipahi Hüseyin bu başarısından dolayı ödüllendirilmesini rica etmiştir. Yazılan hükümle söz konusu sipahinin tımarının artırılması (*terakki*) emredilmiştir (BOA, MD 25/140, 1490). Osmanlı Devleti'nin her durumda suhtelerin verdikleri zararı önlemesi mümkün değildi. Bundan dolayı, bazı durumlarda yerel halk kendi başına suhtelere karşı koymak durumunda kalmışlardır. Örneğin 1579 senesi güz aylarında suhteler Ilıca kazasına bağlı Hocabeyli köyünü basmışlardır. Köy ahalisi suhtelere teslim olmak istememişler ve iki taraf arasında uzun bir çatışma geçmiştir. Bu durumu ilgili hükümde geçen *karye halkıyla hayli cenk idüb* ibaresinden anlamaktayız (BOA, MD 40/128, 284). Ne var ki bu köyde gerçekleşen çatışma sonucunda suhteler başarılı olmuştur.

Suhtelere verilen cezalar her zaman net değildir. Şehzade Selim'e yazılan bir hükümde suhtelerin cezalandırılması için genel bir ifade kullanılmıştır ve bu ifade *gereği gibi haklarından geldirüb* şeklindedir. Hükmün devamında ise daha açık bir ifade bulunmamakla beraber bunların sert şekilde cezalandırılmaları istenmiştir. Ek olarak kimsenin bu şekilde tekrar eşkıyalığa başlamaması ve

[13] Bir başka belgede "*yiğitbaşı*" kelimesi tercih edilmiştir (BOA, MD 36/237, 630).

eşkıya toplamaması için verilen cezanın herkese ibret olması da emredilmiştir *mucib-i i'bret ve tashîn olub kimesnenin bu ehl-i fesâd ve itmeğe ve eşkıyâ cem' itmeğe mecâlleri kalmaya* (BOA, MD 5/14, 38).

1590 senesinde Saruhan Sancakbeyine gönderilen bir hüküm suhtelere verilen cezalar konusunda daha net bir örnek oluşturması bakımından önemlidir. Bahsi geçen sene Mehmed, İsa, Hasan ve Alemşah isimli suhteler ve suhte olmayan birtakım eşkıyalar çeşitli sorunlara sebep olmuşlardır. Bunun üzerine Saruhan sancakbeyine gönderilen bir fermanla ismi geçen eşkıyaların yakalanmaları emredilmiştir. Ancak bu hükümde diğerlerinden farklı olarak sancakbeyinin daha detaylı bir çalışma yürütmesi istenmiş ve şeriyye sicillerinde ceza kaydı bulunan ve kayıt süresi 15 seneyi geçmeyen tüm eşkıyaların yakalanarak kayıtlarıyla beraber İstanbul'a gönderilmeleri emredilmiştir. İstanbul'da verilecek cezanın ise kürek mahkumluğu olacağı hükmün sonunda açıkça belirtilmiştir (BOA, MD 43/279, 525). Bu hükümden anlaşıldığına göre Osmanlı Devleti suhte ve diğer eşkıyaların verdiği zararlardan artık bıkmıştır. Bundan dolayı genel olarak yasal zaman aşım süresi olarak kabul edilen 15 sene içerisinde ceza almış olanları cezalandırmak niyetindedir. Anlaşıldığı kadarıyla Osmanlı Devleti yakalanan suhtelerin derhal ortadan kaldırılmasını istememektedir. Zira hükümlerde *muharebeye mübâşeret ederler ise demleri heder olsun* denilerek teslim olanlara yargısız infaz yapılmaması gerektiği hatırlatılmıştır (BOA, MD 51/, 155).

SONUÇ

Osmanlı Devleti'nde XVI. yüzyılın ikinci yarısından itibaren değişen sosyo-ekonomik şartlar sebebiyle özellikle tarımsal faaliyetlerde yaşanan zorluklar medreselerin sunduğu imkanları daha cazip hale getirmiştir. Bu durum genç bekar erkelerin medreselere olan talebini arttırmıştır. Dolayısıyla bahsi geçen dönemde medrese önlerinde çok sayıda gencin yığılmasına sebep olmuştur. Kapasiteleri sınırlı olan bu medreseler talepleri karşılayamadığı ve medrese önünde bekleme ve toplanmaların yaşanması sonucu "suhte şekavetine" dönüştüğü yine belgelerden anlaşılmaktadır. Başlangıçta sadece ekonomik temele dayanan bu öğrenci olayları belirli bölgelerde görülürken ilerleyen süreçte Anadolu'nun büyük bir kısmına yayılmış, öğrencilerin suç potansiyelleri artmıştır.

Belirli bir bölge sınırlamasına gidilerek Saruhan örneğinde incelemeye çalıştığımız suhte hareketlerine yönelik kayda geçen belgelerde devletin bu

tepkilere karşı değişken bir tavır sergilediğini görmekteyiz. Suhtelere karşı zaman zaman kaba kuvvet kullanılsa da genelde denetim altına alma yoluna gidilmiştir. Bazen affedici şekilde davranılmış, alınması gereken önlemler bölge idarecilerine sevk edilmiştir. Kayıtlardan anlaşıldığına göre suhtelerin çok sayıda olmadıkları ancak dini kimliklerini kullanarak toplumdaki memnuniyetsiz kesimleri yani eşkıyaları etrafında toplayabildikleri tahmin edilebilir.

Ayrıca suhtelerin daha sonra Celâlî olarak ünlenecek eşkıya gruplarına önderlik etmeleri Akdağ'ın isabetli şekilde tespit ettiği üzere suhtelerin öncü Celâlî hareketleri olduğu ve bu öncü hareketlerde lider konumunu üstlendikleri belgelere yansıyan olaylardan anlaşılmaktadır. Zira çoğu örnekte suhtelerin başta levendler olmak üzere çeşitli eşkıya gruplarına önderlik ettikleri görülmektedir. Bununla beraber suhtelerin kendilerinden sonra büyük çaplı isyan hareketlerine girişen Celâlîler gibi devlete karşı çıkma cüretine sahip olmadıkları da bir gerçektir. Manisa İmareti örneğinde görüldüğü üzere imaretin mütevellisi kefilsiz ve silahlı suhtelerin imarete girmesini yasaklayan bir fermanın kendisine gönderilmesi durumunda suhte eşkıyalarının imarete girmek için ısrarcı olmayacaklarından emindir. Bu da suhtelerin en azından Saruhan Sancağı örneğinde devletle doğrudan ters düşmek istemediklerini bariz şekilde ortaya koymaktadır. Bunun aksini söyleyen tespit edebildiğimiz tek belge ise Saruhan'da ilk suhte hareketi olarak bahsettiğimiz hükümdür. Bu hükümde suhtelerin "*bazı devletlülerin evin basup kendülerin katl ve mecruh idüp*" ifadesi geçmektedir. Ancak bu ifade suhtelerin devleti ve devlet adamlarını sürekli olarak hedef aldıklarını göstermek için yeterli değildir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA)

Mühimme Defterleri (A.DVSMHM.d)

Defter no: 3, 5, 13, 25, 30, 36, 40, 43, 44, 51, 53, 58, 78, 130, 131, 156.

İnceleme Eserler

Acun, H. (1999). *Manisa'da Türk Devri Yapıları*. TTK Yayınları.

Akdağ, M. (2013). *Türk Halkının Dirlik ve Düzenlik Kavgası "Celâlî İsyanları"*. YKY Yayınları.

Akdağ, M. (1963). Celâlî İsyanlarından Büyük Kaçgunluk, 1603-1606. *DTCF Tarih Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 1-49.

Akdağ, M. (1949). Medreseli İsyanları. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 10(1-4), 361-387.

Barkey, K. (2015). *Eşkıyalar ve Devlet Osmanlı tarzı Devlet Merkezileşmesi*. (Zeynep Altok, Çev.). Tarih Vakfı Yurt Yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi 1994).

Bozkurt, N. (2003). Medrese. *TDVİA*, 28, 323-327.

Braudel, F. (1989). *Akdeniz ve Akdeniz Dünyası 1576-1634* (Cilt I). (Mehmet Ali Kılıçbay, Çev.). Eren Yayıncılık (Orijinal eserin yayın tarihi 1949).

Cezar, M. (2013). *Osmanlı Tarihinde Levendler*. TTK Yayınları.

Emecen, F. M. (1989). *XVI. Asırda Manisa Kazâsı*. TTK Yayınları.

Fleisher, C. H. *Tarihçi Mustafa Âli, Bir Osmanlı Aydın ve Bürokratı*, (Ayla Ortaç, Çev.). Tarih Vakfı Yurt Yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi 1986).

Gökçen, İ. (1946). *Manisa Tarihinde Vakıflar ve Hayratlar, Hicrî 954-1060*. Marifet Basımevi.

Hızlı, M. (2004). Anadolu'daki Osmanlı Medreseleri: Bir İcmal. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 2 (4), 371-409.

İlgürel, M. (1993). Celâlî İsyanları. *TDVİA*, 7, 252-257.

İpşirli, M. (1993). Cer. *TDVİA*, 7, 388-389.

İpşirli, M. (2003). Medrese-Osmanlı Dönemi. *TDVİA*, 28, 327-333.

Karakaya, E. (2003). Manisa-Mimari. *TDVİA*, 27, 583-588.

Koç, Y. (2013). XVI. Yüzyıl Ortalarında Osmanlı İmparatorluğu'nda Suhte Olayları, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 18, 147-159. https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkiyat/issue/16661/509180.

Selânikî, M. E. (1999). Tarih-i Selânikî (971-1003/1563-1595) (Cilt I-II). (Mehmet İpşirli, Yayına Haz.). TTK Yayınları.

Yazıcı, T. (1996). Softa, *İA*. X, 735-736.

Uluçay, Ç. (1944). *Saruhan'da Eşkıyalık ve Halk Hareketleri-XVII. Asırda*. Manisa Halkevi Yayınları.

Uluçay, İ. & Gökçen, İ. (1939). *Manisa Tarihi*. Manisa Halkevi Yayınları.

Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı*. TTK Yayınları.

Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı Tarihi* (Cilt II). TTK Yayınları.

Yılmaz, S. (2018). III. Murad Döneminde Eşkıya Suhtelerle Yapılan Müzakere Üzerine Bir Değerlendirme. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, XLV, 61-82. https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/41602/438916.

White, S. (2013) *Osmanlı'da İsyan İklimi, Erken Modern Dönemde Celâlî İsyanları*. (Nurettin Elhüseyni, Çev.). Alfa Yayınevi. (Orijinal eserin yayın tarihi 2011).

EXTENDED ABSTRACT

Although the 16th century represent the apex of the Ottoman power it was a period at the same time that social unrests, military uprisings, fights for the throne happened and illegal movements of medrese students that we examine here were seen. Medrese student movements were an important part of this chaotic period, which started in the 16th century and continued throughout the 17th century. Medreses, in which were given education and training, completed its institutionalization in the Classical Age which were formations that classified scientfically. It is seen that in this period medrese students, who were growing in number day by day and were waiting for position, started uprisings in verious regions of Anatolia because positions were given illegally in Ilmiyye Class. Especially starting before the reign of Suleiman the First, movement of getting position influenced from center to periphery and this caused medrese students to wait for positions and as a result of this medrese students started banditry in big numbers.

In this study, it has been analyzed the suhte movement in the case of Saruhan Sub-province and its surrounding area which started in a lot of regions of Anatolian as result of political social and economic crisis. Mühimme registers are top important sources to track this movement which has been considered as banditry and which was called ehl-i fesat, haram-zade and suhte. In the light of this sources starting from the middle of the 16th century to the end of it has been analized the reason for suhte movements and what they caused.

According to mühimme registers suhtes led bandit groups who differed in number from 100 to 1.000 in Saruhan Sub-province. As can be understood suhtes did not constitute the whole bandit groups. In most cases they were just leading. In the beginning the damage they caused was very small. They generally seized sheeps and lambs to eat and fodder to feed their horses which had been produced by peasants. But in time they started to abduct small male children and wives to demand ransom. In addition they began to impose taxes on local people like a government. In this way they managed to terrorize the rural life in the Ottoman Empire and caused many peasants to flee.

The Ottoman Government, at the beginning, tried to keep suhtes in line just by compromising and bargaining. However when it realized that bargaining did not work the government decided to take action and use force. Hence small regional military operations were conducted several times to put an end to suhte movements. But because of ongoing wars almost every year it was highly difficult to stop it. When soilders went to the front suhtes found an appropriate environment to uprise again. It lasted this way for many years like a vicous circle. Because of that the government had to put harsh punishments in use including capital punishment. By the 17th century suhte movements came to an end. But it was replaaced with celali uprisings. Because of that suhte movements are considered to be pioner of celali uprisings.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 3926-3952
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticityprocess
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.58100
Makale türü: Araştırma makalesi **Articletype:** Research article
Geliş tarihi 23.03.2022 Submitteddate
Kabul tarihi 28.08.2022 Accepteddate
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishingdate
Atıf Bilgisi / Reference Information
Öztürk, S., & Ekmekçi, S. (2022). Öğrenme Amaçlı Yazmanın 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilimin Doğası Anlayışlarına ve Sözdebilimsel İnanışlarına Etkisi. *Journal of History School*, 61, 3926-3952.

ÖĞRENME AMAÇLI YAZMANIN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMİN DOĞASI ANLAYIŞLARINA VE SÖZDEBİLİMSEL İNANIŞLARINA ETKİSİ [1]

Sadık ÖZTÜRK[2]& Servet EKMEKÇİ[3]

Öz

Bu çalışmada doğrudan yansıtıcı yaklaşımın sorgulamaya dayalı etkinlikleri ile öğrenme amaçlı yazma ödevlerinin (Poster, Mektup ve Araştırma raporu) 7. Sınıf öğrencilerinin Bilimin Doğası anlayışlarına ve Sözdebilimsel inanışlarına etkisi araştırılmıştır. Çalışma grubunuAdıyaman ili Kâhta ilçesindeki bir devlet ortaokulunun 7.sınıfında öğrenim gören 38 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada ön test son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve Kontrol gruplarında dersler "Güneş Sistemi ve Ötesi" ünitesi ve Bilim Uygulamaları dersi öğretim programı kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen bilimin doğası etkinlikleri ile gerçekleştirmiştir. Deney ve Kontrol grubunun her ikisi de bilimin doğası kapsamında "Büyük Patlama teorisi", "Evren ile ilgili Tarihsel Görüşler" ve "Plüton gök cismi",Sözdebilimsel inanış ile ilgili olarak "Doğal Taşlar", "Astroloji" ve "Çubukla su arama" olmak üzere üçer etkinlik yapmıştır. Deney grubu ders dışı öğrenme amaçlı yazma ödevleri hazırlarken Kontrol grubu fazladan benzer sınıf içi etkinlikler yapılmıştır. Veriler Bilimin doğası ve Sözdebilim inanış ölçekleri ile toplanmıştır. Verilerin istatiksel analizinde bağımsız gruplar için Mann-Whitney U testi ve bağımlı gruplar için Wilcoxon T testi kullanılmıştır. Çalışma

[1]Bu çalışma, birinci yazar tarafından ikinci yazarın danışmanlığında "Gömülü çoklu modsal betimlemelerin ortaokul öğrencilerinin bilimin doğası anlayışlarına ve sözdebilimsel inanışlarına etkisi" isimli doktora tezi verilerinden üretilmiştir. Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı Adıyaman Üniversitesi'nde, 09.09.2021 tarih, 134 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2]Doktora Öğrencisi, Adıyaman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, sadikbey1980@gmail.com, Orcid:0000-0001-5427-593X

[3]Prof. Dr., Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü, sekmekci@adiyaman.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9032-5401

bulgularına göre doğrudan yansıtıcı yaklaşımın sorgulamaya dayalı etkinlikleri Bilimin doğası anlayışlarını geliştirmiş ve Sözdebilimsel inanışları azaltmıştır. Öğrenme amaçlı yazmanın deney grubu lehine her iki boyutta pozitif yönde anlamlı farklılık oluşturması bunun fen öğretiminde daha sık ve etkin kullanımını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Amaçlı Yazma, Bilimin Doğası, Sözdebilim, Doğrudan Yansıtıcı Yaklaşım, Sorgulama Temelli Öğretim.

The Effect of Writing to Learning on 7th Grade Students' Understandings of the Nature of Science and Pseudoscientific Beliefs

Abstract

In this study, the effect of inquiry-based activities of explicit-reflective approach and writing to learning assignments (Poster, Letter and Research report) on 7th grade student's the nature of science understanding and pseudoscientific beliefs was investigated. The study group consists of 38 students studying in the 7th grade of a public secondary school in the Kâhta district of Adıyaman province. In the study, a quasi-experimental design with pre-test post-test paired control group was used. In the Experimental and Control groups, the lessons were carried out with the nature of science activities developed by the researcher within the scope of "The Solar system and beyond" unit and the Science Applications course curriculum. In Both of the Experiment and Control groups, three activities were conducted as "Big bang theory", "historical views about the universe" and "Pluto celestial body" within the scope of the nature of science, "Natural stones", "Astrology" and "Searching for water with a stick" in related to pseudoscientific beliefs. While the Experimental group was preparing writing assignments for extracurricular learning, the control group did extra similar in-class activities. Data were collected with the Nature of Science and Pseudoscience belief scales. In the statistical analysis of the data, Mann-Whitney U test for independent groups and Wilcoxon T test for dependent groups were used. According to the findings of the study, the inquiry-based activities of the explicit reflective approach improved their understanding of the nature of science and decreased pseudoscientific beliefs. The fact that writing to learning creates a positive and significant difference in favor of the experimental group in both dimensions shows that it is used more frequently and effectively in science teaching.

Keywords: Writing to Learning, Nature of Science, Pseudoscience, Explicit Reflective Approach, Inquiry Based Instruction.

GİRİŞ

Bilim ve teknoloji; günümüzde hemen her alanda önemli bir güç unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Son yüzyılda bilim ve teknolojideki hızlı değişimler toplumun ihtiyaçlarını çeşitlendirmiştir. Bu çeşitlilik, toplum ihtiyaçlarının gerektirdiği temel becerileri ve bireylerin değişime uyumlu yetkinliklere sahip olmalarını zorunlu hale getirmiştir (MEB, 2018a; MEB, 2018b). Bu gücün artan oranda yön verdiği dünyamızda bireylerin bilim okuryazarı olmaları büyük önem taşımaktadır (National Research Council (NRC), 1996). Bilimsel okuryazarlık sadece öğrenme süreci ve gerektirdiği beceriler değil, bu sürecin gerçekleştirildiği ortamlar bağlamında da araştırmacıların, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretiminde önemli bir pedagojik odak noktası haline gelmiştir (Duruk ve Akgün, 2020; Öztürk ve Günel, 2015; Yıldız ve Büyükkasap, 2011).

Öğrenme sürecinin gerçekleştirildiği ortamlar, toplumun gelişmesine aracılık etmekle birlikte, söz konusu ortamların nitelikleri de bu süreçte önemli rol oynamaktadır (Aktepe, 2020). Özellikle Türkiye kapsamında ulusal ve uluslararası alanda yapılan değerlendirmeler, Türkiyede öğrencilerin hedeflenen başarıyı sağlayamadığını göstermektedir (İspir ve Yıldız, 2021). Fen eğitiminin kalitesini artırmak için ulusal ve uluslararası alanda öğretim programlarının ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi ile birlikte bilimsel kavramların yapılandırılmasına yönelik etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması için araştırmalar dikkat çekici bir şekilde artmaktadır (Öztürk ve Günel, 2015). Pek çok ülke, fen öğretim programlarında köklü değişikliklere giderek öğrencilerin bilimsel okuryazar olmaları ve değişimlere uyum sağlamaları için öğretim programlarına bilimin doğasını da dâhil ederek yeniden tasarlamışlardır (Özgelen, Hanuscin ve Yılmaz-Tüzün, 2013; Öztürk, 2014).

Bilimin doğası, bilimin nasıl işlediği, bilimsel çalışmaların yapılmasındaki temel etkenlerin ne olduğu, bilimsel olanın nasıl belirlendiğinin anlaşılmasıdır. Bilimin ne olduğunu, bilimin nasıl yapıldığını ve bilimsel bilginin nasıl yapılandırıldığını ve doğrulandığını anlayabilen bireyler yetiştirmek bilimsel okuryazarlığın en önemli boyutlarından birisi olmasına rağmen yapılan araştırmalar bilimin doğası anlayışının istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir (Akerson, 2007; Duruk, 2017; Duruk, Akgün ve Tokur, 2019; Metin, Cakiroglu, ve Leblebicioglu, 2020). Bilimin doğasını anlayan bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları sözdebilimsel iddiaları tanımaları ve reddetmeleri beklenir (Good, 2012). Sözdebilimin kesin bir tanımı ve özelliklerini belirten net ölçütler bulunmamasına rağmen son 60 yılda sözdebilimin sahte tarafını belirlemeye yönelik çabalar olmuştur. Hansson (2021) sözdebilimi bilim olmama

ve bilim gibi görünme şeklinde iki ölçüt belirlerken Carroll (2005, s.198) bilimsel olmayan yöntemler, test edilemez inanışlar ve körü körüne bağlılık şeklinde üç ölçüt belirlemiştir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin bilim ve sözdebilimi birbirinden ayırmakta güçlük çektiğini ve sözdebilimsel inanışlara sahip olduğunu ortaya koymuştur (Çetinkaya, 2017; Duruk, 2017; Metin, 2015). Bunun nedeni fen eğitiminin hedeflenen nitelikte olmaması ve fen öğretim programlarında sözde bilimsel uygulamaların eleştirel değerlendirilmesine yer verilmemesidir (Duruk ve Akgün, 2020; Metin, Cakiroglu ve Leblebicioglu, 2020).

Etkili öğrenme ortamları hedefine ulaşmak için öğrenciyi merkeze alan çağdaş yaklaşımlar büyük ilgi görmektedir (Aktepe, 2020). Çünkü öğrenciler sadece anlam alıcıları değil aynı zamanda aktif anlam vericileridir. Bu nedenle öğrenme ortamında hedeflenen ve arzu edilen çıktılara ulaşmak beraberinde önemli zorlukları getirdiğinden öğrenme ve düşünmeyi sağlayan farklı teknik ve yöntemler işe koşulmalıdır (Öztürk ve Günel, 2015; Prain ve Hand, 2016). Etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasına yönelik yöntem ve teknikler çok çeşitli olmakla birlikte biride akıl yürütme becerilerini geliştiren öğrenme amaçlı yazma yaklaşımıdır. (Bozat ve Yıldız, 2015). Bu yaklaşım uluslararası alanda geniş yer bulurken ülkemizdeki çalışmalar sınırlı sayıdadır (Günel, Kabataş-Memiş, ve Büyükkasap, 2009; Günel, Uzoğlu ve Büyükkasap, 2009; Hand ve Prain, 2002; Klein, 1999; McDermott, 2009).

Öğrenme Amaçlı Yazma

Bir öğrenme aracı olarak yazmanın kullanılması Emig (1977)'in görüşlerine dayanmaktadır. Emig (1977, s. 125) dilin konuşma, dinleme, okuma ve yazma bileşenlerinden oluştuğunu, konuşma ve dinlemenin doğal olarak gerçekleştiği, okuma ve yazmanın ise özel programlarla elde edildiğini ifade etmiştir. Dil bileşenlerinden konuşma, dinleme, okuma ve yazmanın öğrenme süreçlerinde kullanılması çeşitli ve geniş bir araştırma alanı oluşturmuştur (Öztürk ve Günel, 2015). Özellikle yazmanın işlevsel özelliğinden dolayı çeşitli şekillerde kullanılması benzersiz bir öğrenme aracı olduğunu göstermektedir (Ay, 2018; Bozat ve Yıldız, 2015; Emig, 1977). Çünkü yazma; bilginin yapılandırılmasını, yapılandırılmış bilginin yansıtılmasını ve anlamlı öğrenmeyi sağlama işlevini yerine getirmektedir (Mason ve Boscolo, 2000; Rivard ve Straw, 2000). Bu nedenle ABD ve Avrupa ülkeleri yazmayı öğretim programlarının bir parçası haline getirmişlerdir (İspir ve Yıldız, 2021). Ancak not tutma gibi bilgiyi kopyalamaya yönelik geleneksel yazma algısı ülkemizde öğrenme amaçlı yazmanın öğretim programlarında yer almasını engellemektedir (Aktepe, 2020). Ulusal alanyazın incelendiğinde öğrenme amaçlı yazmanın anlaşılması ve

öğretim programlarıyla bütünleştirilmesi için daha çok araştırmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir (Atila, Günel ve Büyükkasap, 2010; Bozat ve Yıldız, 2015; Öztürk, 2014).

Yazmanın öğrenme aracı olarak kullanılması süreci ve öğrenmeyi nasıl sağladığına ilişkin olarak Klein (1999, s.221) içtenlikle doğal olarak yazma, geliştirerek yazma, planlayarak yazma ve yeni bir üslupla yazma şeklinde dört görüş ileri sürmüştür. Bu görüşlerin herhangi birine göre yapılan yazma anlamlı öğrenmeyi sağladığı için onu değerli bir araca dönüştürmektedir. Hand ve Prain (2002) göre yazma sürecinde yazar konuyu, amacı, muhatabı, nasıl yazacağını ve ne yazacağını düşünmek suretiyle birçok zihinsel etkinlikler gerçekleştirerek anlamlı öğrenmeyi oluşturmaktadır. Öğrencilerin yazma sürecindeki bu beş bileşeni çeşitlendirerek yazması pozitif etki oluşturmaktadır. Öğrenme amaçlı yazmanın etkili bir şekilde kullanılması bilimsel süreç becerilerinin gelişmesi, fen kavramlarının ve bilginin yapılandırılmasında önemli rol oynamaktadır (Bozat ve Yıldız, 2015; Öztürk ve Günel, 2015). Öğrenme amaçlı yazmanın istenilen öğrenme çıktılarını sağlaması birçok değişkene (öğrenci, etkinlik ve ortam gibi) bağlı olmakla birlikte öğretmenin rolü çok önemlidir (Günel, Uzoğlu ve Büyükkasap, 2009). Ayrıca Mason ve Boscolo (2000) göre öğrencilere bilgiyi yapılandırmaları ve anlamlı öğrenmeyle bilimsel okuryazarlığı sağlamaları için çeşitli geleneksel olmayan yazma fırsatları verilmelidir. Çünkü bilişsel yazma görüşlerine göre etkili öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen öğrenme amaçlı yazma çalışmaları fen kavramlarının öğrenilmesine ve bilimsel okuryazarlığın gelişimine katkıda bulunabilir (Günel, Uzoğlu ve Büyükkasap, 2009).

Bilimin Doğası

Bilimsel okuryazarlığı sağlamak için bilimin doğasının öğrenilmesi gereklidir. Günümüz öğrencilerinden bilimsel temel kavramlarla birlikte bilimin doğasını anlamaları beklenmektedir (Good, 2012). Bilimin tüm alanlarını kapsayan ve onu temsil eden bir tek bilimin doğası tanımı bulunmamakla birlikte, ana sınıfından liseye kadarki dönemi içeren Bilimin doğası bileşenleri üzerinde görüş birliği vardır (Özgelen, Hanuscin ve Yılmaz-Tüzün, 2013; Çetinkaya, 2019). Bu bileşenler kısaca Schwartz vd. (2004, s.613) tarafından değişebilir olma, kanıta dayalı olma, çıkarımlara dayalı olma, hayal gücüne dayalı bilimsel yaratıcılık, sosyokültürel yapı içinde şekillenme, teori ve yasanın farklılığı, teori kökenli olma şeklinde sınıflandırılmıştır. Lederman vd. (2002, s.499) ve Schwartz vd. (2004, s.613) bilimin doğası bileşenlerini; teknolojinin hızlı gelişmesi mevcut bilimsel bilgilerle ilgili yeni verilerin elde edilmesi veya daha kapsamlı çalışmalar sonucunda yeni bir bilginin ortaya çıkması bilimsel bilginin değişebilir olmasını kaçınılmaz kıldığını, doğal dünyanın gözlenmesi sonucu

veriler elde edilirken elde edilen verilerin değerlendirilmesi ile sonuçlara ulaşılması kanıta dayalı olma, bir olgu ile ilgili daha önceki deneyimlere dayanarak mantıklı tahminlerde bulunularak yargıya varılması çıkarımlara dayalı olma, bilimsel bilgi kanıta dayalı olmakla birlikte hayal gücüne de bağlı olup olgular gözlenemediğinde olguyu açıklamak için hayal gücünün devreye girerek bilimsel yaratıcılığı, bilim ortaya çıktığı toplumun sosyal ve kültürel çevresinden etkilendiği gibi bu çevrenin siyasal, ekonomik ve inanışlarını da etkilemesi sosyokültürel yapı içinde şekillenme, yasalar olguyu matematiksel olarak ifade ederken teorinin olgunun nasıl ve neden gerçekleştiğini açıklaması teori ve yasanın farklılığını, bilimsel bilgi elde edilirken bilginin bilim insanın sosyal yaşantısından her aşamada etkilenmesini teori kökenli olma şeklinde açıklamışlardır.

Ulusal bağlamda bilimin doğası ile ilgili yapılan araştırmalar artarak devam etmektedir. Bu araştırmalar bilimin doğasının öğretim programlarındakidurumu, bu anlayışı belirleme ve geliştirmeye yöneliktir. Araştırmaların çoğu öğretmen ve öğretmen adayları ile ilgilidir. İlk ve ortaöğretim düzeyindeki çalışmalar öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarının yetersiz düzeyde olduğunu göstermektedir (Çetinkaya, 2019; Demir ve Akarsu, 2013;Küçük, 2006). Öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarındaki yetersizlikler değerlendirildiğinde hem bu yetersizliklerin giderilmesi hem de bilimin doğası anlayışının geliştirilmesi için daha çok çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Bilimin doğası öğretimi tasarlanmış etkili fen öğrenme ortamları günlük hayat problemlerini çözmede önemli bir potansiyele sahipken bilimin doğasını tanımanın bireylerin düzenli olarak karşılaştıkları sözdebilimsel iddiaları tanıma ve reddetme eğilimine dönüştüğüne dair çok az kanıt vardır (Demir ve Akarsu, 2013; Good, 2012). Bu nedenle fen eğitiminde öğrencilerin sözdebilimsel örnekleri analiz etme fırsatlarına ihtiyaçları vardır. Çünkü bilimin doğası sözdebilimsel iddiaların değerlendirilmesi adına önemli bir bağlam konumundadır (Afonso ve Gilbert, 2010).

Sözdebilim

Bilimin saygınlığı, değerli görülmesi ve bilime olan güven bilimsel olmayan bazı uygulamaların bilimsellik süsü verilerek öne sürülmesine neden olmuştur (Canan, 2019). Sözdebilimin bilimsellik süsüne bürünmesi toplumsal kabul görmesine neden olmakta ve bilimsel olandan ayırt edilmesini zorlaştırmaktadır (Turgut vd., 2016; Canan, 2019). Bilim ve sözdebilim bazı benzerliklere sahip gibi görünse de varsayımları, süreçleri ve yöntemleri bakımından kesinlikle farklıdır (Metin vd., 2020). Çünkü sözdebilimciler kendi uygulamalarının bilimsel olduğunu iddia etmelerine rağmen sözdebilimin işleyişi

bilime benzememektedir (Turgut vd., 2016). Karmaşık sorunlara basit çözümler vaat eden sahte iddiaları fark edebilmek diğer bir deyişle sözdebilimi birçok kılıkta tanımak bilimsel okuryazarlığın önemli bir parçası olmalıdır. Fen eğitiminin kalitesini arttırmaya yönelik çabaların başladığından beri daha öncesinde olduğu gibi bugün de toplumun her kesiminin sözdebilimsel iddialara kanması olasıdır (Good, 2012). Çünkü bilimsel bilgilerle birlikte sözdebilimde yayılmakta ve fen eğitimi ve öğretim programlarında sözdebilim ihmal edilen önemli bir konudur (Metin vd., 2020; Hansson, 2021).

Bir şeyleri incelerken, çalışılacak olumlu örneklerin yanı sıra karşı örneklerin olması genellikle yararlıdır. Örneğin astroloji gökcisimlerinden hareketle birey ve toplumun geleceğine yönelik bilgi ürettiğini iddia eden bir sözdebilimdir (Uyar, 2016). Astroloji gibi bireylerin ve toplumun sağlık, eğitim ve ekonomik faaliyetlerine zarar veren bir sözdebilimin neden bilim olmadığını analiz edebilmek ve anlayabilmek, öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarını değerlendirmenin bir yolu olarak görülebilir (Good, 2012).

Sözdebilimcilerin iddialarının geçersiz olduğu ve takip ettikleri yolun bilimden farklılığı ispatlanmasına rağmen medya ve üniversitelerdeki yanlış uygulamalar nedeniyle sözdebilimin birey ve toplumdaki inançları, yetersizlikleri, ümitsizliği ve cehaleti kötüye kullanarak geniş bir uygulama alanı bulduğu görülmektedir (Uyar, 2016). Sözdebilimsel iddiaları çürütüp sosyokültürel yapıdan kaldırmak uzun ve zorlu bir süreçtir. Çünkü bireylerin sözdebilimsel iddiaların dayandığı hatalı uygulamaları ve kusurlu kanıtları neden fark edemedikleri veya tanımlayamadıklarına kesin bir kanıt yoktur. Bu nedenle sözdebilimsel iddialarla uğraşmak yerine sözdebilimsel inanışların nasıl oluştuğu ve desteklendiğinin anlaşılması ile birlikte bilimin doğası anlayışını geliştirmeye çalışmak daha kolay bir yoldur (Carroll, 2005; Hansson, 2021).

Bilimin doğası bilimi farklı kılan özellikleri bünyesinde barındırırken bilimsel sorgulama ise bilim adamlarının nasıl çalıştıkları, bilimsel bilgiyi nasıl ürettikleri ve ortaya koydukları süreçleri içermektedir (Lederman vd., 2014). Aldahmash vd. (2016, s.880) bilimsel sorgulama sürecini bilimsel odaklı soru oluşturma, sorulara yanıt verirken kanıtlara öncelik verme, kanıtlara dayalı açıklamalar yapma, açıklamalarını bilimsel bilgi ile ilişkilendirme ve iletişim yoluyla açıklamalarını başkalarına yayma şeklinde ifade etmektedir. Bu durum bilimsel sorgulamanın öğrencilerin araştırma sorularını belirleyerek veri analiziyle bu sorulara cevap bulmaya çalıştıkları etkili bir öğrenme süreci olduğunu göstermektedir (Crawford, 2014). Bilimsel sorgulama bağlamında yürütülen doğrudan yansıtıcı bilimin doğası öğretimi, öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarını geliştirmede dolaylı yaklaşımdan daha etkilidir (Khishfe ve Abd-El-

Khalick, 2002). Bu nedenle çalışma aşağıdaki sorulara yanıt bulmak için tasarlanmıştır.

1. 7. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesindeki bilimin doğası anlayışları ve sözde bilimsel uygulamalar hakkındaki inanışları ne düzeydedir?

2. Öğrenme amaçlı yazma ile desteklenen öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarına ve sözdebilimsel inanışlarına etkisi nedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışmada nicel yöntemlerden ön test son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ön test ve son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desende tüm değişkenler kontrol edilemediği için çalışma öncesi ve sonrasında bağımlı değişkenler üzerindeki etki belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmacı belirli değişkenler açısından deney ve kontrol grubundaki katılımcıları eşleştirir. Katılımcıların müdahale edilmemiş bir sınıfın içinde olmaları ciddi bir sınırlama olduğundan okul yönetiminin sınıfları oluşturma yetkisinden dolayı katılımcıları rastgele atama imkânsız ise sınıfları karşılaştırmak genellikle kaçınılmazdır. Çok sayıda sınıfın varlığında sınıflar rastgele uygulamalara atanabiliyorsa bu durum katılımcıların rastgele atanmasına bir seçenek oluşturur (Fraenkel vd., 2012). Okuldaki mevcut sınıflar arasından iki sınıf rastgele deney ve kontrol grubuna atanmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları, araştırmacının görev yaptığı Adıyaman ili Kâhta ilçesindeki bir devlet ortaokulunun öğrencileridir. Bu makalenin etik kurul onayı Adıyaman Üniversitesi'nde, 09.09.2021 tarih, 134 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde kümelere göre örnekleme tekniğine başvurulmuştur. Devlet ortaokulları ortak bir öğretim programı uyguladıklarından ve sınavla alım yapmadıklarından homojen oldukları kabul edilmektedir. Seçilen herhangi bir devlet ortaokulunun evreni temsil ettiği düşünülmektedir. Çalışma, 2021-2022 eğitim öğretim yılının 7. Sınıfında okuyan iki şubedeki toplam 38 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Şubeler deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmıştır. Öğrencilerin yaşları 12 ile 14 arasında değişmekte olup benzer bir sosyoekonomik düzeyleri vardır.

Tablo 1.
Katılımcıların Cinsiyet ve Gruplara Göre Dağılımı

	Erkek	Kız	Toplam
Deney grubu	7	12	19
Kontrol grubu	10	9	19
Toplam	17	21	38

Tablo 1 incelendiğinde Deney ve Kontrol grupları arasında cinsiyet dağılımı hususunda eşitsizliğin olduğu görülmektedir.

Çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarının akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için 4., 5. ve 6. sınıflardaki yıl sonu genel akademik ortalaması alınarak bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarılarının Karşılaştırılması İçin t Testi Tablosu

Grup	Test	n	$\bar{X}$	Ss	Sh	t	Sd	p
Deney	Not Ort.	19	77,3	11,49	2,63	-0,106	36	0,916
Kontrol	Not Ort.	19	77,7	8,79	2,01			

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı yönünden bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t_{(36)}$=-0,106; p=0,916>0,05). Bu durum grupların denk kabul edilmesini mümkün kılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarındaki gelişimi belirlemek için Hacıeminoğlu vd. (2014) tarafından geliştirilen Bilimin Doğası Ölçeği (BDÖ) ve sözdebilimsel inanışlarındaki değişimi tespit etmek için Çetinkaya (2017) tarafından geliştirilen Sözdebilim İnanç Ölçeği (SİÖ) kullanılmıştır. Bu iki ölçek ortaokul öğrencilerine yönelik olarak geliştirildikleri için tercih edilmiştir.

BDÖ maddeleri; (1) Doğru, (2) Bilmiyorum, (3) Yanlış şeklinde bir derecelendirmeye sahiptir. BDÖ'nin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır. BDÖ toplam varyansın %64.34'ünü açıklayan 13 maddeden

oluşan dört faktörlü bir yapıdadır. BDÖ'den alınabilecek en yüksek puan 13, en düşük puan ise 0'dır. Ölçekten alınan puana göre öğrencilerin bilimin doğası anlayışları yüksek, orta ve düşük olarak belirlenebilir. BDÖ bilimin doğasına ait 4 alt bileşeni ölçmektedir. Bu bileşenler ve ilgili maddeleri Tablo 3'de görülmektedir. Bilimin doğasına yönelik gerçekleştirilen etkinlikler bu dört bileşen ile ilgilidir.

Tablo 3.
Bilimin Doğası Bileşenleri

		Madde numarası												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Bilimin Doğası Bileşeni	Değişebilir olma	X	X		X									
	Hayal gücüne dayalı bilimsel yaratıcılık					X	X				X	X	X	
	Çıkarımlara dayalı olma							X	X					
	Kanıta dayalı olma			X						X				X

SİÖ maddeleri; (5) Kesinlikle Katılıyorum – (1) Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde bir derecelendirmeye sahiptir. SİÖ'nün iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .84 ve McDonald omega güvenirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. SİÖ toplam varyansın %42.81'ini açıklayan 21 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapıdadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir. Ölçekten alınan puana göre öğrencilerin sözdebilim inanışları yüksek, orta ve düşük olarak belirlenebilir. SİÖ sözdebilimsel iddiaların ileri sürüldüğü 3 alan ile ilgili inanışları belirlemektedir. Bu alanlarla ilgili iddialar Tablo 4'te görülmektedir. Sözdebilimsel inanışlara yönelik gerçekleştirilen etkinlikler bu üç alanda ileri sürülen sözdebilimsel iddialara yönelik olarak tasarlanmıştır.

Uygulama

Bilimin doğası ölçeği ve sözde bilim inanış ölçeği deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanmıştır. Her iki grupta dersler doğrudan yansıtıcı yaklaşım sorgulama temelli etkinliklerle işlenmiştir. Bilimin Doğasına yönelik 1. Etkinlik Büyük Patlama Teorisi kapsamında bilimin doğasını açıklayan slaytların izlenmesi, Belçikalı fizikçi Georges Lemaitre ve Amerikalı astronom Edwin Hubble adındaki bilim insanlarının tanıtılması ve günümüzde geçerli olan evren görüşünün açıklanması ve genişleyen evren ile ilgili balon deneyinin yapılması

ve bu süreci bilimsel olarak sorgulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. 2. Etkinlik evren ile ilgili tarihsel görüşler çerçevesinde bilimin doğası bileşenlerinin renkli kâğıtlara yazılması, dünyanın uzaydaki yeri ile ilgili tarihsel görüşlerin paylaşılması, öğrencilerin Batlamyus, Johannes Kepler ve William Herschel'i canlandırma ve görüşlerini paylaşması, bu görüşleri bilimsel olarak sorgulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. 3. Etkinlik Plüton gök cismine yönelik olarak bilimin doğası bileşenlerinin tahtaya yazılıp tartışılması, Plüton cüce gezegenin tanıtılması ve bu gök cismi hakkındaki bilimsel tartışmaların sunulması, gök cisimleri ile ilgili bilgilerin bilimsel olarak sorgulanması ve değerlendirme sürecinden oluşmaktadır. Sözdebilimsel inanışlara yönelik 1. Etkinlik Doğal taşlar (Medikal Alan) ile ilgili TV programının izlenmesi ve bilimsel olarak sorgulanması ve değerlendirilmesinden oluşmaktadır. 2. Etkinlik Astrolojiye yönelik olarak (Öngörüsel Alan) takımyıldızlar hakkında bilgi verilmesi, astrolojinin tanıtılması ve bilimsel olarak sorgulanması ve değerlendirme sürecinden oluşmaktadır. 3. Etkinlik Çubukla su arama (Fiziksel Alan) hakkında video izlenmesi ve bilgi verilmesi, bilimsel sorgulama ve değerlendirme bölümlerinden oluşmaktadır.

Tablo 4.
Sözdebilimsel İddiaların İleri Sürüldüğü Alanlar

Madde No	Alt boyut
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	Fiziksel alan (doğa, madde, nesneler ile ilişkili iddialar) Düşünce (zihin) gücü Dünya dışı canlılar Sonsuz enerji üretme Bazı insanların olağanüstü yetenekleri Çubukla su arama
10, 11, 12, 13, 14, 15	Öngörüsel alan (ileriyi görebilme ile ilgili iddialar) Geleceği tahmin etme Fal bakma Şans getiren sayılar veya eşyalar Burçlar (astroloji)
16, 17, 18, 19, 20, 21	Medikal alan (sağlık ile ilgili iddialar) Doğal taşlar Tıbbi olmayan tedavi yöntemleri Belli bir organdan yola çıkarak hastalık teşhis ve tedavisi Yalan makinesi

Deney grubu öğrenme amaçlı yazma ödevlerini gerçekleştirmek için 3 ders saati boyunca öğrenme amaçlı yazmayı tanıma eğitimi ve etkinlikleri yapmıştır.

Bu etkinliklerin bağımlı değişkenler olan bilimin doğası ve sözdebilimle hiçbir ilişkisi yoktur. Deney ve kontrol grubu arasındaki fark öğrenme amaçlı yazmayı tanıma ve sonrasında gerçekleşen yazma ödevleridir. Hedeflenen sonuçlara eşit miktarda öğretim süresi ayırmak için deney grubunun kontrol grubundan farklı olarak gerçekleştirdikleri yazma etkinliklerine (Poster Hazırlama, Mektup yazma, Araştırma Raporu Hazırlama) karşılık kontrol grubunda daha çok etkinlik ve sınıf içi tartışmalar yapılmıştır. Deney grubunun öğrenme amaçlı yazmayı tanımak için gerçekleştirdiği birinci ders saatinde bilimsel metinde kullanılan farklı modları (matematiksel formül, resim, grafik ve metin gibi ifade araçları) tanıtmak için her öğrenciye, ulusal bir dergiden alınan içeriği çalışma konusundan farklı olan bilimsel bir makale ve ders kitabından iki sayfa belirlenerek incelemeleri ve bununla ilgili soruları cevaplamaları istenmiştir. İkinci ders saatinde ulusal bir dergiden alınan içeriği çalışma konusundan farklı olan bilimsel bir makaledeki modsal betimlemeler grupça analiz edilmiş, tartışılmış ve nasıl yerleştirildiğiyle ilgili sorular cevaplanmıştır. Üçüncü ders saatinde ise, yazılı bir dokümanın etkililiğini değerlendirmek için ölçüt geliştirmişlerdir. Bu üç ders saatinin amacı, öğrencilerin bilimsel kaynaklarda modsal betimlemelere dikkat etme ve alternatif betimleme şekillerinin farkına vararak öğrenme amaçlı yazma hakkında bilgi sahibi olmaktır. Deney grubu öğrencileri her bir yazma görevini (Poster Hazırlama, Mektup yazma, Araştırma Raporu Hazırlama) bilimin doğası ve sözdebilim için ayrı ayrı evde yaparak belirlenen ölçütlere göre değerlendirip düzelttikten sonra süresi içinde öğretmene teslim etmişlerdir. Çalışmanın sonunda deney ve kontrol grubuna son test olarak bilimin doğası ölçeği ve sözde bilim inanış ölçeği uygulanarak çalışmaya son verilmiştir.

Veri Analizi

Çalışmada öğrenme amaçlı yazmanın desteklendiği doğrudan yansıtıcı yaklaşım sorgulama temelli etkinliklerle dersin işlendiği deney grubu ve doğrudan yansıtıcı yaklaşım sorgulama temelli etkinliklerle dersin işlendiği kontrol grubu öğrencileri arasında bilimin doğası anlayışları ve sözde bilimsel uygulamalar hakkındaki inanışları açısından farklılık olup olmadığını tespit etmek için istatistiksel analizlerden faydalanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının örneklem sayılarının <30 olması nedeniyle verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılımını belirlemede Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk, Ki-kare testi ve basıklık çarpıklığa bakılır (Albayrak, 2009). Çalışmada Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır. Mann Whitney U testi, iki grubun birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Wilcoxon T testi ise eşleştirilmiş ya da diğer adıyla bağımlı

örneklerde t testinin parametrik olmayan alternatifidir (Fraenkel vd., 2012). Veriler normal dağılmadığından istatiksel analizler bağımsız gruplar için Mann-Whitney U testi ve bağımlı gruplar için Wilcoxon T testi uygulanarak yapılmıştır.

Etik Kurallar

Bu araştırma, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesine uygun olarak gerçekleştirilmiş olup etik kurul onayı Adıyaman Üniversitesi'nde, 09.09.2021 tarih, 134 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Öğrencilerin Bilimin Doğası Anlayış ve Sözdebilimsel İnanış Düzeyleri

Çalışmanın bu bölümünde 7. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası anlayışları ve sözdebilimsel uygulamalar hakkındaki inanışlarının düzeyi araştırılmıştır. BDÖ'den alınabilecek en yüksek puan 13, en düşük puan ise 0'dır. SİÖ'den alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir. Ölçeklerden alınan puanlara göre öğrencilerin bilimin doğası anlayışları ve sözdebilimsel uygulamalar hakkındaki inanışlarının düzeyi yüksek, orta ve düşük olarak belirlenmektedir. Deney ve kontrol grubunun BDÖ ve SİÖ'den uygulama öncesinde aldıkları ön test puanları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 5.
Deney ve Kontrol Grubu bilimin doğası anlayışları ve Sözdebilimsel İnanışları Düzeyi Tablosu

	Grup	Test	n	$\bar{X}$	%
Bilimin Doğası Anlayışı	Deney	Ön test	19	5,92	45,53
	Kontrol	Ön test	19	6,68	51,38
Sözdebilimsel İnanış	Deney	Ön test	19	55,79	53,13
	Kontrol	Ön test	19	51,63	49,17

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki bilimin doğası anlayışlarının ve sözdebilimsel uygulamalar hakkındaki inanışlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Sonuçlar grupların bilimin doğası anlayışları ve sözdebilimsel inanışlarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte deney grubunun bilimin doğası anlayışlarının kontrol grubundan daha düşük sözdebilimsel inanışlarının ise daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrenme Amaçlı Yazmanın Öğrencilerin Bilimin Doğası Anlayışlarına ve Sözdebilimsel İnanışlarına Etkisi

Bu çalışmada Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri uygulanmış elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6.
Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	*df*	*p*	*Statistic*	*df*	*p*
Bilimin Doğası	Ön test	0,173	38	0,006	0,939	38	0,038
Anlayışı	Son test	0,167	38	0,009	0,949	38	0,081
Sözdebilimsel	Ön test	0,119	38	0,196	0,937	38	0,033
İnanış	Son test	0,156	38	0,020	0,933	38	0,024

Tablo 6 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testlerinden elde edilen sonuçlara göre ($p<0.05$) verilerin genel olarak normal dağılmadığı görülmektedir. Normal dağılmayan verilerin analizinde parametrik olmayan testler önerilmektedir. Bu nedenle çalışmada Mann Whitney U testi 0.05 anlamlılık düzeyinde yapılmıştır.

Tablo 7.
Deney ve Kontrol Grubu Bilimin Doğası Anlayışlarının Karşılaştırılması İçin U Testi Tablosu

Grup	**Test**	**n**	**S.O**	**S.T**	**U**	**z**	**p**
Deney	Ön test	19	16,42	312,00	122,00	-1,732	0,091
Kontrol	Ön test	19	22,58	429,00			
Deney	Son test	19	18,63	354,00	164,00	-0,491	0,644
Kontrol	Son test	19	20,37	387,00			

Tablo 7 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında bilimin doğası anlayışı hem ön testler hem de son testler açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=122,00$; $z=-1,732$; $p>0,05$) ve ($U=164,00$; $z=-0,491$; $p>0,05$). İstatiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte deney grubunun bilimin doğası ölçeğinden aldığı sıra ortalama puanı artmış iken kontrol grubunun bilimin doğası ölçeğinden aldığı sıra ortalama puanı azalmıştır. Deney grubunda sıra puan ortalamasının artışı ve grupların ön test ve son testleri arasında z değerleri arasındaki fark (1,241) öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin bilimin doğası anlayışlarını geliştirdiği söylenebilir.

Tablo 8.
Deney ve Kontrol Grubu Sözdebilimsel İnanışlarının Karşılaştırılması İçin U Testi Tablosu

Grup	Test	n	S.O	S.T	U	z	p
Deney	Ön test	19	21,37	406,00	145,00	-1,038	0,311
Kontrol	Ön test	19	17,63	335,00			
Deney	Son test	19	15,79	300,00	110,00	-2,061	0,040
Kontrol	Son test	19	23,21	441,00			

Tablo 8 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında sözdebilimsel inanış açısından uygulama öncesinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U=145,00; z=-1,038; p>0,05). Bu durum grupların sözdebilimsel inanışlarının uygulama öncesinde eşit olduğunu göstermektedir. Uygulama sonrası deney ve kontrol grupları arasında sözdebilimsel inanış açısından anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (U=110,00; z=-2,061; p<0,05). Bu durum deney grubunun sözdebilimsel inanışlarının kontrol grubuna göre daha çok azaldığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunun bilimin doğası anlayışları ve sözdebilimsel inanışları uygulama sonrası nasıl bir değişim gösterdiğini anlamak için ön test ve son test sonuçları bağımlı gruplar için Wilcoxon T testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 9.
Deney ve Kontrol Grubu Bilimin Doğası Anlayışlarının ve Sözdebilimsel İnanışlarının Karşılaştırılması İçin Wilcoxon Testi Tablosu

	Puan	Sıralar	n	S.O	t	z	p
Bilimin Doğası Anlayışı	Son test Ön test	Negatif	33	20,29	669,50	-4,832	0,000
		Pozitif	4	8,38			
		Eşit	1				
		Toplam	38				
Sözdebilimsel İnanış	Son test Ön test	Negatif	27	22,02	594,50	-3,250	0,001
		Pozitif	11	13,32			
		Eşit	0				
		Toplam	38				

Tablo 9 incelendiğinde Wilcoxon işaretli sıralar toplamı testi sonucuna göre öğrencilerin bilimin doğası anlayışları ve sözdebilimsel inanışları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (T = 669,50 z = -4,832, p=0,000) ve (T = 594,50 z = -3,250,

p=0,001). Bu sonuçlar grupların bilimin doğası anlayışları ve sözdebilimsel inanışlarının olumlu yönde değiştiğini göstermektedir.

Tüm sonuçlar ve bulgular birlikte değerlendirildiğinde deney ve kontrol grubunun akademik başarılarının benzer olduğu öğrenme amaçlı yazmanın desteklendiği öğretimden önceki bilimin doğası anlayışlarının ve sözdebilimsel uygulamalar hakkındaki inanışlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bilimin doğası anlayışı ve sözdebilimsel inanışlar noktasında deney grubu kontrol grubundan daha düşük düzeye sahiptir. Öğrenme amaçlı yazma ile desteklenen öğrenme etkinliklerinin bilimin doğası anlayışının gelişimine istatiksel olarak anlamlı olmasa da katkıda bulunduğu ve sözdebilimsel uygulamalar hakkındaki inanışlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde geliştirdiğini göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğrenme amaçlı yazma ödevlerinin 7. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası anlayışları ve sözdebilimsel inanışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Dil bileşenlerinin öğrenme aracı olarak kullanılması özellikle yazma ilgili çalışmalar mevcut olmasına rağmen bilimin doğası ve sözdebilim ile ilişkisine yönelik çalışmalar bulunmamaktadır. Yazmanın fen sınıflarındaki pozitif etkisine yönelik araştırmalar (Hand ve Prain, 2002) bilimin doğası ve sözdebilim gibi iki önemli konuya odaklanmak için kullanılabileceğini göstermektedir. Öğrenme amaçlı yazma çıktıları çeşitlilik göstermekle birlikte çalışmada gerçekleştirilen yazma ödevlerinden poster, mektup ve araştırma raporunun bilimin doğası ve sözdebilimsel inanış üzerindeki etkisi, alanyazındaki akademik başarı (Aktepe, 2020; Ay, 2018; Bozat ve Yıldız, 2015; Yıldız ve Büyükkasap, 2011), öğrenme (Atila, Günel ve Büyükkasap, 2010; Günel, Kabataş-Memiş ve Büyükkasap, 2009; Günel, Uzoğlu ve Büyükkasap, 2009), görüş (Sönmez, Kabataş Memiş ve Öz, 2021), tutum ve algıya (Öztürk ve Günel, 2015; Yeşildağ, 2009) yönelik çalışma sonuçlarıyla benzerdir.

Ortaokul öğrencilerinin bilimin doğası anlayışındaki yetersizlikler (Çelikdemir, 2006; Çetinkaya, 2017) fen eğitimcileri ve araştırmacıların bu konuya odaklanarak küçük yaşlardan itibaren öğrencilerin bilimin doğası hakkındaki anlayışlarını geliştirmek için çaba göstermelerini gerekli kılmaktadır(Hacıeminoğlu vd., 2014). Bilimin doğasının öğrencilerde geliştirilmesi için bilim tarihi ile ilişkili örnek hikâyeler ve görsellerle bilimin doğası bileşenlerinin sorgulanmasına ihtiyaç duyulur (Duruk ve Akgün, 2020; Abd-El-Khalick ve Akerson, 2004). Bu çalışmanın başında 7. sınıf öğrencilerinin

bilimin doğası anlayışları orta düzeyde olmasına rağmen çalışma sonucunda bu anlayışların yüksek düzeye çıkması yukarıdaki çalışma sonuçları açısından önemli bir gelişimi göstermektedir. Ayrıca bilimsel sorgulama bağlamında yürütülen doğrudan yansıtıcı bilimin doğası öğretiminin bilimin doğası anlayışlarını geliştirme açısından başarılı sonuçlar vermesi daha önceki çalışma sonuçlarıyla (Akerson vd., 2000; Abd-El-Khalick ve Akerson, 2004; Çetinkaya, 2017; Uluçınar-Sağır ve Kılıç, 2013) benzerdir. Çalışma boyunca öğrencilerin etkinlikler sırasında sorgulama yetersizlikleri dikkat çekmiş ve genel olarak sorgulama düzeyinin ilk basamağından öteye gidemedikleri gözlenmiştir. Çünkü öğrencilerin sorgulama yeteneğinin geliştirilmesi ayrı bir çaba gerektirmektedir (Aldahmash vd., 2016; Crawford, 2014; Erdaş-Kartal ve Mesci, 2021). Deney ve Kontrol grubu arasında bilimin doğası anlayışı son testleri arasında anlamlı bir farklılığın oluşmaması, deney grubu öğrencilerinin öğrenme amaçlı yazma ile ilgili daha önce tecrübe sahibi olmamaları ve çalışma süresince öğrenmiş oldukları bilgileri yazma ödevlerine yansıtamamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü bilimin doğası etkinliklerinden sonra sözdebilim ile ilgili hem öğrenme amaçlı yazma deneyimi hem de son test sonuçları açısından anlamlı farklılık bu düşünceyi destekler niteliktedir. Ayrıca benzer sonuç Bilen ve Aydoğdu (2012) ve Çetinkaya (2019) yapmış olduğu çalışmalarda da görülmektedir.

Bilimin doğası anlayışının geliştirilebilmesi için sözdebilimsel uygulamalara olan inanışların doğası ve içeriğinin anlaşılması gerektiği bilinmelidir (Afonso ve Gilbert, 2010). Toplumdaki mevcut sözdebilimsel inanışların varlığı ile ilgili yapılan çalışmalar düzeltilmesi zor bir durumu ortaya koymuştur (Uyar, 2016). Toplumdaki sözdebilimsel inanışların çokluğu eleştirel ve mantıksal düşünme yetersizliği, sorgulama yeteneğinin zayıf olmasından kaynaklandığını göstermektedir (Metin, 2015; Metin vd., 2020). Bu çalışmanın başında 7. sınıf öğrencilerinin orta düzeyde sözdebilimsel inanışlara sahip olduğu ve sözdebilimsel iddiaları ayırt etme ve karşı koyma yeterliliğine sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç (Bezir-Akçay vd., 2016; Çetinkaya, 2017; Metin, 2015; Turgut vd., 2010; Turgut vd., 2016; Uyar, 2016) yapmış oldukları çalışma sonuçlarıyla benzerdir. Sorgulama bağlamında yürütülen doğrudan yansıtıcı sözdebilimsel etkinlikler hem Deney hem de Kontrol grubu öğrencilerinin sözdebilimsel inanışlarını orta düzeyden düşük düzeye çekerek olumlu yönde katkı sağlaması (Ağlarcı ve Kabapınar, 2016; Turgut vd., 2016)araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Sözdebilimsel inanışlarla ilgili Deney grubunun öğrenme amaçlı yazma ile gerçekleştirmiş oldukları poster, mektup ve araştırma raporu ödevlerinin sözdebilimsel inanış son test puanları arasında Deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturması öğrenme amaçlı yazmanın

etkililiğine yönelik yukarıda belirtilen çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Deney grubunun gerçekleştirdiği yazma ödevleri nedeniyle kontrol grubundan sözdebilimsel inanışlarda anlamlı farklılık göstermesi öğrenme amaçlı yazmanın bilimsel sorgulama bağlamında yürütülen doğrudan yansıtıcı bilimin doğası öğretiminin sözdebilimsel konularla bütünleştirilmesi için daha çok çalışmanın yapılması ihtiyacına işaret etmektedir. Yazma ödevini gerçekleştiren öğrencilerinin yazma becerilerinin zayıf olması yazma sürecini olumsuz etkilemiştir. Öğrencilerin sorgulama yeteneklerinin ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılacak etkinlikler bilimin doğasının anlaşılması ve sözdebilimsel inanışların azalması sürecine daha çok katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Abd-El-Khalick, F., & Akerson, V. L. (2004). Learning as conceptual change:Factors mediating the development of preservice elementary teachers' views of nature of science. *Science Education, 88(5), 785-810.*, *88*(5), 785-810.

Afonso, A. S., & Gilbert, J. K. (2010). Pseudo-science: A meaningful context for assessing nature of science. *International Journal of Science Education, 32*(3), 329-348.

Ağlarcı, O., & Kabapınar, F. (2016). Kimya öğretmen adaylarının bilime ve sözde bilime ilişkin görüşlerinin geliştirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 248-286.

Akerson, V. L. (2007). Teaching nature of science through inquiry: Results of a 3-year professional development program. *Journal of Research in Science Teaching, 44*(5), 653-680.

Akerson, V. L., Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Influence of a reflective explicit activity-based approach on elementary teachers' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching, 37*(4), 295-317.

Aktepe, Z. T. (2020). *Dördüncü Sınıf Maddeyi Tanıyalım Ünitesinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisinin Araştırılması.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Albayrak, A. S. (2009). Çok değişkenli istatistik tekniklerinin varsayımları. Ş. Kalaycı içinde, *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (s. 207-230). Asil Yayın Dağıtım.

Aldahmash, A. H., Mansour, N. S., Alshamrani, S. M., & Almohi, S. (2016). An analysis of activities in saudi arabian middle school science textbooks and workbooks for the inclusion of essential features of inquiry. *Res Sci Educ, 46*, 879-900.

Alkan, V., Şimşek, S., & Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(2), 559-582.

Atila, M., Günel, M., & Büyükkasap, E. (2010). Betimleme modlarının öğrenme amaçlı yazma aktiviteleri içerisindeki kullanım varyasyonlarının ilköğretim kuvvet ve hareket konularının öğrenimi üzerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7*(4), 113-127.

Ay, A. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinden Mektup ve Şiir Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi.* Doktora Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bennett, W. D. (2011). *Multimodal Representation Contributes to the Complex Development of Science Literacy in a College Biology Class.* Dissertation, University of Iowa.

Bezir-Akçay, B., Usta-Gezer, S., & Kiras, B. (2016). Elementary school students' perceptions about nature of scientific knowledge and some pseudoscientific ideas. *International Journal of Human Sciences, 13*(1), 1208-1221.

Bilen, K., & Aydoğdu, M. (2012). Bilen, K. ve Aydoğdu, M. (2012).Tahmin et-Gözle- Açıkla (TGA) stratejisine dayalı laboratuar uygulamalarının öğrencinin bilimsel süreç becerileri ve bilimin doğası hakkındaki düşünceleri üzerine etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(1), 49-69.

Bozat, Ö., & Yıldız, A. (2015). 5. Sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektubun başarıya etkisi. *Education Sciences, 10*(4), 291-304.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı b.). Pegem Akademi.

Canan, L. N. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Bilim-Sözde Bilim Algılarının Kavram Karikatürleri Aracılığıyla İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Carroll, R. T. (2005). *Becoming a Critical Thinker. A Guide for the New Millennium (2nd ed.).* Pearson Custom Publishing.

Crawford, B. A. (2014). From inquiry to scientific practices in the science classroom. N. G. Lederman, & S. K. Abell içinde, *Handbook of Research on Science Education* (Cilt 2, s. 515-541). Routledge.

Çelikdemir, M. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Bilimin Doğasını Anlama Düzeylerinin Araştırılması.* Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çetinkaya, E. (2017). *Bilim Sözde-Bilim Ayrımı Bağlamında Tasarlanan Argümantasyon Temelli Etkinliklerin, 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilimin Doğası Görüşlerine, Sözde-Bilimsel İnançlarına ve Argümantasyon Becerilerine Etkisi.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çetinkaya, E. (2019). Açık-düşündürücü yaklaşıma dayalı etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin bilimin doğası görüşlerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(1), 227-259.

Çetinkaya, E., Turgut, H., & Duru, M. K. (2015). Bilim, sözde-bilim ayrımı bağlamının ortaokul öğrencilerinin bilim algılarına etkisi: İridoloji vakası. *Eğitim ve Bilim, 40*(181), 1-18.

Demir, N., & Akarsu, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin bilimin doğası hakkında algıları. *Journal of European Education, 3*(1).

Duruk, Ü. (2017). *Üst Bilişsel Stratejilere Dayalı Bağlam Temelli Doğrudan Yansıtıcı Bilimin Doğası Öğretimi Yaklaşımının Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Anlayışlarına ve Bu Anlayışların Kalıcılığına Etkisi.* Doktora tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Duruk, Ü., Akgün, A., & Tokur, F. (2019). Prospective early childhood teachers' understandings on the nature of science in terms of scientific knowledge and scientific method. *Universal Journal of Educational Research, 7*(3), 675-690.

Duruk, Ü., & Akgün, A. (2020). Bağlam temelli doğrudan yansıtıcı bilimin doğası öğretimi:fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğası

anlayışlarının kalıcılığı. O. Zahal içinde, *Eğitim Bilimlerinde Teori ve Araştırmalar* (s. 61-80). Gece Kitaplığı.

Emig, J. C.-1. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communitation, 28*(2), 122-128.

Erdaş Kartal, E., & Mesci, G. (2021). Teoriden uygulamaya bilimsel sorgulama ve bilimsel sorgulamanın doğası. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 17*(37), 4647-4676.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education.* McGraw-Hill.

Good, R. (2012). Why the Study of Pseudoscience Should Be Included in Nature of Science Studies. M. Khine içinde, *Advances in Nature of Science Research.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2457-0_5.

Gunel, M., Kingir, S., & Aydemir, N. (2016). The Effect of Embedding Multimodal Representation in Non-traditional Writing Task on Students' Learning. B. Hand, M. McDermott, & V. Prain içinde, *Using Multimodal Representations to Support Learning in the Science Classroom* (s. 59-76). Springer International Publishing AG.

Günel, M., Kabataş-Memiş, E., & Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin ve analoji kurmanın üniversite düzeyinde mekanik konularını öğrenmeye etkisinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi, 29*(2), 401-419.

Günel, M., Uzoğlu, M., & Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet konusunu öğrenmeye etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 379-399.

Hacıeminoğlu, E., Yılmaz-Tüzün, Ö., & Ertepınar, H. (2014). Development and validation of nature of science instrument for elementary school students. *Education 3-13, 42*(3), 258-283.

Hand, B., & Prain, V. (2002). Teachers Implementing writing to learn strategies in junior secondary science: A case study. *Science Education, 86*, 737-755.

Hand, B., & Prain, V. (2016). Learning Science Through Learning to Use Its Languages. B. Hand, M. McDermott, V. Prain, B. Hand, M. McDermott,

& V. Prain (Dü) içinde, *Using Multimodal Representations to Support Learning in the Science Classroom.* Springer International Publishing AG.

Hansson, S. O. (2021). *Science and Pseudo-Science*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/pseudo-science/, Erişim tarihi: 09.01.2022.

İspir, B., & Yıldız, A. (2021, Eylül). Türkiye'de öğrenme amaçlı yazma hakkında yapılan araştırmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18*(41), 3396-3447.

Khishfe, R., & Abd-El-Khalick, F. (2002). Influence of explicit and reflective versus inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 551–578.

Kieft, M., Rijlaarsdam, G., & Bergh, H. (2006). Writing as a learning tool: Testing the role of students' writing strategies. *47. Kieft, M., Rijlaarsdam, G. and Bergh, H.B. (2006). Writing as a learning tool:European Journal of Psychology of Education*, 17-34.

Klein, P. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review, 11*, 203-270.

Küçük, M. (2006). *Bilimin Doğasını İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Öğretmeye Yönelik Bir Çalışma.* Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Lederman, J. S., & Khishfe, R. (2002). *Views of Nature of Science, Form D.*

Lederman, J. S., Lederman, N. G., Bartos, S. A., Bartels, S. L., Meyer, A. A., & Schwartz, R. S. (2014). Meaningful assessment of learners' understandings about scientific inquiry-the views about scientific inquiry (VASI) questionnaire. *Journal of Research in Science Teaching, 51*(1), 65–83.

Lederman, N. G.-E.-K. (2002). Lederman, N. G., Abd-El-KhalicViews of nature of science questionnaire (VNOS): Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching, 39*, 497-521.

Mason, L., & Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes? *Instructional Science, 28*(3), 199-226.

McDermott, M. A. (2009). T*he Impact of Embedding Multiple Modes of Representation on Student Construction of Chemistry Knowledge.* PhD thesis, University of Iowa.

MEB. (2018a). Bilim Uygulamaları Dersi Öğretim Programı.

MEB. (2018b). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı.

Metin, D. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Doğal Taşlarla İlgili Sözde Bilimsel Uygulamalar Hakkındaki Algıları ve Mantıksal Düşünme Desenleri.* Doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

Metin, D., Cakiroglu, J., & Leblebicioglu, G. (2020). Perceptions of eighth graders concerning the aim, effectiveness, and scientific basis of pseudoscience: the case of crystal healing Metin, Duygu; Cakiroglu, Jale; Leblebicioglu, Gulsen. *Research in Science Education, 50,* 175-202.

NRC. (1996). *National Science Education Standards.* National Academy Press.

Özgelen, S., Hanuscin, D. L., & Yılmaz-Tüzün, Ö. (2013). Preservice elementary science teachers' connectionsamong aspects of NOS: toward a consistent, overarching framework. *Journal of Science Teacher Education*, 24:907.

Öztürk, B., & Günel, M. (2015). Öğretmen perspektifinden yazma ve yazmanın öğrenme amaçlı kullanımı: Ölçme envanteri geliştirme ve pilot uygulama. *İlköğretim Online*, 14(2), 713-733.

Öztürk, S. (2014). *Lise-1 Düzeyindeki Öğrencilerin Modsal Betimlemeleri Tanıyıp Öğrenme Amaçlı Yazmada Kullanmalarının Fizik Dersi Dalgalar Ünitesindeki Akademik Başarıya Etkisi.* Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Prain, V., & Hand, B. (2016). Learning Science Through Learning to Use Its Languages. B. Hand, M. McDermott, & V. Prain içinde, *Using Multimodal Representations to Support Learning in the Science Classroom* (s. 1-10). Springer International Publishing AG.

Rivard, R., & Straw, S. (2000). The effect of talk and writing on learning science: An exploratory study. *Science Education, 84,* 566-593.

Schwartz, R. S., Lederman, N. G., & Crawford, B. A. (2004). Developing views of nature of science in an authentic context: an explicit approach to bridging the gap between nature of science and scientific inquiry. *Science Education, 88,* 610-645.

Sönmez, E., Kabataş Memiş, E., & Öz, M. (2021). Öğretmen adaylarının modsal betimleme kullanımları ve modsal betimleme kullanımına dair görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(32), 277-303.

Turgut, H., Akçay, H., & İrez, S. (2010). Bilim sözde-bilim ayrımı tartışmasının öğretmen adaylarının bilimin doğası inanışlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10*(4), 2621-2663.

Turgut, H., Eş, H., Bozkurt Altan, E., & Öztürk Geren, N. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim, sözde-bilim algıları. *International Online Journal of Educational Sciences, 8*(1), 150-169.

Uluçınar-Sağır, K., & Kılıç, Z. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilimin doğasını anlama düzeylerine bilimsel tartışma odaklı öğretimin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*, 308-318.

Uyar, T. (2016). Astroloji sözdebilimi ve toplum için yarattığı tehditler üzerine bir tartışma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 6*(1), 50-60.

Yeşildağ, F. (2009). *Modern Fizik Öğretiminde Öğrencilerin Çoklu Modsal Betimlemeleri Algılamaları ve Modsal Betimlemelerle Hazırladıkları Yazma Aktivitelerini Değerlendirme Sürecinin Öğrenmeye Etkisi.* Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Yıldız, A., & Büyükkasap, E. (2011). Öğretmen adaylarının Compton olayını anlama düzeylerive öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8,1.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Although there is no single definition of the nature of science that covers and represents all fields of science, there is a consensus on the components of the nature of science, which includes the period from kindergarten to high school (Özgelen, Hanuscin, & Yılmaz-Tüzün, 2013; Çetinkaya, 2019). These components are briefly described by Schwartz et al. (2004) classified it as being changeable, being based on evidence, being based on inferences, scientific creativity based on imagination, being shaped in a sociocultural structure, being different from theory and law, being theory-based. Although raising individuals who can understand what science is, how science is done and how scientific knowledge is structured and verified is one of the most important dimensions of scientific literacy, research shows that the understanding of the nature of science is not at the desired level (Akerson, 2007; Duruk, 2017; Metin, Cakiroglu, & Leblebicioglu, 2020).

While effective science learning environments designed to teach the nature of science have an important potential in solving daily life problems, there is little evidence that recognizing the nature of science turns into a tendency to recognize

and reject the pseudoscientific claims that individuals regularly encounter (Demir & Akarsu, 2013; Good, 2012). Therefore, students in science education need opportunities to analyze pseudoscientific examples. Because the nature of science is an important context for the evaluation of pseudoscientific claims (Afonso & Gilbert, 2010). The disguise of pseudoscience as being scientific causes it to be accepted by society and makes it difficult to distinguish it from scientific (Turgut et al., 2016; Canan, 2019). Since the efforts to increase the quality of science education began, it is possible that every segment of the society will be deceived by pseudoscientific claims, as it was before (Good, 2012). Because pseudoscience is spreading along with scientific information, and pseudoscience is an important issue that is neglected in science education and teaching programs (Metin et al., 2020; Hansson, 2021).

Aldahmash et al. (2016) describes the scientific inquiry process as forming scientifically oriented questions, giving priority to evidence while answering questions, making explanations based on evidence, associating their explanations with scientific knowledge, and disseminating their explanations to others through communication. While the methods and techniques for creating effective learning environments are very diverse, one of them is the writing for learning approach that develops reasoning skills. (Bozat and Yıldız, 2015). The effective use of writing for learning purposes plays an important role in the development of scientific process skills and the structuring of science concepts and knowledge (Bozat & Yıldız, 2015; Öztürk & Günel, 2015). The study, “7. It is designed to find answers to the questions of "the nature of science understanding and belief levels about pseudo-scientific practices" and "The effect of learning activities supported by writing for learning purposes on students' understanding of the nature of science and pseudoscientific beliefs" before the application.

Method: In the study, a quasi-experimental design with a pre-test and post-test paired control group was used. Among the existing classes at the school, two classes were randomly assigned to the experimental and control groups. The participants of this study are 38 students in total, studying in the 7th grade of the 2021-2022 academic year of a public secondary school in the Kâhta district of Adıyaman, where the researcher works. As a data collection tool, the Nature of Science Scale (BDI) developed by Hacıeminoğlu et al., (2014) to determine the development in students' understanding of the nature of science and the Pseudoscience Belief Scale (SIS) developed by Çetinkaya (2017) were used to determine the change in pseudoscientific beliefs.

Results: Experimental and Control groups' understanding of the nature of science before the application and their beliefs about pseudoscientific practices were

moderate. The results show that the groups' understanding of the nature of science and pseudoscientific beliefs are close to each other.

It is seen that there is no significant difference between the Experiment and Control groups in terms of understanding of the nature of science both in terms of pretests and posttests (U=122.00; z=-1.732; p>0.05) and (U=164.00; z=-0.491) ; p>0.05). Although it is not statistically significant, the mean rank score of the experimental group from the nature of science scale increased, while the mean rank score of the control group from the nature of science scale decreased. It can be said that the increase in the mean rank score in the experimental group and the difference between the z values (1,241) between the groups' pre-test and post-tests can be said to improve the understanding of the nature of science in writing for learning activities.

It was observed that there was no significant difference between the experimental and control groups in terms of pseudoscientific belief before the application (U=145.00; z=-1.038; p>0.05). This shows that the pseudoscientific beliefs of the groups were equal before the application. After the application, it was observed that there was a significant difference between the experimental and control groups in terms of pseudoscientific belief (U=110.00; z=-2.061; p<0.05). This shows that the pseudoscientific beliefs of the experimental group decreased more than the control group.

According to the Wilcoxon signed-sum test result, there is a statistically significant difference between students' understanding of the nature of science and pseudoscientific beliefs, pre-test and post-test scores (T = 669.50 z = -4.832, p=0.000) and (T = 594.50) z = -3.250, p=0.001). These results show that the groups' understanding of the nature of science and pseudoscientific beliefs have changed positively.

Discussion and Conclusions: It is seen that the understanding of the nature of science and beliefs about pseudoscientific practices before the teaching that supported writing for learning, in which the academic achievements of the Experiment and Control groups were similar, were at a moderate level. It shows that learning activities supported by writing for learning contribute to the development of the understanding of the nature of science, although it is not statistically significant, and it improves beliefs about pseudoscientific practices in a positive and meaningful way.

Although the learning outcomes of writing vary, the effect of the poster, letter and research report among the writing assignments carried out in the study on the nature of science and pseudoscientific belief, academic success in the literature

(Aktepe, 2020; Ay, 2018; Bozat & Yıldız, 2015; Yıldız & Büyükkasap, 2011), learning (Atila, Günel, & Büyükkasap, 2010; Günel, Kabataş-Memiş & Büyükkasap, 2009; Günel, Uzoğlu & Büyükkasap, 2009), opinion (Sönmez, Kabataş Memiş & Öz, 2021), attitude and perception (Öztürk & Günel, 2015) ; Yeşildağ, 2009) are similar to the results of the study.

Although the 7th grade students' understanding of the nature of science was at a moderate level at the beginning of this study, the high level of these understandings at the end of the study shows a significant improvement in terms of the above study results. In addition, the successful results of direct reflective nature of science teaching carried out in the context of scientific inquiry in terms of developing the understanding of the nature of science are in line with the results of previous studies (Akerson et al., 2000; Abd-El-Khalick & Akerson, 2004; Çetinkaya, 2017; Uluçınar-Sağır & Kılıç, 2013).) are similar.

At the beginning of this study, it was determined that 7th grade students had moderate pseudoscientific beliefs and did not have the ability to distinguish and resist pseudoscientific claims. This result (Bezir-Akçay et al., 2016; Çetinkaya, 2017; Metin, 2015; Turgut et al., 2010; Turgut et al., 2016; Uyar, 2016) is similar to the results of their study. The fact that the directly reflective pseudoscientific activities carried out in the context of inquiry contributed positively by reducing the pseudoscientific beliefs of both the Experiment and Control group students from moderate to low (Ağlarcı & Kabapınar, 2016; Turgut et al., 2016) overlaps with the research results. The fact that there was a significant difference in favor of the Experimental group between the pseudoscientific belief post-test scores of the poster, letter and research report assignments of the Experimental group on pseudoscientific beliefs in favor of the Experimental group coincides with the results of the studies mentioned above on the effectiveness of writing for learning purposes.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 3953-3991
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.64652
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 17.09.2022 Submitted date
Kabul tarihi 18.11.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Aydoğan Demir, S. & Demir, O. (2022). Marius'un Ordu Reformu ve Populares. *Journal of History School*, 61, 3953-3991.

MARIUS'UN ORDU REFORMU VE POPULARES[1]

Sinem AYDOĞAN DEMİR[2] & Okan DEMİR[3]

Öz

Marius, ilk consulluğu için girdiği seçimlerde proconsul Mettelus'u Numidia Savaşı'nı gereksiz yere uzatmakla itham etti. Bu nedenle, Iugurtha'yı yakalayıp Roma halkına teslim etme vaadini yerine getirmesi için öncelikle çoğunluğu proletarii kesiminden vatandaşların oluşturduğu gönüllülerden asker topladı. Bu uygulamaya değin Roma vatandaş ordusu celplerinde, vatandaşların gelirlerine göre kayıtlandıkları beş sınıftan birine mensup olmaları dikkate alınmıştır. Bu, aynı zamanda centuria meclisinin de temelini teşkil eden kriterdir. Ancak Marius asker celbini, geleneksel optimates - populares kutuplaşmasına dayanarak nobilitasa karşı bir siyasi düzlemde gerçekleştirdi. Onun askere alımda getirdiği bu yeniliğin arka planında ise İÖ II. yüzyıldaki sosyoekonomik krizin bir sonucu olarak Roma vatandaş ordusunun temel insan kaynağı assiduinin (orta sınıf çiftçiler) yoksullaşması ve buna bağlı olarak kendini donatabilen vatandaşları silahaltına almanın güçleşmesi vardır. Bu nedenle, Tiberius ve Gaius Gracchus kardeşler de öncelikle bir toprak reformu programıyla halkın ekonomik durumunu düzeltmeyi hedeflediler. Bunun yanında onlar, senatusun devlet idaresindeki ağırlığını halk meclisleri ve temsilcileri lehine değiştirmeye çalıştılar. Buna karşı senatus, Roma ordusunun proletarileşmesine neden olan koşulları düzeltmeye çalışan Gracchus reformlarını etkisiz kılsa da hâlihazırdaki yönetim krizi, proletariusları (mülksüzler) orduya alan popularis (halkçı) bir lideri ortaya çıkardı. Senatusun hakimiyetini tesis ettiği Gracchus sonrası dönemde ortaya çıkan yolsuzluk olayları ve başarısızlıklar senatusa muhalefet eden siyasetçileri yeni yöntemler aramaya sevk etti. Ordunun karşılaştığı insan kaynağı sorununa pratik bir çözüm bulan Marius, dönem koşullarının ve senatusa muhalif kesimlerin zorlamasıyla askerlerini siyasi bir araç olarak kullanarak populares hareketini

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

[2] Arş. Gör. Dr., Kastamonu Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Tarih Bölümü, Eskiçağ Tarihi Anabilim Dalı, saydogan@kastamonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-5722-1053

[3]Arş. Gör. Dr., Kastamonu Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Tarih Bölümü, Eskiçağ Tarihi Anabilim Dalı, odemir@kastamonu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7772-5550

dönüştürdü. Bu çalışmada öncelikle ordu reformunu gerekli kılan tarihsel koşullar ele alınmaktadır. Bunun yanında Roma Cumhuriyet tarihi boyunca askerlik ve siyasi temsil arasındaki ilişki, centuria meclisi üzerinden incelenmektedir. Bu bağlamda Marius'un ordu reformunu mümkün kılan siyasi krizlerin arka planında yer alan senatus - populares çatışması çalışmanın odağında bulunmaktadır. Böylece, asker celbindeki yeniliğin Roma siyaseti içindeki sonuçlarının daha açık bir şekilde anlaşılması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Roma, Cumhuriyet, Marius, *Senatus*, *Populares*, Ordu.

Marius' Military Reform and Populares

Abstract

In his electoral speech for 107 B.C., Marius held proconsul Mettelus responsible for unjustifiably lengthening of the Numidian War. In order to fulfill his promise of swiftly ending war and capturing Iugurtha, he drafted volunteers among proletarii in his army. Before that, Romans were called into the citizen army according to their positions in five classes in which citizens were registered according to their wealth and which was also the basis of the Centurian assembly. Marius' enrollment was applied against senatorial nobles in accordance with political polarise between optimates and populares. As a result of the socio-economic crisis of the second century B.C. enrolment of assidui, Roman middle-class farmers, became harder this century. While Gracchi aimed to enhance the people's economic conditions with the agrarian reform program and also tried to overthrow senatorial hegemony over the Roman constitution to the advantage of the popular assemblies and people's representatives. Although the senate repulsed the Gracchan reform movement, the political crisis in the Late Roman Republic created a popular leader who enrolled proletarians in the army. Violence and corruption in the post-Gracchan era led the politicians who opposed the senatorial government to invent different political methots. Marius, who solved the manpower shortage of the Roman army, because of the pressure of the conjuncture, by using his veterans as a political tool, converted populares movement. The conditions which were demanded military reform are primarily argued in the paper. In addition, it aims to clearly comprehend the position of military reforms in Roman politics through relation to military and political representation. The conflict between the senate and populares as being the background of the political crisis which was made possible the Marian military reforms consists focus of the study.

Keywords: Rome, Republic, Marius, Senate, Populares, Army

GİRİŞ

Roma, keyfi hareket eden kral Tarquinius Superbus'un kovulmasının ardından devlet işlerininin kişisel bir uğraştan (*res privata*) ziyade kamuyu ilgilendiren (*res publica*) uğraşlar bütünü olduğu ilkesinin kabulüyle İÖ 509'da

bir cumhuriyet haline geldi[4]. Bununla birlikte Roma tarihi boyunca devlet idaresinde hangi sınıfın veya odakların hakimiyet kuracağı her zaman mücadele konusu oldu. *Plebes* (tek. *plebs*) adı verilen halk kesiminin, *patricii* (tek. *patricius*) olarak anılan soylular karşısında nihayetinde eşit vatandaşlık hakkını elde ettikleri *patricii-plebes* mücadelesi yaklaşık iki yüzyıl sürdü. Bu mücadelede *plebs*ler, nüfuz sahibi *patricius*ların hakimiyetindeki *senatus* karşısında kendi meclislerini kurdular ve kendi temsilcilerini seçtiler[5]. İÖ 366'da *plebs* kökenlilerin *consul* seçilebilmeleri kabul edilirken, İÖ 287'de *concilium plebis*in (halk meclisi) kararlarının (tek. *plebiscitum* çoğ. *plebiscita*) tüm devlet için bağlayıcılığının kabulüyle *plebs* ve *patricius* arasındaki siyasi ayrım ortadan kalktı[6]. *Plebs-patricius* arasındaki ayrımın kalkmasıyla *plebs* kökenliler ve *patricius*un meydana getirdiği yönetici sınıf *nobilitas* ("tanınmış ailelerin mensupları"; aristokratlar) adını aldı. *Plebs* hak mücadeleleri esnasında özellikle İÖ IV. yüzyılın ikinci yarısında bir tür proto demokrasiyi andıran Roma'nın[7], İÖ III. yüzyıldan itibaren İtalya'yı ve Kartaca Savaşları'yla beraber tüm Batı Akdeniz'i hakimiyeti altına alarak genişlemesi, iç siyasi yapısını etkiledi[8]. *Senatus*, genişleyen devletin dış ve mali politikalarının belirlendiği kurum haline geldi. Senatörlerin büyük bir çoğunluğunun *nobilitas*tan oluşması yeni bir siyasi kutuplaşmayı yarattı. Genişleyen imparatorluğun nimetlerinden öncelikli faydalanma hakkının "toplumun en iyilerini" bünyesinde barındıran *nobilitas*a ait olduğu iddiasını dile getiren oluşuma *optimates* ("en iyiler", muhafazakar) denildi[9]. *Optimates*e karşılık devrimci *plebs* hak mücadelesi geleneğinden beslenen ve imparatorluğun ekonomik kaynaklarının halk yararına kullanılmasını savunan *populares* ("halk adamları"; halkçılar) İÖ III. yüzyılın son çeyreğinde iki kutuplu siyasetin diğer tarafını teşkil etti.

Roma'nın I. ve II. Kartaca Savaşları'yla elde ettiği siyasi genişleme, İÖ II. yüzyılda halkın savaşlar ve vergilerle yoksullaşmasına yol açacak bir sosyoekonomik krize zemin hazırladı. Vatandaşların zenginliklerine göre kendi donanımlarını karşılayıp askerlik hizmetini ifa etmesine dayanan Roma ordu sistemi, ilgili kriz döneminde üretici sınıfın yoksullaşmasıyla mülk sahibi orta

[4] Kaya, 2021: 359-360.
[5] Gözlü, 2022: 311-319.
[6] Genel hatlarıyla *patricii-plebes* çatışması hakkında bk. Kaya, 2021: 364vd; Demircioğlu, 2019: 85-106; Brunt, 1971: 42-59; Drummond, 2006: 172-242; Cornell, 2006: 309-350; Richard, 2005: 107-127. *Plebs* hareketinin hukuk üzerindeki etkisi için bk. Okandan, 1952: 454-468; Akman, 2012: 89-107.
[7] Cornell, 2006: 347; Badian, 1968: 7vd.
[8] Eckstein, 2006: 118vd; Finley, 2000: 62vd; Harris, 1991: 54vd; Brunt, 1971: 2vd; Toynbee, 1965[a]: 300vd; Hill, 1952: 99vd.
[9] Cic. Sest. 96-98; Syme, 1939:12vd; Lintott, 1987: 50vd; Wiseman, 2009: 9vd; Demir, 2021: 96vd.

sınıf vatandaşlardan teşekkül asker kıtlığıyla karşı karşıya kaldı. Bu bağlamda Tiberius Gracchus'un başlattığı toprak reformu ve kardeşi Gaius Gracchus'un Roma siyasi dengelerini dikkate alarak geliştirdiği siyasi hareketin odağında iki hedef vardı. Bunlar yoksullaşan orta sınıf çiftçilerin (*assidui*) zenginleştirilerek yeniden ordunun aktif katılımcıları haline getirilmeleri ve *senatus* oligarşisi karşısında halk meclisleri ve temsilcileri kanalıyla devlet yönetiminde söz sahibi olmalarını sağlamaktı[10].

Sosyoekonomik krize karşı halkın çıkarını savunan ve çoğunlukla *populares* tarafından çıkarılan yasalara İÖ III. yüzyılın ilk yarısından itibaren rastlanmaktadır. Bununla birlikte, İÖ III. yüzyılın son çeyreğinde halkçı *tribunus plebis* Gaius Flaminus'tan başlayarak Tiberius Gracchus'un İÖ 133'teki *tribunus*luğuna değin *populares* bünyesindeki siyasetçiler tarafından yasalaştırılan uygulamalar, bütünlüklü bir program ve kapsamdan mahrumdur. Ayrıca devletin yöneticisi konumundaki *senatus*un halkın içinde bulunduğu duruma karşı duyarsızlığı, İÖ II. yüzyıl sosyoekonomik krizinin derinleşmesine yol açtı[11]. Gaius Gracchus, İÖ 123'te halk *tribunus*larından biri seçilerek *populares*in ("halkçılar"; halk partisi) doğal lideri haline geldiğinde, *equites* (atlılar), *plebs urbana* (şehirli avam) ve *plebs rustica* (taşralı halk) gibi Roma sosyopolitik yapısının bileşenleri üzerinden siyasi stratejisini kurguladı[12]. Gaius Gracchus'u bu stratejiyi izlemeye iten neden Tiberius Gracchus'un toprak reformu sırasında yalnızca *plebs rustica*ya dayanmasının onu başarısızlığa uğrattığı düşüncesiydi[13]. Gaius Gracchus'un *populares* geleneği içerisinde örnekleri bulunan yöntemleri sistematik bir şekilde *populi causa* (halk davası) ve *populi salus* (halkın esenliği)[14] için uygulaması *populares-optimates* arasındaki mücadeleye getirdiği boyut nedeniyle Geç Cumhuriyet Dönemi siyasetini etkiledi. *Optimates*in, Roma devlet yapısı içinde tecessüm ettiği *senatus*a karşı verdiği mücadelede Gaius Gracchus'un destekçileriyle birlikte öldürülmesi *senatus consultum ultimum* ile meşrulaştırıldı[15]. Bunun Cumhuriyet'in son

[10] Tiberius ve Gaius Gracchus'un reform hareketi hakkında bk. Demir, 2021: 109-153; Gözlü, 2019: 3240-3246; Şahin, 2020: 184-231.

[11] Sallustius, (Iug. XLI.2-10) halkın yönetimdeki yerini kaybetmesinin nedenini askerlik ve yoksullukta bulur. İÖ II. yüzyıl krizi hakkında bk. Brunt, 1988: 246-248; Hopkins, 1978: 28vd.

[12] Gaius Gracchus'un reformları için bk.Roselaar, 2008:213-281; Lintott, 2006: 62-86; Stockton, 1979: 114vd; Stephenson, 1891: 69vd; Mommsen, 1863: 71-130.

[13] App. civ. I.14; Brunt, 1971: 81.

[14] Demir, 2021: 125; Stockton, 1979: 71vd; Meier, 1965: 558.

[15] App. civ. I.2'de Tiberius'un ölümüne değin halk meclisinde kan dökülmediğini belirtir. Bununla birlikte, halk çıkarını savunan siyasetçiler Cumhuriyetin erken dönemlerinden itibaren hakim oligarşinin şiddetine maruz kalmıştır. Örneğin Liv. II.41'de İÖ 486 yılında bir toprak reformunu gündeme getiren *consul* Sp. Cassius Vecellinus ve Liv. VI.18-20 ve Dion. Hal. VIII.69-80'de İÖ 385 yılında halkın borçlarını kendi hesabından ödeyerek onları *nexum*dan kurtaran Marcus Manlius

yüzyılında sivil siyasetin tıkanmasına yol açtığı, *veterani*ye (muharip askerler[tek. veteranus]) dayanarak siyasi kariyerini yaratan asker siyasetçilerin ortaya çıkmasına zemin hazırladığı ileri sürülebilir. Gaius Gracchus ve takipçilerinin katledildiği İÖ 121'den Marius'un ilk defa *consul* seçildiği İÖ 107'ye değin *senatus* oligarşisinin on beş yıllık hakimiyeti süresinde ise rüşvete bulaşmış, kişisel çıkarını toplumun yararı üzerinde tutan yöneticiler sıkça karşımıza çıkar. Söz konusu dönemde halkçı muhalefet, siyasette etkin değildir. Aksine Gracchus kardeşler liderliğinde elde edilen kazanımların *senatus* oligarşisi tarafından yıkılması bu dönemin genel karakterini şekillendirir[16].

Gaius Marius, *senatus*un tam hakimiyetinin sağlandığı Gaius Gracchus sonrası dönemde *popularis* (tek. halkçı) bir halk *tribunus*u olarak siyasi kariyerine başladı. Ancak *senatus*un Gracchus hareketinin kazanımlarını çeşitli yollarla ortadan kaldırması ve *populares*in bu dönemde kısıtlı bir hareket alanına sahip olması Marius'un geleneksel halkçı siyasetçi profilini etkiledi. Bu dönemde meydana gelen gelişmeler *senatus*un yönetim kabiliyetinin halk tarafından sorgulanmasına yol açtı. Senatörlerin yozlaşmışlıkları ve başarısızlıkları Roma halkında karizmatik bir lider beklentisini artırdı. Marius askeri yetenekleriyle Roma halkının bu beklentisini karşılarken ilk *consul*luk yılı İÖ 107'den öldüğü İÖ 86 yılına değin izlediği siyasi yöntemler ve hayata geçirdiği reformlarla Geç Cumhuriyet Döneminde *optimates-populares* mücadelesini dönüştürmüştür.

Ordu Reformunun Nedenleri

Marius'un siyasi kariyerindeki yükselişi ve başarıyı borçlu olduğu askerlik, onun kariyeri boyunca icra ettiği reformların da odağında yer almıştır. Nitekim onun *plebiscitium*la Afrika'daki savaşın komutasını elde etmesinin ardından asker celbinde getirdiği yenilik, Geç Dönem Roma siyasi hayatının çehresini değiştirecek sonuçlara yol açmıştır[17]. Marius'a değin Roma ordusu timokratik karakterdeki *centuria* meclisindeki yapılanmaya göre teşkilatlanmıştır. Vatandaşlığın aynı zamanda devlet için savaşabilmek anlamına geldiği Roma'da *pleb*slerin siyasi haklarını elde edebilmelerinin yanında politik ve hukuki *person*alarını *patricius*lara kabul ettirebilmeleri de yerine getirdikleri

Capitolinus'un *senatus* oligarşisi tarafından öldürüldüğü belirtilmektedir. Lintott, 1968: 179vd ilgili anlatıların büyük oranda Geç Cumhuriyet Dönemindeki *populares* karşıtı *optimates* görüşlerini yansıttığını ileri sürer. Gaius Gracchus'a karşı çıkartılan ve daha sonra genellikle *populares*e karşı bir silaha dönüşen *senatus consultum ultimum* için bk. Plaumann, 1913: 321–386; Eren, 2018: 1125-1145.

[16] App. civ. I.27'de Gracchus reformumun kesintiye uğramasıyla halkın her şeyini yitirdiğini belirtir.

[17] Last, 1932: 133.

askerlik hizmetinin karşılığında mümkün olmuştur[18]. Buradan hareketle Roma'da ordu üzerinde yapılan reformların, siyasi sonuçları da beraberinde getirdiği söylenebilir.

Kral Servius Tullius'un İÖ VI. yüzyılda başlattığı uygulama uyarınca, vatandaşların her beş yılda bir *censor*ler tarafından yapılan sayımla mülklerine göre beş sınıfa ayrılması, *centuria* meclisi ve Roma ordusunun yapısını belirledi[19]. Vatandaşların mülklerine göre ayrılması, koruma donanımlarını ve saldırı silahlarını zenginlikleri nisbetinde kendilerinin tedarik etmeleriyle ilgilidir[20]. Nitekim *proletarius* kesiminden vatandaşların kendi donanımını sağlayamaması nedeniyle beş sınıf içinde yer almayıp mecliste yalnızca bir *centuria* ile temsillerine müsaade edilirken aynı kesimin mensupları askere alımdan muaf tutuldu[21]. Krallık ve Cumhuriyet dönemlerinde bu birlikler aynı zamanda yüksek mahkeme niteliği bulunan *curulis* magistratların seçildiği (magistrati curuli) *centuria* meclsinin oy ünitelerini teşkil etti[22]. Buna göre birinci sınıf (prima classis), 18'i atlı (eques)[23] 80'i yaya (pedes) toplamda 98 *centuria*, diğer sınıflar ise 95 *centuria* teçhiz etti. Toplamda 193 *centuria*nın 98'i en zenginlerin teçhiz ettikleri *prima classis*e aidiyeti bakımdan mecliste mutlak çoğunluğa sahipti[24]. Her sınıfın çıkardığı *centuria*ların bir yarısı 17-46 yaş aralığındaki *iuniores* (gençler, kıdemsizler) diğer yarısı 46-60 yaş aralığındaki *seniores*ten (yaşlılar, kıdemliler) mürekkepti[25]. İÖ 241 yılındaki reform ile *centuria* meclisi 35 *tribus* esasına göre tekrar teşkilatlandırıldı. Buna göre *prima classis* mecliste toplamda 88 *centuria* ile temsil edilirken *infra classem* ise

[18] İÖ V. ve IV. yüzyıldaki *plebs* ayaklanmalarının askeri bir karakterde bulunduğu dikkate alınmalıdır. Bk. Cornell, "Secessio", 1999: 1376. *Pleb*slerin önceleri yalnızca *patricius*lar için kullanılan *populus*un bir parçası haline gelebilmeleri yine askerlik yapabilmelerinin getirdiği bir olguydu. Bk. Cornell, 1995: 257vd; Momigliano, 2005: 174; Cornell, "Populus", 1999: 1224; Harvey, Baldi, 2002: 153-158; Gözlü, 2022: 312vd.

[19] Liv. I.43'te Servilius Tullius'un düzenlemesine göre 1. sınıfın alt sınırını 100.000 *as* olarak verirken 100.000-75.000 *as* arası 2. sınıf; 75.000-50.000 *as* arasını 3. sınıf; 50.000 -25.000 *as* 4. sınıf; 25.000-11.000 *as* arasını 5. sınıfın teşkil etttiğini belirtir. 11.000 *as*tan aşağı mülkü bulunanların *proletarii* (tek. *proletarius*; "çocuk peydahlayan") olarak adlandırılarak kendi donanımlarını sağlayamadıklarından askeri hizmetten muaf tutuldukları anlaşılmaktadır.

[20] Birliklerin teçhizatı için bk. Liv. I.43; Poly. VI.19-25; Kaya, 2006: 328-331.

[21] Gabba, 1976:5. Bununla birlikte Cumhuriyet Döneminde devletin içinde bulunduğu kriz zamanlarında (in tumultu maximo Gell. XVI.10.11), özellikle II. Kartaca Savaşı sırasında, *proletarii, libertini* (azatlı), *noxii* (mahkûmlar) ve *servi*'nin (köleler) silahaltına alındıkları anlaşılmaktadır. Bk. Liv. XXII.57.9-12;XXIII.14-34.

[22] Kaya, 2006: 325-327.

[23] *Equester centuria*larının sayısı hakkında bk. Hill, 1952: 7vd.

[24] Liv. I.43.11- 12; Cic. Rep. II.39-40; Kaya, 2006: 327; Demircioğlu, 2019: 70.

[25] Yaş aralığı hakkında bk. Gell. X. 28. Liv. I.43.2'de *senioresin* şehir savunmasında, *iuniores*in ise sahada konuşlandırıldığını belirtir.

toplamda 105 *centuria* ile temsil edildi. Bu açıdan bakıldığında reform sonrasında en zengin sınıfın temsildeki mutlak üstünlüğü sona ermiştir[26]. *Infra classem*in 105 *centuria*sının sınıflara göre dağılımı şu şekildedir: 2. 3. ve 4. sınıflar 20'şer *centuria;* 5. sınıf 40 ve hiçbir sınıfa dahil olmayan *proletarii,* müzisyenler ve marangozların ise 5 *centuria* ile temsilleri sağlandı[27].

Krallık Dönemindeki askeri birliklerin sayısını ifade eden 193 *centuria*nın *centuria* meclisindeki oy gruplarının miktarı olarak Cumhuriyet dönemi boyunca muhafaza edilmesi sembolik bir anlam taşımaktadır[28]. Nitekim savaş dönemlerinde orduya alınan vatandaş sayısının *centuria* meclisinde temsil edilenlerden daha yüksek olduğu açıktır[29]. Bununla birlikte *centuria* meclisindeki mülkiyet esasından kaynaklanan ayrım ordunun taktik düzenine de yansımıştır. İÖ IV. yüzyılın ilk yarısında geliştirilen *manipulus* düzeninde askerler

[26] Taylor, 1957: 337-357; Lintott, 1999: 62.

[27] Tribus esasına göre tekrar teşkilatlanma uyarınca her sınıfın 70 yaya *centuria*sı teçhiz etmesi beklenirken (toplamda 350 centuria) birinci sınıfın ayrıca 18 *equester centuria*sının teçhiz ettiği anlaşılmaktadır. Birinci sınıfın çıkardığı 70 *pedites centuria*sına ek 18 *equites centuria*sı ile toplamda 88 *centuria* ile bütün halinde mecliste temsili sağlanırken diğer sınıfların çıkardığı 280 *centuria*nın temsili kura ile belirlenen 105 birim ile sağlanmıştır. Buna göre 2., 3. ve 4. sınıfın çıkardığı 70 *centuria* arasından 20'şer birimlik oy ünitesi kura ile belirlenerek mecliste temsil edilmiş, 5. sınıf 40 birimlik oy ünitesi ve diğerleri ise 5 birim ile meclise katılabilmiştir. Bk. Taylor, 1966: 89vd; Taylor, 1957: 344vd; Nicholls, 1956: 247vd.

[28] Üst düzey dinsel görevlilerin *tribus*larca seçilmesini öngören İÖ 104 tarihli *Lex Domitia*, Cumhuriyetin başında ihdas edilmiş toplam 17 *tribus*a saygı ifadesi niteliğindeki bir uygulamayla, 35 tribus içinden kurayla tayin edilen 17 *tribus* tarafından seçilmiştir. Bk. Rüpke, 2012: 118vd; Taylor, 1942:421-424; Taylor, 2013:35vd. Krallık Döneminde belirli bir fonksiyona sahip *interrex* makamı ve soy-gens geleneğinin hâkim olduğu *curiata* meclisinin Cumhuriyet Dönemi boyunca varlığını sürdürmesi (Taylor, 1966: 3-4; Cornell, "Rome-history" 1999: 1323) yine aynı olgudan kaynaklanmıştır.

[29] Brunt, 2001: 44vd yıllara göre sahada silahaltına alınan asker ve askerliğe elverişli vatandaş sayısını vermektedir. Ayrıca bk. Sage, 2008: 120. Kaya, 2006: 328 dn. 10'da İÖ 311'de *legio* sayısının 4'e çıkarıldığını belirtmektedir. Nitekim *centuria* meclisindeki sayıya göre en fazla terkip edilecek 4 *legio* iken (bir *centuria* ortalama 80 kişi bir *legio* ise 4200-4600 kişiyi kapsardı) *census* listelerindeki sayıların bundan fazla olduğu görülmektedir. Roma'da ilk dört *legio*nun askeri tribunusları (*tribuni militum*) seçimle atanırken ilerleyen dönemlerde kurulan lejyonlar için askeri *tribunus* atamalarının bu orduların komutanlarınca yapılması da ilk dönem lejyon sayısının 4 olduğunu doğrulamaktadır. Bk. Campbell, "tribuni militum", 1999: 1549; Kaya, 2006, 339. *Centuria* mevcutları hakkında bk. Southern, 2006: 64. Hill, 1952:14'te bir *equester centuria*sının yüz kişiden oluştuğunu yaya *centuria*larında bu sayıya riyaet edilmediğini ileri sürmektedir. Forsythe, 2007: 31'de şehrin erken dönemlerindeki nüfus yoğunluğunu dikkate alarak bir *centuria*daki kişi sayısını 50-60 olarak belirtmektedir. Ayrıca, Roma vatandaşlarının yanında müttefik toplulukların yardımcı birlikleri katılımıyla tüm Roma ordusunun mevcudu *centuria* meclisine katılanları fazlasıyla aşmaktadır. Buna göre müttefik askerlerinin sayısı genellikle Roma vatandaşlarının iki katıydı. Bk. Vell. II.15.2. Ayrıca müttefik askerlerin Roma ordusundaki yeri için bk. Brunt, 2001: 84-90; Kaya, 2006: 344.

donanımlarına göre savaş konumlarını alırlardı[30]. Askerliğe elverişli vatandaşları fiziksel özelliklerine göre silahaltına almak, sayıları 24 olan ve *centuria* meclisinde seçilen *tribunus militum* (askeri tribun) adındaki memurların göreviydi[31].

Mülkiyet esasına göre teşkilatlanan Roma vatandaş ordusunun, sosyoekonomik ve siyasi gelişmelerden doğrudan etkilendiği aşikârdır. Nitekim Gracchus reform hareketinden önce *senatus* oligarşisi, *census*a kayıtlanmadaki asgari şartın düşürülmesi yoluyla *proletarius* seviyesindeki vatandaşları orduya alarak asker sayısındaki azalmanın önüne geçmeye çalıştı. II. Kartaca Savaşı sırasında meydana gelen insan kayıpları ve devletin içinde bulunduğu acil durumda Roma ve müttefiklerinin insan kaynaklarını zorlaması askere alınabilecek vatandaşlarının mülkiyet sınırının 11.000 *as*tan 4.000 *as*a düşürülmesine neden oldu[32]. Bu değişiklikle alt gelir grubundan vatandaşların orduya alımı sağlanırken bu gruptaki eski *proletarius* yeni *assiduus* vatandaşların, diğer üç sınıftan orduya alınanlara[33] göre daha hafif zırh ve silah donanımlarıyla *velites* adı altında savaşlara katılmalarının önü açıldı[34]. Bununla birlikte *velites*in, Livius'un I.43.7'de anlattığı Krallık Dönemi Roma ordusuna beşinci sınıftan kayıtlanan *funditores* (sapancılar) gibi olmayıp daha ziyade yine

[30] *Manipulus* düzeninden önce Roma ordusu hoplit-phalanks dizilimine sahipti. *Manipulus* dizilimine göre ön sıradakiler ağır silahlı birlikler *hastati*, onun arkasında *princeps*, üçüncü sıradakilere *triarii* ve hafif donanımlı askerler *rorarii* ve *accensi* arka saflarda yer alırlardı. Bk. Liv. VIII.8; Poly. VI.21.7-23-16; Kaya, 2006: 333-335; Sage, 2008: 71.

[31] Poly. VI.19-20; Kaya, 2006: 339-340. Dört *legio*nun subay sınıfını teşkil eden ve halk tarafından seçilen *tribunus militim*un sayısı 24 iken, teşkil edilen diğer *legio*lara *tribunus militum*lar doğrudan *consul* tarafından atanırlardı.

[32] Liv.I.43.7'de Krallık Dönemindeki asgari mülkiyet şartının (Dion. Hal. IV.16'da bu dönem için 12.000 *as* olarak belirtir) 11.000 *as* olarak belirtilmesine mukabil, İÖ II. yüzyılın ikinci yarısında Roma'da bulunan Polybios (VI.19.2'de) bu asgari mülkiyet şartının 4.000 *as* (400 *drachme*) olduğunu ifade eder. Gabba, 1976: 6'da bu değişikliğin İÖ 216'daki Cannae Muharebesinden sonra gerçekleştiği kanısındadır.

[33] Livius, Servius Tullius dönemindeki ordu yapılanmasını ele aldığı I.43'te 1. sınıftaki 80 yaya *centuria*sının askerlerin savunma teçhizatını hepsi tunçtan miğfer, kalkan gövde zırhı, baldır zırhı iken saldırı silahlarının kılıç ve mızraktan mürekkep olduğunu belirtir. 2. sınıftaki 20 *centuria*, gövde zırhı hariç ve ahşap kalkanlı olarak 1. sınıfın diğer tüm donanımlarına sahiptir. 3. sınıftaki 20 *centuria*nın donanımı baldır zırhı hariç 2. sınıfınkiyle aynıdır. 4. sınıfın 20 *centuria*sının koruma donanımı bulunmamakla birlikte mızrak ve kılıçları vardır. 5. sınıftan kayıtlanan ve 30 *centuria* teşkil eden askerlerin ise yalnızca taş ve sapanları bulunmaktadır. Polyb. IV. 21.6 en gençlerin ve en yoksulların *velites* olarak seçildiğini belirtir.

[34] Liv. XXVI.4.10'da *velites* adı verilen hafif donanımlı askerlerden oluşan birliklerin İÖ 211'deki Capua kuşatmasında kullanıldığından bahseder. II. Kartaca Savaşı sırasındaki büyük kayıplar dikkate alınırsa *velites* adı verilen birimin oluşturulması ve *proletarii*nin silahaltına alınabilmesi için mülkiyet sınırının 4.000 *as*a bu dönemde indirildiği düşünülebilir. Val. Max. II.3.3'de bu birimin süvari bilirliklerine artçı olarak ihdas edildiğini belirtir. Ayrıca bk. Polyb. IV. 22.1.

onun bahsettiği 4. sınıftan kayıtlanan askerlerin donanımını taşıdıkları anlaşılmaktadır[35].

*Census*a kayıtlanmada hali hazırda 4.000 *as*a indirilmiş asgari sınırın, İÖ II. yüzyılın ikinci yarısında 1.500 *as*a düşürüldüğü anlaşılmaktadır[36]. II. Kartaca Savaşı'nı takip eden süreçte Roma'nın emperyal yayılım alanındaki artışın vatandaş ordusu üzerinde yıkıcı etkileri bulunduğu düşünülebilir[37]. Hannibal'in İÖ 218-203 yılları arasında toplamda 15 yılını İtalya'da geçirmesinin bedelini Roma ve müttefikleri yüksek sayıda insan kaybıyla ödedi. Hannibal'in İtalya'daki etkinlik alanının Güney İtalya olması, bu süre boyunca can ve mal kaybı açısından savaşın en ağır yükünün de bu bölge ahalisi üzerinde olmasına neden oldu. Bunlar göz önüne alındığında Güney İtalya'nın "ıssızlaşmasında", II. Kartaca Savaşı'nın daha çok bu bölgeyi etkilemesi temel etmen sayılmaktadır[38]. Ayrıca ilerleyen süreçte Roma hakimiyet alanının deniz aşırı ülkelere genişlemesinin yol açtığı uzun süreli savaşların can kaybını artırdığı[39] ve bu durumun geleneksel savaş üretim döngüsünü yerine getiren orta sınıfı çaresiz bıraktığı düşünülebilir[40]. İÖ II. yüzyıl boyunca İber Yarımadası'nda ve diğer deniz aşırı bölgelerde aralıklarla vuku bulan savaşlar ve devamlılık arz eden asayiş problemleri, uzun süren askerlik dönemlerine[41] ve şüphesiz yüksek miktardaki can kayıplarına sebebiyet vererek[42] halkta askere alıma karşı tepkiye

[35] Kaya, 2006: 336'da *velites* adı verilen askerlerden Livius'un söz etmediğine dikkat çeker. *Velites*in donanımı ve savaş konumu hakkında bk. Sage, 2008:88-92.

[36] Cic. Rep. II.40; Gell. XVI.10.10.

[37] Sall. Iug. XLI.7'de Gracchus reformlarının sebeplerini anlatırken halkın askerlik (militia) ve yoksullukla (inopia) ezildiğini belirtir. Savaşların halk ve ordu üzerindeki etkisi üzerine bk. Harris, 1991: 175-254'te İÖ 327-220 ve İÖ 219-70 aralığındaki savaşları ele alır. Genel hatlarıyla Roma'nın Akdeniz hâkimiyetini sağladığı savaşların gerçekleştiği yılları kapsayan bu tarihlerde Roma'nın süreğen seferlerle önce İtalya'da daha sonra Kartaca ile gerçekleşen savaşlarla Batı Akdeniz'de hâkimiyet kurduğunu, ittifak sistemini araçsallaştırarak her zaman saldırgan bir politika izlediğini öne sürmektedir. Bu bağlamda, yazar "savunmacı emperyalizm" görüşünü reddetmektedir. Askerlik ve halk konusunda bk. Harris, 1991: 42-53; Hopkins, 1978: 29vd; Brunt, 2001: 399vd.

[38] App. Pun. XX.134'te Hannibal'in İtalya'da 400 yerleşimi yıktığını ve 300.000 Romalı'yı muharebelerde katlettiğini belirtir. Toynbee, 1965[b]: 36-100; Finley, 1974: 102vd. Krş. Rosenstein, 2004: 26-62.

[39] Liv. XXVIII.11.8-13'de halkın II. Kartaca Savaşı sırasında yaşnan kayıplar karşısında İtalya dışında savaşmadaki isteksizliğini anlatılır.

[40] White, 1970: 180'de İtalya'da hububat ekiminin Eylül ayının sonlarına, ürünün hasadının ise Güney İtalya'da Haziran ayına Kuzey İtalya'da ise Ağustos ayına değin sürdüğünü belirtir. Askerlik ve üretim ilişkisi hakkında bk. Rosenstein, 2004: 28.

[41] Poly. VI.19.2'de piyadelerin hizmet süresinin 16 yıl olduğunu ihtiyaç halinde bu sürenin 20 yıla dek çıktığını belirtir. Bk. Kaya, 2006: 341.

[42] Roth, 2020: 242-246.

yol açtı. Bu nedenle, İÖ 171 celbinde yaşanan güçlüğü, İÖ 151 ve İÖ 138 yıllarında *tribunus plebis*lerin *consul*ları hapsederek asker celbini durdurmaları takip etti[43].

Senatus oligarşisi *census*a kayıtlanmada asgari mülk şartını düşürüp *proletarius* vatandaşları teorik olarak *assiduus* gibi gösterdi. Bu kesimden vatandaşların içinde bulunduğu ekonomik sorunları gidererek onları üretken vatandaşlar mertebesine yükseltmeyi Gracchuslar liderliğindeki *populares* hareketi gündeme getirdi. Gracchusların reform programını yaratan koşul ise Roma ordusunun *assiduus* vatandaşlarınca teçhiz edilen birliklere dayanmasının İÖ II. yüzyılda meydana gelen sosyoekonomik kriz nedeniyle sarsılmasıdır[44]. *Assiduus*'un mülksüzleşmesi ise küçük çiftçi ailelerine mensup askerlerin uzun süren savaşlar nedeniyle üretim sürecinden ayrı kalması ve bu süreçte yaşadıkları zorlukları telafi edememeleri neticesinde topraklarını büyük çiftlik sahipleri lehine kaybetmeleriyle gerçekleşiyordu[45]. Bu durum, kendi donanımını sağlayabilecek asker sayısının *census*lardaki azalmasıyla açığa çıktı. Bu nedenle, orta sınıf vatandaşların üretim kabiliyetlerinin azalmasıyla askerlik vazifelerini yerine getirememeleri aynı zamanda bu kesimin devlet aygıtındaki temsiliyetlerini de tehlikeye düşürdü[46]. Tiberius Gracchus, İÖ 133'te *tribunus plebis* seçildiğinde küçük çiftçileri üretim ve Roma devlet yapısının dışında bırakan köleci büyük çiftliklere (latifundia) karşı bir reform programını hayata geçirdi[47]. Toprak reformu yasası (Lex Sempronia Agraria), büyük toprak

[43] Liv. XLII. 32. 7-8; Poly. XXXV.4; App. His. XI. 49; Cic. Leg. III.20; Liv. Per. XLVIII.16; LV. Taylor, 1962: 21-22.

[44] *Census* verileri için bk. Brunt, 2001: 70. Brunt, 2001: 75'te İÖ II. yüzyıla ait verileri yorumlarken *assiduus* sayısında açık bir düşüşün bulunduğunu halkın mülksüzleşmesinin bu verilerden izlebileceğini belirtir. Ayrıca bk. Hopkins, 1978: 25vd; krş. Rich, 1983: 323vd.

[45] Plin. nat. XVIII. 35; App. civ. I.7; Brunt, 2001: 76.

[46] *Quiris*/*Quirites* (vatandaş/vatandaşlar) kelimesinin diğer anlamının mızrak olması ve *populus* (halk) kelimesinin *populare* (akın düzenlemek) fiilinden türetilmesi gibi olgular vatandaşlık-askerlik arasındaki bağın zihinsel temellerini göstermektedir. Bk. Momigliano, 2005: 174; Lewis, Short, "Populor", 1891: 1399; Harvey, Baldi, 2002: 153-158. Ayrıca Iuv. XVI.15; 43-50'de muvazzaf askerlerin davalarının askeri bir mahkemede görüldüğünü, bu mahkemelerin sivil olanlara göre daha hızlı ve daha adil kararlar vererek güçsüzü koruduğunu ve askerlere babaları hayattayken vasiyet yazma hakkı tanınması gibi bilgilerden askerliğin silahaltındaki vatandaşlara sosyal avantajlar sağladığı anlaşılmaktadır.

[47] İÖ II. yüzyıldan itibaren *latifundia* adı verilen köleci büyük çiftliklerin sayısının arttığı anlaşılmaktadır. *Latifundia*larda, ağırlıklı olarak, kitlesel tüketime yönelik tahıl üretimi yerine uzmanlık gerektiren ve ticari getirisi yüksek bağcılık, zeytincilik, hayvancılık gibi alanlara yönelik tarımsal faaliyetin yürütüldüğü düşünülebilir. Cato, agr. I.7'de maddi getirisine göre üreticilik türlerini sıralarken hububat tarlasını (campus frumentarius) dokuz tür arasından altıncı sırada zikreder. Bk. Hopkins, 1978: 48-56. Büyük çiftliklerdeki üretimin boyutları ve ticarette kurdukları

sahiplerinin kanunsuz şekilde ellerinde tuttukları devlet arazilerinin (ager publicus) toprak komisyonu tarafından tespit edilmesi ve bu arazilerin hisseler halinde ihtiyaç sahibi vatandaşlara dağıtılmasını öngörüyordu[48]. Toprak reformuyla küçük çiftçilere devlet arazisinden belirli hisseler verilerek bu kesimin tekrar üretici konumuna yükseltilmesi amaçlanırken, aynı zamanda kendilerini donatabilecek şekilde orduya katılmalarıyla *centuria* meclisinde varlık gösterebilecekleri umuluyordu[49]. Tiberius Gracchus'un öldürülmesinden sonra İÖ 123'te *populares* hareketinin lideri konumuna yükselen Gaius Gracchus, ağabeyinin reform programını Roma siyasi dengelerini gözeterek tekrar yapılandırdı. O, *plebs rustica*, *plebs urbana* ve *equites*i *senatus* oligarşisine karşı çeşitli vaatler ve imtiyazlarla yanına çekti[50]. Ayrıca, onun liderliğindeki *populares* hareketinin reform programında yüksek magistratların haksız icraatlarına karşı çeşitli yaptırımların uygulanmasına yönelik yasalar yer aldı. Reform programının nihai hedefi ise –yukarıda işaret edildiği üzere– küçük çiftçilerin sosyoekonomik seviyesini yükselterek orduda kendilerini teçhiz edebilmelerini sağlamak ve bu yolla küçük çiftçileri ve mülksüzleşen vatandaşları tekrar Roma siyasetinin bir parçası haline getirmekti[51].

Orduya alımda asgari zenginlik şartının düşürülmesi teoride asker sayısını belirli bir düzeyde tutmaya yarasa da bu yolla orduya alınan *assiduus* askerlerinin geleneksel normlar gereği kendi teçhizatlarını sağlamayabilmesi ekonomik açıdan mümkün görünmüyordu[52]. Bu nedenle askerlerin giyimleri ve teçhizatları, bedeli daha sonra maaşlarından (stipendium) kesilmek üzere devlet tarafından

---

hâkimiyetin amphora buluntuları üzerinden değerlendirilmmesi için bk.Peacock, Williams, 1986, 60vd; Peacock, 1982: 129-135; 152-159.

[48] Reform programı için bk. App. civ. I.9; Liv. Per. LVIII.1; Mommsen, 1863: 90; Badian, 1972: 682vd; Stockton, 1979: 40-60; Gözlü, 2019: 3237-3248.

[49] Tiberius Gracchus'un t*ribunus*luğundaki tutumu reform programının idealinin bu yönde olduğunu doğrular niteliktedir. Nitekim Tiberius Gracchus, toprak yasasını veto eden *tribunus plebis* M. Octavius'un halk davasına (populi causa) hizmetten kaçındığı gerekçesiyle azledilmesi (Plut. Tib. Gracch. XV.3-5) ve III. Attalos'un vasiyetinde Roma halkını varis göstermesinden (Flor. epit. I.35) yola çıkarak vasiyet üzerinde tasarufta bulunacak mercinin halk meclisi olduğu düşüncesiyle hareket etmesi gibi örnekler Tiberius Gracchus'un reform hareketinin "ideolojik" yönünü göstermektedir. Plut. C. Gracch. V.3; Oros. hist. V.8.4; Stockton, 1979: 70vd; Kaya, 2019: 311-316; Demir, 2021: 120vd.

[50] Gaius Gracchus'un izlediği yöntemler hakkında bk. Plut. C. Gracch. IV-VI; Aur. Vict. Vir. ill. LXV; Badian, 1972, 730; Rowland, 1965: 361-373; Stockton, 1979: 114vd; Lintott, 2006: 77-86.

[51] App. civ. I.9; Brunt, 2001: 76. Sall. Iug. XLI.10'da Tiberius Gracchus'tan "Nam ubi primum ex nobilitate reperti sunt, qui veram gloriam iniustae potentiae anteponerent…" (Nobilitas arasından gerçek şanı haksız gücün önüne koyan birisi ortaya çıktığında toplumu harekete geçirdi) şeklinde bahseder. Diod. XXXIV-XXXV.25; Dion. Hal. II.113; Mommsen, 1863: 119vd; Badian, 1972: 677vd; Hopkins, 1978: 58vd; Stockton, 1979: 180; Lintott, 2006: 78.

[52] Gabba, 1976: 9-10.

verildi[53]. Ancak Gaius Gracchus, *tribunus*luğu döneminde çıkardığı bir yasayla bu askerlere sağlanacak donanımın tamamiyle hazineden karşılanmasını ve 17 yaş altındakilerin orduya alınmamasını yasalaştırdı. Bu açıdan bakıldığında, Gracchus reform hareketinin gündeminde vatandaşların maddi imkanlarını uzun vadede geliştirmenin yanında askerlikle ilgili güncel sorunları çözüme kavuşturmak da vardır[54]. Zira en genelde Gracchusların öncülüğündeki toprak reformunun da belirli bir başarıya ulaştığı, İÖ 124 yılı *census*unda, İÖ 130 yılı *census*unda kayıtlı vatandaş sayısına göre yaklaşık %25'lik artış gerçekleşmesinden hareketle anlaşılabilir[55]. Bununla birlikte Gaius Gracchus ve takipçilerinin öldürülmesinin ardından *senatus* oligarşisinin mutlak hakimiyetinin kurulduğu zaman zarfında Roma halkının elde ettiği hukuki ve maddi kazanımların kaybedildiği de görülmektedir[56]. Bu açıdan bakıldığında Marius'un İÖ 107'den itibaren uyguladığı ordu reformunun, Gracchusların kapsamlı reform programının *senatus* oligarşisince göz ardı edilmesinin zorunlu sonucu olduğu ileri sürülebilir[57].

Marius'un İlk *Consul*luğu

Taşralı *equester* bir ailenin ferdi olan Gaius Marius'un Roma'daki siyasi kariyeri İÖ 119'da *tribunus plebis* seçildiğinde başlamıştır[58]. Marius *tribunus*luğu süresindeki iki icraatıyla, daha kariyerinin başında *populares* geleneğinden bir siyasetçi olduğunu göstermiştir[59]. *Tribunus plebis*lik görevinin ardından İÖ

[53] Polyb. VI. 39.14'te askerlerin maaşlarından kesinti yapıldığını anlatmaktadır. *Stipendium* ilk defa İÖ 396'da Veii Savaşı sırasında askerleri aralıksız cephede tutmak için verilmiştir. Bk. Liv. V.7. 5.
[54] Plut. C. Gracch. V.1; Stockton, 1979: 137.
[55] Gabba, 1976: 10'da *census*a kayıtlanma sınırının 4.000 astan 1.500 asa indirilmesiyle bu artışın gerçekleştiği kanısındadır. Bununla birlikte Brunt, 2001: 78'de sayıdaki artışta toprak reformunun etkisinin bulunduğunu belirtir. Nitekim Livius (Per. LI.) İÖ 140 yılı için *census*a kayıtlı vatandaş sayısını 328.442 olarak verirken İÖ 135 yılı için (Liv. Per. LVI.5) verdiği sayı 317.933; İÖ 130 yılı içinse (Liv.Per.LIX.7) 318.823'tür. Gracchus reformları sonrası bu sayı İÖ 124'te 394.736'dır.
[56] Gracchus sonrası ve Marius öncesi döneme dair genel bir değerlendirme için bk. Mommsen, 1863: 131vd.
[57] Last, 1932: 63'te *census*taki asgari sınırın tedrici düşünün *proletarius*ların askere alınmasının bir başka yolu olduğunu Marius'un bunu gizlemeden gerçekleştirdiğini belirtir. Ayrıca bk. Gabba, 1976:12.
[58] *Tribunus plebis*likten önceki kariyeri için bk. Plut. Mar. I-III; Diod. XXXIV-XXXV. 38; Weynand 1935: 1369; Carney 1961: 8 -18vd; Evans 1995: 22-42, Demir, Aydoğan Demir, 2022: 106-115.
[59] Bu dönemdeki icraatları için bk. Plut. Mar. IV.1-4; Cic. leg. III.38; Scullard 2011: 37vd; Evans, 1995: 43-51; Last 1932: 94.

115'te *praetor* seçilmiş, İÖ 113 yılına değin bulunacağı Hispania Ulterior Eyaletinde başarılı geçen görevi süresince komuta becerilerini sergilemiştir[60].

Numidia tahtında hak iddiasında bulunarak Roma ile yapılan mevcut anlaşma hilafına diğer hak sahiplerine saldıran prens Iugurtha'nın Kuzey Afrika'da başlattığı ve İÖ 112-105 arasında toplam yedi yıl süren savaş[61], Marius'un kariyerinin dönüm noktasıdır. *Senatus* çevresinden kişilerle dostluğu bulunan Iugurtha'nın bu bağlantılarını kullanarak kendisinin sonunu getirecek yaptırımları engelleyebilmesi, savaşın uzamasının en önemli sebebidir.

Iugurtha'nın, rakibi Adrebal'in yönetimindeki Cirte'yi İÖ 112'de ele geçirmesiyle şehirde bulunan Romalı ve İtalyan tüccarları katletmesi halk arasında büyük bir tepki uyandırdı. Olayın ardından halkın ve Kuzey Afrika'da bağlantıları bulunan *equites*in tepkisinden çekinen *senatus*, Iugurtha'ya karşı *consul* L. Capurnius Bestia idaresinde bir ordu gönderdi[62]. Bir dizi muharebe sonunda M. Aemilius Scarus başkanlığında *senatus* tarafından gönderilen heyet, Iugurtha ile hafif koşulları bulanan bir antlaşma yaptı. Iugurta ile yapılan şaibeli antlaşma halkta rahatsızlık yarattı. Senatörlerin ve *consul*un rüşvet aldığını düşünen halkın öfkesini *tribunus plebis* C. Memmius İÖ 111'de bir yasa ile dışa vurdu. Bu yasanın hükümleri uyarınca Iugurtha, rüşvet verdiği senatörleri açıklamak üzere Roma'da halk meclisi önüne çıkartıldı. Ancak Iugurtha'nın ifadesi, yine yozlaşmış siyasetçilerden biri olan *tribunus plebis* C. Baebius tarafından engellendi. Halk meclisi ve temsilcilerinin yabancı bir hükümdar ve rüşvete bulaşmış siyasetçiler tarafından aşağılanması, halkın kendi seslerini dile getirecek karizmatik bir lidere duyduğu ihtiyacı hat safhaya taşımıştır[63].

Gaius Marius, İÖ 109 yılı *consul*ü Q. Caecilius Metellus'un *legatus*u olarak Numidia Savaşı'na dahil oldu. O, görevi sırasında temkinli komutanının aksine atik ve cüretkar bir tutum benimseyerek Kuzey Afrika'da bulunan *equites*in ve İtalyanların takdirini kazandı. Marius'un savaş sırasında kazandığı

[60] *Praetor* seçilmesi ve İspanya'daki görevi hakkında bk. Plut. Mar. V.2-VI.1; Evans, 1995: 63-69; Carney, 1961: 22vd; Demir, Aydoğan Demir, 2022: 111vd.

[61] Numidia Krallığı'nda ortaya çıkan taht mücadelesi ve Roma'nın hakemliği hakkında bk. Sall. Iug. X- XVI; XX-XXV. Sallustius'un Bellum Iugurtinum eseri üzerine kapsamlı bir değerlendirme için bk. Boyana, 2018: 335-356.

[62] Sall. Iug. XXVI-XXVII. Diod. XXXIV-XXXV.31.

[63] Iugurtha'nın İÖ 111'de Roma'ya ifade vermek üzere çağrılması hakkında bk. Sall. Iug. XXX-XXXIV; Liv. Per. LXIV. *Proconsul* sıfatıyla Numidia'da bulunan Sp. Albinus'un İÖ 109'da komutasındaki ordunun aldığı yenilgiler üzerine *populares* tekrar harekete geçmiştir. Sp. Albinus'la beraber Iugurta'dan rüşvet aldığı düşünülen senatörler L. Calpirinus Bestia, L. Opimus ve C. Sulpicius Galba, *tribunus plebis* C. Mamilius Limetanus'un çıkardığı yasa uyarınca bir *equites* jürisi tarafından yargılanarak sürgüne çıkarılmıştır. Bk. Cic. Brut. 128; Sall. Iug. XL.1-4; Broughton, 1951: 544, 546; Boyana, 2018: 345vd.

başarı ve ünü kıskanan komutanı Metellus, onun İÖ 107 yılı *consul* adaylığını engellemeye çalıştı[64]. Bir *novus homo* ("yeni insan") olan Marius, *nobilitas*ın önde gelen ailelerinden birine mensup komutanının muhalefetine rağmen *consul* seçilmeyi başardı. Bu başarıda, Marius'un kariyerinin başından itibaren gösterdiği ve sınırlarını Gracchusların belirlediği halkçı siyasi konumunun ve *senatus* oligarşisinin yozlaşmışlığının yarattığı güncel siyasi konjonktürün payı vardı.

Bir *novus homo*nun, *nobilitas*ın engellemesine rağmen *consul* seçilebilmesi Roma Cumhuriyeti'nde sık rastlanan bir durum değildir[65]. Nüfuz sahibi ailelere mensubiyetin veya bu ailelerin desteğini almanın adaylara siyasi kariyerlerinde belirli bir oranda avantaj sağladığı bir gerçektir[66]. Ancak geleneksel siyasi düzen içinde soy bağından kaynaklanan "toplumsal önceliğin", *plebs* hak mücadelesi ve onun mirasçısı *populares* partisinin kazanımlarıyla Cumhuriyet tarihi boyunca giderek etkisizleştirildiği düşünülebilir. Nitekim Gracchuslarla beraber *populi causa* ve *populi salus* gibi kavramlara dayanan uygulamaların *populares* siyasetiyle halk kitlelerinin harekete geçirilmesindeki etkisi ve *equites*in *senatus* karşısında taraf haline gelmesi Geç Dönem Roma siyasetine yön vermiştir[67]. Marius da "zamanın ruhunu" meydana getiren bu olgularla *populares* hareketi kapsamında siyasi konumunu belirginleştirmiş ve o, bir *nobilis*in (tek. aristokrat) engellemesine rağmen bir *novus homo* olarak İÖ 107'de *consul* seçilmiştir[68]. Dolayısıyla Numidia Savaşı sırasında kazandığı başarılarla edindiği halk desteği ve halkın savaş esnasında *senatus*un gösterdiği

[64] Komutanı Mettelus ile ilişkileri hakkında Sall. Iug. LXIV.1-6; Plut. Mar. VIII.1-4. İÖ 107 yılı *consul*luk seçimi için bk. Sall. Iug. LXXIII.1-7; Cic. off. III.79; Boyana, 2018: 348; Demir, Aydoğan Demir, 2022: 110vd.

[65] Roma siyasi düzeninde *novus homo*nun (çoğ. *novi homines*) yeri için bk. Cic. Verr. II.5.181-182; Gelzer, 1969: 34vd; Strasburger, 1936: 1223-1228; Wiseman, 1971: 107vd; Scullard, 2011: 331 dn. 9; Marius'un bir *novus homo* olarak *senatus* oligarşisi karşındaki konumu üzerine bk. Yakobson, 2014: 283-300.

[66] *Amicitia* (dostluk) ve *clientela* (yanaşmalık) Roma siyasi hayatında siyasi ittifak kurmada araçsallaştırılan iki ilişki türüdür. Bk. Brunt, 1988: 39. *Clientela*'nın Roma siyasi hayatında vatandaşlar, *novus homo* siyasetçiler ve *nobilitas* arasında en çok kullanılan ilişki türü olduğu açıktır. Genel hatlarıyla *patronus – cliens* ilişkisi için bk.Gelzer, 1969: 139; Valsan, 2007: 51; Hellegouarc'h, 1963: 32vd; Verboven, 2002: 49vd; Gruen, 1994: viii-ix; Brunt, 1988: 382-442; Wallace-Hadrill, 1989: 68vd; Drummond, 1989: 100vd; Karahan, 2020: 527-546; Demir, 2021: 16-23.

[67] Gracchusların *populares* siyaseti üzerindeki etkisi için bk. Meier, 1965: 552vd; Meier, 1966: 129vd. *Equites*in *senatus* karşıtı siyasetin odağı haline gelmesi hakkında bk. Hill, 1952: 88vd.

[68] Sall. Iug. LXXIII.6 Marius'un destekçilerinin zanaatkârlar (opifices) ve çiftçilerden (agrestes) oluştuğunu belirtir. Ayrıca Marius Iugurtha Savaşı boyunca atlı sınıf mensuplarının (equester) desteğini kazanmıştı. Bk. Sall. Iug. LXV.4; Vell. II.11.2; Hill, 1952:121 vd; Bicknell, 1969: 345; Carney, 1961: 25 vd; Badian, 1962: 214 vd; Evans, 1995: 88 vd; Lintott, 2006: 90.

acizliğe ve *nobilitas*ın bulaştığı yolsuzluğa tepkisi Marius'u *consul*luğa taşıyan etkenlerdir[69]. Nitekim Marius'un seçim vaatleri arasında bir an önce savaşı sona erdirmek ve Iugurtha'yı aşağıladığı Roma halkının huzuruna çıkarmak da vardır[70].

Halkın Marius'a desteğinden çekinen *senatus, proconsul* Mettelus'un komutanlık yetkisini uzatarak Marius'un Afrika'daki savaşın komutasını elde etmesini engellemeye çalıştı. Ancak *senatus* oligarşisinin bu hamlesi *tribunus plebis* T. Manlius Mancinus'un yasasıyla boşa düşürüldü. İlgili yasa, *consul* ve *proconsul*lerin yetkilendirme konusundaki *senatus* otoritesini siyaseten tartışmalı hale getirdiğinden farklı bir konuma sahiptir. Halihazırda Marius ve halkçı *tribunus plebis* T. Manlius Mancinus'un bu meydan okumasını mümkün kılan da *senatus* oligarşisinin bu dönemde içinde bulunduğu yolsuzluk ve yönetim krizidir. Roma'nın büyük kayıplar verdiği II. Kartaca Savaşı sırasında İÖ 210'da P. Cornelius Scipio'nun (Africanus), *senatus*un olumsuz tutumuna rağmen henüz magistratlık yapmadan doğrudan *centuria* meclisinin kararıyla İspanya *proconsul*luğuna atanması oligarşik otoritenin direncinin kriz durumlarında halk tarafından aşılmasının ilk örneğini teşkil etti[71]. İÖ 147'de Scipio Aemilianus, Kartaca fatihi ünvanını almak için *senatus*un atamasını beklemeden halkoyuyla Afrika'daki savaşın komutanlığını alması da yine benzer bir örnektir[72]. Gaius Gracchus'un tüm devrimci tutumuna rağmen devlet yönetiminde en ehil makam olarak tanıdığı *senatus*un otoritesine, onunla aynı siyasi geleneğe mensup Marius, Mancinus'un yasasıyla karşı çıktı[73]. Bu şekilde Marius, askeri başarılarının halk nezdinde yarattığı popülarite ile halk meclisinin kararlarını kendi siyasi ikbali için kullanan karizmatik liderler arasına katıldı[74].

Sonuç itibarıyla Marius'un, kendisini iktidara taşıyan halk desteğini elde etmesinde, onun askeri becerilerinin ve Iugurtha Savaşı sırasında *senatus* oligarşisinin içinde bulunduğu durumun etkili olduğu inkar edilemez. Bunun yanında *senatus*un ilgili dönemde Gracchus reformlarını ortadan kaldırmaya

[69] *Consul*luk seçimi için bk. Sall. Iug. LXXIII.1-7; Cic. off. III.79; Boyana, 2018: 348.
[70] Sall. Iug. LXIV.5; Vell. II. 11.2; Plut. Mar. VIII.5; Cic. off. III.79.
[71] Liv. XXVI.18-19; App. His. XVIII. *Imperium* ve *provincia* hakkında bk. Kaya, 2005: 12-13; Taşdöner, 2017: 49-85.
[72] Liv. Per. L.11-12; App. Pun. CXII. Astin, 1967: 67.
[73] Gaius Gracchus'un eyaletlere *consul* atanmasıyla ilgili yasasından önce eyaletlere *consul* tayini, seçimlerin ardından *senatus* tarafından kura ile yapılıyordu. Gaius Gracchus *consul*ların görev yapacakları eyaletlerin seçimlerden önce ilan edilmesini ve bu eyaletlerin *senatus* tarafından belirlenmesini kapsayan bir düzenlemeyi yasalaştırmıştır. Bunun için bk. Cic. Prov. 3 ve 17; Taşdöner, 2017: 60-61; Lintott, 2006: 79-80; Badian, "Provincia/Province", 1999: 1265; Stockton, 1979: 129-131.
[74] Lintott, 2006: 91.

yönelik tutumu ile başarısız ve rüşvete bulaşmış senatörlerin varlığı da kitlelerin *popularis* bir lider beklentisini artırdı. Bu bakımlardan Marius'un komuta becerisinin yanında kariyerinin başlangıcından itibaren *populares* hareketinin mensubu olması, halk davasına ve halk yararına hareket ettiği kanısını oligarşik yönetime tepkili vatandaşlar arasında uyandırdı[75]. Marius, bu vesileyle kitlelerin kendisine yönelik desteğini kariyerinin sonuna değin elinde tutabildi[76].

Reform ve *Populares*

Marius, Roma'nın İÖ II. yüzyılda karşılaştığı kendini donatabilen vatandaş asker bulma güçlüğüyle yetişkinliğe henüz adım attığı dönemde karşılaşmıştı. Zira o, İÖ 134'te Scipio Aemilianus'un komutası altında İspanya'da süvari olarak görev yaparken, komutanı Scipio ise asker celbinde yaşanan güçlüğü *clien*sleri ve gönüllüler ile telafi etmeye çalışıyordu[77]. Bununla birlikte Marius'un kariyerinin ilerleyen safhalarında asker celbiyle ilgili bir sorunla karşılaştığına dair bilgi mevcut değildir. Ancak asker celbinde yaşanan sorunun çözümüne öncelik veren Gracchus hareketinin İÖ 133-121 yıllarındaki varlığından hareketle Marius'un *consul*luğu öncesindeki dönemde de bu konunun Roma siyasetinin gündeminde olduğunu düşünmek mümkündür.

İÖ 109'a gelindiğinde Numidia Savaşı'nın komutasına getirilen Q. Mettelus, ordunun içinde bulunduğu disiplinsizliğe karşı asker toplamaya karar vermiş olsa da bu konuda zorluklarla karşılaştı[78]. İÖ 107'de ise Marius, *consul* seçildikten sonra Afrika'daki savaşın komutasını bir *plebiscitium* ile aldı ve asker celbi için çalışmalara başladı. Onun, bu çalışma kapsamında asker celbini gönüllülük esasına dayandırması, ganimet ve şan elde etme düşüncesindeki

[75] Marius'un daha kariyerinin başında halkla kurduğu bağın temelinde askeri becerilerinin bulunduğunu, Sallustius, (Iug. LXIII.4) İÖ 134'de Numantia'daki başarılı askerlik hizmetinin halkın Marius'a beslediği sevginin kaynağını meydana getirdiğini, bu nedenle onun askeri tribunlük (tribunus militum) görevine İÖ 130'da oy birliğiyle seçildiğini belirtmesinden anlamak mümkündür. Marius'un İÖ 107'de vatandaşlara hitabında *nobilitas*ı kibirlilikle nitelemesi ve kendisinin zorluklarla geçen hayatını *nobilitas*ın karşısında konumlandırması (Iug. LXXXV; Plut. Mar. IX.3-4), halkı ajite etmesi açısından *populares* siyaset tarzına uygundur. Ayrıca bk. Yakobson, 2014: 283vd.

[76] İÖ 88'de consul Sulla yerine VI. Mithradates'e karşı savaşı yürütmek üzere halk *tribunus*u Sulpicius'un halk oylamasıyla kendisine komutanlık yetkisi veren yasanın kabul edilmesinde (Plut. Mar. XXXV.4, Sull. VIII.4; Liv. Per. LXXVII.1;Vell. II.18.5-6; Val. Max. IX.7m.1; Oros. hist. V.19.3) önemli bir kitlesel desteği arkasına aldığı düşünülebilir. Hatta Caesar'ın kariyerinin erken dönemlerinde Marius'un hatırasını ön plana çıkarmasının nedeni - halasının eşi olması nedeniyle – onunla sahip olduğu akrabalık bağını vurgulayarak kitleler arasında saygınlık elde etmeye çalışmaktı. Bk. Goldsworthy, 2006: 99 [2014: 106].

[77] App. His. LXXXIV; Gabba, 1976: 11.

[78] Sall. Iug. XLIII.

proletarius vatandaşların çoğunluğunu oluşturduğu kitlelerin orduya katılmalarına olanak sağladı[79].

Marius'un *proletarius* kesiminden asker toplaması eskiçağ kaynaklarında farklı nedenlerle açıklanır. Ordu reformunun arkasındaki nedenlere dair farklı görüşlere yer veren Sallustius (Iug. LXXXVI.3), bu reformun kimileri için iyi adam yokluğundan kaynaklandığını (inopia bonorum) kimilerine göre de Marius'un *consul*luk seçiminde kendisini destekleyenlere minnetinden (per ambitionem consulis memorabant) kaynaklandığını belirtir. Plutarkhos (Mar. IX.1-4), Iulius Exsuperantius (VI-XIII), Valerius Maximus (II.3.1) ise *proletarii*nin orduya alınmasını *senatus*a karşı yürütülen kampanyanın bir parçası, Marius destekçilerine istihdam sağlama ve *nobilitas*a karşı bir güç yaratma arzusu olarak görür[80]. Nitekim Sallustius'un, muhtaç durumda bulunan ve bu nedenle kendilerine verilecek her şeye razı olan yoksul kesimin desteğini almayı siyasi açıdan kullanışlı kabul etmesi de onun diğer eskiçağ yazarlarıyla benzer fikirleri paylaştığını gösterir[81].

Marius'un vatandaşları orduya katılmaya çağırdığı konuşması, *plebs*in celbe itibar etmeyerek Marius'un başarısız olacağına yönelik *senatus* beklentisini[82] boşa çıkarmada etkili oldu. *Contio*daki[83] halka hitabında (Sall. Iug. LXXXV.1-50) Marius, *nobilitas*ın yönetimdeki yetersizliğini, kendisinin zorlu yaşamını ve halktan biri olduğunu vurguladı. Halkı orduya katılmaya ve vatana hizmete çağırarak, orduya katılacakların kibirli komutanlardan korkmamaları gerektiğini, zira kendisinin onlarla cephede bulunacağını ve onlara saygılı davranacağını belirtti. Marius'un konuşmasında halktan biri olduğunu, kendi yeteneği (*meritas*) ile yükseldiğini ve kibirli soylulara karşı halkın yanında olacağını vurgulaması gibi hususlar, halkçı siyasetin temel unsuru niteliğindeki

[79] Gabba, 1976: 16vd. İÖ 107'deki celp gönüllük esasına dayanıyordu ve *proletarius* haline gelen taşralı *plebs*ler çoğunluktaydı.

[80] Ayrıca Plutarkhos (Mar. IX.1) bunu yasanın ve geleneğin dışında (παρὰ τὸν νόμον καὶ τὴν συνήθειαν) bir uygulama olarak niteler.

[81] Sall. Iug. LXXXVI. 3. Bununla birlikte Flor. epit. I.36.13'te Marius'un yoksul kesimi orduya katmasını kendisi gibi nesebi meçhul (obscuritate generi sui) bir adamın yapabileceği bir iş olarak değerlendirirken, genel hatlarıyla bu konuyu ordunun asker ihtiyacını karşılamaya yönelik bir uygulama gibi gördüğü anlaşılmaktadır.

[82] Sall. Iug. LXXXIV.3-5.

[83] *Contio* (*conventio*; bir araya gelmek, toplanmak) *centuria* ve *tribus* meclislerinin oturumlarından önce *consul*lerin, *tribunus*ların, diğer magistratların hatta bazen resmi görevi bulunmayan kişilerin (persona privata) halkı oylanacak yasalar ve alınacak kararlar hakkında bilgilendirdiği bazen soru cevap şeklinde ilerleyen; bazense hatiplerin belagat sanatını icra etmelerinin yanında dinleyicilerin hatiple etkileşime geçebildikleri toplantılardır. Bk. Q. Cic. Pet. XIII.51; Cic. Att. I.16.11; Cic. Flacc. 15-16; Fest. 30.4; Taylor, 1966: 1-15; Morstein-Marx, 2004: 5-23; Millar, 1986: 8; Millar, 1998: 13vd; Brunt, 1966: 24; Mouritsen, 2004: 39vd.

*nobilitas*a karşı kitlelerin harekete geçirilmesi olgusuna hizmet eder niteliktedir. Bu açıdan bakıldığında ordu reformunun fikri zemininin *populares* ile ilişkili olduğu düşünülebilir[84].

Marius, üç yıl boyunca süren savaş sonucunda, İÖ 105'te Numidia kralı Iugurtha'yı yakalayıp bölgede sükûneti tesis etti ve henüz Afrika'dayken İÖ 104 yılı için *consul* seçildi[85]. Marius'un Roma'dan uzaktayken *consul* seçilmesi, İÖ 113'ten itibaren Roma üzerinde tehdit oluşturan Cimberler ve Teutonları bertaraf edebilecek yegane kişi olduğuna dair halkın inancından kaynaklandı[86]. Gallia'da bulunduğu İÖ 104-100 yıllarında beş defa tekrar *consul* seçilmesi ise halkın ona olan desteğini göstermesi bakımından önemlidir[87]. İÖ IV. yüzyıl *plebs* reform hareketine mensup siyasetçiler tarafından sıklıkla uygulanan *iteratio*ya (tekrar göreve gelme)[88], *senatus*un devlet yönetiminde tam hakim konumda olduğu İÖ III. yüzyıl ve II. yüzyılın ilk yarısında sık rastlanmaz. İÖ 342'de bir kişinin on yıl içinde aynı göreve seçilmesini engelleyen ve doğası itibarıyla oligarşinin devlet görevlerini kendi arasında bölüşmesine yarayan Lex Genucia'ya[89] rağmen bu yasa olağanüstü koşullarda aşılmıştır[90]. Bununla birlikte, İÖ II. yüzyılda yaşanan sosyoekonomik krize karşı bir toprak reformu programını uygulamaya koyan Tiberius Gracchus, ikinci defa halk *tribunus*u seçilmek isteğinde ilgili yasaya karşı geldiği ve tiranlık hevesine kapıldığı ileri sürülerek ölümüne yol açan olaylar oligarşi tarafından kışkırtıldı[91]. Bir yıl gibi bir sürenin, halkçı reformcuların programlarını hayata geçirebilmesi için yetersizliği aşikar iken İÖ 130'da C. Papirius Carbo, halk *tribunus*larının tekrar seçilebilme haklarını

[84] Yakobson, 2014: 293vd; Morstein-Marx, 2004: 266; Boyana, 2018: 349.

[85] Iugurtha'nın yakalanışı için bk. Sall. Iug. CII-CXII; Plut. Mar. X; Sull. III.

[86] Cimberler ve Teutonlar ve bağlaşıkları tarafından yenilgiye uğratılan *consul*lar şunlardır: İÖ 113'te Illyricum'da *consul* Carbo, İÖ 109'da *consul* M. Junius Silanus Gallia Transalpina'da, İÖ 107'de *consul* L. Cassius Longinus Gallia'da, İÖ 105'te Gallia'da *consul* Mallius Maximus ve *proconsul* Q. Servilius Caepio. Bk. Gran. Lic. XXXIII; Plut. Mar. XVI.5, Liv. Per. LXV, Vell. II.12.2, Diod. XXXIV-XXXV.37; Evans, 1995: 96.

[87] Plut. Mar. XII.1. Gallia'nın *consul*uk eyaleti olarak tanınması nedeniyle (Evans, 1995: 99, dn. 90) ordularının kumandasının *populares*in denetiminden çıkma ihtimali bulunmaktadır. Plut. Mar. XIV.7'de Marius'un dördüncü defa *consul* olmak istememesine rağmen, İÖ 103 yılı *tribunus plebis*i halkçı siyasetçi L. Appuleius Saturninus tarafından zor durumda ülkesini zor bırakıp ihanet içinde olacağı iddiasıyla ikna edilmiştir. Bk. Liv. Per. LXVII.6.

[88] Cornell, 2006: 344vd.

[89] Liv. VII. 42.2.

[90] İÖ IV. yüzyıln ikinci yarısından itibaren meydana gelen Latin ve Samnit Savaşları onyıl kuralının askıya alınmasına yol açtı. Q. Publilius Philo İÖ 339-315 yıllarında dört defa, M. Valerius Corvus İÖ 348-299 (yasadan sonra İÖ 335, 300, 299 yılları) altı defa, L. Papirius Cursor İÖ 326- 313 beş defa, Q. Fabius Maxius Rullianus İÖ 322-295 beş defa, P. Decius Mus İÖ 312-295 dört defa *consul* seçilmişlerdir. Bk. Broughton, 1951: 137-159.

[91] Plut. Tib. Gracch. XVI; App. Civ. I.13; Demir, 2021 121-122.

tanıyan bir tasarıyı gündeme getirdi. Yasa teklifinin *senatus* oligarşisince şiddetle reddedildiği anlaşılsa[92] da Gaius Gracchus'un İÖ 122'de ikinci defa *tribunus plebis* seçilmesinden ve İÖ 121 yılı için seçimlere girmesinden Lex Genucia'nın *de facto* aşıldığı görülmektedir[93]. İÖ II. yüzyıl boyunca *consul*luk makamına on yıl içinde tekrar seçilen kişiler bulunmakla beraber müteakip yıllarda seçilen yoktur. Marius'un bu haliyle *plebs* mücadele geleneğinin ve *populares* siyasetinin İÖ IV. yüzyılda sıklıkla başvurduğu *iteratio*yu tekrar canlandırdığı söylenebilir[94].

Marius'un, Cimber–Teuton Savaşları'nda *proletarius* kesiminden gönüllüleri ordusuna katmaya devam ettiği ve taktiksel yenilikler getirdiği anlaşılmaktadır[95]. Cermen kabilelerine karşı kurulan orduya gönüllü-*proletarius*ların katılımı bir önceki celbe göre daha fazladır. Bunun nedeni, Marius'un Afrika'da savaşmış *veteranus*larına vaat ettiği arazilerin, İÖ 103'te *popularis* halk tribunusu L. Appuleius Saturninus tarafından dağıtılmasının çoğunluğu muhtaç durumdaki gönüllüleri teşvik etmesidir[96]. Marius'un Cimber ve Teutonlara karşı kazandığı İÖ 102'deki Aqua Sextiae ve İÖ 101'deki Vercellae muharebeleri, Roma üzerindeki bu büyük tehdidi ortadan kaldırdı[97]. Marius'un Numidia Savaşı'nda denediği *cohors* taktik birliklerinin, Cimber Savaşları sırasında yaygınlık kazandığı ve reformların bu savaşlardaki başarıyla birlikte sağlam bir zemine oturduğu varsayılabilir[98]. Bu bakımdan Cimber

---

[92] Liv. Per. LIX.11-12; Cic. Lael. 96'da bu yasanın Aemlianus Scipio'nun muhalefeti nedeniyle kabul edilmediğini belirtmektedir.

[93] Gaius Gracchus'un *iteratio*su ve reformları Vell. II.6.4'te krallık emeline işaret gibi görülür (regalis potentiae adsumpsisse).

[94] Maius'un Gallia cephesi komutasını almadan önce yaşanan olaylar onun arka arkaya *consul* seçilebilmesini sağlayan koşulları yarattı. İÖ 105'te Gallia'da Cimberlere karşı görevlendilen *consul* Cn. Mallius Maximus ve *proconsul* Q. Servilius Caepio arasında ortaya çıkan anlaşmazlık sonucu yönetimlerindeki orduların sevk ve idaresinde aksaklık meydana gelmiş, Arausio'da büyük bir bozgun yaşanmıştır. Bu nedenle orduların tek bir kişi tarafından idare edilmesinin gerekliliğinin halk tarafından benimsendiği düşünülebilir. Bk Greenidge, Clay:1960:83-84; Evans, 1995:100-101

[95] Val. Max. II. 3.1-2; Plut. Mar. XIII; Frontin. Strat. IV.1.7; Plin. nat. X.16. Roma ordusunda taktik açıdan yapılan reformların –cohors birliklerinin ihdası gibi- Marius öncesine uzanan kökleri olduğu üzerine bk. Bell, 1965: 416-417.

[96] Aur. Vict. Vir. ill. LXXIII.1'de Marius'un her bir *veteranus*una Afrika'da 100 *iugerum* (259.000 m^2, yklş 259 dönüm) büyüklüğünde arazinin tahsisine yönelik bir yasanın Saturninus tarafından çıkarıldığını belirtir. Gabba, 1976: 17.

[97] Plut. Mar. XV.-XXVII; Flor. epit. I. 38; Liv. Per. LXVII-LXVIII.

[98] Gabba, 1976: 13'te Gell. XVI.10.11 ve Ps. Quint. decl. III.5'teki kayıtlarda yer alan Marius'un ordu reformunun Cimber-Teuton Savaşları'nda başladığı iddialarını reformların bu dönemde etkili olduğu düşüncesiyle yorumlamaktadır. Nitekim Val. Max. II. 3.2'de Cimberlere karşı savaşan P. Rutilius'un askerlerini gladyatörle eğittiğini belirtirken Frontin. Strat. IV.2.2'de Marius'un bu

Savaşları, Marius'un ordu reformlarına tam işlerlik kazandırdığı kadar aynı zamanda onun, Roma Cumhuriyet tarihinde eşine rastlanmayan bir halk desteğiyle *consul*luk makamına arka arkaya seçilebilmesini sağladı.

Marius'un karizmatik liderliği Cimber Savaşları'nda tahkim edilirken başta Saturninus olmak üzere halk *tribunus*larının İÖ 104-100 döneminde çıkardığı çeşitli yasalar da Roma siyasetinin gündemini belirledi. *Populares* geleneğini yansıtan bu yasalar, temelde, *senatus*un ve *nobilitas*ın çeşitli alanlardaki tekelini kırmak ve halkın ekonomik ve siyasi imkânlarını artırmak amacındaydı[99]. Saturninus'un İÖ 104'te Ostia'da *quaestor* iken tahılın yüksek fiyattan pazara çıkmasını engellemesi üzerine *senatus* tarafından görevden azledilmesi, onun halk desteğiyle İÖ 103'te *tribunus plebis* olarak seçilmesinde etkili oldu[100]. Saturninus İÖ 103 yılında bu makama seçildiğinde, Marius'un Afrika ordusunda bulunanlar için arazi yasasından başka yolsuzluğa bulaşmış yöneticilere karşı bir yasa da çıkardı[101]. Ayrıca, Saturninus'un Marius'un dördüncü dönem *consul*luğunu desteklemesi Marius'un siyasi kariyeri için önemlidir[102].

Halk *tribunus*larının *senatus* oligarşisinin hakim olduğu Gracchus sonrası dönemdeki güvenlik arayışlarını güçlü liderlerle gidermeye çalıştıklarını söylemek yanlış olmaz. Bu haliyle, Gaius Gracchus'un *senatus* karşısında çeşitli imtiyazlarla *equester* sınıfını çekme çabasına benzer şekilde, Saturninus reformlarını hayata geçirebilmek için Cimber - Teuton Savaşları'yla tartışmasız bir asker-siyasetçi figürüne dönüşmüş Marius'un desteğini aradı[103]. Bu

askerleri büyük bir istekle benimsediği kaydı bulunmaktadır. Ayrıca, Plut. Mar. XIII.-XIV'de Cimber Savaşları'na hazırlık ve savaş esnasında uygulanan yeniliklere dair bilgiler bulunmaktadır.

[99] Bu dönemde Saturninus dışında farklı halkçılar tarafından çıkarılan yasalara örnekler: İÖ 104 yılında halk *tribunus*ları L. Cassius Longius'un belirli bir ceza almış ve halk tarafından görevden el çektirilmişlerin *senatus*dan çıkarılmasına yönelik yasası, Cn. Domitius Ahenobarbus'un kurayla belirlenen on yedi tribus tarafından yüksek rütbeli rahiplerin seçilmesini öngören yasası ve L. Marcius Philippus'un reddedilen arazi yasası ve İÖ 101'de halk *tribunus*u C. Servilius Glaucia'nın İÖ 106 yılı *consul*u Q. Servilius Caepio'nun rüşvet davaları jürilerine senatörlerin eklenmesine yönelik yasasını revize eden ve jürilerin tekrar *equester*den kurulmasını sağlayan yasası.

[100] Cic. Sest. 39; Har. Resp. 43; Diod. XXXVI.12.

[101] Bu yasa, İÖ 105 yılında Gallia *proconsul*u Q. Servilius Caepio'nun Tolosa'dan Massilia'ya müttefik hazinesinin taşınması esnasında zimmetine para geçirdiği iddası üzerine bir tahkikat yapılmasına (quaestio de maiestate) ilişkindir. Bk. Cic. nat. deor. III. 74; de orat. II. 197-201; ad herenn. II.17; Oros. hist. V.15.25; Lintott, 2006: 95vd.

[102] Carney, 1961: 34-36; Evans, 1995: 141vd.

[103] Sherwin-White, 1956: 4; Evans, 1995: 103.

bağlamda, Marius'un Iugurtha'ya karşı gönüllüleri orduya çağırırken vaatleri arasında bulunduğu düşünülen arazi dağıtımını İÖ 103'te gerçekleştirdi[104].

Geç Dönem Roma siyasetinin, karizmatik askeri liderlerin müdahaleleriyle şekillenmesi olgusuna ilk defa bu dönemde rastlandı. Marius, İÖ 100 yılı için altıncı defa *consul* seçildi. Aynı yıl *quaestor* olan C. Servilius Glaucia'nın işbirliğiyle Saturninus *tribunus*luğunun ikinci döneminde radikal bir yasa programını gündeme getirdi.[105]. Sicilya, Achaea, Makedonya'da koloniler kurulmasını[106] ve Gallia'da Marius'un emri altında savaşmış *veteranus* askerlerine aynı bölgede toprak dağıtılmasını teklif etti[107]. Marius'un *veteranus*larını Saturninus'u desteklemeleri için meclise göndermesi ise askerlerin siyasi bir amaçla kullanılmasının ve sivil siyasetin asker siyasetçilerin gölgesinde kalmasının ilk örneğini teşkil etti[108]. Saturninus, İÖ 100 yılında çıkarttığı yasalarını kabul etmeyen senatörlerin *senatus*daki yerlerini kaybetme ve para cezasına çarptırılma yaptırımının da kabulünü sağladı. Yasaya karşı gelen Marius'un Iugurtha Savaşı'ndaki eski komutanı Q. Caecilius Mettelus Numidicus sürgüne gönderildi[109].

Saturninus'un arazi dağıtımı politikasını Gracchuslarınkinden ayıran temel unsur, önceliğini Marius'un komutası altında savaşmış askerlere vermesidir. Büyük bir çoğunluğu taşralı çiftçi ailelere mensup olan bu askerlerin, İÖ II. yüzyılın sosyoekonomik şartları altında- *centuria* meclisine asgari kayıtlanmanın tedricen düşürülmesine rağmen- *proletarii* saflarına katılmış *assidui* olduklarını söylemek yanlış olmaz[110]. Bu bakımdan, Marius'un *proletarius* kesiminden

---

[104] Sall. Iug. LXXXIV.4'te halkın evlerine muzaffer ve ganimetle zenginleşerek eve dönme isteği ve buna benzer düşüncelerle askere kaydolduğunu belirtir. Nitekim ilk defa İspanya ve Afrika'da Scipio Africanus'un emri altında savaşan askerlere İÖ 200'de arazi dağıtıldı. Bk. Liv. XXXI.4.1; 49.5; Gabba, 1976: 41.

[105] Genel hatlarıyla Saturninus'un programı için bk. Mommsen, 1863: 207vd; Last, 1932, 164-172; Lintott, 2006: 95vd.

[106] Aur. Vict. Vir. ill. LXXIII.5 "Siciliam Achaiam Macedoniam novis colonis destinavit".

[107] Meier, 1966: 101-103'te arazi yasalarını komutanın askerlerine karşı –*proletarii* olmaları itibarıyla- bir jesti gibi görürken, *senatus*un İÖ 100'deki eyaletlerde *veteranus*ların yerleştirilmesi politikasına karşı çıkmasını oligarşinin sığ görüşlülüğüne bağlar. Gabba, 1976: 42, Badian, 1958: 203vd; 1962: 219'da bu yasaları Marius'un yaygın bir *cliens* ağı edinme çabasıyla ilişkilendirir.

[108] App. civ. I. 29-30; Liv. Per. LXIX.1; Mommsen, 1863: 211; Evans, 1995: 145; Lintott, 2006:100.

[109] Cicero (Sest. 37), Mettelus'un, Marius'un yenilmez ordusuna karşı mücadele ettiğini belirtir (…erat autem res ei cum exercitu C. Mari invicto, habebat inimicum C. Marium…). Diğer kaynaklar ve açıklamalar için bk. Broughton, 1951: 575- 576.

[110] App. civ. I.29'da Saturninus'un taşradaki Marius'un emri altında savaşmış insanları yasa hakında bilgilendirmek için haberciler yolladığını, yasanın yapısı itibarıyla İtalyanlar'a fazla hak vermesi dolayısıyla *plebs*leri rahatsız ettiğini belirtir (…περιέπεμπε τοὺς ἐξαγγέλλοντας τοῖς οὖσιν

askerlerine arazi tahsisi, Gracchus liderliğindeki reform hareketinin *assiduus* kesimini ayağa kaldırma amacıyla kesişiyor görünmektedir[111]. Nihayetinde, İÖ 103 ve İÖ 100'de arazi yasaları belirli bir toplumsal kesime yönelik olmaktan ziyade bir komutanın emri altında görev yapmış askerlere yönelik çıkartıldı. Bu yasalar uyarınca deniz aşırı bölgelerde iskan edilen askerlerin, meclislerin toplandığı Roma'dan uzak kalacakları aşikar olduğundan, Saturninus'un toprak yasalarının siyasi getirisinin bulunmadığını da söyleyebiliriz[112]. Bu haliyle Marius sonrası dönemde Sulla'nın yaptığı gibi, siyasi rakiplerin özellikle İtalya'daki mal varlıklarına el koymanın, bu malları siyasi destekçilere dağıtmanın, askerleri İtalya'da iskan etmenin ve yolla siyasi gücü *veteranus* askerlere dayandırmanın daha tutarlı göründüğü açıktır[113].

Saturninus'un siyasi ortağı Glaucia'nın destekçilerinin, İÖ 99 yılı seçimlerinde rakipleri *consul* adayı Gaius Memmius'u (İÖ 111 yılı *tribunus plebis*i) öldürmesi, bu iki siyasetçinin sonunu getirdi. Saturininus ve Glaucia'nın şiddete başvurmalarını mümkün kılan şüphesiz Marius'un kendilerini destekleyeceklerine duydukları inançtı[114]. Bununla birlikte, Marius *seditiosus tribunus*dan[115] rahatsızlık duyan *senatus* ile işbirliğine gitti. Bu kapsamda *senatus* bir nihai karar (senatus consultum ultimum) çıkartarak *consul* Marius'u *populares*e karşı görevlendirdi. Marius, Saturninus ve Glaucia'yı yakalayıp hapsetse de bunlar *senatus* destekçileri tarafından öldürüldü[116]. İlgili olay açık bir

---

ἀνὰ τοὺς ἀγρούς, οἷς δὴ καὶ μάλιστ᾽ ἐθάρρουν ὑπεστρατευμένοις Μαρίῳ. πλεονεκτούντων δ᾽, ἐν τῷ νόμῳ τῶν Ἰταλιωτῶν ὁ δῆμος ἐδυσχέραινε.). Nitekim İÖ 100'deki olaylarda Saturninus ve Glaucia'nın taşradan gelen destekçileri bulunmaktadır. App. civ. I. 32. Ayrıca bk. Gabba, 1976: 24vd.

[111] Mommsen, 1863: 209-210; Gabba, 1976: 24; 38vd; Brunt, 1988: 253vd, orduya kayıtlananların önemli bir bölümünün taşralı eski *assiduus*lardan oluştuğunun altını çizmektedir.

[112] Brunt, 1988: 23vd Roma'ya uzak bölgelerden seçimler ve yasa oylaması için meclis oturumlarına katılmanın sıradan yurttaşlar için güçlüğüne dikkat çeker. Ayrıca bk. Taylor, 1966: 65- 67.

[113] Sulla'nın *veteranus*larına İtalya'da kurduğu yerleşimler için bk. Greenidge, Clay: 1960: 216-217; müsadere ettiği malları destekçilerine dağıtması hakkında bk. Cic. leg. agr. I.21; II.81.

[114] Liv. Per. LXIX.3; App. civ. I.32; Plut. Mar. XXIX.1-3'te Marius'un olaylardaki rolünü ve Saturninus'la olan dostluğu vurgulanmaktadır.

[115] *Seditio* (ayaklanma, kalkışma, bozgunculuk) ve *seditiosus* (asi, bozguncu) kelimeleri eskiçağ yazarları tarafından Saturninus ve Glaucia'nın eylemlerini ve kişiliklerini tanımlamada kullanıldı. Bk. Oros. hist. V.17; Val. Max. III.2.18; VI.3.1; CIL I^2.1.195; Cic. Brut. 224; Flor. epit. II.3.16; Suet. Iul. XII.1; Ampel. XXVI. 4; Aur. Vict. Vir. ill. LXXIII. 1. Appianos'un kullandığı kelime (civ. I.33) "στάσις" iken Cic. Rab. Post. 18'de Saturninus'tan "*hostis populi Romani*" olarak bahseder. *Seditio*nun Roma hukukundaki yeri için bk. D.XLVIII.4.1; 6.3; C.IX.30; Roma hukukunda genel anlamda vatana ihanet için bk. Gürten, 2017: 56vd.

[116] Greenidge, Clay: 1960: 108-109; bu konuda genel bir değerlendirme için bk. Badian, 1984: 106vd.

şekilde Marius'un siyasi çıkarı için *popularis* çizgisinden vazgeçebileceğini gösterdi[117]. Saturninus'un İÖ 100'deki yasalarının ilga edildiği anlaşıldığından Gallia'da Marius'un *veteranus*larına toprak dağıtımının hayata geçilmediği varsayılabilir[118]. Bununla birlikte, İÖ 88-86'da Marius'un Sulla ve taraftarlarına karşı iktidar mücadelesinde Afrika'da güvenli bir sığınak bulmasında ve onlara karşı Cinna ile birlikte tekrar harekete geçebilmesinde İtalya'daki *veteranus* askerlerinin belirli bir katkısı bulunmaktadır[119].

SONUÇ

İnsanlık tarihi boyunca iş bölümüne dayanan sosyopolitik düzenler arasında soy bağı ve mutlak itaatle şekillenen topumsal ve dinsel otoriteleri aşmayı başarabilenler bireyin iradesini siyasi temsil zeminine taşırlar. Eskiçağ siyasi örgütlenmelerinde, bireylerin mensup oldukları toplulukların bir parçası olarak devlet işleyişine vatandaş sıfatı altında etki edebilmelerine ilk defa Eski Yunan *polis*lerinde rastlandı. Vatandaşların askerlik yükümlülükleri, aynı zamanda siyasi karar ve işleyiş süreçlerinde yer alabilmelerine fırsat tanırken hak taleplerine meşruiyet kazandırdı. Bu nedenle, hoplit-vatandaş ordusunun Eskiçağ Yunan demokrasilerinin kurulmasında itici güç olduğu açıktır[120]. Zengin vatandaşların yönetimdeki hakimiyetleri savaşlarda kendi donanımlarını temin etmeleriyle ve bu açıdan askerlik hizmetine daha fazla katkı sağlamalarıyla temellendirilirdi. Bununla birlikte, Eski Yunan demokrasileri arasında mümtaz bir konumu bulunan Atina'nın İÖ V. yüzyıldan itibaren bir deniz gücü haline gelmesi[121], zengin vatandaşların hakim olduğu hoplit demokrasisinin yapılanmasında önemli bir değişimi beraberinde getirdi. Maddi imkansızlıkları nedeniyle hoplit donanımına sahip olmayan ve bu nedenle siyasi temsilde itibar görmeyen yoksul vatandaşlar, Atina'nın savaş gemilerinde kürekçilikle görevlendirildiler. Yoksul vatandaşlar, Atina için hayati önemdeki deniz savaşlarının kazanılmasındaki rolleri nedeniyle meclislerde iradelerini daha

[117] Mommsen, 1863: 212vd; Last, 1932: 170 vd; Lintott, 2006: 101; Carney, 1961: 40-44; Evans, 1995: 151vd.
[118] Cic. Leg. II.14; Balb. 48.
[119] App. civ. I.58-67 ve Plut. Mar. XXXV-XLII'de, Marius'un Sulla ile mücadelesi, İtalya'dan ayrılışı, Afrika'ya gidişi ve Roma'ya Cinna'nın davetiyle girişine kadar anlatılan kısımlardan anlaşıldığı kadarıyla onun sığınak bulma ve asker toplamadaki rahatlığı, *veteranus* askerleriyle olan bağlantısıyla açıklanabilir. Bk. Carney, 1961: 57vd.
[120] Ehrenberg, 1960: 48vd; Ridley, 1979: 516-517; Vasillopulos, 1995: 53vd; Mansel, 188-189; Kaya, 2020: 280-281; Aydoğan Demir, 2021: 96.
[121] Perikles döneminde Atina Deniz İmparatorluğunda izlenilen strateji hakkında bir değerlendirme için bk. Sina, 2011: 143-150; Turan, 2021: 59vd.

yüksek sesle dile getirerek Atina'da "radikal demokrasi dönemi" olarak anılan süreci başlattılar[122].

Etrüskler, İÖ VII. yüzyıldan itibaren Güney İtalya'daki (Megale Hellas/Magna Graecia) Yunan polis devlet kurumlarını Orta İtalya'ya tanıttılar. Bu bağlamda Roma, Etrüsk kralları döneminde hoplit-vatandaş devlet örgütlenmesiyle yapılandırıldı. Vatandaşların zengilikleri nisbetinde beş sınıf halinde donanımlarına göre kayıtlandıkları *centuria* meclisinde 193 birimlik oy grubuyla temsil edilmeleri Eski Yunan hoplit demokrasilerinin etkisini taşımaktadır[123]. Ancak deniz imparatorluğu haline gelen Atina'da *tetes* halk kesimi gemilerdeki hizmetleriyle siyaseten etkin hale gelirken, Marius'un *proletarius* vatandaşları orduya almasıyla Roma'da böyle bir süreç hiç yaşanmadı.

İÖ II. yüzyıl boyunca tedricen düşürülen beşinci sınıfa kayıtlanmadaki asgari sınır, *proletari*leşen vatandaşların artmasıyla askerlik yapabileceklerin sayısında düşüş olduğunu ifade eder. Buradan anlaşıldığı kadarıyla orta kesim *assiduus*ların *centuria* meclisindeki varlıkları da tehlikeye girdi. Bu durumu düzeltmek isteyen Gracchus reform hareketinin *senatus* oligarşisi tarafından başarısızlığa uğratılması *census* verilerinden de takip edilen donanımlı asker kıtlığını yarattı. Marius, ortaya çıkan asker yokluğu için donanımları devlet hazinesinden karşılanmak üzere *proletarius* vatandaşları orduya alarak pratik bir çözüm buldu. Ancak onun yoksulları orduya katması, bu kesimin Atina'daki gibi bir siyasi temsiliyete kavuşmalarını sağlamadı[124]. Zira üst düzey magistratların seçildiği, önemli davaların görüldüğü, savaş ve barış kararlarının verildiği, yaptırım gücü yüksek yasaların çıkarıldığı timokratik karakterdeki *centuria* meclisinde etkinlik kazanılması yalnızca yeterli zenginliğin sağlanabilmesine bağlıydı. Orta sınıf *assiduus*ları zenginleştirerek tekrar ordunun ve siyasetin etkin bir unsuru haline getirmeyi hedefleyen Gracchus kardeşlerin reform hareketinin *senatus* tarafından kesintiye uğratılması halkın ekonomik ve siyasi gücünü yitirmesine giden süreci hızlandırdı.

---

[122] Bu konuda İÖ 5. yüzyılın son yarısına tarihlenen ve bir dönem Ksenephon'a mal edilen *Athenaion Politeia'*da (Xen. rep. Ath. 1.2) gemilerde hizmet gören halkın şehre sağladıkları katkı dolayısıyla yönetimde zenginlere nazaran siyasi güç sahibi haline geldikleri belirtilir. Bk. Nakategawa, 1995: 31vd. Atina demokrasisi için Mansel, 1999: 311-312; Aydoğan Demir, 2021: 97-105. Antik yazarlar ve Atina demokrasisi için bk.Üreten, 2017: 741vd.

[123] Cornell, 1995: 184; Fronda, 2015: 48vd; Demircioğlu, 2019:56vd.

[124] Atina siyasi düzeninde doğrudan temsilin bulunması ve Roma'da gruplar halinde temsil esasının kabul edilmesi bu durumun yapısal temelidir. Bu konuda bk. Finley, 2000: 70-96; Raaflaub, 2015: 37; Mouritsen, 2015: 146-160.

*Proletarii*nin sistematik biçimde askere alınmasıyla ilgili reformlar, Gracchusların da üstesinden gelmeye çalıştıkları, *assiduus* vatandaşları yoksullaştıran İÖ II. yüzyıl krizinin bir sonucuydu. Marius, hâlihazırda asgari kayıtlanma şartının düşürülmesine rağmen *census*a giremeyen eski *assiduus* yeni *proletarius* kesiminden vatandaşları orduya dâhil etti. Bu yolla onları gelir sahibi haline getirerek hem devletin hem de halkın çıkarına bir reform gerçekleştirdiği ileri sürülebilir. Nitekim reformu *nobilitas*a rağmen uygulaması *populariter agere* ile uyumludur. Bununla birlikte, Marius'un *popularis* siyasetçi Saturininus'la kurduğu ittifak, "ideolojik" bir temelden ziyade kendi destekçisi konumundaki *veteranus* askerlerinin ekonomik kazanımına dayandı. Bu açıdan bakıldığında, Geç Roma Cumhuriyetinin Sulpicius, Servilius Rullus, Clodius Pulcher ve Annius Milo gibi sivil siyasetçileri, Saturninus örneğindeki gibi gölgesinde siyasi varlık gösterebilecekleri karizmatik askeri figürlerle hareket etseler de Marius sonrası dönemde sivil siyaset yerini karizmatik liderlerin kanlı mücadelesine bırakacaktır[125].

KAYNAKÇA / REFERENCES

Eskiçağ Kaynakları

Ampel. (=Lucius Ampelius, *Liber Memorialis*). Kullanılan Metin: *Lucii Ampelii Liber Memorialis*, Ed. E .Assmann, 1935.

App. civ. (=Appianos, Bella Civilia). Kullanılan Metin: Appian, *Roman History*, Volume III-Volume IV, Transl. H. White, 1913. (Loeb Classical Library)

App. His. (=Appianos, *Hispaniensis*). Kullanılan Metin: Appian, *Roman History*, Volume I, Transl. H. White, 1913. (Loeb Classical Library)

App. Pun. (=Appianos, *Punica*). Kullanılan Metin: Appian, *Roman History*, Volume I, Transl. H. White, Harvard University Press, 1913. (Loeb Classical Library)

Aur. Vict. Vir. ill. (= Sextius Aurelius Victor, *De Viris Illusturibus*). Kullanılan Metin: Pseduo-Sextius Aurelius Victor, *De Viris Illusturibus*, Ed. F.Pichlmayr, 1911. (Teubner)

C. (=*Codex Iustiniani*). Kullanılan Metin: *The Codex Justinian*, Vol. 3 Books VIII-XII, Ed. Transl. T.A. J, McGinn, 2016.

[125] Kaya, 2017: 812-822; Caesar'ın siyasi kariyeri ve *senatus* ile ilişkileri hakkında bk. Üreten, 2018: 234-248. Ayrıca bk. Rich, 2018: 277 vd.

Cato, agr. (=M. Porcius Cato Maior, *De Agricultura*). Kullanılan Metin: Cato, Varro, *On Agriculture*, Transl. W. D. Hooper, H. B. Ash, 1934. (Loeb Classical Library)

CIL I^2.1 (=*Corpus Inscriptionum Latinarum*). [*Inscriptiones Latinae Antiquassimae ad Caesaris Mortem/ Fasti consulares ad a. u. c. DCCLXVI. Elogia clarorum virorum. Fasti anni Iuliani*.], pars I, ed. Th. Mommsen, W. Henzen, Chr. Huelsen, 1893.

Cic. ad herenn. (=Cicero, *Ad C. Herennium de ratione dicendi* [*Rhetorica ad Herennium*]). Kullanılan Metin Cicero in Twenty Eight Volumes, Vol. I, Ed.-Transl. H. Caplan, 1968 (Loeb Classical Library)

Cic. Att. (=Cicero, *Ad Atticum*). Kullanılan Metin: Cicero, *Letters to Atticus*, Ed.-Transl. D. R. S. Bailey, 1999. (Loeb Classical Library)

Cic. Balb. (=Cicero *Pro Balbo*). Kullanılan Metin: Cicero, *Pro Caelio, De Provinciis Consularibus, Pro Balbo*, Transl. R. Gardner, 1958. (Loeb Classical Library)

Cic. Brut. (=Cicero, Brutus). Kullanılan Metin: Cicero, *Brutus, Orator*, Ed.-Transl. G. L. Hendrickson – H. M. Hubbell, 1939. (Loeb Classical Library)

Cic. de orat. (=Cicero, *De Oratore*). Kullanılan Metin: Cicero, *On the Orator*, Vols. I-II. Ed. -Transl. E. W. Sutton – H. Rackham, 1942 (Loeb Classical Library)

Cic. Flacc. (=Cicero, *Pro Flacco*). Kullanılan Metin: Cicero, *In Catilinam 1-4, Pro Murena, Pro Sulla, Pro Flacco*, Transl. C. Macdonald, 1976. (Loeb Classical Library)

Cic. Lael. (=Cicero, *Laelius De Amicitia*). Kullanılan Metin: *M. Tulli Ciceronis Laelius De Amicitia*, ed. Clifton Price, American Book Co., 1902.

Cic. Leg. (=Cicero, *De Legibus*). Kullanılan Metin: Cicero, *On the Republic, On the Laws*, Ed.-Transl. C. W. Keyes, 1928. (Loeb Classical Library)

Cic. leg. agr. (=Cicero, *De Lege Agraria*). Kullanılan Metin: Cicero, *Pro Quinctio, Pro Roscio Amerino, Pro Roscio Comoedo, On the Agrarian Law*, Transl. J. H. Freese, 1930. (Loeb Classical Library)

Cic. nat. deor. (=Cicero, *De Natura Deorum*). Kullanılan Metin: Cicero, *On Old Age, On Friendship, On Divination*, Trans. W. A. Falconer, 1923. (Loeb Classical Library)

Cic. off. (=Cicero, *De Officiis*). Kullanılan Metin: Cicero, *On Duties*, Transl. W. Miller, 1913. (Loeb Classical Library)

Cic. Rab. Post. (=Cicero, *Pro Rabirio Perduellionis Reo*). Kullanılan Metin: Cicero, *Pro Milone, In Pisonem, Pro Scauro, Pro Fonteio, Pro Rabirio Postumo, Pro Marcello, Pro Ligario, Pro Rege Deiotaro*, Ed.-Transl. N. H. Watts, 1931. (Loeb Classical Library)

Cic. Prov. (=Cicero *De Provinciis Consularibus*), Kullanılan Metin: Cicero, *Pro Caelio, De Provinciis Consularibus, Pro Balbo*, Transl. R. Gardner, 1958. (Loeb Classical Library)

Cic. Rep. (=Cicero, *De Re Republica*). Kullanılan Metin: Cicero, *On the Republic, On the Laws*, Ed. -Transl. C. W. Keyes, 1928 (Loeb Classical Library)

Cic. Har. Resp. (=Cicero, *De Haruspicum Responsis*). Kullanılan Metin: Cicero, *Pro Archia, Post Reditum in Senatu, Post Reditum ad Quirites, De Domo Sua, De Haruspicum Responsis, Pro Plancio*, Transl. N. H. Watts, 1923. (Loeb Classical Library)

Cic. Sest. (=Cicero, *Pro Sestio*). Kullanılan Metin: Cicero, *Pro Sestio, In Vatinium*, Transl. R. Gardner, 1958. (Loeb Classical Library)

Cic. Verr. (=Cicero, *In Verrem*). Kullanılan Metin: Cicero, *The Verrine Orations*, Volume I: Against Caecilius.Against Verres, Part 1; Part 2, Books 1-2. Transl. L. H. G. Greenwood, 1928. (Loeb Classical Library)

Q. Cic. Pet. (=Quintus Tullius Cicero, *Commentariolum Petitionis*). Kullanılan Metin: Cicero, *Letters to Quintus and Brutus, Letter Fragments, Letter to Octavian, Invectives, Handbook of Electioneering*, Ed.-Transl. D. R. Shackleton Bailey, 2002. (Loeb Classical Library)

D. (=*Digestorum*). *The Digest of Justinian in Four Volumes*, Ed. Transl. A. Watson, 1998

Diod. (=Diodorus Siculus, *Bibliotheca Historica*). Kullanılan Metin: Diodorus *Siculus, Library of History*, Volume I: Books 1-2, Transl. C. H. Oldfather, 1933. (Loeb Classical Library)

Dion. Hal. (=Dionysios Halikarnassos, *Romaike Archaiologia*). Kullanılan Metin: Dionysius of Halicarnassus, *Roman Antiquities*, Volume I: Books 1-2, Transl. E. Cary, 1937. (Loeb Classical Library)

Fest. (=Sextus Pompeius Festus, *De verborum Significatione*). Kullanılan Metin: *De verborum significatu quae supersunt cum Pauli epitome*, Edidit A. T. de Ponor, 1889.

Flor. epit. (=Lucius Annaeus Florus, *Epitome de Tito Livio*). Kullanılan Metin: Lucius Annaeus Florus, *Epitome of Roman history*, Ed. E. S. Forster, 1929.

Frontin. Strat. (=Frontinus, *Strategemata*). Kullanılan Metin: Frontinus. *Stratagems, Aqueducts of Rome*, Transl. C. E. Bennett, M. B. McElwain, 1925. (Loeb Classical Library)

Gell. A. Cornelius (=Gellius, *Noctes Atticae*). Kullanılan Metin: Gellius, *Attic Nights*, Volume I: Books 1-5. Transl. J. C. Rolfe, 1927. (Loeb Classical Library)

Gran. Lic. (=Granius Licinianus, *Annales*). Kullanılan Metin: *Grani Liciniani Quae Supersunt*, Ed. M. Flemisch. 1904 [Teubner].

Iuv. (=Decimus Iunius Iuvenalis, *Saturae*). Kullanılan Metin: Iuvenalis, *Yergiler – Saturae (Latince-Türkçe)*, Çev. Ç. Dürüşken, E. Alova, 2006.

Liv. (=Titus Livius, *Ab Urbe Condita*). Kullanılan Metin: Livy, *History of Rome*, Transl. C. Roberts,1912- *History of Rome by Titus Livius, books nine to twenty-six*, Transl. D. Spillan, C. Edmonds,1849.

Liv. Per. (=Livius, *Periochae*). Kullanılan Metin: Livy, Ro*me's Mediterranean Empire Books 41-45 and the Periochae*, Transl. J. D. Chaplin, 2009.

Oros. hist. (=Paulus Orasius, *Historiarum Adversum Paganos*). Kullanılan Metin: *Pauli Orosii Historiarum adversum paganos libri VII*, ex recognitione Caroli Zangemeister, 1889. (Teubner)

Poly. (=Polybios, *Historiai*). Kullanılan Metin: Polybius, *The Histories*, Vol. I: Books 1-2, Transl. W. R. Paton, Rev. F. W. Walbank, Christian Habicht, 2010. (Loeb Classical Library)

Plin. Nat. (=Plinius Maior, *Naturalis Historia*). Kullanılan Metin: Pliny, *Natural History*, Vol. I: Books 1-2, Transl. H. Rackham, 1938. (Loeb Classical Library)

Plut. C. Gracch. (=Plutarkhos, *Gaius Gracchus*). Kullanılan Metin: Plutarch, *Lives, Volume X: Agis and Cleomenes, Tiberius and Gaius Gracchus, Philopoemen and Flamininus*, Transl. B. Perrin, 1921. (Loeb Classical Library)

Plut. Tib. Gracch. (=Plutarkhos, Tiberius Gracchus). Kullanılan Metin: Plutarch, *Lives, Volume X: Agis and Cleomenes, Tiberius and Gaius Gracchus, Philopoemen and Flamininus*, Transl. B. Perrin, 1921. (Loeb Classical Library)

Plut. Mar. (=Plutarkhos, *Marius*). Kullanılan Metin: Plutarch, *Lives, Volume IX: Demetrius and Antony, Pyrrhus and Gaius Marius*, Transl. B. Perrin, 1920. (Loeb Classical Library)

Plut. Sull. (=Plutarkhos, *Sulla*). Kullanılan Metin: Plutarch, *Lives, Volume IV: Alcibiades and Coriolanus, Lysander and Sulla*, Transl. B. Perrin, 1916. (Loeb Classical Library)

Sall. Iug. (=Gaius Sallustius Crispus, *Bellum Iugurthinum*). Kullanılan Metin: Sallust, *The War with Catiline, The War with Jugurtha*, Ed. J. T. Ramsey, Transl. J. C. Rolfe, 2013. (Loeb Classical Library)

Suet. Iul. (=Suetonius, *Divus Iulius, De Vita Caesarum*). Kullanılan Metin: Suetonius, *Lives of the Caesars, Volume I: Julius, Augustus, Tiberius, Gaius, Caligula*, Transl. J. C. Rolfe, 1914. (Loeb Classical Library)

Val. Max. (=Valerius Maximus, *Factorum et Dictorum Memorabilium*). Kullanılan Metin: Valerius Maximus, *Memorable Doings and Sayings*, Volume I: Books 1-5. Ed.- Transl. D. R. S. Bailey, 2000. (Loeb Classical Library)

Vell. (=Velleius Paterculus, *Historiae Romanae*). Kullanılan Metin: Velleius Paterculus, *Compendium of Roman History, Res Gestae Divi Augusti*, Transl. F. W. Shipley, 1924. (Loeb Classical Library)

Xen. rep. Ath. (=Xenophon, *Respublica Atheniesium*). Kullanılan Metin: *Xenophon in Seven Volumes*, 7. Transl. E. C. Marchant, 1984.

Modern Araştırmalar

Akman, Ş. T. (2012). Roma antikitesinde sosyal - politik - ekonomik değişimlerin hukuksal yapı ve kamu düzeni üzerindeki etkileri. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(2), 89–107.

Astin, A. E. (1967). *Scipio Aemilianus*. Oxford University Press.

Aydoğan Demir, S. (2021). *Toplumsal Cinsiyet ve Demokrasi Bağlamında Klasik Çağ Atina'sında Kadın*. Doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Badian, E. (1958). *Foreign Clientelae 264-70 B.C.* Clarendon Press.

Badian, E. (1962). From Gracchi to Sulla (1940-1950). *Historia*, 11(2), 197-245.

Badian, E. (1968). *Roman Imperialism in the Late Republic*. Basil Blackwell.

Badian, E. (1972). Tiberius Gracchus and the beginning of the Roman revolution. H.Temporini (Ed.), *Aufstieg und Niedergang der Römischen Welt* içinde (Band 1, s. 668-731) Walter De Gruyter.

Badian, E. (1984). The death of Saturninus. *Chiron*, 14, 101-147.

Badian, E. (1999). Provincia/Province. S. Hornblower, A. Spawforth (Ed.), *The Oxford Ancient Dictionary* içinde (3rd Edn, s. 1265). Oxford University Press.

Bell, M. J. (1965). Tactical reform in the Roman republican army. *Historia*, 14(4), 404-422.

Bicknell, P. (1969). Marius, the Metelli, and the lex Maria Tabellaria. *Latomus*, 28(2), 327-348.

Boyana, H. (2018). Gaius Sallustius Crispus'un Bellum Iugurthinum adlı eseri üzerine değerlendirmeler. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 33(2), 335-356.

Broughton, T. R. (1951). *The Magisrates of The Roman Republic* (Vol. I). American Philological Association.

Brunt, P. A. (1966). The Roman Mob. *Past and Present*, 35, 3-27.

Brunt, P. A. (1971). *Social Conflicts in Roman Republic*. W.W. Norton Company INC.

Brunt, P. A. (1988). *The Fall of the Roman Republic and Related Essays*. Clarendon Press.

Brunt, P. A. (2001). *Italian Manpower, 225 BC-14 AD*. Oxford University Press.

Campbell, J. B. (1999). tribuni militum. S. Hornblower, A. Spawforth (Ed.), *The Oxford Ancient Dictionary* içinde (3rd Edn, s. 1549). Oxford University Press.

Carney, T. F. (1961). *A Biography of C. Marius*. Argonaut.

Cornell, T. J. (1995). *The Beginings of Rome Italy and Rome from the Bronze Age to the Punic Wars (c.1000-264BC)*. Routledge.

Cornell, T. J. (1999). Populus. S. Hornblower, A. Spawforth (Ed.), *The Oxford Ancient Dictionary* içinde (3rd Edn, s. 1224). Oxford University Press.

Cornell, T. J. (1999). Rome-history. S. Hornblower, A. Spawforth (Ed.), *The Oxford Ancient Dictionary* içinde (3rd Edn, s. 1322-1327). Oxford University Press.

Cornell, T. J. (1999). Secessio. S. Hornblower, A. Spawforth (Ed.), *The Oxford Ancient Dictionary* içinde (3rd Edn, s. 1376). Oxford University Press.

Cornell, T. J. (2006). The recovery of Rome. F. W. Walbank, A. E. Astin, et al. (Ed.), *The Cambridge Ancient History* (CAH) içinde (2nd Edn., Vol.7, Part 2, s. 309-350). Cambridge University Press.

Demir, O. (2021). *Roma Cumhuriyeti'nde İki Kutuplu Siyaset: Senatus-Populares (İÖ 509- İÖ 121)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demir, O & Aydoğan Demir, S. (2022). Bir asker siyasetçinin doğuşu: Gaius Marius. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 37(1), 105-127.

Demircioğlu, H. (2019). *Roma Tarihi I.* TTK Yayınları.

Drummond, A. (1989). Early Roman Clientes. A. Wallace-Hadrill (Ed.), *Patronage in the Ancient Society* içinde (s. 89-115). Routledge.

Drummond, A. (2006). Rome in the fifth century II: the Citizen Community. F. W. Walbank, A. E. Astin, et al. (Ed.), *The Cambridge Ancient History* (CAH) içinde (2nd Edn., Vol.7, Part 2, s. 172-242). Cambridge University Press.

Eckstein, A. M. (2006). *Mediterranean Anarchy, Interstate War, and the Rise of Rome*. University of California Press.

Ehrenberg, V. (1960). *The Greek State*. Barnes & Nobles.

Eren, S. (2018). Senatus Consultum Ultimum: Eski Roma'da olağanüstü yönetim kararı. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 24(2), 1125-1145.

Evans, R. J. (1995). *Gaius Marius a Political Biography*. University of South Africa Press.

Finley, M. I. (1974). *The Ancient Economy*. University of California Press.

Finley, M. I. (2000). *Politics in The Ancient World*. Cambridge University Press.

Forsythe, G. (2007). The army and centuriate organization in Early Rome. P. Erdkamp (Ed.), *A Companion to Roman Army* içinde (s. 24-41). Blackwell.

Fronda, M. P. (2015). Why Roman Republicanism? Its Emergence and nature in context. D. Hammer (Ed.), *A Companion to Greek Democracy and the Roman Republic* içinde (s. 44-64). Blackwell.

Gabba, E. (1976). *Republican Rome, the Army, and the Allies* (P.J. Cuff, Çev.). University of California Press.

Gelzer, M. (1969). *The Roman Nobility* (R. Seager, Çev.). William Clowes and Sons Ltd.

Goldsworthy, A. (2006). *Caesar: Life of a Colossus*. Yale University Press.

Goldsworthy, A. (2014). *Caesar* (E. Kurtluoğlu Çev.). Türkiye İş Bankası Yayınları.

Gözlü, A. (2019). Sosyal ve siyasi boyutları perspektifinden Tiberius Gracchus'un (İÖ 163-133) toprak reformu girişimi. *Turkish Studies*, 14(2), 3237-3248.

Gözlü, A. (2022). Populus Romanus bağlamında aristokratik Roma Cumhuriyeti. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(2), 309-323.

Greenidge, A. H. J. & Clay, A. M. (1960). *Sources for Roman History*. Clarendon Press.

Gruen, E. S. (1994). *The Last Generation of Roman Republic*. University of California Press.

Gürten, K. (2017). Roma'da devlete karşı işlenen bazı suçlar ve cezaları. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 55-79.

Harris, W. (1991). *War and Imperialism in Republican Rome 327-70 B.C.* Clarendon Press.

Harvey, P. B. & Baldi, P. H. (2002). Populus: A Reevaluation. K. Jones-Bley, M. E. Huld, A. D. Volpe (Ed.), *Journal of Indo- European Studies Monograph Series* (Vol. 44, s.145-164). University of California Press.

Hellegouarc'h, J. (1963). *Le vocabulaire Latin des Relations et des Partis Politiques sous La République*. Les Belles Lettres.

Hill, H. (1952). *The Roman Middle Class in The Republican Period*. Basil Blackwell.

Hopkins, K. (1978). *Conquerors and Slaves: Sociological Studies in Roman History* (Vol. 1). Cambridge University Press.

Karahan, Ü. O. (2020). Hellen ve Roma dünyasında Patronus-Cliens ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 44, 527-546.

Kaya, M. A. (2005). Anadolu'da Roma eyaletleri: Sınırlar ve Roma yönetimi. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 38, 11-30.

Kaya, M. A. (2006). Marius reformlarından önce Roma Ordusu. M. A. Erdoğru (Ed.), *Doğumunun 65. Yılında Prof. Dr. Tuncer Baykara'ya Armağan/ Tarih Yazıları* içinde (s. 324-352). IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

Kaya, M. A. (2017). Roma Cumhuriyeti'nin İÖ 80'li yılları: Siyaset, darbeler ve iç savaş. M. Aslan, R.K. Haykıran, A. Bilgenoğlu vd. (Ed.), *Uluslararası Darbe Sempozyumu* içinde (Cilt 2, s. 807-828). Adnan Menderes Üniversitesi Yayınları.

Kaya, M. A. (2019). *Türkiye'nin Eskiçağ Tarihi III: Hellenistik Dönem*. Bilge Kültür Sanat.

Kaya, M. A. (2020). *Ege ve Eski Yunan Tarihi I*. Bilge Kültür Sanat.

Kaya, M. A. (2021). *İlkçağ Tarihi ve Uygarlığı*. Bilge Kültür Sanat.

Last, H. (1932). Chapters I-IV. S.A. Cook, F.E. Adcock, M.P. Charlesworth, (Ed.), *The Cambridge Ancient History* (CAH) içinde (1st Edn. Vol. 9, s. 1-210). Cambridge University Press.

Lewis, C. T. & Short, C. (2002). Populor. *A Latin Dictionary*, (s. 1399). Harper Brothers.

Lintott, A. (1987). Democracy in the Middle Republic. *Zeitschrift der Savigny-Stiftung für Rechtsgeschichte Romanistische Abteilung*, 104(1), 34-52.

Lintott, A. (1999). *The Constitution of The Roman Republic*. Clarendon Press.

Lintott, A. (2006). Political History, 146-95 B.C. J. Crook, A. Lintott, E. Rawson (Ed.), *The Cambridge Ancient History* (CAH) içinde (2nd Edn., Vol. 9, s. 40-103). Cambridge University Press.

Mansel, A. M. (1999). *Ege ve Yunan Tarihi*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Meier, C. (1965). Populares. *Paulys Realencyclopadie Der Classischen Altertumwissenschaft*, (Supplement Band 10, s. 549- 615). Paulys Realencyclopadie Der Classischen Altertumwissenschaft.

Meier, C. (1966). *Respublica Amissa: Eine Studie zu Verfassung und Geschichte Der Späten Römischen Republik*. Franz Steiner Verlag.

Millar, F. (1986). Politics, persuasion and the people before the social war (150-90 B.C.). *The Journal of Roman Studies*, 76, 1-11.

Millar, F. (1998). *The Crowd in Rome in the Late Republic*. University of Michigan Press.

Momigliano, A. (2005). The Rise of the *plebs* in the Archaic Age of Rome. K. Raaflaub (Ed.), *Social Struggles in Archaic Rome New Perspectives on the Conflict of the Orders* içinde (s. 168-184). Blackwell.

Mommsen, T. (1863). *The History of Rome* (Vol. III) (W. Dickson, Çev.). Cambridge University Press.

Morstein-Marx, R. (2004). *Mass Oratory and Political Power in the Late Roman Republic*. Cambridge Univiersity Press.

Mouritsen, H. (2004). *Plebs and Politics in the Late Roman Republic*. Cambridge Univiersity Press.

Mouritsen, H. (2015). The ıncongruence of power: The Roman Constitution in theory and practice. D. Hammer (Ed.), *A Companion to Greek Democracy and the Roman Republic* içinde (s.146-164). Blackwell.

Nakategawa, Y. (1995). Athenian democracy and the concept of justice in Pseudo-Xenophon's 'Athenaion Politeia. *Hermes*, 123(1), 28-46.

Nicholls, J. J. (1956). The reform of the Comitia Centuriata. *The American Journal of Philology*, 77(3), 225-254.

Okandan, R. G. (1952). Roma hukukunun kaynakları bakımından vukua gelen tarihi gelişme. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 18(1-2), 454 – 478.

Peacock, D. (1982). *Pottery in The Roman World: An Ethnoarchaeological Approach*. Longman Publishing Group.

Peacock D. P. S. & Williams, D. F. (1986). *Amphorae and the Roman Economy*. Longman.

Plaumann, G. (1913). Das sogenannte Senatus consultum ultimum, die Quasidiktatur der späteren römischen Republik. *Klio*, 13, 321–386.

Raaflaub, K. A. (2015). Why Greek democracy? Its emergence and nature in context. D. Hammer (Ed.), *A Companion to Greek Democracy and the Roman Republic* içinde (s. 23- 43). Blackwell.

Rich, J. W. (1983). The supposed Roman manpower shortage of the later second century. *Historia*, 32(3), 287-331.

Rich, J. W. (2018). Warlords and the Roman Republic. T. N. Del Hoyo, F. L. Sanchez (Ed.), *War, Warlords, and Interstate Relations in the Ancient Mediterranean* içinde (s. 266- 294). Brill.

Richard, J. C. (2005). Patricians and Plebeians: The origins of a social dichotomy. K. Raaflaub (Ed.), *Social Struggles in Archaic Rome New Perspectives on the Conflict of the Orders* içinde (s.107-127). Blackwell.

Ridley, R. T. (1979). The Hoplite as citizen: Athenian military ınstitutions in their social context. *L'antiquité Classique*, 48(2), 508-548.

Roselaar, S. T. (2008). *Public Land in the Roman Republic: a Social and Economic History of the Ager Publicus*. Leiden University Press.

Rosenstein, N. (2004). *Rome at War Farms, Families, and Death in the Middle Republic*. University of North Carolina Press.

Roth, J. (2020). Violence and the Roman way of warfare. G. G. Fagan, L. Fibiger (Ed.), *The Cambridge History of Violence*, içinde (Vol. I. s. 238-256). Cambridge University Press.

Rowland, R. (1965). C. Gracchus and the Equites. *Transactions and Proceedings of the American Philological Association*, 96, 361-373.

Rüpke, J. (2012). *Religion in Republican Rome: Rationalization in Ritual Change*. University of Pennsylvania Press.

Sage, M. M. (2008). *The Republican Roman Army a Source Book*. Routledge.

Scullard, H. H. (2011). *From Gracchi to Nero, A History of Rome from 133 B.C. to A.D. 68*. Taylor & Francis e-Library, Routledge.

Sherwin-White, A. N. (1956). Violence in Roman Politics. *The Journal of Roman Studies*, 46(1-2), 1-9.

Sina, A. (2011). *Atinalı Perikles: Yaşamı ve Dönemi*. Tiydem.

Southern, P. (2006). *The Roman Army a Social and Institutional History*. ABC-CLIO.

Stephenson, A. (1891). *Public Lands and Agrarian Laws of the Roman Republic*. The Johns Hopkins Press.

Stockton, D. (1979). *The Gracchi*. Clarendon Press.

Strasburger, H. (1936). Optimates. *Paulys Realencyclopadie Der Classischen Altertumwissenschaft* içinde (3(1), s. 773-798). Paulys Realencyclopadie Der Classischen Altertumwissenschaft.

Syme, R. (1939). *The Roman Revolution*. Oxford University Press.

Şahin, O. G. (2020). 'Lex Sempronia Tiberiana': Tiberius Gracchus'un Toprak Reformu ve Toplumsal Kökenleri. *Anadolu Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 6(1), 183-283.

Taşdöner, K. (2017). *Anadolu'da Roma Eyaletleri: Augustus Dönemi*. Bilge Kültür Sanat.

Taylor, L. R. (1942). The election of the Pontifex Maximus in the late republic. *Classical Philology*, 37(4), 421-424.

Taylor, L. R. (1957). The Centuriate Assembly before and after the reform. *The American Journal of Philology*, 78(4), 337-354.

Taylor, L. R. (1962). Forerunners of the Gracchi. *The Journal of Roman Studies*, 52, 19-27.

Taylor, L. R. (1966). *Roman Voting Assemblies from the Hannibalic War to the Dictatorship of Caesar*. The University of Michigan Press.

Taylor, L. R. (2013). *The Voting Districts of The Roman Republic The Thirty-five Urban and Rural Tribes*. The University of Michigan Press.

Toynbee, A. J. (1965a). *Hannibal's Legacy The Hannibalic War's Effects on Roman Life* (Vol. I). Oxford University Press.

Toynbee, A. J. (1965b). *Hannibal's Legacy The Hannibalic War's Effects on Roman Life* (Vol. II). Oxford University Press.

Turan, O. (2021). Perikles'in Peloponnesos Savaşı'ndaki stratejisine dair eleştirel bir yaklaşım. *Journal of History School*, L, 54-82. http://dx.doi.org/10.29228/Joh.47612.

Üreten, H. (2017). Atina'da demokrasi deneyimleri ve antik dönem düşünürlerinin görüşleri. M. Aslan, R. K. Haykıran vd. (Ed.), *Uluslararası Darbe Sempozyumu* içinde (Cilt 2, s. 733-757). Adnan Menderes Üniversitesi Yayınları.

Üreten, H. (2018). Roma İmparatorluğu'na yön veren bir darbe: Et Tu Brute! (Sen De Mi Brutus!). M. Aslan (Ed.), *Uluslararası Darbe Sempozyumu II* içinde (s. 231-249). Adnan Menderes Üniversitesi Yayınları.

Valsan, R. (2007). Fides, bona fides, and bonus vir relations of trust and confidence in Roman Antiquity. *Journal of Law, Religion and State*, 5, 48-85.

Vasillopulos, C. (1995). The Nature of Athenian Hoplite Democracy. *Armed Forces & Society* 22(1), 49-63.

Verboven, K. (2002). *The Economy of Friends: Economic Aspects of Amicitia and Patronage in the Late Republic*. Latomus Press.

Wallace-Hadrill, A. (1989). Patronage in Roman society: from Republic to Empire. A. Wallace-Hadrill (Ed.), *Patronage in the Ancient Society* içinde (s. 63-88). Routledge.

Weynand, R. (1935). Nachtrage-Marius. *Paulys Realencyclopadie Der Classischen Altertumwissenschaft* içinde (Supplement Band 6, s. 1363-1425). Paulys Realencyclopadie Der Classischen Altertumwissenschaft.

White, K. D. (1970). *Roman Farming*. Cornell University Press.

Wiseman, T. (1971). *New Men in the Roman Senate 139 B.C. - 14 A.D.* Oxford University Press.

Wiseman, T. (2009). *Remembering the Roman People Essays on Late-Republican Politics and Literature*. Oxford University Press.

Yakobson, A. (2014). Marius Speaks to the People: "New Man", Roman Nobility and Roman Political Culture. *Scripta Classica Israelica*, 33, 283-300.

EXTENDED ABSTRACT

Roman citizen army after the Hannibalic War confronted the shortage of assidui because of the socio-economic crisis during to second century B.C. Wars in oversea regions also aggravated problems and adversities of assidui. Worsened economic conditions of assidui reduced the status of proletarii. Senate without applying fundamental solutions to assidui problem, shrewdly decreased the minimum required amount for registration of the census during the Hannbalic war and in the last half of the second century. Although the Gracchi brothers tried to solve the problem of assidui with an extensive agrarian reform, their movement was bloody crushed by the senatorial oligarchy. Continuous wars in oversea regions through the second-century b.c. caused the labor gap for their family farms making them defenseless in front of large estates. Post-Gracchan senatorial government stopped land distribution to poor citizens and found colonies.

The fact of proletarianization of assidui underlay Marius military reform in 107 B.C. Before Marius, Roman citizens enrolled army according to their property quality, and Centurian assembly also consisted of five property classes that determined the census. The primary class with 98 of 193 centuries held the majority. This rule changed in 241 B.C. as the acceptance of picking centuries according to tribal basis. After 241 B.C. having 88 of 193 centuries, the wealthiest class lost the majority of centuries. However, the timocratic character of the Centuria assembly was never changed in the History of the Roman Republic. First-class fulfilling the highest standard of property quality members of this class could have equipped themselves with heavy armor and weapons. Members of other classes had light armor and light weapons comparing to first-class members of Centurian assembly. Therefore, proletarii the poorest folk was excluded from the Centurian assembly because of their inability of equipping themselves. It can be concluded that Graccchan reform movement as aiming enhancement of economic conditions of people and eventually also served to elevate people's political position in the Centurian assembly.

Post-Gracchan senatorial government confronted corruptive acts of its members and scandalous failures in external affairs. The war against Iugurtha in Northern Africa in 112-106 B.C. was a scene for the failures and malpractices of senators. Marius served under command of Mettelius as legatus in 109-107 B.C., and stood as a candidate for a consul for 107 B.C. In his electoral speech, Marius made responsible his commander for the unnecessary extension of the Numidian war and he promised people to end the war quickly. Senate being cautious against Marius' acts tried to prolong Mettelus's commandership in Africa. Marius overcame senatorial blocage with a plebiscita which grant him command of Numidian war. In order to keep his promise of quickly ending the war, Marius drafted volunteers who were mostly among proletarii and provided their equipment and arms from the treasure. Marius' speech for enrollment stressed that he was self-made and accused nobility of having members who were corruptive and incapable. Marius ensured the people that he will always support them against arrogant commanders and behave respectfully. It can be concluded from his speech in contio and attitudes of nobility towards proletarian soldiers Marius used political polarise between optimates and populares during the enrolment of proletarian soldiers.

Afterward of Numidian War, Rome encountered much more feracious and dangerous threats from the Cimbri and Teutons. From 113 to 101 B.C. Rome felt the constant fear of these Germanic tribes. Marius' five consecutive consulships in the period 104-100 B.C. can be only explained by people's trust in his military skills and honesty. Marius continued proletarian enrollment also during this war.

Popular politics during this period was represented by energic and capable tribunus plebis Saturninus. Political alliance between Marius and Saturninus was founded during this period. Saturninus passed a bill that arranged land distribution in Africa for Marian veterans. Afterward this bill it can be concluded that the number of volunteers for the army may increase. In 100 when Marius elected his sixth consulship he used Gallic veterans to support Saturninus for his new legislations. Saturninus' containment policy towards senatorial oligarchy caused a violent counterattack. Marius allied with the senate and arrested Saturninus and his followers. This volte-face of Marius shows that a new sort of attitude and a break in traditional optimates- populares conflict. Marius became a role model for the generals such as Sulla, Pompeius, and Caesar who used their soldiers as political tools and could pragmatically change their political sides.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 3992-4010
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.66128
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 03.11.2022 Submitted date
Kabul tarihi 25.12.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Çelikbağ, T. (2022). Barok Dönemi ve Ünlü Ressam Rembrandt. *Journal of History School*, 61,3992-4010.

BAROK DÖNEMİ VE ÜNLÜ RESSAM REMBRANDT

Tahir ÇELİKBAĞ[1]

Öz

Resim sanatı insanlık tarihinin başlangıcı sayılan mağara ve kaya çizimlerinden günümüze kadar varlığını sürdürmüş, araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Barok sanatı 16. yüzyılın sonunda başlamış, 17. yüzyılda avrupanın birçok ülkesinde yayılmış 18. yüzyılın ortalarına kadar varlığını sürdüren bu uslup resim, heykel ve mimaride ön plana çıktığı görülmektedir. Barok sanatı dönemi içerisinde, Reform hareketine karşı girişilen Katolik hareketin bir sonucu olarak ortaya çıkmış. Bu dönemde hem sanatsal düşünsellik hem de uygulama anlamında Rönesans ve Maniyerizme karşı duruş sergilenmiştir. Bu bağlamda Rembrandt yaşadığı dönemi belgeselci bir anlayışla toplumsal olayların sosyolojik etkisinin aydınlanmasında etkili olmuştur. Barok döneminin ünlü ressamı Rembrandt yaşadığı çağın dini ve sivil konuları ayrıca onun sanat gelişimi açısından belge niteliği taşıyan 60'tan fazla portre çalışmıştır. Ressam toplumsal olayları resimlerken Barok dönemine ve otuz yıl savaşlarının yıkıcı etkisine ışık tutmuştur. Bu bağlamda sanatçı çalıştığı konuların meydana getirdiği duygusal etkileri figürlerin yüz ifadelerine yansıtmayı başarmıştır. Ressam ayrıca konu anlatımında ifade biçimini güçlendirmek için teatral bir anlatım yorumlama biçimini benimsemiştir. Bu dönemde sanatın bütün alanlarında Rönesans'ın statik klasik uslubun izleri terk edilmeye başlanmış, şiddetli ışık ve koyu gölgeleme yöntemiyle resim eserlerine hareket kazandırılmıştır. Araştırmanın amacı ressamın yaşadığı dönemin sanat anlayışı, üslubu ve işlediği konular ele alınmış. Ayrıca bu makalede nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Barok, Rembrandt, Resim, Sanat, Portre

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi, tcelikbag@firat.edu.tr, Orcid: Orcid 0000-0001-9905-222X

Tahir ÇELİKBAĞ

The Baroque Period and Famous Painter Rembrandt

Abstract

The art of painting has survived from cave and rock drawings, which are considered the beginning of human history, to the present day and has attracted the attention of researchers. Baroque art started at the end of the 16th century and spread in many countries of Europe in the 17th century, and this style, which continued its existence until the middle of the 18th century, seems to come to the fore in painting, sculpture and architecture. It emerged as a result of the Catholic movement against the Reformation in the period of Baroque art. In this period, a stance was taken against the Renaissance and Mannerism in terms of both artistic intellectuality and practice. In this context, Rembrandt was influential in illuminating the sociological impact of social events with a documentary understanding of the period in which he lived. Rembrandt, the famous painter of the Baroque period, worked on religious and civil issues of his age, as well as more than 60 portraits that were documents in terms of his art development. While painting social events, the painter shed light on the Baroque period and the devastating effect of the thirty years war. In this context, the artist succeeded in reflecting the emotional effects of the subjects he studied on the facial expressions of the figures. The painter also adopted a theatrical narrative interpretation style in order to strengthen the form of expression in the subject narration. In this period, the traces of the static classical style of the Renaissance began to be abandoned in all fields of art, and painting works were brought to life with the method of intense light and dark shading. The aim of the research is the understanding of art the period in which the painter lived, his style and the subjects he dealt with were discussed. In addition, qualitative research method was used in this article.

Keywords: Baroque, Rembrandt, Painting, Art, Portrait

GİRİŞ

17. yüzyıl Avrupasında meydana gelen karmaşık olaylar sonucunda sanatçıların düşünce anlayışında karmaşıklığa neden olmuş. Bu karmaşıklıktan kaynaklı bazı sanatçılar Rönesans'ın katı kuralcılığın ve normatifliğin getirdiği kısır döngülüye karşı yeni arayışlarla ortaya çıkmış ve bunun sonucunda Maniyerist üsluba yöneliş başlamıştır. Her yeni çıkan akım gibi Maniyerizim sanatçıları Rönesansın baskıcı kurallarına karşı çıkmış ve özgün bir estetik üslup geliştirerek sanat faaliyetlerine başlamıştır. Ve böylece Maniyerizim, Barok döneminin ortaya çıkmasına ortam hazırlamıştır. Rönesans idealizminde görülen özellikler, Barok dönemi sanatçıların eserlerinde neredeyse hiçbiri görülmemektedir.

"Barok çağı olarak adlandırılan bu dönem, 17. yüzyıl'ın tümünü kapsar ve 18. yüzyıl'da Roma'da klasik tepkilerin başladığı 1750 yılına kadar uzanır. Barok

üslubu Maniyerizm'den sonra doğmuştur" (Germaner, 1997). Barok sanatı Maniyerizme ve Rönesans sanatına karşı çıkarak 16. yüzyılın son çeyreğine doğru İtalya'da doğmuş, 17. yüzyılın ilk çeyreğinde tüm İtalyaya sonrasında bütün Avrupa ülkelerini etkilemeye başladı ve 18. yüzyılın ortalarına kadar varlığını sürdürerek tüm dünyaya yayılmıştır. Rönesans'ta dengeli olan kompozisyon görünümü Barok döneminde bozulmuş rahat ve serbest bir anlatım hâkim olmuştur. Bu dönemde gösteriş ve ihtişama abartılı derecede önem verilmiş. Bu heyecan ilk önce mimari yapılarda zenginliğin ifade biçimi olarak ortaya çıkmıştır. Bu akımın bilinen en önemli tarafı Caravaggio'nun resim eserlerinde başlattığı ışık-gölgenin meydana getirdiği görkemli ritim gösterisi ve çalışılan dini ve serbest konuların betimlemesi dönemin sanattaki devrimin en önemli özelliği olduğu görülmektedir. Bu özellikleriyle göşterişli bir dönemin başlangıcı sayıldığı ve bilhassa zengin sınıfın büyüleyici etkileriyle Barok sanatı mimari, heykel ve resimde ön plana çıktığı görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın Amacı, Barok döneminin sanat ortamı, Rembrandt'ın sanatçı kişiliği, ışık-gölge, renk kulanımı ve yaratıcılık anlayışı incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmada ilk aşamada konuyla ilişkili literatür taramasına başvurulmuş, bu bağlamda kitaplara, akademik dergilere ulaşılmış ve internet kaynaklarından yararlanılmıştır. Barok Dönemi'nin tarihsel süreci, Rembrandt'ın üslubu ve beş eser analizi yapılarak ele alınmıştır.

Barok Sanatının Ortaya Çıkış

Barok sanatının çıkış nedenleri arasında bir kısım sanat otoriteleri tarafından şöyle bir açıklama getirilmiştir; Bu sanatın çıkış nedeni toplumsal olmasına rağmen ancak yönetimi biçimi mutlakıyetçi kiliseye dayanır. Şunu belirtmek gerekir ki İtalya'da Barok Sanatı Katolik kilisenin etkisi altındayken, Fransa'da Mutlakıyetçilerin idaresi ve kontrolu altında gelişmiştir. Baroğun insan üzerindeki evrimleşme süreciyle ortaçağın baskıcı egemenliğinden kurtulup, insan saygınlığının yaygınlaşmasıyla birlikte bireyi dünyanın merkezine almıştır. Bu dönemin ileriki yıllarda Kilise etkisinin azalmasıyla, sanat kiliseye bağımlı olmaktan çıkmış, sanat yüksek burjuva ve sanat koruyucularının elinde gelişmeye başlamıştır. Otuz yıl savaşlarının yani "mezhep kavgaları" şiddetli bir şekilde devam ederken, sanatı kontrol eden gücün el değişmesine neden olmuş ve böylece Barok sanatı katolik ülkelerin çoğunda benimsenmiş ve yayılmıştır. Kilise propaganda aracı olarak Barok sanatı eserlerini etkin bir şekilde kullanmıştır (Germaner, 1997). Ayrıca Baroğun sanat felsefesi, estetik düşüncesi

ve etkileyici batimlemesiyle Rönesans'ın klasik tavrına karşı tepki olarak doğmuş. Bir geçiş dönemi gibi görülen Barok uygulama açısından uzun bir süre sanatsal varlığına devam ettirmiş bu akım düşünce ve biçim sistemi anlamında kendine has uslubu açık bir şekilde ortaya koyduğu bütün eserlerde görülmektedir.

Barok resim sanatının habercileri Michelangelo ve Tintoretto'dur. Caravaggio ise Barok resim sanatının Roma'daki en önemli ve ilk temsilcisi olduğu söylenebilir. İspanya'da Ribera, Zurbaran, Murillo ve İspanya'nın yetiştirdiği en ünlü ressam olan Velasquez; Fransa'da George De La Tour'dur. Flandre ve Avrupa'da Barok resmin en ünlü temsilcisi ise Rubens'tir. Hollanda'da Rembrandt ve Vermeer, İngiltere'de Van Dyck da bu dönemin önemli ressamlarındandır (Gombrich, 2007). Barok resim sanatının ilk dönemlerinde sıklıkla işlenen konular dindar bir yaşam tercih eden kilise azizlerinin hayatı, mitoloji, kahramanlık destanları olmuştur. Anak özellikle 17. yüzyılın ikinci çeyreğinden itibaren barok resim sanatında, sivil konular, savaş, peyzaj ve natürmort ile tek ya da grup portreleriyle ön plana çıkmıştır. Barok sanatının en belirgin özelliklerinden birisi de güçlü ışığın yüzeyde eriyen gölgeler meydana getirecek şekilde yansıması betimlenmiş olmasıyla ışık-gölge' den kaynaklı oluşan duygu ve ritim'in güçlü etkileri görüldüğü eserler Rembrandt'dan başkasına ait değildir. Belli kalıplara sığdırılan Rönesans'a göre Barok özgürlüğün ve özgünlüğün ifadesi olmuştur.

"Barok sanatının gerçek yaratıcısı olan kilise mensupları, papalık ve Enginzisyon'un da önemli katkısı bulunmasına rağmen bu sanatın özünü teşkil eden ana ruh dini olmaktan çok dünyevi ve sivil bir niteliğe sahip olmasıdır" (Beksaç, 1993). Bu dünyevilik ve sivil anlayış Barok sanatı için ihtişamlı bir dönemin başlangıcı olsa da 30 yıl savaşlarının bu dönemde başlamış olması halkın refah seviyesini düşürmüş, yeni ülkelerin kurulmuş, halkta bezginlik ve yorgunluğa neden olmuştur.

Bu döneminde Reform hareketine karşı girişilen Katolik hareketi sonucunda yeni gelişmeler ortaya çıkmasına neden olmuştur. Barok dönemde hem sanatsal düşünsellik hem de uygulama anlamında Rönesans ve Maniyerizme karşı keskin bir duruş sergilenmiştir. Hırıstiyan dininin Protestan mezhebi eğilimine karşı bazı monumental görünümülü yapıtlar Barok dönemi Katolik kilisenin propaganda malzemesi olmuştur. Bu dönemin sanat anlayışı Kilise ve Papalık etrafından şekillenmeye çalışılması hıristiyanlık ruhu yeniden canlanması amaçlanmış böylece bu anlayış toplumun ve dinin kurtuluşu gibi gösterilmiştir. Bu duyarlılığa karşı oluşan duygusal yoğunluk Barok sanatını olağan üstü bir şekilde etkilediği görülmektedir. Barok bu dönemde, kiliseye

karşı çıkanları dizginlemiş, kiliseye hizmet edenlerin sayısını artırmış, dindarların itikadi noktasında imanını pekiştirip, sağlamlaştırmaya gayret edilmiştir. Ve bütün bunları yapmak için Katolik Kilisesi "sanatı" araç olarak kullanmıştır (Conti, 1997).

Barok Sanatının Özellikleri

Barak resim sanatını, renk, ışık-gölge, figürlerdeki kısmi deformasyon ve kompozisyonlardaki ritim bakımından klasik dönem üslubundan ayrılmıştır. Bu dönemde kilise ve papalık tarafından desteklenen dini hikâyeler, mitolojik konular, azizlerin yaşamı… gibi konular dayatılsa da gerçeklik ve hayal gücünün birlikte kullanıldığı daha çok sivil kompozisyonlar meydana getirilmiştir. Ayrıca gurup portreleri ve tekli portrede oldukça fazla çalışılmıştır. Rönesans dönemine ait kapalı kompozisyonlar yerine Barok döneminde özellikle tavan ve duvar resimlerinde açık kompozisyonlar tercih edilmiştir.

Barok sanatı kendine özgü nitelikleri ön plana çıkarıp, Rönesans'taki statik denge kavramı ve uyumlu ölçülerin tam aksine büyük biçim karşıtlıkları ile hayat bulan renkler "ritimler bütünü" olduğu kompozisyonlarda görülmektedir. Mimaride ise yontu ve resmin kaynaşmasıyla meydana gelen ihtişamlı zenginliğin mekân algısının oluşmasına neden olmuştur. Birçok farklı sanat dalı, mimarlığın etkisi altına girmiş ve iç içe geçerek karşılıklı birbirlerinin etki gücünü artırmayı başarmışlar. Bu durum kilise ve sarayları gezen izleyiciyi kendine hayran bırakmış. Aynı zamanda dinin ve egemen sınıfın gücünü artırmış bu güç tartışmasız bir şekilde sergilenerek bir gösteriye çevrilmiştir. Daha sonra ışığın lirizim etkisi kullanılarak dini ve sivil yapılarda, yontularda, tuvallerde, dekorasyon amaçlı duvar ve tavan resimlerinde, sayısız süsleme biçimlerde kullanılmıştır (Gombrich, 2007). Bu dönemde mimaride, heykelde resimsel bir görsellik kazandırdığı belirgin bir şekilde hissedilir. Wölflline göre; Barok mimarisinin resimsel kaliteyi artırdığı konusunda sanat otoriteleri tarafınca "ortak görüş" olarak kabul edilerek vurgulamıştır (Wölfflin, 1961). Rönesans sanatçısı ve aynı zamanda Barok resim sanatının habercisi olan Michelangelo'nun Sistine Şapeli (Cappella Sistina) tavan resimleriyle ünlenmiş, Barok dönemin önemli ressamlarından Tiepolo'nun "Madonna Del Rosario" nun tavan resimleri buna en iyi örnek verilebilir.

Conti'ye göre; Rönesans'ın önemsediği resim anlayışa karşı "…aklın belirleyiciliği Barok'un öncelikli meselesi olmuştur. Artık sanat hayal gücüne ve sezgilerin belirsiz evrenine karşı ciddi bir pay bırakmak istemiştir"(Conti, 1997). Wöfflin Rönesans ile Barok ayrımını yaparak şöyle devam eder; çok kuvvetli bir ışığın şekilleri tahrip edici etkisiyle çok zayıf bir ışığı eriten etkisi Klasik dönemde sanat dışında kalan iki problemdi. Rönesans sanatçıları geceyi

betimlerken koyu renk değerleriyle kişileri karanlık olarak göstermiş, biçimler ise olduğu gibi bırakılmıştır. Buna karşılık Barokta kişiler, genel olarak karanlık içinde erimekte ve her şey belirsizliğe düşmektedir. Zevk bu bağlamda belirginliği de güzel görünecek kadar gelişmiştir" (Wöfflin, 1990). Barok sanatçıların asıl ilgilendiği en önemli şey eserlerine işlevsellik kazandırmak için çeşitli arayışlar içine girildiği eserlerinde görülmektedir. Bu anlamda resimlerinde hareketi verebilmek için durmaksızın kıvrımlar ve kontrastlar medyana getirmeye çalışmışlar (Deuze, 2006). Zevi'ye göre ise; "…Mekân, kural, uyuşum, temel geometri ve statik bir durum özgürlüğüdür. Simetrinin özgürlüğü iç mekân ile dış mekân arasındaki karşıtlıktır…" (Zevi, 1990). Şeklinde açıklamıştır.

Barok dönemi resim üslubunun genel yapısını incelediğimizde AdnanTurani şöyle tanımlar; "Kompozisyon bakımından klasik üsluplu resmin özellikleri bu dönemde ortadan kalkmaya başlamış ve kompozisyon elemetleri dağılmıştır. Pranüdal ya da üçlü kompozisyon yerini dağınık diyagonal düzenlere bırakmış" şeklinde ifade etmiştir (Turani, 2007). Barok döneminde sanatın bütün alanlarında, Rönesans'ın klasik anlayışın izleri silinmeye çalışılmış. Bu anlamda oluşturulan kompozisyonların arka fonu daha karanlık ve lekeli gölgeler ile birlikte eriyen ışığın etkisiyle meydana getirilen kasvetli mekân algısı oluşturulmuştur. Bu dönemde sanatçıların kendine özgü üslup arayışlarında başarılı olmuş, bu yaratıcılık başarısı izleyici üzerindeki "estetik ve psikolojik" olarak daha etkili olduğu görülmektedir. Rembrandt'ın tasvir ettiği sivil konular arasında sayılan örneğin Dr. Nicolas Tulp'un "Anatomi Dersi" buna örnek olarak gösterilebilir. Sanatta yeni olan sivil konular Barok dönemi sanatçıları Rönesans ve Maniyerizm dönemi sanatçılarına göre yenilikçi, özgürlükçü aynı zamanda özgün anlatım ifade gücüne sahip, yaratıcı oldukları görülmektedir.

"Avrupa'nın dört bir yanından ressamlar bu dönemde Roma'dan gelen haberlere kulak kabartmışlar. Işık-gölgeyi ilk kullanan Carvaggio kontrastlar oluşturarak gerçeğe yakın sonuçlar elde etmiş. Caravaggio'nun bu devrimci resm anlayışı Barok üslubunun hızlı ve etkili gelişmelere neden olmuştur. Bu dönemde Felemenk resim sanatı İtalyanın etkiside kalmıştır. Kilise veya aristokrasiden ziyade burjuvazinin ihtiyaçlarına göre şekillenen yerel resim piyasasının kendine has özellikleri farklı yaklaşımlar benimsemiştir. İşte Rembrandt'ın resim eğitimi böyle bir ortamda gerçekleşmiştir. Zuffi; "Bir yanda Rubens'in başını çektiği İtalyan örneği ve Anvers Okulu'nun etkisindeki büyük tarihsel resimler; diğer yanda saray koleksiyonlarından ziyade sıradan evlerin duvarlarına uygun olarak küçük boyutlu ve incelikte yapılmış resimlere olan Felemenk'e özgü eğilim. Diğer etkenler ise Kalvenci din anlayışı ve kitabı mukaddes üzerindeki kişisel yorumları teşvik eden hatırı sayılır bir Yahudi varlığıdır" (Zuffi, 2000).

Dini konuların tavan ve duvarlara yapması ile tanınan sanatçı Andrea Del Pozzo da tanınırlığı Güney Almanya'ya ve Roma'ya yayılmaya başlamıştır. Hristiyanlığa ait konuları çalışmasıylada ünü tüm Avrupaya yayılmıştır. Barok sanatı üç döneme ayrılmıştır: Erken Barok, Yüksek ve Olgun Barok olarak sıralayabiliriz. Erken Barok resim sanatı, Annibale Carracci, Elsheimer, Caravaggio gibi sanatçıların eserleriyle başlayan bu yeni anlayış İtalya'dan tüm ülkelere yayılmıştır. "Bu sanat anlayışı, İspanya'da bir doğa gözlemi ve dini fanatizmin kaynaşmasından meydana gelmiştir. Bu durum İspanya'da yeni ve kuvvetli bir barok resminin doğmasına neden olmuş" (Turani, 2012). "Çoğunlukla tüm avrupa ülkelerinde etkili olan barok, Hollanda, İngiltere, Kuzey Almanya ve diğer kuzey ülkelerinde kendine özgü daha ölçülü biçimlerle kendini göstermiştir" (Uzelli, 2007).

"Akla ve aklın değişmez kurallarına karşı gelen Barok, aynı özelliğiyle önce İtalya'da, sonra Avrupa'nın diğer ülkelerinde gelişen 17. yüzyıl sanatında görülür. Yalnızca bölgesel isimler değişmiş olsada üslüp Barokdur. Oradaki Helenistik deyimi, burada yerini Barok'a bırakmıştır" (Yetkin, 1997). "Söz gelimi, Fransa'da 19. yüzyıl Romantizmi, 18. yüzyılın klasizmi karşısına dikilen Barok'tan başka bir şey değildir. Bu iki davranış çağlar boyunca, daima birbirini izlemiştir" (Yetkin, 1997). Farklı coğrafyalatda veya Kilisenin faliyet gösterdiği aynı mezhebe mensup olan farklı bölgelerde bu üslup değişik adlarla anılması onun uslupsal anlamda farklılık gösterdiği anlamına gelmez. Ancak 17. yüzyıl boyunca Avrupa'nın birçok ülkesinde etkili olmaya başlayan bu akım tek bir isimle yani Barok olarak anılmıştır. Bu dönemde Protestan mezhebi inanışına karşı Katolik mezhep mansupları Barok sanatnı propaganda malzemesi yapmış ve bunu bir baskı aracı olarak kullanmaktan geri kalmamışlar. 17. yüzyılın ilk yarısında devam eden otuz yıl savaşlarının yıkıcı etkisine rağmen Barok sanatı gelişmeye ve yayılmaya devam etmiştir.

Rembrandt'ın Sanatçı Kişiliği

Hollanda'nın en önemli ressamı ve dönemim tanınmış ressamların en önemlilerinden birisi olan Rembrandt (1606-1669) yılları arasında yaşamış. Rembrandt, gözlemlerini Leonardo veya Dürer gibi not etmemiştir. Sözleri sonraki kuşaklara aktarılan Michelangelo gibi hayranlık duyulan bir dehâ da olmamış. Zamanın en ünlü uzmanlarıyla yazışan Rubens gibi bir diplomat da değildir. Buna karşın Rembrandt öteki büyük ustalardan daha tanınır olmasının sebebi resim sanatına getirdiği yenilikler olduğu söylenebilir. Sanatçı dönemine ışık tutan yapıtlara imza atması ve yaşamını bir dizi portrelerle inanılmaz bir şekilde belgesel nitelikte olmasından kaynaklı olmuş olabilir. Başarılı bir sanat hayatı sürdürmüş olan usta ressam, iflasın trajedisiyle yalnız geçirdiği yaşlılık

yıllarına kadar meydana getirdiği eşsiz eserler serisinin benzersizliği ressamın otobiyografisini oluşturmuştur (Gombrich, 2007). Cumming Rembrandt'ı şu şekilde tanımlar; Şiddet içerikli konular "İsa'nın çarmıha gerilmesi sahnesi ve ressamın kendi otoportresinin yüz ifadesi" karşısında bile ürkmeyerek kendine özgün yeteneğiyle yaratıcılığını ortaya koyarak sanat otoriteleri tarafından dönemin ilk büyük oto-portrecisi olarak kabul edilmiştir (Cumming, 2008).

Rembrandt, gerek gravür çalışmalarında gerekse tuvallerinde Rönesans'ın ideal olanın arayışına giren klasikçi üslubu reddettiği gibi kadavra üzeride anatomi çalışmalar yapmış. Ayrıca sanatçının estetik gerçeklik arayışı olarak kullandığı anatomiyle birlikte güçlü ışık anlayışı, zengin renk kullanım biçimi ve renk tonlarındaki harmoniyi oluşturma becerisini başarılı bir şekilde kullanarak eserlerinde ifade biçimini güçlendirmiştir. Sanatçı bazı eserlerde ışığın şiddetini artırmasındaki asıl amacı eserlerinde oluşturmak istediği odak noktasıyla beraber canlılığı ve hareketliliği yansıtabilmek için örneğin; "Gece Devriyesi" (resim 1) eserinde, ressam bu kompozisyonda farklı arayışlar içine girdiği görülmektedir. Üsta sanatçı resimlerinde odak noktası oluşturmak için vurguyu ışık-gölge değerlerini profesyonel bir şekilde kulanma becerisidir. Sanatçı, karanlık içinde eriyen ışığın psikolojik etkisini izleyicide oluşturduğu estetik düşüncenin algılama biçimi farklı düşünceler meydana getirdiği görülmektedir. Ve deneysel olarak kabul edilen kendi portre silsilesi çalışmaları Rembrandt'ın sanat yaşamının belgeseli niteliğide olduğu söylenebilir.

Sanatçı, deneysel çalıştığı resimlerde güçlü ışığı kullanma yolunu benimsemesi tesadüfi değildir. Bundan dolayıdırki Rembrandt, insan bedenini daha çarpıcı hale getirme kaygısını sürekli yaşamış olduğu eserlerinde görülmektedir. Rubens'ten etkilenen birçok Felemenk ressama rağmen Rembrandt, Caravaggio'nun yolundan gitmeyi tercih etmiş ve figürler üzerindeki deneysel çalışmaları, bu üslup çerçevesinde ele almıştır. Bu özelliğyle Hollanda resim sanatında farklı bir yaklaşımın sergilediği söylenebilir (Emir, 2019). Rembrandt özellikle figüratif konuları önceleyen bir ressam olarak ışığı oluşturmada kırmızı, sarı, turuncu tonlarda sıcak renkleri kullanmış, gölgelerde koyu kahverengi ve gri tonlar içinden eriyen ışığın cisimler özerindeki etkisini azaltarak izleyicinin dikkatini çekmeyi başarmış. Başarılı fırça tekniğiyle göz kamaştıran sıcak renklerin kullanımı izleyiciyi tablolarının içine çekerek kaybolmuşluğun hissini uyandırmış, bu daha önce hiçbir ressamın cesaret etmediği bir ustalık örneğidir.

Klasik dönem sanatçıların eserlerinde görülen monoton estetik anlayış, tuvallerin geneline yayılan ışığın meydana getirdiği sitatik duruma karşın Barok'un resim sanatına kazandırdığı ışık-gölge ve buna bağlı olarak kontrastın

maydana getirdiği haraketin etki gücü ile izleyicinin estetik algısında dinamizim meydana getirmiştir. Rembrandt renklerin ritimsel hareket gücünün etkisiyle meydana getirdiği olağan üstü şaşırtıcılık araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Ressam sanat hayatının yarısından sonra yeni deneysel arayışlara başlaması, kompozisyonlarında görülen yeni fırça arayışları, deformasyonlar ve hacimli boya kullanışı dönemin sanatı için devrim niteliği taşıyan yeni ögeler olmuştur.

Rembrandt'ın alışmışın dışındaki tarzı, onun figürleri tasarlama biçimi, kompozisyonlarda oluşturduğu derinlik hissi izleyicide derin duygusal anların yaşanmasına neden olmuştur. Ressam eserlerinde rastlantısal gibi görülen kalabalığı aslında bir düşünce sistemi içinde figürleri bibirleriyle ilişkilendirmiş ve gruplama biçimindeki düzenleme şekli sanatındaki başarısını göstermiştir. Muhtemelen bu başarısının sırrı kendisinin de hiç de küçümsemediği İtalyan meslektaşlarına borçlu olduğu söylenebilir. Bu denli büyük bir sanatçıyı tek başına sanat otoritelerine karşı kafa tutuğu ve değeri o dönemin Avrupa'sında hiç anlaşılmamış asi bir ressam olarak düşünmek kadar yanlış bir şey olamaz (Gombrich, 2007). Rembrandt ayrıca tuvallerinde dengeyi korumak için sadece eriyen ışıktan faydalanmamış aynı zamanda koyu renk değerlerinden ve diğer nesneleri detaycı bir anlayışla çalışarak korumuştur. Böylece şiddetli ışığın meydana getirdiği sarsıntı bu detaycı yaklaşım sayesinde eserlerinde meydana getirdiği denge olağan üstü bir başarı örneği olarak görülmektedir.

Rembrandt erken dönem resimlerini ağırlıklı olarak gri tonlardaki zemin üzerine, geç dönem resimleri ise koyu kahverengi zemin üzerine yapmıştır. Özellikle kahverengi ve tonlarından oluşan "imprimatura" üzerine uyguladığı ilk resimlemede "underpaiting" ise gri ve grinin tonlarını tercih etmiştir. Ortaya çıkarılan bulgular arasında sanatçının 1630'lu yıllardan başlayarak kahverengi üzerine gri kullanarak çift katmanlı renkli zemin üzerine resimleme yapmıştır. Rembrandt'da atfedilen 153 tuvalin incelenmesi sonucunda bunların 77'sinde çift katmanlı renkli zeminin varlığı saptanmıştır (Groen, 2011). 17. yüzyıl Hollanda ressamları tuval astarının üzerine sürülen "imprimatura" (ilk boya tabakası) tekniği bu aşamada resmin görünümü bir rengin tonuyla kompozisyonun ahengini bu denli doğrudan etkilemesinden dolayı resimlemenin ilk aşamasındaki tek renk tonlamasının önemini artırmıştır. Bu etki yapılan laboratuvar çalışmalarında da kanıtlanmıştır. Barok dönemi sanatında ağırlıklı olarak kullanılan kahverengi ya da bazen gri renk "imprimatura" nın rengin etki gücünü artırdığı gibi zıt renk ilişkisinde kolaylık sağlamış, ışık-gölge yapısında ortak ve bütünsel bir renk ifadesini oluşturmuş, ilk resimlemede zemin üzerinde uygulanan monokrom renk düzeni ölçülü ve renkli resimlemenin ana katmanına geçişi kolaylaştırmıştır (Yaşar, 2015).

Rembrandt'ı diğer meslektaşlarından farklı kılan diğer bir özellik ise sıcak renk geçişleriyle oluşturduğu alevli ışık, koyu gölgelerinde görülen kahverengi ve onun tonların genişi ile zıtlık oluşturmuş. Sanatçı erken dönem eserlerinde parlak renklerle yaptığı resimleme üslubunu bırakarak, sıcak renkten ışığı ve koyu renk değerleriyle gölgelemeyi esas alarak kendine has bir üslup geliştirmeyi başarmıştır. Belli bir kalıba sığmayan sanatçı, boyayı kilden heykel yapar gibi kalın kullanarak resimde yeni bir arayışa başlamış, ressam, sanat hayatı boyunca sürekli deneysel arayışlar içinde olmuştur (Buchholz, 2007). Barok döneminin usta ressamı Rembrandt, klasik dönem resimlerde görülen durağan ve dağınıklığa karşın, kendi resimlerinde meydana getirmek istediği güçlü renk tonlama biçimini bir arada kullanarak alevli sıcak renklerinden oluşturulan hareketlilik, plastik değere bütüncül yaklaşm biçimi, resimlerinde ölçülü oranlama biçimiyle oluşturduğu dengeyle eserlerinde farklı bir atmosfer oluşmuştur. Rembrandt aynı eserde farklı boyama teknikleri bir arada kullanma becerisi onun özgün bir fırçaya sahip olduğunun ıspatıdır. Bu teknikler bazen ince tabakalar şeklide elvan renkleri bir arada kullanmış, bazanda geniş fırçalarla kalın tabaka oluşturacak şekilde renkler kullandığı görülmektedir. Kalabalık figürlü kompozisyonlarda ise figürler arası mesafeye derinlik hissi uyandırmak için ışık ve gölgelendirmeyi mükemmel bir şekilde şaşırtıcı geçişler sağlayarak vermiştir.

BULGULAR, ESER İNCELEME VE ANALİZİ

Bu bölümde sanatçıya ait dört yağlı boya bir gravür eseri ele alınmış, bu eserlerle ilgili Barok dönemi etkileri ve Rembrandt'ın fırçası incelenmiştir.

Resim 1. Rembrandt, "Gece Devriyesi", 1642, T.Ü.Y.B., 363 x 437 cm, Rijks Rijksmuseum, Amsterdam

Rembrandt'ın "Gece Nöbeti" eserinde önde görülen en yakın iki figürü diğerlerinden daha büyük kurgulamasının iki temel nedeni olabilir; birinci sebep kişinin önem sırasına göre kurgulanması, ikinci ise derin perspektif oluşturma

isteğinin gerekliliğinden kaynaklı olabilir. Ancak Rembrandt bu eserde (Resim 1.) her ne kadar önem sırasına göre kurgulanmış olsa da izleyicinin gözü kalabalık arasından öne doğru kıvrılarak atlayan küçük kız çocuğuna kaydığı görülmektedir. Bir iç mekânda tasvir edilen bu kompozisyon ön plana alınan bu iki figürün yanı sıra arkada beyaz elbiseler içinde sağa doğru eğilmiş bir şekilde öne doğru koşan kız çocuğu ya önemli bir ailenin bireyi olduğunu göstermek içindir ya da arkadaki koyu renk değerleriyle oluşturulan fonda mekân derinliği verebilme düşüncesiden kaynaklı olarak güçlü ışık kullanılmıştır. Figürlerin gölgelerinden kaynaklı olarak oluşan koyu lekelerin arasındaki aydınlık ve arka fondaki karanlığın içinden öne doğru çıkan eşyalar özerine düşen ışık, resme ayrıca farklı bir derinlik havası ve hareketlilik kazandırmıştır. Resimde figürlerin elinde silah, kesici ve delici aletler görülmektedir. 30 yıl savaşlarının yaşandığı dönemde tasvir edilen bu eser Rembrandt'ın şaheserlerindendir. Hollanda bu dönemde bağımsızlığını ilan etmiştir.

1642' de tamamlanmış olan ve günümüzde Amsterdam Devlet Müzesi' nde sergilenen eser, Rembrandt'ın en büyük ebatlı ve en çok tanınan eseridir. Yapıt aynı zamanda 17. yüzyıl Avrupa Sanatının en önemli örneklerinden birisidir. Rembrandt bu eseri Kloveniersdoelen'deki şehir muhafızları büyük salonu'nda sergilenmek için resmetmiştir (Spence, 2015). Ertop'a göre; Bu resimde önemli olan askerlerin arasına ışık saçan beyaz elbiseli bir kızın sahneye sokulmasıdır. Bunun nedeni o dönemin kompozisyonlarına göre, C. Neumann'ın açıkladığı şekilde ışık dağınıklılığın gerekli görülmesidir (Ertop, 2004).

Resim 2. Rembrandt, "Dr. Nicolas Tulp'un Anatomi Dersi", 1632, T.Ü.Y.B, 169.5x216.5 cm, Hague, Mauritshuis

Rembrandt bu tabloda (Resim 2.) tüm dikkati kadavraya çekecek şekilde ışığın geçişkenliğin etki değerini artırmış ve bu etkiden faydalanarak kadavrayı merkeze almıştır. Kompozisyonun sol ön tarafında olan iki kişiyi gövdelerinin alt

kısmı koyu tonda gölgelerin içinde bırakmış ve arka tarafdaki kişiler ise leke şeklinde olan karanlık atmosferin içinde aydınlık yüzleri görülmektedir. Rembrandt bu eserde konusu itibariyle oluşturduğu kasvetli ortam izleyicinin ilgisini çekmiştir. Dr. Tulp'un sağ elindeki makası masanın üzerine uzatılan kadavranın sol elinin içine sokmuş, ancak Dr. Tulp'un kadavraya bakması gerekirken tam karşıya bakıyor ve sol eli havada muhtemelen konuyla ilgili baktığı tarafta bulunan öğrencilerine ders anlatıyor. Diğer yedi figür ise dikkatli bir şekilde Dr. Tulp'u dinliyor gibi gösterilmiştir. Dr. Tulp'un başında fötrü ve diğerlerine benzemeyen beyaz yakası ile diğer kişilerden farklı bir konumda olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu eser izleyici üzerinde ameliyat sırasındaki hekimlik mesleği teatral bir anlatım dili benimsenerek tasvir edilmiştir. Rembrandt, büyük ebatlı tuval resimler tasvir ederken yaklaşım şekli genel itibariyle gösteri havasında betimlediği görülmektedir.

Alman bilim insanı Max Dorner; Rembrandt'ın uyguladığı monokrom rengin ilk resimleme katmanının üst ve saydam ana resimleme katmanından geçmesinden kaynaklanan ışık efeklerinin kullanılı olduğuna dikkat çekmektedir. Bilim adamlarına göre ressam, "imprimitura" üzerine monokrom "underpainting"le ışıklı bölgelerinin boya katmanını özenle oluşturmuştur. Bu katmanlar üzerine sürülen ana resimleme katmanı ile birlikte ışığın etkisi vurgulu bir şekilde kullanmaktadır (Yaşar, 2015).

Resim 3. Rembrandt, "Rembrandt ve Karısı Saskia", 1635 TÜYB.,161X131cm, Gemaldegalerie, Dresden

Rembrandt bu eserde bir iç mekân içinde tasvir ettiği bu eseri, erkeğin sol eli Saskia'nın belinde sırtı ve kafası izleyiciye dönük bir şekilde kucağında oturan Saskia'yı dikkat çekici bir biçimde eteğinde, yüzünde şiddetli ışık kullanarak

dikkat çekmiştir. Sanatçı (Resim 3) burada alışılmışın dışına çıkarak klasik oranlama kurallarını kullanmamış, Saskia'ın vücut oranlarında his edilir derecede deformasyonlar yaptığı görülmektedir. Erkeğin sağ elinde uzunca bir içki kadehi, belinde kılıca benzer bir savaş aleti görülmektedir. Rembrandt'ın bu tablosunda klasik figür oranlama kurallarını alt-üst ederek, izleyicide deformasyon hissi uyandırmıştır. Burada usta ressam asıl amaca ulaşmak için ışığı lirik bir betimleme ustalığıyla kullanarak izleyici ve sanat otoriteleri üzerinde derin bir gerçekçilik duygusu uyandırmıştır. Bu tabloda görüldüğü gibi Rembrandt gerçek anlamda ışık ustası olduğu ve teatral bir betimleme yaparak hünerini bir kez daha göstermiştir. Bu eserde Rembrandt, oto-portresini tuval üzerinde yağlı boya tekniği kullanmasına rağmen yüzündeki kusurları örtmeden, olduğu gibi yansıtması sanat dünyası için oldukça heyecan verici ve şaşırtıcı olmuştur.

Resim 4. Rembrandt, "Danae", (1636), TÜYB.,185x203 cm, Hermitage, Museum, St. Petersburg

Rembrandt, Danae (Resim 4.) eserinde ışığın figür üzerindeki etkisi bakımından incelendiğinde Caravaggio'dan ilham aldığı söylenebilir. Ancak sanatçı burada çıplak bir şekilde uzanan figürin oranlama, biçim ve renk yönünden bakıldığında desenleri Caravaggio gibi kasvetli olmadığı görülmektedir. Rembrandt hemen hemen figürlerin tümünde konturları genel olarak yatağında çıplak bir şekilde uzanan Danea gibi yumuşak geçişler vererek çalışmıştır. Rembrandt konusu gereği bazı eserlerde bilinçli bir şekilde sert geçişler kullanarak hikâyeye dramatik bir anlatım gücü sağlamıştır. Sanatçı bu

eserde Danae'nin bedeninde güçlü ışık ve şeffaf gölgelendirme yoluyla figürün vücüdünda boyut oluşturarak ön plana çıkardığı görülmektedir. Rembrandt çağdaşlarından farklı olarak kompozisyonların etkinliğini artırmak için figür özerinde yoğunlaştığı görülsede mekânın diğer detaylarınıda nakış dokur gibi çalışmıştır. Ve bunun sonucunda amaçladığı estetik değere ve dikkat çekiciliğe ulaştığı görülmektedir. Üsta sanatçı bu eserde anatomi değerlerine ve oranlama tekniğine bağlı kalınmıştır. Arka tarafta görülen kişi muhtemelen Rembrandt'ın kendisinden başkası değildir.

Resim 5. Rembrandt, "Büyük Yahudi Gelin" 1635, Kuru kazıma gravür, 21,9x16,8cm, Teylers Müzesi, Haarlem.

Rembrandt (Resim 5.) mekân içinde görülen kadının gravür tekniğiyle çalışmış ve bu eserde görülen ışık-gölgede bir ustalık örneği sergilemiştir. Yağlı boya resimlerinde görüldüğü gibi bu eserin ön tarafında koyu bir gölge hâkimdir. Ve kadının izleyiciye dönük olan yüzü, elleri ve ellerine kadar kıvrımlar oluşturarak dökümlü elbisesi ışıklıdır. Arka taraf ise mekanın duvarları kontrast şeklinde olan gölgenin içinde düzgün kesilmiş taşlar görülmektedir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Barok Sanatı İtalya'da Katolik kilisenin etkisiyle şekillendirilmeye çalışılırken, Fransa'da sanat Mutlakıyetçilerin etkisiyle gelişmiştir. Baroğun toplum üzerinde evrimleşmesi, toplumu ortaçağ egemenliğinden kurtarıp insana saygın bir birey olduğu düşüncesi yaygınlaşmasıyla bireyi dünyanın merkezine taşımıştır. Bu dönem' de sanatçıların, sanat çevrelerinin ve halkın verdiği mücadele sonrasında genel anlamda sanat baskıcı din anlayışının etkisinden kurtarılmıştır. Barok sanatının çıkış nedeni toplumsaldır ancak bir dönem mutlakiyetçi Kilise yönetimi elide gelişmiştir. Otuz yıl savaşlarıyla şiddetli bir mücadele ortamında devam eden mezhep kavgaları, sanat otorite gücünün el değiştirmesine neden olmuş ve böylece Barok sanatı katolik ülkelerde sevilmiş ve yayılmıştır.

Barok sanatı ışığa dayalı coşkuyu anlatmış, ince işçiliğiyle estetik anlayışı geliştirmiştir. Ve böylece resim sanatında oluşan bu etkilerden dolayı çarpıcı bir anlatım gücüyle betimlenmiştir. Rembrandt eserlerinde etkili bir anlatım sergilemek için anatomi kurallarına bağlı kalmamış, deformasyonlara sıklıkla başvurduğu görülmektedir. Üsta sanatçı teknik denemeler yaparak kendine özgü renk kullanım anlayışı geliştirerek, renge estetik bir görünüm kazandırmak için boyayı tabakalar oluşturacak şekilde kat kat kullanmış ve ön plana çıkarttığı görülmektedir. Rembrandt "imprimatura" ve "underpainting" gölgeleme teknikleriyle resimlemede meydana getirdiği ışık-gölge ve boyutlama etkisi tartışılmaz olduğu sanat otoriteleri tarafından kabul edilmektedir. Bu teknik sayesinde Rembrandt eserlerinde gölgenin içinde oluşturduğu şiddetli ışığın etkileyiciliği daha kolay elde etiği görülmektedir. Sanatçı bu tekniği genellikle tuvallerinde sıklıkla kullanmıştır. Barok dönemde ışık-gölge tekniğini eserlerinde ilk kullanan İtalyan ressam Caravaggio olmuştur.

Rembrandt sanat hayatı boyunca geniş fırça ve spatula yardımıyla alevli sıcak renklerle hacimli boyama üslübü ve koyu lekeli gölgeler içinde eriyen ışığı eserlerinin çoğunda görülmektedir. Tuval üzerinde bu kat kat halinde oluşturduğu boya bazı eserlerinde elle tutulacak kadar kalın tabaka şeklinde hacimli kullanmıştır. Sanatçı figürlerin konturlarını genel olarak yumuşak geçişler vererek sağlamıştır. Rembrandt'ın sanatsal anlamda düşünce dünyasında güzellik ve çirkinlik kavramları hiçbir zaman oluşmamıştır. Sonuç olarak Barok döneminin renk ve ışığın ustası olarak kabul edilen Renbrandt kendine özgün bir sanat üslup anlayışı ortaya koymayı başardığı görülmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Buchholz, L. E. (2007). *Başvuru Kitapları: Sanat.* NTV Yayınları.

Beksaç, E. (1993). *Avrupa Sanatı'na Giriş*. Engin Yayıncılık.

Cumming, R. (2008). *Görsel Rehberler Sanat*. İnkılap Kitabevi.

Conti, F. (1997). *Barok: Sanatı Tanıyalım*, Çev. S. Turunç. İnkılap Kitabevi.

Deleuze, G. (2006). *Leibniz ve Barok,* Çev.: H. Yücefer. Bağlam yayıncılık.

Ertop, E. (2004). *Rembrandt'tan Van Gogh'a.* Türkevi Yayınları.

Emir, E. (2019). *Rönesanstan Baroka Resimde Anatomi Estetiği.* Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitusu.

Germaner, S. (1997). *Barok Üslup*. Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi.

Gombrich, E.H. (2011). *Sanatın Öyküsü.* Remzi Kitabevi.

Groen, Karin (2011). *Rembrandt's Passion Serie.* Paintings in the Laboratory

Spence, D. (2015). *Rembrandt-Büyük Ressamlar,* Çev.: Gülker Sevinç, (3. Baskı). Beta Yayınları.

Turani, A. (2007). *Dünya Sanat Tarihi.* Remzi Kitabevi.

Turani, A. (2012). *Dünya Sanat Tarihi.* Remzi Kitabevi.

Uzelli, G. (2007). I. Petro Döneminde Barok Portre Sanatı. *Sanat Tarihi Dergisi*, 16(2), 77-90.

Wölfflin, H. (1961). *Renaissance and Broque,* Çev. N. Ülner, A. Tümertekin, Janus Yayıncılık.

Wölfflin, H. (1990). *Sanat Tarihinin Temel Kavramları,* Çev. H. Örs. Remzi Kitabevi.

Yaşar, N. (2015). *XVII yüzyıl Hollanda Resim Sanatında İlk Teknik Uygulamaları ve Optik Etkileri*, 4(15).

Yetkin, S. K. (1977). *Barok Sanat.* Cem Yayınevi.

Zuffi, S. (2000). *Rembrandt Art Book Büyük Felemenk Usta.* Dost Kitabevi.

Zevi, B. (1990). *Mimariyi Görmeyi Öğrenmek,* (Çev. : D. Divanlıoğlu). Birsen Yaın Evi.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose of the Study: The art environment of the Baroque period, Rembrandt's artist personality, light-shadow, use of color and creativity were examined.

Research Method: In the first stage of the research, literature review related to the subject was applied, in this context, books, academic journals were reached and internet resources were used. The historical process of the Baroque Period is discussed by analyzing Rembrandt's style and five works. And qualitative research method was used.

Findings, Article Review and Analysis: In this section, four oil-painted engravings of the artist are discussed, the Baroque period influences on these works and Rembrandt's brush are examined.

There may be two main reasons for Rembrandt's fictionalization of the two closest prominent figures in "The Night's Watch" larger than the others; The first reason is that the person is organized in order of importance, the second may be due to the necessity of creating a deep perspective. However, in this work of the painter (Picture 1), although it is arranged according to the order of importance, it is seen that the viewer's attention shifts from the crowd to the little girl who jumps forward by curling up. This composition, which is depicted in an interior space, as well as these two figures in the foreground, is either to show that she is a member of an important family, or because of the idea of giving a depth of space in the background created with the dark color values on the back strong light is used. The light falling on the objects that stand out from the light and the darkness in the background between the dark spots caused by the shadows of the figures also added a different atmosphere of depth and mobility to the painting. In the picture, weapons, cutting and piercing tools are seen in the hands of the figures. This work, which is depicted during the 30 years war, is one of Rembrandt's masterpieces. The Netherlands declared its independence during this period.

Completed in 1642 and exhibited at the Amsterdam State Museum today, the work is Rembrandt's largest and best-known work. The work is also one of the most important examples of 17th century european art. Rembrandt painted this work for display in the great hall of the city guards in kloveniersdoelen (Spence, 2015). According to Ertop, “The important thing in this painting is that a girl in a luminous white dress is brought among the soldiers. This is because, according to information from that time, light distribution is necessary as explained by C. Neumann” (Ertop, 2004).

In this painting (Picture 2.), the painter has increased the effect value of the light's transitivity in a way that draws all the attention to the cadaver, and by taking

advantage of this effect, he has drawn the cadaver to the center. The two people in the front left of the composition have left the lower parts of their bodies in dark shades, and the people at the back have their bright faces in the dark atmosphere in the form of spots. The gloomy atmosphere created by the painter in this work, in terms of its subject, attracted the attention of the audience. He inserted the scissors in Dr. Tulp's right hand into the left hand of the cadaver stretched out on the table, but Dr. Tulp is looking straight ahead when he should be looking at the cadaver, and he is lecturing to his students, who are probably on the side he is looking at, with his left hand in the air. The other seven figures are carefully drawn by Dr. Tulp he seems to be listening to. Dr. Tulp is shown to be in a different position from other people with his fedora on his head and a white collar unlike the others. At the same time, this work is depicted on the audience by adopting a theatrical expression language of the medical profession during surgery. The approach to monumental compositions in Rembrandt's paintings was generally like this. “The German scientist Max Dorner emphasizes the 'optical' functionality that results from the monochrome color applied by Rembrandt passing through the top and transparent main pictorial layer of the first pictorial layer. According to scientists, the painter carefully created the paint layer of his illuminated regions with monochrome “underpainting” on “imprimitura”. The light effect is emphasized with the main illustration layer applied on these layers” (Yaşar, 2015).

In this painting (Picture 3.), the artist depicted this work in an interior space. The man's left hand is on Saskia's waist, and Saskia, who is sitting on her lap with her back and head turned towards the viewer, strikingly works on her skirt, using intense light on her face. Here, the artist did not use the classical proportioning rules by going beyond the ordinary, and it is seen that Saskia made noticeable deformations in his body proportions. A long drinking glass is seen in the man's right hand, and a sword-like war tool is seen on his waist. In this painting by Rembrandt, he aroused a sense of deformation in the viewer by overturning the classical figure proportioning rules. Here, the master painter aroused a deep sense of realism on the audience and art authorities by using the light with a lyrical descriptive skill to achieve the main purpose. As can be seen in this painting, Rembrandt is a true master of light and once again demonstrated his skill by making a theatrical description. It was quite exciting and surprising for the art world that Rembrandt reflected his self-portrait in this work, without covering up the flaws on his face, even though he used the oil painting technique on canvas.

When Rembrandt is examined in terms of the effect of light on the figure in his work Danae (Picture 4.), it can be said that he was inspired by Caravaggio. . However, when the artist's figurine lying naked here is examined in terms of

proportion, form and color, it is seen that the patterns are not as gloomy as Caravaggio. The painter has worked in almost all of the figures, giving the contours smooth transitions like Danea lying naked on her bed. Rembrandt provided a dramatic narrative power to the story by deliberately using harsh transitions in some of his works due to its subject matter. In this painting, the artist has succeeded in highlighting Danae's body by creating a dimension in the body of the figure through strong light and creeping shading. Unlike his contemporaries, Rembrandt focused on figures to increase the effectiveness of his compositions, but he also worked on other details of the space as if he was embroidering. And as a result, it is seen that it has achieved the aesthetic value and attractiveness it aimed for. The master artist adhered to the anatomy values and proportioning technique in this work. The person seen in the back is probably none other than Rembrandt himself.

Rembrandt (Picture 5.) worked with the engraving technique of the woman seen in the space and exhibited an example of mastery in the light-shadow seen in this work. As seen in the oil paintings, a dark shade dominates the front of this work. And the face of the woman facing the viewer, her hands and her loose dress are luminous, forming folds up to her hands. On the back side, neatly cut stones can be seen in the shadow where the walls of the space are in the form of contrast.

Conclusion and Evaluation: The evolution of the baroque on the society brought the individual to the center of the world, with the idea that she was a respectable individual by saving the society from medieval domination. In this period, after the struggle of artists, art circles and the public, art in general was saved from the influence of the oppressive religion. The origin of Baroque art is social, but it was developed in the hands of an absolutist church administration for a period.

In order to display an effective expression in Rembrandt's works, it is seen that anatomy does not depend on the characteristics of the pattern, and often resorts to deformations. . The master artist developed a unique understanding of color use by making technical experiments, used the paint in a way to create layers to give the color an aesthetic appearance and succeeded in bringing it to the fore. It is accepted that the effect of the light created by the painter "imprimatura" and "underpainting" shading techniques is indisputable.

Throughout his artistic life, the painter, with the help of a wide brush and spatula, uses a voluminous paint style with flaming warm colors and the light that melts into dark stained shadows is seen in most of his works. As a result, Renbrandt, who is accepted as the master of color and light of the Baroque period, has managed to reveal a unique artistic style.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 4011-4042
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.62833
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 07.06.2022 Submitted date
Kabul tarihi 27.12.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Kubanç, Y. (2022). Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre Çizgi Filmlerin Çocuk Gelişimindeki Rolü. *Journal of History School,* 61, 4011-4042.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARINA GÖRE ÇİZGİ FİLMLERİN ÇOCUK GELİŞİMİNDEKİ ROLÜ [1]

Yasemin KUBANÇ[2]

Öz

Çocuklarda ekran bağımlılığı günümüzde oldukça yaygın görülen bir sorundur ve öğretmenler ailelerden sonra çocuklarla en çok vakit geçiren kişilerdir. Bu kapsamda geleceğin öğretmenleri olarak öğretmen adaylarının ekranda yer alan yayınlara yönelik bakış açılarının araştırılması ve farkındalıklarının artırılması önem arz etmektedir. Bu kapsamda bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının çizgi filmlerin çocuk gelişimindeki etkisine yönelik görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden fenomolojik desene uygun olarak öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler önce içerik analizi tekniği ile olumlu kazanım ve olumsuz madde olarak sınıflandırılmış, daha sonra betimsel analiz tekniği kullanılarak bu kazanım ve maddelerin çocukların gelişim alanlarından hangisine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Belirlenen ölçütleri karşılayan 33 sınıf öğretmeni adayı araştırmada katılımcı olmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çizgi filmler hakkında belirttiği olumlu kazanım sayısı ile olumsuz madde sayısının eşit olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları çizgi filmlerin çocukların en fazla "sosyal ve duygusal" gelişimine yönelik olumlu katkıları ve olumsuz etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda "Pepee ve Doru" çizgi filmlerinin sosyal ve duygusal gelişim açısından en fazla olumlu özelliğe sahip çizgi filmler oldukları öğretmen adayları tarafından ifade edilirken, "Powerpuff-Girls" çizgi filmi en fazla olumsuz özelliklere sahip çizgi film olarak ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çizgi film, Sınıf öğretmeni adayı, Çocukların gelişim özellikleri, Ekran bağımlılığı.

[1] Bu makalenin etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde, 24.03.2022 tarih, 06/1 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2]Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, ykubanc@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0002-7465-2509

Yasemin KUBANÇ

The Role of Cartoons in Child Development According to Classroom Teacher Candidates

Abstract

Screen dependency is a very common problem today, and teachers are one of the people who spends most time with children after family. In this context, increasing awareness of teacher candidates as future teachers is important in terms of how critically they can look at on-screen publications and how they look at their perspectives. As a result of the literature review, the study that was investigating the role of the class teacher candidates in the development of cartoons in children was not achieved. In this context, it is intended to identify the cartoons followed by the class teacher candidates and to reveal their views on the impact of these cartoons on child development. For this purpose, the qualitative research methods were collected as data, as well as cartoons followed by teacher candidates using semi-structured interview method. The data obtained is analyzed by the researcher by means of content analysis, and positive and negative views are collected in Article 39. In the second stage, the researcher classified the views indicated by the teachers according to their development areas and tried to determine which development areas cartoons have more features for. The participants are determined by the method of sampling criteria from the sample methods for purposes. 33 classroom teacher candidates who meet the criteria set have been selected as participants. The study showed that the teachers' candidates watched the most "Rafadan Tayfa" cartoons. Teachers have expressed that cartoons have a positive contribution and negative impact on the social and emotional development of children at most. In this context, "Pepee and Doru" cartoons have the most positive characteristics for social and emotional development, while the "Powerpuff-Girls" cartoon has the most negative features.

Keywords: Cartoons, Class teacher candidate, Development features of children, Screen dependency.

GİRİŞ

Gelişen teknolojiyle birlikte çocuğun vaktinin önemli bir kısmını gerek ders gerek eğlence amaçlı TV, tablet, telefon, dijital oyunlar ve sanal gerçeklik uygulamalarıyla birlikte geçirmesi, çocuk ve medya ilişkisini ele alan çalışmaları daha önemli kılmaktadır. Medya yayınları içinde, çizgi filmler; çocukların en fazla dikkatini çeken ve görsel özellikleri nedeniyle çocukları çok fazla etkisi altına alan programlar arasındadır (Sevim, 2013). Türkkent (2012) çalışmasında çocukların ve ailelerinin TV de en çok izlediği yayınların çizgi filmler olduğunu tespit etmiştir. TDK'ya (2022) göre "bir konuyla ilgili olarak karakterlerinin hareketlerini belirtecek biçimde art arda çizilmiş resimlerden oluşan sinema filmine" çizgi film denmektedir. Waters (1977) çizgi filmlerin çocuklara bilgi verdiğini, dil gelişimini artırdığını ve anne ve babasından sonra çocuğun üzerinde

etkili olan unsurlardan biri olduğunu ifade etmişlerdir. Eskiden sadece belirli gün ve saatlerde yayınlanan çizgi filmler, artık çocuk kanalları ve internet sayesinde çocukların her an ulaşabileceği içerikler haline gelmiştir. Güler'e (1989) göre çizgi filmler çocukların en çok izlediği yayındır. Çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkisi 2-3 yaşında başlayıp, 12-13 yaşına kadar devam etmektedir (Gümüşsoy & Yayan, 2016) ve çocuklar çoğunlukla günde 1-2 saat çizgi film izlemektedir (Doğan & Göker, 2012).

Çocukların olayları algılayış şekilleri, izledikleri ve gördükleri şeyleri benimseme hızı, hayatlarına aktarma şekilleri yetişkinlerden farklılık gösterdiği için, çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkisi oldukça fazladır (Sevim, 2013). Eğlendirirken eğitmek amacıyla hazırlanan bu içerikler, yarattıkları karakterler ve olaylarla çocuk kültürü üzerinde etkili olmaktadırlar (Sormaz & Yüksel, 2012). Çocukluk çağı davranışlarının yetişkinlik çağı hayat tarzını ve fikirlerini meydana getirdiği düşünüldüğünde çizgi filmlerin önemi daha iyi anlaşılacaktır (Ağaç & Harmankaya, 2009). Yılmaz'a (2014) göre yetişkin bireyler Tv eğlenmek amacıyla daha fazla kullanırken, çocuklar merakla yaşadıkları çevreyi tanımak ve anlamak için izlemektedirler. Önder'e (2008) göre çocuklar kendilerine bir rol model seçerler ve bu modeli takit ederek öğrenirler. Bu model aile içinden bir birey olabileceği gibi TV kanalında gördüğü bir karakterde olabilir. Bu nedenle çocuğa hem evde hem de sanal ortamda doğru ve olumlu davranışlar kazanabileceği modeller sunulması önemlidir. Gümüşsoy ve Yayan'a (2016) göre çizgi filmlerde ekonomik, siyasi ve ahlaki olaylar, madde kullanımı, çevreye zarar verme, toplumsal ve kültürel değerlere yönelik konular işlenebilmektedir. Bu konuların ele alınış şekline, çizgi film karakterlerinin olaylara nasıl tepki verdiğine göre çocuklar çizgi filmlerden olumlu ve olumsuz olarak etkilenebilmektedir.

Yapılan çalışmalarda çocuk ve medya arasındaki ilişki daha çok çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini incelenmesi şeklinde ele alınmıştır. Oruç vd. (2011) çizgi filmlerin okul öncesi çocuklarındaki rol modelliğe etkisini incelemiş ve çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki olumlu katkılarının daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Aydın Yılmaz ve Uzman (2005) uygun çizgi filmlerle çocukların kelime dağarcığının gelişeceğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Özkan (2004) uygun yayınlarla medya yayınlarının eğitim kurumlarının yapacağı görevi tek başına yapabileceğini iddia etmektedir. Yağlı (2013) "Caillou ve Pepee" çizgi filmlerini incelemiş ve çocuklara izletilebilecek, insan ilişkileri olumlu düzeyde aktaran çizgi filmlerden olduklarını ifade etmişlerdir. Özeskici (2014) ve Mergin (2019) çizgi filmlerin görsel sanat derslerine etkisini incelemiş ve çocukların yaratıcılıklarına ve görsel kültür öğelerine katkı sunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hamarat vd. (2015)

okulöncesi çocuklarının en fazla "Caillou ve Sünger Bob" isimli çizgi filmleri izlediklerini ve bu çizgi filmlerin çocukların yaşantılarına uygun olduğunu, gelişimlerine katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bursalı ve Topçuoğlu Ünal (2015) çizgi filmlerin 5.ve 6.sınıf öğrencilerinin söz varlığına olan etkisini incelemiş ve çocukların söz varlığına olumlu yönde katkı sağladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Temizkan ve Atasoy (2016) söz varlığı açısından TRT çocuk ve Minika Çocukta yer alan 24 çizgi filmi incelemiş ve araştırma sonucunda bu çizgi filmlerde 262 deyimin ve 1166 özel ismin kullanıldığını tespit etmişlerdir. Demiral vd. (2016) TRT çocuk kanalında yer alan 21 çizgi filmi eğitimsel açıdan incelemiş ve çocukların eğitimine önemli katkılar sunduklarını ifade etmişlerdir. Teymuroğlu ve Oruç (2016) Sosyal Bilgiler Öğretiminde çizgi filmlerin etkisini incelemiş ve derslerde çizgi filmleri kullanmanın çocukların akademik gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bülbül ve Oruç (2019) çizgi filmlerin ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine etkisini incelemiş ve olumlu yönde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını bulmuşlardır.

Gümüşsoy ve Yayan (2016), çalışmalarında çizgi filmlerdeki imgelerin çocuk eğitimine olan etkisini incelemiş ve çizgi filmlerin olumsuz etkilerinden çocukları korumamız gerektiğinden bahsetmişlerdir. Sediyani (2013) "Bugs Bunny" gibi çizgi filmlerin çocuklara "hile yapmak, kurnazlık yapmak, yalan söylemek, insanları aldatmak" gibi olumsuz insan davranışlarını aktardığını ifade etmiştir. Benzer şekilde "Sünger Bob" çizgi filminin eşcinselliğe teşvik ettiğini ifade etmiştir. Bunun yanında birçok çizgi filmde subliminal olarak cinselliğe yönelik mesajlar yer almaktadır (Atan, 1995; Kanıpek, 2013). Yağan Güder vd. (2017) "Niloya" çizgi filmini toplumsal cinsiyet kalıpları açısından incelemiştir. Çizgi filmde karakterlerin toplumsal cinsiyet kalıplarına uygun hareket ettiklerini; annenin yemek yapıp ev işleriyle ilgilendiğini ve babanın araba sürüp bahçe ve hayvanlarla ilgilendiğini ifade etmişlerdir. Oruç vd. (2011) erkek çocukların TV'deki erkek karakterlerin yaptığı işlerden, kız çocuklarının ise kız karakterlerin yaptığı işleri rol model olarak benimsediklerini ifade etmişlerdir. Günşen (2017) okul öncesi çocuklarının en çok izledikleri "Keloğlan, Pepee, Afacan ve 7 Kafadar, Jibber ve Jabber " adlı çizgi filmleri bilimsel açıdan ele aldığı çalışmasında, bu çizgi filmlerde bilimsel kavramların ve ifadelerin sayısının oldukça düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Cengiz vd. (2020) çalışmasında TRT çocuk kanalında yayınlanan " Ege ile Gaga, Kuzucuk ve Kare" adlı çizgi filmleri çocuk gelişimi açısından incelemiştir. Çalışmada bu çizgi filmlerin hepsinde bilişsel gelişime yönelik kazanımların daha fazla yer aldığı görülmüştür. İşliyen (2020) çocukların en çok izlediği 8 çizgi filmi cinsellik açısından ele almış ve bu çizgi filmlerde cinsellik unsurunun yoğun bir şekilde resmedildiğini ifade etmiştir.

Güneş (2010) çalışmasında çocukların şu an sahip olduğu eşya ve oyuncaklarla, izledikleri çizgi filmler arasında ilişki olduğunu tespit etmiştir. Sediyani (2013) "Richie Rich" çizgi filmini izleyen çocukların zengin olma hayali kurduklarını ve paraya düşkün bireyler olarak yetiştiklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde "Şirinler" çizgi filminde yer alan Gargamel şirinleri yakalayıp altına çevirmek istemektedir. Bu durum yine paraya düşkün olmakla, zengin olmayı arzulamakla ilgilidir. Kalafat Çat (2018) çizgi film karakterleri ile çocukların tüketim davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çocukların tüketim davranışlarının reklamlarda yer alan çizgi film karakterleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güloğlu (2019) "Winx-club" çizgi filminin çocuklar üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında kız öğrencilerin daha fazla bu karakterlerden etkilendiğini ve katılımcıların yarısından fazlasının bu çizge filme ait ürünleri satın alıp kullandıklarını ifade etmiştir. Kadıoğlu (2020) çalışmasında çizgi filmlerde kullanılan bilinçsiz tüketime yönelik subliminal mesajları ele almış ve bu mesajların etkilerinin çocuklarda yetişkinlere göre daha fazla olduğunu ifade etmiştir.

Yaşar ve Paksoy (2011) okul öncesi çocuklarının izledikleri çizgi filmlerdeki saldırgan içeriklerin çocukların oynadığı oyunlara etkisini incelemiş ve çocukların kahramanları canlandırırken saldırgan davranışları gösterdiği ancak rolden çıktıklarında bu davranışları sürdürmediklerini ifade etmişlerdir. Yılmaz (2014) çalışmasında şiddet görüntülerini seyreden çocukların daha saldırgan olduğunu ifade etmiştir. Nas (2016) arkadaşlarına şiddet uygulayan çocukların daha fazla şiddet içerikli yayınlar izlediklerini ve kendi sorunlarını çözmek için bu sahneleri hayatlarına uyguladıkları ifade etmiştir. Kostak ve Çelikkalp (2014) çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmleri şiddet açısından incelemiş ve yarısından fazlasında şiddet unsurunun yer aldığını belirtmişlerdir. Özen ve Kartelli (2017) çocukların şiddet içerikli çizgi filmlerden etkilendiğini, şiddete uğrayacakları konusunda korku ve kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu ve dolayısıyla depresyona girme ve saldırganlık davranışlarının arttığını ifade etmişlerdir. Aral ve Kadan (2019) okulöncesi çocuklarının en fazla "Keloğlan, Pepee, Ege ile Gaga, Niloya, İstanbul Muhafızları" çizgi filmlerini izlediklerini ve "Keloğlan" çizgi filminde en fazla fiziksel, duygusal ve ekonomik şiddete yönelik unsurların yer aldığını ifade etmişlerdir.

Atan (1995) ve Kılcı (2009) çizgi filmlerdeki dini sembolleri incelemiş ve "Şirinler" çizgi filminde yer alan Gargamelin papaz kıyafetiyle gezdiğini, "Spiderman" çizgi filminde islam düşmanlığına yönelik izlerin olduğunu ifade etmişlerdir. Türkmen (2012) "Pepee" çizgi filminin kültür aktarımındaki rolünü incelemiş ve bu çizgi filmin Türk kültürünü çocuklara aktarmanın önemli bir örneği olduğunu ifade etmiştir. Yorulmaz (2013) Caillou" çizgi filmini din ve

değerler eğitimi açısından incelemiş ve evrensel değerleri geliştirici söz ve ifadeler barındırdığını ifade etmiştir. Çizgi filmin çoğunlukla olumlu özellikler taşıdığı, çocuğa göre olmayan unsurlara yer verilmediği ve çocuklara önerilebileceği belirtilmiştir. Benzer şekilde Kaya (2014) çizgi filmlerde yer alan yerel ve küresel izleri ele almış ve "Keloğlan, Taş Devri, Richie Rich" gibi çizgi filmlerin kültürel ve küresel değerleri aktarmak için kullanılabileceğini ifade etmiştir. Karakuş (2015) "Niloya" çizgi filminin değerler eğitimine katkısını incelemiş ve 18 bölümde toplam 157 değer tespit etmiştir. Bir başka çalışmada Recep (2019) çizgi filmlerdeki kültürel ve dini değerleri incelemiş ve yerel çizgi filmlerde yer alan kültürel değerlerin yabancı çizgi filmlerden fazla olduğunu ancak dini değerlerin aktarılması bakımından yerel ve yabancı çizgi filmler arasında bir farklılık olmadığını ifade etmiştir. Kaba (2014) sonuç olarak çizgi filmlerin kültürel etkilemeleri ve etkilenmeleri olan bir alan olduğunu ifade etmiştir. Temizyürek ve Acar (2014) çalışmalarında, çizgi filmlerdeki sübliminal mesajların çocuklar üzerindeki etkisini incelemiş ve "Teletapiler, Şirinler ve Aslan Kral" gibi çizgi filmlerin çocuklar açısından olumsuz öğeler taşıdığını tespit etmişlerdir. Cebeci ve Demir (2018) "Rafadan Tayfa" ve "Doraemon" çizgi filmlerini incelemiş ve bu çizgi filmlerde dini-kültürel değerler açısından olumsuz mesajlar tespit etmişlerdir.

Samur vd. (2014) ebeveyn, öğretmen ve çocuk gözüyle "Pepee" çizgi filmini incelemiş ve çocukların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin sevdiğini ve beğendiğini ifade etmişlerdir. Yetim ve Sarıçam (2016) çizgi filmler konusunda ailelerin farkındalık düzeylerini incelemiş ve ailelerin çizgi filmler konusunda bilgi sahibi olmadıklarını ve seçimi çocuklara bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Çizgi filmler hakkında çocuklarıyla konuşmadıklarını ve çizgi filmlerin çocuklarını olumsuz etkilediklerini ifade etmişlerdir. Yazıcı vd. (2019) çizgi filmleri ebeveyn görüşleri doğrultusunda incelemiş ve veliler çocuklarının günde 1-2 saat civarı çizgi film izlediklerini, en sevdikleri çizgi filmin "Rafadan Tayfa" olduğunu ve çizgi filmlerinin olumsuz etkilerini daha fazla gördüklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Koçak ve Göktaş (2020) ebeveynlerin çizgi filmlere ilişkin görüşlerini incelemiş ve ebeveynlerin çizgi filmler hakkında olumsuz görüş bildirmediklerini, çizgi filmlerin yararları konusunda kararsız olduklarını ancak çizgi filmlerin çocuklarını eğlendirdiğini ifade etmişlerdir. Darga vd. (2021) çizgi filmlerin çocukların dil ve sosyal gelişimine olan etkisini aile görüşleri açısından ele almış ve velilerin yarısından fazlası çizgi filmlerin çocuklarının dil ve sosyal gelişimine olumlu yönde katkı sunduklarını ifade etmişlerdir. Berber vd. (2019) fen bilgisi öğretmen adaylarının çizgi filmlerin fen bilgisi derslerine olan etkisine ilişkin görüşlerini incelemiş ve derslerde olumlu yönde katkısı olduğunu ve öğrencilerin derstte motivasyonlarının arttığını ifade

etmişlerdir. Altunbay (2020) 697 ilköğretim öğrencisinin çizgi film izleme durumlarını incelemiş ve katılımcıların çoğunlukla 2 saat tv izlediği ve çoğunlukla savaş ve yarış temalı çizgi filmleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Baş Dönergüneş (2021) çizgi filmlerin ilkokul öğrencilerinin duyuşsal özelliklerine etkisini incelemiş ve kız çocuklarının daha fazla çizgi filmlerden etkilendiklerini ve sınıf düzeyi açısından bir farklılığın görülmediği tespit edilmiştir.

Çizgi filmlerin olası zararlarının ortadan kaldırılması ve en aza indirilebilmesi için, çizgi filmlerin denetlenmesi, eleştirel bir gözle bakılabilmesi önem arz etmektedir. Alan yazında sınıf öğretmeni adaylarının çizgi filmlere yönelik görüşlerini ele alan çalışmaya ulaşılamamıştır. Yapılan çalışmaların çoğu çizgi filmlerin çeşitli açılardan doküman incelemesi tekniğine göre incelenmesine ve ebeveyn ile okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak yapılmıştır. Bu araştırma, ilkokul öğrencileriyle okulda vakit geçirecek ve onların eğitiminden sorumlu olacak sınıf öğretmeni adaylarının bakış açısını yansıttığı için önemli görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının bakış açılarının bilinmesi, öğretmen adaylarının bilinçlenmesi ve farkındalık kazanması adına önemli görülmektedir. Bu kapsamada bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının çizgi filmlerin çocuk gelişimindeki rolüne yönelik bakış açılarının ortaya konulması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma sınıf öğretmeni adaylarının çizgi filmlerin çocuk gelişimindeki rolü hakkında görüşlerini tespit amacıyla fenomolojik desende tasarlanmıştır. Fenemolojik araştırma; bilgileri mutlak gerçeklikler olarak ele almayan, bilginin özüne yönelen, onları sorgulayan ve zihnin işleyişini, buna bağlı olarak insan deneyimini tarafsız olarak inceleyen bir nitel araştırma desenidir (Çarpar, 2020).

Katılımcılar

Araştırmacının katılımcılarını 2021-2022 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmanın ölçütleri katılımcıların Sınıf Öğretmenliği bölümünde eğitim görmeleri ve "Risk altındaki çocukların eğitimi" alan seçmeli dersini almış olmalarıdır. Ekran ve ekran bağımlılığı konusu "Risk altındaki çocukların eğitimi" dersi kapsamında ele alına bir konu olduğu için ekran ve ekran bağımlılığı konusunda eğitim alan öğretmen

adayları çalışmaya katılımcı olarak dahil edilmiştir. Bu ölçütleri karşılayan 57 sınıf öğretmeni adayı katılımcı olarak davet edilmiş ve bu adaylardan 33'ü araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir. Katılımcıların % 42'si kız ve % 58'i erkek öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Fenomolojik araştırmalarda en sık kullanılan birinci tekniğin görüşme tekniği olması nedeniyle (Çarpar, 2020) bu araştırmada veriler görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma amacı kapsamında katılımcılara aşağıdaki yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiştir.

1. Takip ettiğiniz ve izlediğiniz çizgi filmler hangileridir?

2. Bu çizgi film/çizgi filmlerin çocukların gelişimine nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?

3. Bu çizgi film/çizgi filmlerin çocukların gelişimine nasıl bir olumsuz etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

Etik Kurul izni ve uygulama izni alınmasının ardından öğretmen adaylarıyla sessiz bir ortamda bireysel görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri araştırmacı tarafından alınan notlarla ve ses kaydetme cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Öğretmen adayları Ö1, Ö2, …Ö33 şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri nitel araştırma modeline uygun olarak hem içerik hem de betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, doküman veya metinlerden çıkarılan önemli yorumların bir dizi analiz sonucunda daha sistemli bir şekilde ortaya konulduğu bir araştırma tekniğidir (Weber, 1989: 5). İlk aşamada öğretmen adaylarının görüşleri bilgisayar ortamında yazılı metne dönüştürülmüştür. Metne dönüştürülen öğretmen adaylarının görüşleri iki alan uzmanı tarafından tekrar tekrar okunarak incelenmiş ve kodlama işlemi yapılmıştır. İç geçerliliği artırmak için bir Sınıf eğitimcisi ve bir Okul öncesi eğitimi uzmanı tarafından öğretmen adaylarının görüşleri birbirinden bağımsız olarak incelenmiştir. Creswell (2013) tarafından önerilen içerik analizi aşamalarına uygun olarak çizgi filmler önce olumlu ve olumsuz görüş olarak daha sonra çocukların gelişim alanlarına göre sınıflandırılmıştır. Araştırmacı olumlu görüşleri kazanım şeklinde, olumsuz görüşleri ise maddeler halinde sınıflandırmıştır. İkinci aşamada gelişim alanları belirlenirken, Okul öncesi Eğitim Programından (2013) yararlanılmıştır. Betimsel analiz tekniği kullanılarak öğretmen adaylarının belirttiği görüşlerin hangi gelişim alanlarına

girdiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Okul öncesi Eğitim Programında gelişim alanları; bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim, dil gelişimi, motor gelişim ve öz bakım becerileri olmak üzere beş basamaktan oluşmaktadır (MEB, 2013). Bu beş basamaktan oluşan her bir gelişim alanı alt kazanımlardan oluşmaktadır. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı kazanımların ve maddelerin birden fazla gelişim alanında yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adayları tarafından belirtilen bazı kazanımların Okul öncesi Eğitim Programında (2013) yer almadığı görülmüştür.

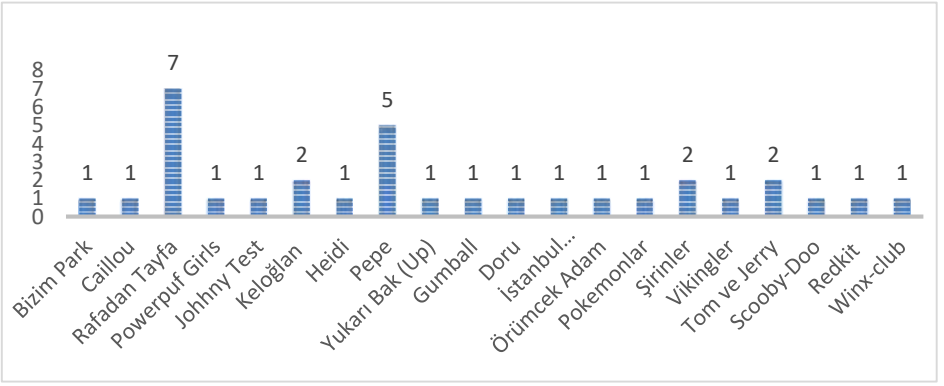
Araştırmadan elde edilen sonuçlar tablo ve grafikler ile görsel hale getirilip frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir. Ayrıca araştırmada iç geçerliliği artırmak için öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılara, görüşlerin özüne sadık kalınarak yer verilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda çizgi filmlerin taşıdığı olumlu ve olumsuz özellikler tespit edilirken, aynı zamanda çizgi filmlerin çocukların gelişim alanlarından hangilerine yönelik olumlu ve olumsuz özellikler taşıdığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

İç geçerliliği artırmak amacıyla kodlayıcılar arası uyum için Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konan (Görüş birliği sayısı / Görüş birliği sayısı + Görüş ayrılığı sayısı) x 100 formülünden yararlanılmıştır. Hesaplama sonrasında olumlu ve olumsuz görüşler için kodlayıcılar arası uyum.92, kazanımların ve maddelerin çocukların gelişim alanlarına göre sınıflandırılmasında kodlayıcılar arası uyum .79 olarak bulunmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmacı gözetiminde sorulan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına öğretmen adaylarının verdiği cevaplar doğrultusunda; Şekil 1'de 33 sınıf öğretmeni adayının en çok takip ettiği ve izlemeyi tercih ettiği çizgi filmler yer almaktadır. Şekil 1 incelendiğinde katılımcı öğretmen adaylarının takip ettiği çizgi filmlerin çeşitlilik gösterdiği, bu kapsamda 33 öğretmen adayının 20 farklı çizgi film ismi belirttiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının en fazla takip ettiği çizgi filmler sırasıyla; "Rafadan Tayfa (f=7), Pepee (f=5), Keloğlan (f=2), Şirinler (f=2) ve Tom ve Jerry'dir (f=2). Söz konusu çizgi filmleri izleyen öğretmen adayları katılımcıların %55'ini oluşturmaktadır. Geriye kalan "Bizim Park, Caillou, Powerpuf Girls, Johhny Test, Heidi, Yukarı Bak (Up), Gumball, Doru, İstanbul Muhafızları, Örümcek Adam, Pokemonlar, Vikingler, Scooby-Doo, Redkit ve Winx-club" isimli çizgi filmler birer sınıf öğretmeni tarafından takip edilmektedir.

Şekil 1- Öğretmen adayları tarafından en çok takip edilen çizgi filmlerin dağılımı



Öğretmen adaylarının bu çizgi filmlere hangi kanallardan ulaştığı incelendiğinde en çok izlenen çizgi filmlerin (Rafadan Tayfa, Pepee ve Keloğlan) yerli yapım olup, TRT Çocuk kanalında yayınlandıkları tespit edilmiştir.

İkinci aşamada yarı yapılandırılmış görüşmelerle öğretmen adaylarının takip ettikleri çizgi filmlere yönelik görüşleri tespit edilmiş ve elde edilen veriler olumlu ve olumsuz görüşler olmak üzere iki aşamada değerlendirilmiştir. Tablo 1'de öğretmen adaylarının takip ettikleri çizgi filmlere yönelik olumlu görüşleri, araştırmacı tarafından kazanım olarak yazılmıştır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının takip ettikleri çizgi filmlere ilişkin olumlu görüşleri, araştırmacı tarafından içerik analizi yapılarak 39 kazanım şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu verilere göre K8 nolu "Yardımsever olmayı ve yardımlaşmayı özendirir" kazanımı 20 çizgi filmin 10'nunda yer almaktadır. K6 nolu "Okul sevgisi aşılar" kazanımı, K18 nolu "Vefalı, merhametli olmanın önemini vurgular" kazanımı, K21 nolu "Özgüven sahibi bir birey olmanın önemini vurgular" kazanımı, K23 "Sanat sevgisi aşılar" kazanımı, K26 nolu "Özel alanın gizliliğine saygı duyma, sır saklamayı önemser" kazanımı, K29 nolu "Çocuklara iyi ve kötü davranışları göstererek ayırt etmelerini sağlar" kazanımı, K30 nolu "Toplumsal kurallara uymak gerektiğini anlatır" kazanımı, K37 nolu "Matematiksel becerilerin gelişimine katkı sağlar" kazanımı, K38 nolu "Çocuğun renkleri tanımasına ve öğrenmesine destek olur" kazanımı ve K39 nolu "Tarihi yapılar hakkında bilgi verir" kazanımı sadece 1 çizgi filmde yer alan kazanımlardır.

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarının Çizgi Filmlere İlişkin Olumlu Görüşlerine Yönelik Verilerin Dağılımı

Kazanım kodu	Bizim Park	Caillou	Rafadan Tayfa	Powerpuf Girls	Johhny Test	Keloğlan	Şirinler	Heidi	Pepee	Yukarı Bak (UP)	Gumball	Doru	İstanbul Muhafızları	Örümcek Adam	Pokemonlar	Vikingler	Tom ve Jerry	Scooby-Doo	Redkit	Winx-club	Toplam
K1						x	x			x			x		x				x	x	7
K2	x						x	x	x	x		x								x	7
K3	x								x			x									3
K4		x			x				x	x	x	x							x		7
K5		x	x	x	x		x	x	x	x						x					9
K6		x																			1
K7			x				x	x	x			x					x	x	x	x	9
K8			x		x	x	x			x		x	x	x		x	x				10
K9			x						x							x					3
K10			x					x								x			x		4
K11			x			x			x				x								4
K12			x			x			x												3
K13			x						x												2
K14				x	x			x		x		x						x	x		7
K15		x		x			x		x									x			5
K16				x	x				x	x											4
K17				*x*				*x*		*x*		*x*									4
K18												*x*									1
K19			*x*	*x*			*x*	*x*				*x*		*x*	*x*	*x*		*x*			9
K20								x		x		x									3
K21												x									1
K22			x						x				x						x		4
K23		x																			1
K24		x	x									x									3
K25				*x*	*x*		*x*		*x*	*x*											5
K26				*x*																	1
K27				*x*																*x*	2
K28								x		x		x									3
K29															x						1
K30																			x		1
K31				*x*	*x*				*x*												3
K32			*x*					*x*	*x*			*x*									4
K33								x				x									2
K34		x	x		x						x							x			5
K35							x		x									x			3
K36									x											x	2
K37									x												1
K38									x												1
K39													x								1
Top.	2	7	13	10	8	4	9	11	19	11	2	15	5	2	3	5	2	6	7	5	

Elde edilen verilere göre genel olarak en fazla olumlu kazanıma sahip çizgi film "Pepee'dir" (19 kazanım- tüm kazanımların %50'si). Diğer çizgi filmler

sırasıyla "Doru" (15 kazanım-%38), "Rafadan Tayfa" (13 kazanım-%33)'dır. Öğretmen adaylarının en az olumlu görüş bildirdikleri çizgi filmler "Bizim Park, Gumball, Örümcek Adam ve Tom Jerry'dir (2 kazanım-%5). Tablo 2'de araştırmacı tarafından sınıflandırılan kazanımların hangi gelişim alanlarında yer aldığı gösterilmektedir.

Tablo 2.
Çizgi Filmlerde Yer Verilen Kazanımların Çocukların Gelişim Alanlarına Göre Sınıflandırılması

Gelişim Alanları	Kazanım Kodu
Bilişsel Gelişim	K21, K27, K29, K32, K33, K34, K36, K37, K38, K39
Dil Gelişimi	K15, K24, K35
Sosyal ve Duygusal Gelişim	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K39
Motor Gelişim	K33, K36, K37
Öz Bakım Becerileri	K26, K31, K32, K33

Tablo 2'ye göre kazanımların çoğu sosyal ve duygusal gelişim alanına yöneliktir (31 kazanım), en az kazanım ise dil gelişimi (3 kazanım) ve motor gelişim (3 kazanım) alanlarına yöneliktir. Bu veriler doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının çizgi filmlerin en fazla çocukların sosyal ve duygusal gelişimine olumlu katkı sunduklarını düşündükleri söylenebilir.

Tablo 3'de sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda araştırmacı çizgi filmleri çocukların gelişim alanlarına göre sınıflandırılmıştır.

Tablo 3'e göre beş gelişim alanına ilişkin kazanım içeren çizgi filmler "Pepee ve Doru"dur. Çizgi filmlerde gelişim alanlarına göre kaç kazanımın yer aldığı incelendiğinde, tüm çizgi filmlerde sosyal ve duygusal gelişime yönelik kazanımların yer aldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarına göre çizgi filmler arasında en fazla sosyal ve duygusal gelişime yönelik kazanım "Pepee" (13 kazanım) ve "Doru" (13 kazanım) çizgi filmlerinde vardır. Öğretmen adaylarına göre sosyal ve duygusal gelişime yönelik en az kazanımın yer aldığı çizgi film "Gumball"dır. Öğretmen adaylarına göre "Şirinler, Pepee ve Caillou" (2 kazanım) çizgi filmleri çocukların dil gelişimini en fazla destekleyen çizgi filmlerdir. Benzer şekilde "Pepee" çizgi filmi 2 kazanımla çocukların motor gelişimlerini, 4 kazanımla çocukların bilişsel gelişimini en fazla destekleyen çizgi filmdir.

Tablo 3'deki veriler doğrultusunda "Pepee ve "Doru" çizgi filmlerinin çocukların beş gelişim alanına yönelik kazanım barındırarak çocukların gelişimlerini çok yönlü destekledikleri öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı

olarak söylenebilir. Sadece bir gelişim alanına yönelik kazanımlara sahip olan çizgi filmler "Bizim Park, Yukarı Bak (Up), Örümcek Adam, Vikingler, Keloğlan ve Redkit"tir. Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bu çizgi filmlerin sadece çocukların sosyal ve duygusal gelişimini destekleyici özellikler taşıdığı söylenebilir.

Tablo 3.

Çizgi Filmlere Yönelik Kazanımların Yer Aldığı Gelişim Alanlarına İlişkin Frekans Değerleri

	Sosyal ve Duygusal Gelişim f	Dil Gelişimi f	Fiziksel – Psikomotor Gelişim f	Bilişsel Gelişim f	Öz-bakım Becerileri f
Bizim park	2				
Caillou	6			1	
Rafadan tayfa	11			1	1
Powerpuf-Girls	9				1
Johhny Test	6			1	1
Keloğlan	4				
Şirinler	8	1			
Heidi	9		1		1
Pepee	13	1		3	2
Yukarı Bak (Up)	11				
Gumball	1			1	
Doru	13		1		1
İstanbul Muhafızları	4			1	
Örümcek Adam	2				
Pokemonlar	3				
Vikingler	5				
Tom ve Jerry	2				
Scooby - Doo	4	1		1	
Redkit	7				
Winx-club	4				

Aşağıda öğretmen adaylarının çizgi filmlere yönelik olumlu görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

Doru çizgi filmi- Ö5 kodlu öğretmen adayı

……Çizgi filmin 6.bölümünde; "Bir arada olmak, bir olmak bizi olduğumuzdan da güçlü kılar." cümlesi, "Bir arada mücadele etmek işimizi kolaylaştırır" cümlesi ve "Birlikten kuvvet doğar" cümlesinin geçmesi çocuğa çok güzel mesajlar vermektedir. Benzer şekilde Doru ve annesinin bir geyiği çiftçilerin tuzağından kurtararak ona iyilik yapması, devamında geyiğin de Doru kısrak'ı çiftçilerden kurtarması iyiliğin doğru ve yapılması gereken bir davranış

olduğunu çocuğa kavratmaktadır. Bu sayede çocuk iyilik yapmaya özenecektir. Bölümde "İyilik döner durur, yapanı bulur" cümlesinin geçmesi yine çocuğa güzel mesaj vermektedir. Böylelikle çocuk: "Demek ki iyilik yapmak güzel bir şey ve insanı mutlu yapıyor; hem iyilik yaparsam ben zor durumda kaldığımda bana da iyilik yaparlar. Böylelikle hem kendime hem de çevremdeki insanlara faydam dokunur" düşüncesi içine girer. Burada çocuk saf çıkarcılıktan ziyade iyiliğin hem karşıdaki insana hem de günü geldiğinde kendisine faydası olan bir şey olduğunu ve insana mutluluk duygusu verdiğini anlamasıdır…..

Vikingler çizgi filmi- Ö31 Kodlu öğretmen adayı
… Filmin başlarında gemiye yani maceralara kadınlar götürülmez uğursuzluk getireceğine inanılır fakat filmin sonunda bu düşünce kırılır ve kadınlarda maceralara katılırlar. Bu da kadın erkek eşitsizliğinin bir çocuk gözünde kırılması ilerde de bu şekilde davranmaması gerektiğini anlatmış olur. Hata bir bölümde kadınlar maceraya gider erkekler ev işleri ile ilgilenir ve kadınlar döndüklerinde erkeklerin getirdiği hazinelerden daha büyük bir hazine getirirler bu da kadınlarında istedikleri zaman birçok şeyi başardığını çocukların düşüncesine empoze eder. Bu yönüyle toplumsal cinsiyet rollerine karşı bir farkındalık oluşturulmaktadır…

Bizim Park çizgi filmi- Ö24 kodlu öğretmen adayı
…….Bu çizgi filmin çocuklara olumlu yönde katkı sunduğunu düşünüyorum. Parka bir şeyler yiyip içmeye gelen ailelerin yiyeceklerinin veya içeceklerinin kabuklarını gelişi güzel çevreye atmamaları gerekir ki çimler, çiçekler ve ağaçlar bu çöplerden dolayı zarar görürler bu da bizden başka canlılara zarar verme olarak yorumlanır çünkü koskoca doğada yaşayan tek canlı biz insanlar değiliz demekle beraber ağaçların yapraklarının yaptığı fotosentez sonucu çıkan oksijen bizim yaşam kaynağımızdır ağaçlara ve bitkilere zarar vermemiz sonuç olarak kendimize zarar vermiş olacak hangimiz kendine zarar vermek isteriz ki. Bu çizgi filmde bunlara çok güzel değinilmektedir….

Caillou çizgi filmi- Ö1 kodlu öğretmen adayı
……Caillou çizgi filminde şiddet ve cinsel içerik bulunmamaktadır. Çocukları şiddete eğimli yapmaktan uzak tutar. Alttan mesajlar vermez. Aile değerlerini ön plana çıkarır. Çocukların kardeşlerine karşı olan kıskançlık duygusunu sevgiye çevirir. Aile bireylerine karşı saygılı yaklaşmayı gösterir. Çocukların okula karşı korkusunu eğlenceye çevirir ve çocuk okula gitmekten korkmamaya başlar. Çocuklar resim çizmeye heveslenir. Merak duyguları gelişir……

Rafadan Tayfa çizgi filmi-Ö3 kodlu öğretmen adayı
Öncelikle çizgi filmin giriş şarkı yer alan cümlelerden; mutlu, neşeli, çevresine faydalı cümlesi bir çocuğun ne psikolojik ve ahlaken nasıl olması gerektiğini

vurguluyor burada ki çevresine faydalı cümlesi bunu izleyen çocukta çevresine yardım eden ve faydalı biri olma özelliklerini aşılayacağını düşünüyorum. Şarkının devamında abi, kardeş, arkadaş hepsinin farklı huyları var demesi yine çocuğu eğitici nitelikte olduğunu düşünmekteyim çünkü herkesin aynı olamayacağını hepimizin farklı özelliklerimizle var olduğumuzu ve bizim bu farklılıkları bilip onlara saygı göstererek hareket etmemiz gerektiğini belirtilmiş bu yüzden Rafadan Tayfa çizgi filminin ahlak olarak çocukları daha filmin başında eğiteceği görülmektedir……..

Heidi çizgi filmi- Ö33 kodlu öğretmen adayı
……..Heidi arkadaş olmak için yaşıtlarının fiziksel görünüşüne ve cinsiyetine bakmaz. Dete teyzesinin yanında çalıştığı ailenin kızı tekerlekli sandalye kullanır. Bu durumu Heidi yadırgamaz ve arkadaşlık için bir engel olmadığını ifade eder. Burada gördüğümüz tutum çocuğun bireysel farklılıklara saygı duymasını öğretir. Çocuk kendinden farklı görünenleri yargılamanın kötü olduğunu anlar. Arkadaşlık için bunların önemli olmadığını kavrar……

Gumball çizgi filmi- Ö21 kodlu öğretmen adayı
…….. Mesela bir sahnede evde anne ve babaları yok çocukların ve yangın çıkıyor. Çocukların tek başınayken nasıl davranmaları gerektiği konusunda bilgi veriyor. Bir yerde de güneş tutulmasının nasıl gerçekleştiğini çocukların anlayabileceği bir şekilde anlatmaktadır……

Redkit çizgi filmi- Ö10 kodlu öğretmen adayı
….Daltonlar kardeşler asla annelerinin sözünden çıkmıyorlar. Bu çocuklar için güzel bir örnek. Ayrıca Dalton kardeşlerin her biri bireysel özelliklere sahip. Redkit'in atı ile olan güzel ilişkisi birçok çocuğa hayvan sevgisini aşılayabilir. Suçluların ne olursa olsun yakalanması, çocukları toplumsal kurallara uymaya ve adalet duygusunun gelişmesini sağlar…..

Tablo 4'te görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının takip ettikleri çizgi filmlere ilişkin olumsuz görüşleri, araştırmacı tarafından içerik analizi yapılarak 39 madde şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu verilere göre M6 nolu "Öfke ve şiddet sahneleri içerir" maddesi 20 çizgi filmin 10'nunda (%50) yer almaktadır. Geriye kalan maddelerin çizgi filmlerde yer alma oranı yarıdan azdır. Tablo 4'te yer alan veriler doğrultusunda "Powerpuf-Girls" çizgi filmi 39 maddeden 23 olumsuz özelliği taşıyan en olumsuz özelliklere sahip çizgi filmdir. Bu çizgi filmi 15 olumsuz madde ile "Tom ve Jerry" ve 13 olumsuz madde ile "Winx-club" çizgi filmidir. Öğretmen adaylarına göre "Bizim Park" çizgi filmi herhangi bir olumsuz özellik taşımamaktadır. Benzer şekilde "Caillou, Doru, Vikingler" adlı çizgi filmler sadece 1 olumsuz özelliğe sahiptir.

Tablo 4.
Öğretmen Adaylarının Çizgi Filmlere İlişkin Olumsuz Görüşlerine Yönelik Maddelerin Sınıflandırılması

Kazanım kodu	Bizim Park	Caillou	Rafadan Tayfa	Powerpuf Girls	Johhny Test	Keloğlan	Şirinler	Heidi	Pepee	Yukarı Bak (UP)	Gumball	Doru	İstanbul	Örümcek Adam	Pokemonlar	Vikingler	Tom ve Jerry	Scooby-Doo	Redkit	Winx-club	Toplam
M1		x						x											x		3
M2			x	x	x		x										x			x	6
M3				x				x									x			x	4
M4			x	x																	2
M5			x	x											x						3
M6			x	x				x	x	x	x			x	x	x		x			1
																					0
M7				x																	1
M8				x		x								x	x						4
M9				x	x				x	x									x		5
M10				x																	1
M11				x																	1
M12				x																	1
M13				x				x	x				x							x	5
M14				x						x	x										3
M15				x																	1
M16				x													x				2
M17				*x*													*x*			*x*	3
M18				*x*																*x*	2
M19				*x*																	1
M20				x																x	2
M21				x																x	2
M22				x										x			x			x	4
M23				x	x										x						3
M24				x			x								x		x				4
M25					*x*												*x*				2
M26					*x*															*x*	2
M27					x					x											2
M28							x			x	x	x					x	x		x	7
M29							x			x				x			x			x	5
M30																	*x*				1
M31										*x*							*x*		*x*		3
M32						x	x						x	x	x					x	6
M33							x							x	x		x	x			5
M34							x												x		2
M35																	x				1
M36																	x				1
M37																	x				1
M38																			x		1
M39					x															x	2
Top.	0	1	4	23	7	2	7	4	3	7	3	1	2	6	7	1	15	3	5	13	

Tablo 5'te araştırmacı tarafından sınıflandırılan maddelerin hangi gelişim alanlarında yer aldığı gösterilmektedir.

Tablo 5.

Çizgi Filmlerde Yer Verilen Olumsuz Maddelerin Çocukların Gelişim Alanlarına Göre Sınıflandırılması

Gelişim Özellikleri	Madde Kodu
Bilişsel Gelişim	M2, M3, M15, M18, M21, M37, M39
Dil Gelişimi	M14, M36,
Sosyal ve Duygusal Gelişim	M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M11, M12, M13, M14, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M34, M35, M37, M38
Motor Gelişim	-
Öz Bakım Becerileri	M19

Tablo 5'e göre olumsuz maddelerin çoğu sosyal ve duygusal gelişim alanına yöneliktir (32 madde), bu durumun aksine motor gelişim alanına yönelik öğretmen adayları tarafından olumsuz bir madde bildirilmemiştir. Bu veriler doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının çizgi filmlerin en fazla çocukların sosyal ve duygusal gelişimine olumsuz etkisi olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının olumsuz bir özellik olarak sundukları M1, M10, M32 ve M33 kodlu maddeler uzman görüşleri doğrultusunda olumsuz olarak değerlendirilmemiştir. Bu nedenle bu maddelere Tablo 5'te yer verilmemiştir. M1 kodlu "Bizim kültürümüzle farklılıklar içermesi" maddesi Okul Öncesi Programında (2013) sosyal ve duygusal gelişim alanında K9 kazanımı ile "Farklı kültürel özellikleri açıklar" şeklinde olumlu bir durum olarak yer almaktadır. K9 kazanımının alt göstergelerinde "G1. Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler. G2. Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler. G3. Farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler" göstergeleri yer almaktadır.

M10 kodlu "Obsesif davranışlara yer verme (aşırı titiz olma)" maddesi öz bakım becerilerinden K1, K3 ve K6 kazanımlarıyla olumlu bir şekilde ifade edilmiştir. Kişinin beden temizliğine ve çevre temizliğine özen göstermesi ve temizliğe yönelik araç-gereçleri kullanabilmesi Okul Öncesi Programında (2013) olumlu göstergeler olarak yer almaktadır. Benzer şekilde M32 kodlu "Gerçek dışı fantastik unsurlara yer vererek çocuğu gerçek dünyadan uzaklaştırma" maddesi uzmanlar tarafından olumsuz bir durum olarak değerlendirilmemiş, bu durumun çocukların hayal dünyasını geliştireceğini, dolayısıyla çocuklara sosyal ve duygusal yönden destek sağlayacakları ifade edilmiştir. Öğretmen adayları tarafından olumsuz bir durum olarak sunulan M33 kodlu "Çocuğun fiziksel

olarak kendine zarar vermesine neden olacak unsurlar ve aletler içermesi" maddesi benzer şekilde uzmanlar tarafından olumsuz bir durum olarak değerlendirilmemiştir. Okul Öncesi Programında (2013) öz bakım becerileri alanında K7 nolu "kendini tehlikelerden ve kazalardan korur" kazanımı yer almaktadır.

Tablo 6'da sınıf öğretmeni adaylarının olumsuz görüşleri doğrultusunda araştırmacı çizgi filmleri çocukların gelişim alanlarına göre sınıflandırılmıştır.

Tablo 6.

Çizgi Filmlere Yönelik Maddelerin Yer Aldığı Gelişim Alanlarına İlişkin Frekans Değerleri

	Sosyal ve Duygusal Gelişim f	Dil Gelişimi f	Motor Gelişim f	Bilişsel Gelişim f	Öz-bakım Becerileri f
Bizim park	-	-	-	-	-
Caillou	-	-	-	-	-
Rafadan Tayfa	4	-	-	1	-
Powerpuf-Girls	23	1	-	5	1
Johhny Test	6	-	-	2	-
Keloğlan	1	-	-	-	-
Şirinler	5	-	-	1	-
Heidi	3	-	-	1	-
Pepee	3	-	-	-	-
Yukarı Bak (Up)	7	1	-	-	-
Gumball	3	1	-	-	-
Doru	1	-	-	-	-
İstanbul Muhafızları	1	-	-	-	-
Örümcek Adam	4	-	-	-	-
Pokemonlar	5	-	-	-	-
Vikingler	1	-	-	-	-
Tom ve Jerry	12	1	-	3	-
Scooby - Doo	2	-	-	-	-
Redkit	4	-	-	-	-
Winx-club	11	-	-	5	-

Tablo 6'ya göre "Bizim Park ve Caillou" çizgi filmlerine ilişkin öğretmen adayları olumsuz bir görüş bildirmemişlerdir. 18 çizgi film sosyal ve duygusal yönden olumsuz özellik taşırken, 7 çizgi film bilişsel gelişim yönünden olumsuz özellik taşımaktadır. 4 çizgi film dil gelişimi yönünden olumsuz özellik taşırken, 1 çizgi film öz-bakım becerileri yönünden olumsuz özellik taşımaktadır. Genel

olarak motor gelişim alanına yönelik olumsuz özellik taşıyan çizgi filme ulaşılamamıştır.

Sosyal ve duygusal gelişim alanına yönelik en fazla olumsuz maddenin "Powerpuf-Girls" çizgi filminde yer aldığı görülürken, bu çizgi filmi "Tom ve Jerry" çizgi filminin takip ettiği görülmektedir. "Powerpuf-Girls ve Winx-club" çizgi filmlerinin bilişsel gelişim açısından en fazla olumsuz maddeye sahip oldukları görülürken, "Powerpuf-Girls, Yukarı Bak (Up), Gumball ve Tom ve Jerry" çizgi filmler dil gelişimi yönünden olumsuz özellik taşıyan çizgi filmler olmuştur.

Bu verilerden hareketle öğretmen adaylarına göre çizgi filmler çocukların en fazla sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelik olumsuz özellikler taşımaktadır. "Powerpuf-Girls" çizgi filmi beş öğrenme alanının dördüne yönelik olumsuz madde içeren tek çizgi film olmuştur.

Aşağıda öğretmen adaylarının çizgi filmlere yönelik olumsuz görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

Johnny Test çizgi filmi- Ö27 kodlu öğretmen adayı

Johnny topu arkadaşına atayım derken duvara çarpan top onu yere düşürür. Oyunda hemen yenilir. Eve giderken yolda oyun arkadaşı Sissy'i görür. Sissy ona topu kız gibi atıyorsun diyecektim ama atışlarım seninkinden daha sert der ve güler. Her ne kadar kısa bir kısımda geçse de kız gibi demesi cinsiyetçidir. Kızları küçümser ve erkeklerden daha güçsüzler gibi bir algı oluşturur. Bu durum çocukların ileriki yaşamlarında cinsiyetçi tutumlar sergilemesine ve doğru olmayan bir düşünceyi benimsemesine neden olabilir.

Şirinler çizgi filmi- Ö16 kodlu öğretmen adayı

Şirinler çizgi filminde Gargamel, kedisi Azmanın sürekli kuyruğuna basmakta hayvan can havliyle bağırmakta ancak Gargamel hiçbir şey olmadan devam etmektedir. Bir başka yerde kedinin kuyruğu yanar. kedi ağaçtan düşmekte, Gargamelin büyülerinde kullanılmakta, şiddete uğramaktadır..

Tom ve Jerry çizgi filmi- Ö29 kodlu öğretmen adayı

Çizgi filmde çok fazla kesici ve delici alet yer almaktadır fakat herhangi bir zararı yokmuş gibi gösteriliyor. Örneğin balta bir çocuğun uzak durması gereken ve etrafa zarar verebilecek bir alet ama Tom bunu kullanmaktan çekinmiyor ve Jerry'e vereceği zararı düşünmüyor. Çocuklar gerçek hayatta böyle bir durumla karşılaşınca çizgi filmde bir şey olmuyordu, bana da bir şey olmaz diyerek kendilerine zarar verirler. ...Jerry banyo yapıyor ama Tom onu camın arkasından izleyebiliyor. Kişisel bakımımızı yaptığımız yer bizim özel

alanımızdır. Bu durumun çocukların özel alanlara hassasiyet duymamasına neden olabilir. Tom ve Jerry'nin dizide hiç konuşmaması, çocukların dil gelişimini olumsuz etkileyebilir. İkisi de pratik zekâlıdır, ancak zekâlarını birbirlerine zarar vermek için kullanmaktadırlar."

Tom ve Jerry çizgi filmi- Ö26 kodlu öğretmen adayı

"Tom ve Butch Toodles için sürekli bir rekabet halindeler ve onu etkilemek için her şey yapılıyor. İlk olarak vurgulamak istediğim nokta toplumsal cinsiyet eşitsizliğini vurgulayan bir çizgi film örneği olarak düşünmemiz. Cinsiyetin dişi olması erkekler için makyaj yapmak, etkilenmek, vakit geçirilmek, pahalı hediyelerden etkilenmek olarak gösterilmiştir. Güzel olduğu için iki erkek onun için mücadele ediyor ve bu durum dişi kedinin hoşuna gidiyor. Diğer vurgulamak istediğim nokta ise Tom ya da Butch farketmez Toodles'i izin almadan öpüyor ve Toodles bu duruma tepki göstermiyor. Çocuklara bu durumu daha küçük yaşlarda aşılıyorlar. Bu durum aslında büyük ya da küçük demeden her bireyin tepki göstermesi gereken bir durum olmasına rağmen bu durumu normalleştiriyorlar. Çocuklarımıza küçük yaşlarda bunun eğitimini veriyoruz fakat çizgi filmlerin etkisi bazen bizlerin verdiği eğitimin önüne geçebiliyor. Yani çizgi film bu sahneleri yayınlayarak aslında cinselliğe vurgu yapıyor. Çocukların bilinçaltına daha küçük yaşlarda cinselliği sokarak küçük yaşlarda öğrenmelerini sağlıyorlar.

Redkit ve Daltonlar çizgi filmi- Ö10 kodlu öğretmen adayı

Bu çizgi filmde bizim gelenek ve göreneklerimiz yer almamaktadır. Kötüler ya Çinli ya da Kızılderili olarak resmedilmiştir. Birçok yerde alçak Kızılderili, çayır köpeği gibi hakaretler yer almaktadır. Ayrıca Redkit'in ağzında sigara olması çocuklar için olumsuz örnek oluşturmaktadır.

Winx-club çizgi filmi- Ö2 kodlu öğretmen adayı

…Periler, özellikle de Stella çok fazla modaya düşkün bir karakter ve her partide farklı bir kıyafet giyiyor ve giyilmesi gerektiğini sürekli vurguluyor. Bu çocukları çok fazla kıyafet almaya gereksiz harcama yapmaya yönlendirebilir. Bazı bölümlerde Uzmanlar ve onların müdürleri tarafından perilerin küçük görülmesi ve çoğu olay karşısında erkeklerin yardıma çağrılması kızların olayları tek başına halledemediği izlenimi vermektedir. Periler de sürekli karşı okuldaki erkeklere kahramanımız diyerek seslenmektedir. Kız çocukları sorunları tek başına çözemeyeceğini ve bir erkeğin yardımına daha ihtiyacı olacağını düşünebilir…

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda çizgi filmlerin çocuk gelişimindeki rolü tespit edilmeye çalışılmıştır. 33 sınıf öğretmeni adayıyla yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına takip ettikleri/izledikleri çizgi filmler sorulduğunda 20 farklı çizgi film ismi belirttikleri görülürken, en fazla takip edilen çizgi filmlerin "Rafadan Tayfa (n=7) ve Pepee (n=5)" çizgi filmleri olduğu görülmektedir. İki çizgi filmin ortak özelliği TRT çocuk kanalında yayınlanması ve yerli yapım olmasıdır. Daha önce çocuklar üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde çocuklar ile öğretmen adaylarının en fazla takip ettiği çizgi filmlerin benzer olduğu söylenebilir (Aral & Kadan, 2019; Günşen, 2017; Hamarat vd., 2015; Samur vd, 2014; Yazıcı vd., 2019).

İkinci aşamada öğretmen adaylarına çizgi filmlerin çocuklara yönelik ne gibi olumlu katkısının olduğu sorulmuş ve araştırmacı öğretmen adaylarının olumlu görüşlerini 39 kazanımda sınıflandırmıştır. K8 kazanımının 20 çizgi filmin yarısında yer aldığı görülmüştür. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının çizgi filmlerin en fazla "yardımseverlik ve yardımlaşmayı özendirme" noktasında olumlu katkı sunduğunu düşündükleri söylenebilir. 39 kazanımın 19 kazanımını içeren "Pepee" çizgi filmi öğretmen adaylarına göre en fazla olumlu kazanıma sahip çizgi filmdir. Bu çizgi filmi 15 kazanımla "Doru", 13 kazanımla "Rafadan Tayfa" çizgi filmleri takip etmektedir. En az olumlu özelliğe sahip çizgi filmler ise "Bizim Park, Gumball, Örümcek Adam ve Tom Jerry'dir (2 kazanım). Bu sonuç daha önce yapılan çalışma sonuçlarını desteklemektedir (Berber vd., 2019; Hamarat vd., 2015; Kaya, 2014; Samur vd., 2014; Türkmen, 2012; Yağlı, 2013; Yorulmaz, 2013).

Benzer şekilde öğretmen adaylarının çizgi filmlere yönelik olumsuz görüşleri araştırmacı tarafından 39 madde şeklinde sınıflandırılmıştır. M6 nolu "Öfke ve şiddet sahneleri içerir" maddesi 20 çizgi filmin onunda yer alarak, çizgi filmlerde en fazla yer alan olumsuz özellik olmuştur. Bu sonuç daha önce yapılan çalışma sonuçlarını desteklemektedir (Kostak & Çelikkalp, 2014; Nas, 2016; Özen & Kartelli, 2017; Yaşar Paksoy, 2011; Yılmaz, 2014;). Bu çalışmaların aksine Aral ve Kaden (2019) "Keloğlan" çizgi filminde çeşitli şiddet türlerine ilişkin içeriğin yer aldığını ifade etmelerine rağmen, öğretmen adayları "Keloğlan" çizgi filminde şiddet sahnelerine yönelik görüş bildirmemişlerdir. Günşen (2017) "Keloğlan ve Pepee" çizgi filmlerinde bilimsel terim sayısının az olduğunu ifade etmiştir, 39 olumsuz maddenin 23 maddesini içeren "Powerpuff-Girls" çizgi filmi öğretmen adaylarına göre en fazla olumsuz özellik taşıyan çizgi

filmdir. Bu çizgi filmi 15 madde ile "Tom ve Jerry", 13 madde ile "Winx-club" çizgi filmleri takip etmektedir. Bu çizgi filmlerin ortak noktası yabancı yapım olmasıdır. "Bizim Park" çizgi filmi hakkında öğretmen adaylarının herhangi bir olumsuzluk belirtmediği görülmektedir. Bu sonuçlarla benzer şekilde Güloğlu (2019) Winx-club çizgi filminin çocukları olumsuz şekilde etkilediğini ifade etmiştir. Güneş (2010), İşliyen (2020) ve Sediyani (2013) çizgi filmlerin cinsellik yönünden olumsuz özellikler taşıdığını ifade ettikleri çalışma sonuçları, araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Benzer şekilde bu araştırmada Temizyürek ve Acar'ın (2014) "Şirinler" çizgi filminin çocukların bilinçaltına gizli olumsuz mesajlar ilettiğine paralel sonuçlar elde edilmiştir. Günşen (2017) "Keloğlan ve Pepee" çizgi filmlerinde bilimsel terim sayısının az olduğunu ifade etmiştir, ancak bu araştırmada bu sonuca benzer bir bulguya ulaşılamamıştır.

Araştırmacı öğretmen adaylarının çizgi filmlere yönelik belirttiği olumlu kazanımları ve olumsuz maddeleri çocukların; sosyal-duygusal, dil, motor, bilişsel gelişim alanlarına ve öz bakım becerilerine göre sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırma sonucunda olumlu kazanımların ve olumsuz maddelerin çoğunlukla sosyal ve duygusal gelişim alanlarına yönelik olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle çizgi filmlerin çocuklara sosyal ve duygusal gelişim yönünden en fazla katkıyı sunduğu ve olumsuz etkiye neden olduğu söylenebilir. Bu sonucun aksine Cengiz vd. (2020) TRT çocukta yayınlanan çizgi filmlerin çocukların en fazla bilişsel gelişim alanına yönelik olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmada bilişsel gelişim alanına yönelik kazanım sayısı ikinci sırada yer almaktadır. Benzer şekilde tüm gelişim alanlarında çizgi filmlerin olumlu etkisinin olumsuz etkisinden fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle bu çizgi filmlerin çocukların gelişimlerini çok yönlü olarak destekledikleri söylenebilir. Genel olarak dil gelişimi ve motor gelişimi çizgi filmlerin en az olumlu kazanım sunduğu gelişim alanlarıyken, çizgi filmlerin en az çocukların motor gelişimine ve öz bakım becerilerine yönelik olumsuz etkisinin olduğu söylenebilir. Daha önce yapılan birçok çalışmada (Bursalı vd., 2015; Bülbül & Oruç, 2019; Demiral vd., 2016; Temizkan ve Atasoy, 2016; Teymuroğlu & Oruç, 2016) çizgi filmlerin çocukların dil gelişimine birçok olumlu katkısı olduğu belirtilmiş olsa da bu araştırmada sadece 1 çizgi filmin dil gelişimini desteklediği ifade edilmiştir. Berber vd. (2019) çizgi filmlerin çocukların derslerine olumlu katkı sağladığını ifade etmiş ve bu araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Beş gelişim alanına yönelik olumlu özellik taşıyan çizgi filmler "Pepee ve Doru" çizgi filmleriyken, "Powerpuff-Girls" çizgi filmi beş öğrenme alanının dördüne yönelik olumsuz madde içeren tek çizgi film olmuştur.

Çalışma sonunda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin ekranda yer alan çocuk yayınları konusunda farkındalıklarının arttırılması önerilmektedir. Bunun için

öğretmen ve öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerini ölçen araştırmalar yapılabilir. Aileler ve çocuklar ekranda yer alan içerikler hakkında olumlu ve olumsuz etkileri bakımından öğretmenler tarafından bilgilendirilebilir ve daha faydalı yayınlara çocuklar yönlendirilebilir. Eğitim fakültelerinde "Ekran bağımlılığı ve Ekran okur-yazarlığı" konularında dersler ve seminerler verilmelidir. Bu dersler kapsamında öğretmen adaylarının izledikleri içeriklere ne kadar eleştirel bir gözle bakabildikleri tespit edilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Ağaç, S. & Harmankaya, H. (2009). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin giysi tercihleri ve giysi satın alma davranışlarına etki eden faktörler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3-4

Akça, F., & Çilekçiler, N. K. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların en çok etkilendiği çizgi film karakterleri ve bu karakterlerle özdeşleşmelerinin yol açabileceği dijital tehlikeler. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, *6*(2), 403-433.

Atan, U. (1995). *Animasyonun Kültür Aktarımındaki Yeri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, B. (2018). *Türkiye'de Çocuk Televizyon Kanallarındaki Çizgi Filmlerin Çocukluğa Etkisi Üzerine bir İçerik Analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın Yılmaz, Z. & Uzman, E. (2005). Televizyonun çocukların dil gelişimine etkileri. *Türk Dili Dergisi,* 16-27.

Bayır, E. & Günşen, G. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının en çok izledikleri çizgi filmlerin bilimsel açılardan analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 746-761.

Berber, A., Anılan, B., Odabaş, İ. N. & Alkan, D. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının eğitimde çizgi filmin kullanımına ilişkin görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*, 465-492.

Bursalı, H. & Topçuoğlu, F. (2015). Çizgi dizilerin 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin söz varlığına katkısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(29), 60-74.

Bülbül, S. & Oruç, Ş. (2019). Çizgi filmlerin ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin akademik başarılarına ve tutum geliştirmelerine etkisi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi, 2*(1), 137-146.

Büyükbaykal, G. (2007). Televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi,* (28), 31-44

Cebeci, S. & Demir, R. (2018). Çizgi filmler çocuklara neyi vaat ediyor? *Diyanet İlmi Dergi, 54*(1), 139-170.

Cengiz, Ö., Küsmüş, G. İ., & Ramazan, O. (2020). TRT çocuk kanalında yayınlanan çizgi filmlerin gelişim alanlarına göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 271-287.

Çarpar, M. C. (2020) Sosyolojide iki niteliksel desen: Fenomenolojik ve etnografik araştırma. *The Journal of Social Science, 4*(8), 689-704.

Darga, H., Öztürk, F. Z., & Öztürk, T. (2021). Çizgi filmlerin çocukların dil ve sosyal gelişim alanlarına etkisine yönelik ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal, 5*(1), 59-77.

Demiral, U., Yamaner, E., & Süklüm, N. (2016). Çizgi filmlerde verilen eğitimsel mesajlar; TRT çocuk kanalı örneği. *Journal of International Social Research, 9*(45). 536-545

Fırat, H. (2019). Çizgi filmlerde çocuk gerçekliği: Niloya örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 8*(2), 1007-1033.

Güler, D. (1989). Çocuk, televizyon ve çizgi film. *Kurgu Dergisi, 5*(1), 144-158.

Güloğlu, H. (2019). *Çizgi film karakterleri ve yan ürünlerinin çocuklar üzerindeki etkileri (Winx Club çizgi film ve yan ürünleri örneği*). Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gümüşsoy, R., & Yayan, G. (2016). Çizgi filmlerdeki imgelerin çocuk eğitimi üzerine etkisi. *Kesit Akademi Dergisi*, (4), 344-358.

Güneş, V. (2010). *Çizgi Film Karakterlerinin Çocukların Satın Alma Davranışlarında Etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güneş, E., Dayi, A., Çolak, M. & Bingöl, Ö. Ş. (2020). Oyun dönemindeki çocukların davranış sorunları ile izledikleri çizgi filmler arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 23*(4), 438-445.

Hamarat, D., Işıtan, S., Özcan, A., & Karaşahin, H. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının izledikleri çizgi filmler üzerine bir inceleme: Caillou ve Sünger Bob örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*(33), 75-91.

İşliyen, M. (2020). Çocuk, televizyon ve cinsellik: Çizgi filmler üzerine bir inceleme. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 8*(1), 443-477.

Kaba, F. (2014). Çizgi filmlerde grafik ifade ve konu açısından kültürel etkiler: Türk çizgi film örnekleri. *Selçuk İletişim, 8*(3), 163-181.

Kadıoğlu, Z. Y. (2020). Tüketici sosyalizasyonu sürecinde çocuklar ve çizgi filmlerde kullanılan bilinçaltı (subliminal) mesajlar. *Journal of Awareness (JoA), 5*(3), 237-256.

Kalaycı, N. (2015). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından bir çizgi film çözümlemesi: Pepee. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *40*(177).

Kanıpek, K. (2013). Çizgi filmlerdeki tehlike.

Karakuş, N. (2015). Okul öncesi döneme hitap eden tema içerikli çizgi filmlerin değerler eğitimine katkısı yönünden değerlendirilmesi (Niloya Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi, 13*(30), 251-277.

Kılcı, Ş. (2009). *Tüketim toplumunun bir formu olarak çizgi filmlerde çocukluk ve toplumsal cinsiyet temsilleri: Barbie, Bratz ve Winx Club.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koçak, Ö. & Göktaş, Y. (2020). Ebeveynlerin çizgi filmlere yönelik bakış açılarının ve görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4*(1), 52-73.

Malatyalıoğlu, Ö. (2014). *Belirli yaş gruplarına göre çizgi filmlerde karakter soyutlama düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Mergin, B. B. (2019). *İlköğretim Öğrencileri Üzerinde Çizgi Filmlerin Yaratıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Miles, B. M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook (2. Edition).* Sage Publication.

Nas, E. (2016). Çocuğun Kültürel Hakları, Zihni Merey (Ed.). *Çocuk Hakları* (148-185). Pegem Yayınları.

Oruç, C., Tecim, E., & Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *EKEV Akademi Dergisi, 15*(48), 281-297.

Özeskici, D. (2014). *Çizgi Filmlerin Görsel Sanatlar Dersi Açısından Önemi Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi.

Özgür, Ö. & Kartelli, F. (2017). Türkiye'de yayın yapan çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerdeki şiddet olgusunun analizi. *Marmara İletişim Dergisi*, (27), 81-93.

Özkan, R. (2004). Televizyonun eğitimdeki yeri ve televizyon dizilerinde verilmek istenen mesaj. *Millî Eğitim Dergisi*, 45-58.

Sadioğlu, Ö., Turan, M., Dikmen, N., Yılmaz, M., & Özkan, Y. (2018). Değerlerin öğretiminde çizgi filmler: Rafadan Tayfa örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 240-251.

Samur, A. Ö., Demirhan, T. D., Soydan, S., & Önkol, L. (2014). Pepee çizgi filminin ebeveyn öğretmen ve çocuk gözüyle değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(26), 151-166.

Sevim, Z. (2013). *Çizgi Filmlerin Değerler Eğitimi Bakımından Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sormaz, F. & Yüksel, H. (2012). Değişen çocukluk, oyun ve oyuncağın endüstrileşmesi ve tüketim kültürü. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(3), 985-995.

Şahin, R. N. (2019). TRT'nin çocuklara yönelik çizgi filmlerinin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından incelenmesi. *Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi,* (2), 1-10.

Şentürk, Ş. & Keskin, A. (2019). Rafadan Tayfa çizgi filminin milli ve evrensel değerler açısından değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20,* 143-157.

Şeşen, E., & Ertürk, K. Ö. (2018). Çizgi filmlerdeki şiddet içeriğinin çocuklar üzerindeki etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 10*(3), 232-246.

TDK (2022). Çizgi film. TDK sözlük.

Temel, M., Kostak, M. A., & Çelikkalp, Ü. (2014). Çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerdeki şiddetin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 7*(3), 199-205.

Temizkan, M. & Atasoy, A. (2016). Söz varlığının gelişimi açısından çizgi filmler üzerine bir değerlendirme (TRT Çocuk ve Minika Çocuk Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 577-599.

Temizyürek, F., & Ümran, A. (2014). Çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocuklar üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *3*(3), 25-39.

Teymuroğlu, B., & Oruç, Ş. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde çizgi film kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi, 2*(2), 92-106.

Türkkent, E. (2012). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Televizyondan Etkilenmeleri Konusunda Anne ve Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türkmen, N. (2012). Çizgi filmlerin kültür aktarımındaki rolü ve Pepee. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *36*(2), 139-158.

Ünlü, A. S. (2017). *Toplumsal Cinsiyet Rolleri Bakımından TRT Çocuk Kanalında Yayımlanan Çizgi Filmler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.

Waters, H. F. (1977). *What TV Does To Kids?* Newsweek. pp.63-70.

Weber, R. P. (1989). *Basic Content Analysis*. Sage Publications.

Yağan Güder, S., Ay, A., Saray, F. & Kılıç, İ. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının izledikleri çizgi filmlerin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları açısından incelenmesi: Niloya örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5*(2), 95-110.

Yağlı, A. (2013). Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: Caillou ve Pepee örneği. *Electronic Turkish Studies, 8*(10), 707-719.

Yaşar, Ö. & Paksoy, İ. (2011). Çizgi filmlerdeki saldırgan içerikli görüntülerin çocukların serbest oyunları sırasındaki saldırganlık düzeylerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(2), 279-298.

Yazıcı, E., Baydar, İ. Y. & Kandır, A. (2019). Çizgi film ve çocuk: Ebeveyn görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(1), 10-19.

Yetim, G., & Sarıçam, H. (2016). Çizgi film programlarının çocuklara etkisi konusunda ailelerin bilgi ve farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *6*(11), 341-364.

Yılmaz, G. (2014). Çocuk ve şiddet: Toplumsal şiddetin cenderesinde çocuklar. *5. Uluslararası Risk Altında ve Korunması Gereken Çocuklar Sempozyumu*. Samer Yayıncılık.

Yorulmaz, B. (2013). Din ve değerler eğitimi açısından Caillou çizgi filminin değerlendirilmesi. *Diyanet İlmi Dergi, 49*(3), 127-143.

Zorlu, Y. (2016). Medyadaki şiddet ve etkileri. *Humanities Sciences, 11*(1), 13-32.

EXTENDED ABSTRACT

It is important that cartoons can be inspected and viewed critically so that the potential damage of cartoons can be eliminated and minimized. In the summer of the field, the study that addresses the opinions of the class teacher candidates for cartoons was not achieved. Most of the work done is based on the analysis of cartoons from various angles based on the technique of document review and the opinions of parents and preschool teachers. This study is important because it reflects the perspective of the class teacher candidates who will spend time with primary school students and be responsible for their education. It is considered important to know the perspectives of the class teacher candidates, to be aware of and to gain awareness of teacher candidates.

Purpose: In this context, the main problem of this study is to present the perspectives of the class teacher candidates for their role in child development in cartoons. The following questions have been sought as part of this problem:

1.What are the cartoons followed/watched by the class teacher candidates?

2.What are the views of the class teacher candidates on the role of cartoons in child development?

a) What are the views of the class teacher candidates on the positive role of cartoons in child development?

b) In line with the positive views of the candidates for teachers, cartoons are in what areas of development?

c) What are the views of the class teacher candidates on the negative role of cartoons in child development?

d) In line with the negative views of the candidates for teachers, cartoons are in what areas of development?

Research Methodology: This study uses semi-structured interview technique from qualitative research methods as it is intended to determine the opinion of the class teacher candidates on the role of cartoons in child development. Due to lack of generalization concern in qualitative research, this study also aims to identify the details of the positive and negative views of the class teacher candidates for cartoons.

The participants of the researcher are the 4 grade students who study in the Classroom Teaching Department of a state university in 2021-2022 academic year. 57 class teacher candidates were invited as participants and 33 teacher candidates agreed to participate voluntarily in the study. The participants of the research were selected based on the method of sampling criteria from the sample methods for purposes. The criteria of the study is to be trained in the Class Teaching section in the 4 th grade and to have taken the elective course in the "Education of Children at Risk" area. As the subject of screen and screen dependency is subject to the subject of the "Education of children at Risk" course, the candidates for teachers who have been trained in screen and screen dependency have been invited to participate in the study.

42% of respondents are female and 58% are male teacher candidates.

The researcher analyzed the data based on the content analysis technique. Content analysis is a research technique (Weber: 1989:5) where important comments from documents or texts are more systematic as a result of a series of analyzes. At first, the opinions of the teachers were converted into text written in the computer environment. The opinions of the teachers who have been converted to text have been read and reviewed repeatedly by two field experts and encoded. In order to increase internal validity, the views of the teachers' candidates have been independently reviewed by 1 Class Trainers and 1 Preschool Trainers. In accordance with the content analysis stages recommended by Creswell (2013), cartoons are first classified as positive and negative views and then according to the development areas of children. The researcher classed positive views as gain

and negative views as articles. When encoding, it is noted which gains and items are included in cartoons. In the second phase, development areas were identified and the Pre-School Training Program (MEB, 2013) was utilized. Development areas in the Pre-School Training Program (MEB, 2013) consist of five steps, cognitive development, social and emotional development, language development, motor development and self-care skills. In line with expert opinions, some gains and substances have been found to be in more than one development area. For example, “K29. Allows children to distinguish between good and bad behavior” is a step in both cognitive development and social and emotional development. Similarly, “M14. The article "insulting, bad words and blasphemy" is included in both the step of language development and the step of social and emotional development.

Findings and Conclusion: When asked for cartoons that they follow/watch, the teachers who participate in the study show 20 different cartoon names, the most watched cartoons are "Rafadan tayfa (n=7) and Pepee (n=5)" cartoons. The common feature of the two cartoons is that they are broadcast on the TRT children's channel and made locally. When studies have been conducted on children, it is possible to say that the cartoons that children and teacher candidates follow the most are similar (Aral and Kadan, 2019; Gunsen, 2017; Hamarat, etc., 2015; Samur vd, 2014; Printer et al., 2019).

In the second phase, the candidates for teachers were asked what positive contribution cartoons have to the children and classified the positive views of the student students in 39 wins. The K8 gain has been seen to be in half of 20 cartoons. According to this result, the candidates of the teachers may say that cartoons are most likely to contribute positively at the point of “aspiration of charity and charity”. The "Pepee" cartoon, which includes 19 wins of 39 wins, is the most positive-winning cartoon compared to teacher candidates. This cartoon follows cartoons with 15 wins, “Doru” with 13 wins, “Rafadan Tayfa”. Cartoons with the least positive feature are "our Park, Gumball, Spider-Man and Tom Jerry (2 wins). This result supports the previous study results (Berber et al., 2019; Hamarat et al., 2015; Kaya, 2014; Samur et al., 2014; Turkmen, 2012; Oily, 2013; No fatigue, 2013).

Likewise, the negative views of the teachers' candidates for cartoons are classified by the researcher as 39 items. Article M6 "contains scenes of anger and violence" was the most negative feature in cartoons, including the front of 20 cartoons.

EKLER

KAZANIMLAR

K1. Çocukların hayal gücünü geliştirir
K2.Doğa sevgisi içerir
K3.Çevreyi koruma bilinci oluşturur
K4.Aile sevgisi aşılar (anne, baba, kardeş vb.)
K5.İnsan ilişkilerinde sevgi ve saygı ön plandadır
K6.Okul sevgisi aşılar
K7.Arkadaş sevgisi aşılar, arkadaşlık ilişkilerini geliştirir.
K8.Yardımsever olmayı ve yardımlaşmayı özendirir
K9.Mahalle kültürü, komşuluk ilişkilerine önem verir
K10.Bireysel farklılıklara saygı duyulur
K11.Milli değerlere vurgu yapılır (bayrak, vatan gibi)
K12.Türk halk müziği ve geleneksel çocuk oyunlarına yer verilir
K13.Milli ve dini bayramlara yer verilir
K14.Hayvan sevgisi içerir
K15.Özür dileme ve teşekkür etme davranışlara sıklıkla yer verilir
K16.Yaşam sevgisi, hayat sevinci, umut içerir
K17.İnsan ilişkilerinde güvenilir insan olmayı vurgular
K18.Vefalı, merhametli olmanın önemini vurgular
K19.Takım çalışmasının, birlikte hareket etmenin, arkadaşlığın önemine vurgu yapar
K20.İnsanlara karşı, nazik, kibar olmak gerektiğini belirtir
K21.Özgüven sahibi bir birey olmanın önemini vurgular
K22.Eğlendirirken eğiticidir
K23.Sanat sevgisi aşılar (Resim, müzik vb.)
K24.Çocuğa göre olmayan (şiddet, küfür, hakaret) unsurlar yer almaz
K25.Yalan söylemenin ve insanları kandırmanın kötü bir şey olduğunu anlatır
K26.Özel alanın gizliliğine saygı duyma, sır saklamayı önemser
K27.Dijital bağımlılık ve teknolojinin kötüye kullanımı ve zararlarını belirtir
K28.Başkalarının haklarına saygı duyma, izin almanın önemine değinir
K29.Çocuklara iyi ve kötü davranışları göstererek ayırt etmelerini sağlar
K30.Toplumsal kurallara uymak gerektiğini anlatır.
K31.El yıkama, dişleri fırçalama gibi öz bakım becerilerini aktarır
K32.Sağlıklı beslenmeye özendirir (süt içme gibi)
K33.Spor yapmaya özendirme, fiziksel aktivitenin sağlık açısından önemine değinir
K34.Bilim merakını (keşfetme) artırır ve çocukları bilgilendirici bilgiler aktarır
K35.Çocuğun dil gelişimini destekler
K36.Çocuğun ritim bilgisinin gelişimini sağlar
K37.Matematiksel becerilerin gelişimine katkı sağlar
K38.Çocuğun renkleri tanımasına ve öğrenmesine destek olur
K39.Tarihi yapılar hakkında bilgi verir

MADDELER

M1.Bizim kültürümüzle farklılıklar içermesi
M2.Cinsiyet eşitsizliğinin yer alması
M3.Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yer alması
M4.İnsanlara karşı önyargılı davranma
M5.Sırf ödül kazanmak için yanlış olduğunu bildiği bir davranışı yapma
M6.Öfke ve şiddet sahnelerini içermesi
M7.Karakterlerin sürekli üzgün ve mutsuz olması
M8.Kötü kahraman ve canavarların yer alması
M9.Çocukları dışlama, aşağılama, dalga geçme
M10.Obsesif davranışlara yer verme (aşırı titiz olma)
M11.Çevresine karşı kıskançlık ve hasetlik içerme
M12.Yoksulluğun utanılacak, zenginliğin özenilecek bir durum olarak aktarılması
M13.İnsanlar arasında ayrımcılık yapma
M14.Hakaret, kötü söz ve küfür içerme
M15.Bazı derslere karşı olumsuz tutum, korku gelişmesine neden olma (matematik korkusu gibi)
M16.İntihara özendirme

M17.Hile yapma, karşısındakine acımasızca davranma
M18.Aşırı tüketime yönlendirme (düşüncesizce alışveriş yapmaya özendirme, bilinçsiz para harcama)
M19.Uyku düzensizliği ve sağlıksız beslenmenin normalleştirilmesi
M20.Dış görünüşün her şeyden önemli olduğu algısı
M21.Dış görünüşleri güzel olmayan çocukların sevilmek için dış görünüşünü değiştirmeye zorlama
M22.Çocukların seviyelerine uygun olmayan insan ilişkilerine yer verme (hoşlanma, sevgili, flört olma)
M23.Toplumsal kurallara uymamaya özendirme, bu şekilde davranıldığında daha cool olunacağını söyleme
M24.Hayvanlara şiddet uygulama ve buna özendirme
M25.Hırsızlık yapmaya özendirme
M26.Çevresine yalan söylemeyi normalleştirme
M27.Teknolojiyi kötüye kullanma
M28.Çocuklarda çeşitli korku ve fobilerin gelişmesine neden olma (aile bireylerinden birini kaybetme korkusu veya hayalet korkusu gibi)
M29.Cinsel içeriklerin yer alması (öpüşme gibi)
M30.Eşcinselliği özendirmesi
M31.Madde bağımlılığına özendirme (alkol, sigara, kumar oynama gibi)
M32.Gerçek dışı fantastik unsurlara yer vererek çocuğu gerçek dünyadan uzaklaştırma
M33.Çocuğun fiziksel olarak kendine zarar vermesine neden olacak unsurlar ve aletler içermesi
M34.Çocukları kin ve nefrete yönlendirme
M35.Özel hayatın gizliliğini yok sayma
M36.Çocukların dil gelişimini olumsuz etkileme
M37.Çocukların zekâsını kötüye, başka canlılara kötülük yapmak için kullanması
M38.Irkçılık ifade eden unsurlara yer verilmesi
M39.Çocukları tembelliğe, emek vermeden kolay yoldan istediğini elde etmeye özendirme

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 4043-4067
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.65823
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 19.10.2022 Submitted date
Kabul tarihi 01.12.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Kökçü, Y. & Demirel, Ş. (2022). İşlemsel Okuma Modelinin Öğrencilerin Zihinsel İmaj Oluşturma Becerilerine Etkisi. *Journal of History School*, 61, 4043-4067.

İŞLEMSEL OKUMA MODELİNİN ÖĞRENCİLERİN ZİHİNSEL İMAJ OLUŞTURMA BECERİLERİNE ETKİSİ[1]

Yelda KÖKÇÜ[2] & Şener DEMİREL[3]

Öz

Bu araştırmanın amacı işlemsel okuma modelinin 7. sınıf öğrencilerinin zihinsel imaj oluşturma becerilerine olan etkisini tespit etmek ve görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın nicel boyutuna ait örneklemi; deney (n=33) ve kontrol grubunda (n=33) yer almak üzere toplam 66; nitel boyuta ilişkin çalışma grubu ise araştırmaya gönüllü olarak katılan 14 öğrenciden oluşmaktadır. Karma desende gerçekleştirilen araştırmanın nicel boyutu öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanmıştır. Nitel boyutta ise deney grubunda yer alan öğrenciler ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş ve veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırmanın deneysel uygulama süreci 8 hafta deneysel uygulama, iki hafta öntest-sontestlerin yapılması olmak üzere toplam 10 hafta sürmüştür. Deney grubunda kullanılan stratejiler, öğrencilere Aşamalı Sorumluluk Aktarım Modeli ile öğretilmiştir. Araştırmada nicel verilerin toplanmasında "Zihinsel İmaj Değerlendirme Formu (ZİDF)"; nitel verilerinin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde yüzde (%), frekans (*f*), bağımsız gruplar t-testi, Mann-Whitney U testi; nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin ZİDF puanlarının, deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiş ve deney grubu öğrencilerinin, işlemsel okuma modeline ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler işlemsel okuma modeline uygun Türkçe öğretiminin; bilginin kalıcılığını artırdığını, sınıf ortamında farklı strateji, yöntem ve

[1]Bu makale birinci yazarın doktora tezinden türetilmiştir. Etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde 05.105.2017 tarih, E-97132852/050.01.04 sayı ile alınmıştır.

[2] Arş. Gör. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, yekokcu@hotmail.com, Orcid: 0000-0003-1232-5235

[3] Prof.Dr. Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, sdemirel@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0002-0152-1081

tekniklerin kullanımını sağladığını ve zihinsel imaj oluşturma becerilerini geliştirdiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: İşlemsel Okuma Modeli, Zihinsel İmaj, Okuduğunu Anlama, Türkçe Eğitimi.

The Effect of Transactional Reading Model on Students' Mental Image Construction Skills

Abstract

The aim of this research is to determine the effect of the transactional reading model on the mental image formation skills of 7th grade students and to reveal their opinions. The sampling in the quantitative dimension of the study consisted of a total of 66 students, 33 of whom were in the study group and 33 of whom were in the kontrol group. The sampling in the qualitative dimension consisted of 14 students who voluntarily participated in the study. In the present study, the Explanatory Sequential Design, which is one of the mixed method designs in which quantitative and qualitative data are used together, was used. The quantitative dimension of the study was designed in line with the experimental design with a pretest-posttest control group. In the qualitative dimension, interviews were made with the students in the experimental group, and the interviews were recorded with an audio recorder. The implementation process of the study lasted 10 weeks which consisted of 8-week experimental implementation, and 2-week pretest and posttests. To collect the quantitative data of the study, "Mental Image Evaluation Form (MIEF)", which was developed by the researcher, were used. The strategies that were used in the experimental group were taught to the students with the Gradual Responsibility Transfer Model. To collect the qualitative data, the "Semi-Structured Interview Form", which was developed by the researcher, was used. In the analyses of the data, the percentages (%), frequencies (f), t-test of Independent Groups Mann-Whitney U test were used. the content analysis method was made use of in the analyses of the qualitative data. According to the findings obtained in the quantitative dimension of the study, a significant difference was detected between the mental image establishing scores of the students in the experimental and control group in favor of the experimental group. According to the qualitative findings of the study, it was determined that the experimental group students had positive opinions about the transactional reading model. In addition, students also stated that Turkish teaching that was carried out according to the transactional reading model increased the permanence of knowledge, and ensured that different strategies, methods and techniques are used in the classroom environment, and also improved mental image formation skills.

Keywords: Transactional Reading Model, Mental Imagery, Reading Comprehension, Turkish Education.

GİRİŞ

İşlemsel (transactional) okuma, L. Rosenblatt'ın edebiyat, felsefe, estetik, sosyoloji ve dil bilimi gibi birçok disipline ilişkin görüşlerini içeren çok yönlü bir anlayışı yansıtmaktadır. Rosenblatt 1978 yılında yayınlamış olduğu "The Reader The Text The Poem" adlı çalışmasında okuma becerisine yönelik düşüncelerini paylaşmış ve yapmış olduğu açıklamalar ilgili alanda dikkat çekmiştir. Rosenblatt, metnin durağan bir yapısı olduğu düşüncesini reddeder (Borasi, Siegel, Fonzi, Smith, 1998). Okuma eylemi, belli bir zaman ve bağlamda okuyucu ile metin arasında gerçekleşir. Bu nedenle anlam metinde hazır olarak yer almaz, okuyucu onu kendi çabası ile oluşturmaktadır (Rosenblatt, 1988). Bu noktada öğrencilerin okuma sürecinde yapmaları gerekenlere yönelik olarak modelin, sınıfta uygulanmasına ilişkin birtakım işlem basamakları vardır. Öncelikle öğrencilerin metin ile bağ kurabilmesi amacıyla mevcut şemaları tespit edilir. Ardından sınıftaki öğrenci sayısı göz önünde bulundurularak okuma grupları oluşturulur. Bu sırada öğrencilere anlamı yapılandırmalarını sağlayacak farklı okuma stratejileri öğretilir. Aynı zamanda grup üyeleri arasında iletişim kurulması sağlanarak üyeler arasında da bir bağ kurulur. Bu süreçte okuyucular, okudukları materyali anlamak amacıyla farklı okuma stratejileri (soru sorma, amaç belirleme, özdenetim sağlama vb.) kullanarak anlamı mevcut şemaları ile bir araya getirip görselleştirirler (Brown, Pressley, Meter ve Schuder, 1995). Bu yolla öğrencilerin sahip oldukları şemalar ile yeni bilgiler arasında ilişki kurmaları, metine ilişkin tahminde bulunmaları, okudukları metini görsellerle ifade etmeleri, grup arkadaşlarıyla birlikte çalışarak farklı bakış açılarına ulaşmaları kolaylaştırılıp süreç içerisinde derin anlamlar elde etmeleri ve okuduklarını anlamaları sağlanabilir.

Okuduğunu anlama, çok sayıda unsurun eş güdümlü çalışmasına dayalı bir beceri olduğu için okuyucunun bu süreçte kendine uygun stratejileri tespit etmesi önemlidir. Bu noktada yeterli okuyucular okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında amaç ve ihtiyaçlarına uygun farklı stratejileri kullanarak derin anlamlara ulaşmayı hedeflerler (Jimenez, Garcia ve Pearson, 1996). Metni çözme, sözcükleri anlamlandırma ve anlam oluşturma çabalarını kontrol etme ve geliştirme girişimlerinden (Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008) olan okuma stratejilerinden biri de zihinsel imaj oluşturmadır. İlgili alan yazında zihinsel imaj oluşturma becerisi ile öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan pek çok araştırma bulunmaktadır (Gambrell ve Jawitz, 1993; Morris 1995; Keene ve Zimmerman, 1997; Sadoski ve Paivio, 2001; Gunning, 2004; Duffy, 2009; De Koning ve Van der Schoot, 2013).

Zihinsel İmaj Oluşturma

Zihinsel imajlar (mental imagery), okuyucuların mevcut şemalarını kullanıp beş duyu organından faydalanarak oluşturdukları zihin resimleridir. Yeterli okuyucular okuma süreci sırasında ve sonrasında, okuma amaçlarını da göz önünde bulundurarak kendi zihinsel imajlarını oluştururlar (Kocaarslan, Akyol ve Güneş, 2017). Okuma ve zihinsel imaj oluşturmaya ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar (Buehl, 2017; Sadoski ve Paivio, 2004; Keene ve Zimmerman, 1997; Pressley, 1976) zihinsel imaj kullanımın okuma sürecini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Nitekim okuma sürecinde zihinsel imaj oluşturmak okuyucunun metni daha rahat kavramasını sağlarken metinden edindiği bilgilerin de kalıcılığını artırarak hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır (Sadoski ve Paivio, 2004). Okuyucunun yaşadığı bilişsel işlem süreci ile ilgili olan zihinsel imajlar, zihinsel işlem sürecinin temelini oluşturarak okuyucunun konuya ilişkin bilgisini karşı tarafa aktarılmasında önemli rol oynamaktadır (Kosslyn, 2005). Bu noktada zihinsel imajların, okuyucunun mevcut şemaları ile bağlantılı olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle her okuyucunun oluşturmuş olduğu zihinsel imajlar birbirinden farklı nitelikte ve kendine özgüdür. Örneğin bir okuyucu "Pizzada bir dilim domates vardı." cümlesini okuyup ardından bu cümle ile ilgili bir zihinsel imaj oluşturduğunda pizzanın üstündeki domateslerin dilimlenmiş olduğunu düşünebilir. Fakat pizzanın üstündeki domatesler bütün hâlinde resmedildiğinde okuyucunun zihinsel imajı ile metnin imajının aynı olmadığını fark eder (Briner, Virtue ve Schutzenhofer, 2014). Görüldüğü gibi oluşturulan zihinsel imajlar, okuduğunu anlama sürecini etkilemekte dolayısıyla bireyin metinden anlam çıkarma sürecini yönlendirmektedir. Miller (2013) ise gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilere öyküleyici bir metin okumuş ve öğrencilerden metinden edindikleri bilgileri kâğıda görseller aracılığı ile aktarmalarını istemiştir. Öğrenciler bu süreçte çizim konusunda cesaretlendirilmiş ve hikâyenin önemli kısımlarını resmetmişlerdir. Öğrenciler aynı zamanda, metnin önemli parçalarını yansıtan imajları sınıfta arkadaşlarıyla paylaşıp görüşlerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonunda, okuma sırasında zihinsel imaj kullanımının öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği ve bu yolla öğrencilerin odaklanma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Yine Joffe, Cain ve Maric (2007) de zihinsel imgelerin, metin içi unsurların tespit edilmesini ve okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Bu noktada öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmede zihinsel imaj öğretiminden daha fazla yararlanılabilir. Zihinsel imajların öğrenmede hatırlamayı ve kalıcılığı da olumlu yönde etkilediği de göz önünde

bulundurulduğunda bu konuya daha çok dikkat çekmek gerekmektedir. Bu amaçla araştırmada Türkçe dersleri işlemsel okuma modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş ve sürecin öğrencilerin zihinsel imaj oluşturma becerilerine olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırması ile desenlenmiştir. Karma yöntem araştırması ile hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin güçlü yönleri kullanılarak araştırma sorularına cevap aranır (Teddlie, 2007; Creswell ve Clark, 2015; Robson, 2015). Karma yöntem desenlerinden açımlayıcı sıralı desenin kullanıldığı bu araştırmanın, nicel boyutunda kontrol gruplu öntest-sontest desen kullanılmıştır. Söz konusu desenin uygulanması sırasında bağımsız değişkene bağlı olarak grupların öntest ve sontest ölçümleri yapılır (Karasar, 2017). Gruplar üzerindeki etkisi araştırılan bir deneysel işlem ile bir kontrol grubundan oluşan ve iki ölçüm gerektiren çalışmalarda bu desenin kullanılması uygun görülmektedir (Bayar ve Bayar, 2015). Açımlayıcı sıralı karma araştırma deseninin doğasına uygun olarak nitel veriler, nicel verileri desteklemek ve anlamlandırılmasını kolaylaştırmak amaçlı kullanılmıştır. Bu makalenin etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde 05.105.2017 tarih, E-97132852/050.01.04 sayı ile alınmıştır. Araştırma tasarımı aşağıda yer almaktadır:

Şekil 1. Araştırma Tasarımı

Örneklem ve Çalışma Grubu

Araştırmada, amaçsal tipik durum örneklemesi ile Elazığ il merkezinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören toplam 66 öğrenci seçilmiştir. Bu örnekleme yönteminin seçilmesinin sebebi yokluk hipotezine müdahale edilecek olan "işlemsel okuma modelinin" evrendeki diğer öğrencilere istatistiksel genellenebilirliğinin artırılması ve örneklem sapmasının en aza indirgenebilmesidir. Bu noktada evrenin geneline ilişkin görece önemli fikirler vereceği düşünülen kent merkezinde bulunan ve sıra dışı özellik göstermeyen (Büyüköztürk, vd., 2014) okul seçilerek araştırma süreci sonunda elde edilen bulguların evrene genellenebilirlik derecesinin artırılması hedeflenmiştir.

Tablo 1.
Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kadın		Erkek		Toplam
Grup	n	%	n	%	n
Deney	21	64	12	36	33
Kontrol	20	61	13	39	33

Deney ve kontrol gruplarının yansız bir şekilde oluşturulması için deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 6. sınıf Türkçe dersi not ortalamaları ve 6. sınıf ikinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları tespit edilmiş, ardından puanların normallik dağılımları incelenmiştir:

Tablo 2.
Grupların Yansızlık Ölçütlerine Göre Normallik Dağılımı

Ölçüt	Grup	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	S-W	p
6. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları	Deney	-.616	-1.043	.954	.176
	Kontrol	-.232	-1.036	.955	.183
6. sınıf 2.yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları	Deney	.457	-.488	.946	.099
	Kontrol	-.735	-.805	.964	.328

Yapılan Shapiro-Wilk testi ve elde edilen çarpıklık basıklık değerlerine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, 6. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamalarının ve 6. sınıf ikinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamalarının normallik varsayımlarını karşıladığı tespit edilmiştir. Böylece puanların karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

Tablo 3.
Yansızlık Ölçütlerine Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Ölçüt	Grup	n	$\overline{X}$	ss	sd	Levene Testi		t	p
						F	p		
6. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları	Deney	33	65.15	14.16	64	.003	.957	.569	.57
	Kontrol	33	63.18	13.96					
6. sınıf 2.yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları	Deney	33	65.30	10.30	64	2.224	.141	-.266	.79
	Kontrol	33	66.06	12.73					

Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarına ait 6. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları [$t_{(64)=}$.569; p=.572] ve 6. sınıf Türkçe dersi ikinci yarıyıl not ortalamaları [$t_{(64)=}$-.266; p=.791] arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Böylece not ortalamaları yönünden deney ve kontrol gruplarının yansız bir şekilde oluşturulduğunu söylemek mümkündür.

Öğrencilerin Zihinsel İmaj Değerlendirme Formundan Aldıkları Öntest Puanlarının Dağılımı

ZİDF'ten alınan puanların karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar vermek amacıyla ilk olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait puanların normallik kontrolü sağlanmıştır. Yapılan Shapiro Wilk testi sonuçlarına göre deney (S-W= .846; p=.000) ve kontrol (S-W= .884; p=.002) gruplarına ait öntest puanlarının normal dağılımdan uzalaştığı tespit edilmiştir. Çarpıklık basıklık değerleri incelendiğinde ise deney [$Ç_D$/sh =2.117, B_D/sh =-.071] ve kontrol grubunun puanlarının [$Ç_K$/sh =2.039, B_K/sh =.814] normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bunun sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanlarının karşılaştırılması aşamasında nonparametrik testlerden olan Mann-Whitney U testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U testi Sonuçları

Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	p
Deney	33	35.38	1167.50	482.500	.405
Kontrol	33	31.62	1043.50		

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ZİDF'ten aldıkları öntest puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin ZİDF puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin ZİDF puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [MWU=482.500, p=.405]. Bu durumda

deney ve kontrol grubu öğrencilerinin zihinsel imaj oluşturma becerilerinin benzer olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubu ise deneysel uygulama sürecine katılan toplam 14 öğrenciden oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemenin kullanıldığı araştırmada, nitel çalışmaların rastlantısal bir örneklem ile yorumlanamayacak bir doğasının olması, araştırmacıyı amaçlı örnekleme yöntemini kullanmaya yöneltmiştir (Miles ve Huberman, 2016). Bu noktada seçilen örneklemin kişi sayısı bakımından azlığı ya da çokluğu yerine, örneklemin araştırmacının ihtiyaç duyduğu durumu sağlayıp sağlamadığı ile ilgilenilmektedir. Bu bağlamda örneklem seçimi temsil edilebilirlik yerine belli bir amaca yönelik olarak gerçekleştirilmiştir (Türnüklü, 2000).

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada öğrencilerin, zihinsel imaj oluşturma becerilerini belirlemek amacıyla Gunning (2004, s.321) tarafından oluşturulmuş betimleyici unsurların yoğun olarak yer aldığı bir paragraf kullanılmıştır. Söz konusu paragraf, öntestte ve sontestte öğrencilere hem sesli olarak okunmuş hem de etkinlik kâğıdında paragrafa yer verilmiştir. Ardından öğrenciler metnin içeriğine yönelik olarak oluşturdukları zihinsel imajları etkinlik kâğıtlarına çizmişlerdir. Öğrencilerin zihinsel imaj senaryosuna bağlı kalarak oluşturdukları zihinsel imajları değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından "Zihinsel İmaj Değerlendirme Formu (ZİDF)" oluşturulmuştur.

ZİDF'i geliştirmek için ilk olarak ilgili alan yazın incelenmiş ve zihinsel imaj oluşturma becerisi ile ilgili yapılan araştırmalar belirlenmiştir (Yavuzer, 1992; Fisher, 2007; Cohen, 2012; Brooker, 2013; Baldwin, 2013; Kocaarslan, 2015; Çankırlı, 2018). Tespit edilen araştırmalar da göz önünde bulundurularak ZİDF biçim ve içerik unsurları bakımından düzenlenmiş ve formda yer alacak maddeler tespit edilmiştir. Oluşturulan değerlendirme formunda yetersiz (0), kısmen yeterli (1) ve yeterli (2) olmak üzere 3 seçenek yer almaktadır. Madde seçiminin ardından taslak değerlendirme formu maddeleri belirlenmiş ve maddeler görüş alınmak üzere uzmanlara gönderilmiştir. İlk olarak taslak hâlindeki form, Türkçe eğitimi alanından 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ZİDF, tekrar uzmanlara gönderilmiş ve formun kapsam geçerliliğinin artırılması hedeflenmiştir. Formun son hâli, Türkçe Eğitimi ve Eğitim Bilimleri alanında toplam 8 alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan maddeyi "gerekli" ve "gereksiz" şeklinde puanlamaları istenmiştir. ZİDF'in kapsam geçerliliğinin belirlenmesi aşamasında ise Lawshe (1975) tekniğinden faydalanılmıştır. Lawshe tekniğinin kullanılması için en az 5

en fazla 40 alan uzmanının görüşünün alınması gerekmektedir. Bu noktada ZİDF'e ait KGİ değeri .92 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu değer, α=.05 anlamlılık düzeyinde kapsam geçerlilik oranı aralıklarında yer almaktadır. Elde edilen veriler, ZİDF'te yer alan maddelerin kapsam geçerliliğinin sağlandığını göstermektedir [KGİ>KGÖ(.92>.78)]. Ardından deney ve kontrol grubundaki öğrencilere zihinsel imaj senaryosu öntest ve sontest olarak uygulanmış ve ZİDF'e göre öğrenclerin etkinlik kâğıtları puanlanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin işlemsel okuma modeline göre yürütülen Türkçe derslerine yönelik görüşlerinin tespit edilmesi aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzundan yararlanılmıştır. Görüşme kılavuzundan yer alacak maddeler belirlenmeden önce ilgili alan yazın (Cohen vd.,2007; Frank, 2013; Merriam, 2015) incelenerek yapılan araştırmalar belirlenmiştir. Bu noktada işlemsel okuma modelinin kuramsal yapısı da göz önünde bulundurularak kılavuzda yer alacak maddeler belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşme kılavuzunda yer alan maddeler alanda aktif olarak görev yapan 3 Türkçe öğretmeni, 3 Türkçe Eğitimi alan uzmanı ve 2 Eğitim Bilimleri uzmanı olmak üzere toplam 8 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda maddeler üzerinde birtakım düzeltmeler yapılmış ve sonuçta 9 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu oluşturulmuştur.

Nitel verilerin toplanması aşamasında, deney grubunda yer alan görüşme yapmaya gönüllü öğrenciler ile bir araya gelinmiştir. Yapılan yüz yüze görüşmelerde veri kaybının önüne geçmek ve elde edilen verileri daha sonra ayrıntılı bir şekilde inceleyebilmek için ses kayıt cihazı kullanmanın avantajlarından (Punch, 2016; Karasar, 2017) faydalanılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler öncesinde hem velilerden hem de okul yönetiminden gerekli izinler alınmış ve görüşmeler ders dışı saatlerde yapılmıştır. Görüşme ortamının belirlenmesi aşamasında ortamın, sessiz ve odaklanmaya elverişli olması göz önünde bulundurulmuş, görüşmeler kütüphane ve çalışma odalarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında sondaj sorularla da konu ile ilgili derinlemesine veri toplanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından yeterli veri geldiğine kanaat getiriline kadar görüşmeler sürdürülmüş ve farklı görüş alınmadığı belirlenen getirilen 14. öğrenci ile görüşmeler sonlandırılmıştır. Verilerin toplanması aşamasından sonra ses kayıt cihazı ile kaydedilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizi aşamasına geçilmiştir. Yapılan görüşmelere 9'u kız, 5'i erkek olmak üzere toplam 14 öğrenci katılmıştır.

Deneysel İşlem Süreci

Araştırmanın uygulama aşamasında, işlemsel okuma modeline uygun olarak belirlenen stratejilerin öğrencilere aktarılması aşamasında aşamalı sorumluluk aktarım modelinden yararlanılmıştır. Sürecin başında okuma sürecinde okuyucu, metin ve bağlam etkileşimini önemseyen işlemsel okuma modeline uygun bilişsel ve üstbilişsel stratejiler belirlenmiş, sonrasında ise TÜDÖP'te (2017) yer alan ortak ve farklı stratejiler ele alınmıştır. "Soru sorma, özet çıkarma, anahtar sözcüğü bulma" gibi stratejiler hem deney hem de kontrol grubu öğretim programında bulunurken deney grubundaki öğrencilere stratejilerin önemli noktaları ile ilgili eğitim verilmiştir. Deneysel işlem süreci öncesinde deney grubunda yer alan öğrencilere süreçte kullanılacak stratejiler ile ilgili eğitim süreci başlatılmıştır. Bir haftalık eğitim sürecinde bazı öğrencilerin stratejileri rahat bir şekilde kullandıkları bazılarının ise uygulama sırasında zorlandıkları görülmüştür. Bu aşamada öğrenciler, uygulama öğretmeninden destek alarak sürece devam etmişlerdir. Bir hafta süren eğitimin ardından öğrencilere her ders öncesinde kullanılacak stratejiler ve yapılacak etkinliklere ilişkin bilgi verilmiştir. Süreç boyunca kullanılacak stratejilerin öğretilmesinde aşamalı sorumluluk modeli uygulama öğretmeninin de işini kolaylaştırmıştır. Kullanılacak stratejilerin aktarılması noktasında basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene doğru bir sıra izlenerek strateji öğretim süreci planlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ait zihinsel imaj senaryosu etkinlik kâğıtları incelenmiş ve ZİDF'e göre puanlanmıştır. Bu noktada puanlayıcı yanlılığını önlemek amacıylaa basit seçkisiz yöntemle seçilen 10 adet zihinsel imaj sontest kâğıdı alan uzmanı bir dış denetçi tarafından puanlanmıştır. Ardından araştırmacı ile dış denetçi arasındaki kolerasyon (Pearson Correlation) tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda araştırmacı ve dış denetleyici arasındaki korelasyon katsayısının .88 olduğu tespit edilmiş ve söz konusu değerin .70 ve üzerinde olması puanlayıcılar arasında güçlü bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Cohen, 1988). Öğrencilerin ZİDF'ten aldıkları puanlar, öntest ve sontest olarak paket programa aktarılmış ve ardından verilerin analizi aşamasına geçilmiştir. Analiz aşamasında, verilerin dağılım durumuna göre non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bağımsız iki grup arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi (MWU) kullanılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubu puanları arasında belirlenen istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Eta kare değeri (η^2), etki büyüklüğünün tespit edilmesinde sık olarak kullanılan indeks değeridir. Etki büyüklüğünün hesaplanmasında:

Bağımsız gruplar t-testi için etki büyüklüğü: $\eta^2= t^2/ t^2 + ((N_1+N_2)-2)$; bağımlı gruplar t-testi için etki büyüklüğü: $\eta^2= t^2/ t^2 + (N-1)$; Mann-Whitney U testi için etki büyüklüğü : $r=z/\sqrt{N}$ formülleri kullanılmıştır (Cohen, 1988). Yapılan hesaplama sonucunda elde edilen değerler; .01-küçük etki, .06-orta düzey etki, .14-büyük etki aralıklarına göre yorumlanmıştır (Cohen, 1988'den akt. Pallant, 2015).

Nitel verilerin analizi ise elde edilen verileri kodlamayı, metni anlamlı küçük birimlere bölmeyi, birimlere etiketler atamayı ve kodları ayrı temalara ayırarak gruplandırmayı içermektedir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Karma yöntem ile yürütülen bu araştırmanın nitel boyutunda yapılandırılmış görüşme kılavuzundan yararlanılmış ve görüşme verileri ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Bu aşamada işlemsel okuma modeline göre işlenen Türkçe derslerinin, öğrencilerin okuduklarını anlama becerisine olan etkisine yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmış ve elde edilen veriler bu çerçevede analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri, ilgili alan yazın ışığında kodlanarak genel bir kod listesi hazırlanmış ve sonrasında temalara ve alt temalara ayrılmıştır. Bu aşamada oluşturulan temaların ortak ve farklı yönleri belirlenmiş ve temalara isim atanmıştır. İlgili tema başlıkları düzenlenerek veriler, doğrudan katılımcı görüşleri ile desteklenmiş ve bulgular arasında ilişki kurularak verilerin anlaşılırlığının sağlanması hedeflenmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için alınması gereken bazı önlemler vardır (Patton, 2014; Merriam, 2015; Creswell, 2017). Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak için veri toplama süreci ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak verinin özgün doğasına sadık kalınmaya çalışılmış ve sürecin anlaşılır bir şekilde sunulması hedeflenmiştir. Araştırma süreci nesnel bir yaklaşımla sürdürülmüş ve elde edilen veriler, ham verilerle karşılaştırılarak teyit mekanizması kullanılmıştır. İç tutarlılığın sağlanması amacıyla elde edilen veriler, aynı kodlayıcı tarafından farklı zamanlarda -30 gün sonra- yeniden kodlanmış ve bu yolla kodlamalar arasındaki görüş uyum oranı belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 2016). Bu aşamada Miles ve Huberman tarafından geliştirilen güvenirlik formülünden yararlanılmıştır. Kodlayıcının tespit etmiş olduğu 7 kod, 30 gün sonra yapılan yeni kodlama ile farklı bir kategoriye taşınmıştır. Verilerin güvenirlik değerini belirlemek için yapılan işlem sonucunda verilerin güvenirlik değerinin [93/(93+7)].100= %93 olduğu tespit edilmiştir. Ön kodlama ve yeniden kodlama güvenirliğini sağlamak için kodlamalar arasındaki uyum oranının %80 ve üzeri olması kodlayıcı güvenirliği açısından uygun görülmektedir (Miles ve Huberman, 2016).

BULGULAR VE YORUM

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin zihinsel imaj değerlendirme formundan aldıkları puanları karşılaştırmak amacıyla ilk olarak puanların normallik dağılımları tespit edilmiştir. Yapılan Shapiro-Wilk testine göre deney (S-W=.910; p=.010) ve kontrol grubuna ait puanların (S-W=.737; p= .000) normal dağılımdan uzaklaştığı belirlenmiştir. Bu durumda deney ve kontrol grubuna ait çarpıklık basıklık değerleri incelenmiş ve deney [$Ç_D$/sh =1.694, B_D/sh =.870] grubuna ait puanların normal dağılım aralıklarında olduğu görülürken kontrol grubu puanlarının [$Ç_K$/sh =2.048, B_K/sh =-.614] normal dağılımdan uzaklaştığı tespit edilmiştir. Bu durumda, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere ait puanların karşılaştırılması noktasında nonparametrik testlerden olan Mann-Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 5.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Zihinsel İmaj Oluşturma Becerisi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U testi Sonuçları

Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	p	*r*
Deney	33	45.35	1496.50	153.500	.000	.89
Kontrol	33	21.65	714.50			

Tablo 5'te yer alan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ZİDF'ten aldıkları puanların, deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [MWU=153.500, p=.00]. Sıra ortalamalarına bakıldığında ise deney grubunda (SO=45.35) yer alan öğrencilerin sıralar ortalamasının, kontrol grubunda (SO=21.65) yer alan öğrencilerin sıralar ortalamasından yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca etki büyüklüğünün de oldukça büyük olduğu tespit edilmiştir (r=.89). Elde edilen bu bulguya göre işlemsel okuma modeline göre uygulanan Türkçe öğretiminin, öğrencilerin zihinsel imaj oluşturma becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde, öğrencilerin zihinsel imaj oluşturma stratejisine ilişkin olumlu yönde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu noktada belirlenen öğrenci görüşleri "beceri ve bilgi" olmak üzere iki tema altında ele alınarak aktarılmıştır. Öğrencilere ait görüşler ve temalara ilişkin yapılan yüklemeler Tablo 6'da yer almaktadır:

Tablo 6.
Zihinsel İmaj Oluşturmanın Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Temalar	*f*	n	Katılımcılar
Beceri			
Anlama	13	9	Ö2K,Ö3K,Ö5E,Ö7K,Ö8E,Ö11K,Ö12E,Ö13K,Ö14E
Resim Çizme	7	5	Ö3K,Ö8E,Ö10K,Ö11K,Ö12E
Canlandırma	6	5	Ö1K,Ö2K,Ö6K,Ö7K,Ö11K
Hayal Etme	4	4	Ö6K,Ö8E,Ö9K,Ö10K
Anlatma	3	3	Ö1K,Ö12E,Ö13K
Yaratıcılık	2	2	Ö7K,Ö8E
İlerleme	2	2	Ö1K,Ö3K
Tahmin Etme	1	1	Ö2K
Bilgi			
Kalıcılık	11	8	Ö2K,Ö3K,Ö6K,Ö7K,Ö10K,Ö11K,Ö13K,Ö14E
Hatırlama	5	4	Ö3K,Ö4E,Ö11K,Ö14E
Gerçeklik	1	1	Ö3K

Zihinsel imaj oluşturma becerisinin, öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine olan etkisine ilişkin verilere bakıldığında öğrencilerin en çok "anlama" temasına yükleme yaparak sürece ilişkin olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğrenciler uygulama sürecinde, okudukları metinlere yönelik oluşturdukları zihinsel imajların, anlamın yakalanmasını ve kavranmasını kolaylaştırdığına dikkat çekmişlerdir. Deneysel uygulama sürecinde öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri geliştikçe daha nitelikli zihinsel imajlar çizmeleri, zihinsel imaj ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin olumlu yansıması olarak düşünülmektedir. Ancak bir kısım öğrenci, resim çizme yeteneğinin iyi olmadığını fakat yine de etkileşimli sınıf ortamına dahil olabilmek ve zihinsel imaj oluşturabilmek için çaba sarf ettiklerini ifade etmiştir. Bazı öğrenciler ise resim çizmekten keyif aldıkları için sürece katıldıklarını ve zihinsel imaj oluşturma sürecini çok sevdiklerini belirtmiştir. Zihinsel imaj oluşturmak öğrencilerin nesneleri, olayları, kavramları zihinlerinde canlandırma becerilerini geliştirmiş ve onların hayal güçlerini de zenginleştirmiştir. Bu noktada öğrencilerin canlandırma becerilerinin gelişmesi ve aynı zamanda hayal güçlerinin de zenginleşmesi birbirini desteklemektedir. Nitekim üst bilişsel kontrolün, öğrencilerin anlama kurma sürecini iyileştirmesi beklenen bir durumdur. Yine benzer şekilde öğrenciler okuma sürecinde zihinsel imaj kullanımının anlatım becerilerini beslediğini, kavramları ve olayları tahmin etmelerini kolaylaştırdığını ve bu sayede yaratıcılıklarının da geliştiğini ifade etmişlerdir. Anlama ve anlatma becerileri arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin anlama becerilerinin ilerlemesi sonucunda ifade

becerilerinin de gelişmesinin birbirini desteklediğini söylemek mümkündür. Ayrıca öğrenciler, okuma sürecinde oluşturmuş oldukları imajların bilginin kalıcılığına olumlu etkisi olduğunu, çizmiş oldukları imajları gördüklerinde ilgili metni hatırladıklarını belirtmişlerdir. Söz konusu durum, öğrencilerin okuma deneyimleriyle eşleşen zihinsel imajların uzun süreli belleğe taşınması ile bağlantılıdır. Nitekim öğrenciler, metindeki önemli noktaları hatırlama ve metin ile bağ kurma noktasında zihinsel imaj oluşturmanın etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Beceri

Beceri teması altında "anlama, canlandırma, resim çizme, hayal etme, anlatma, yaratıcılık, ilerleme ve tahmin etme" olmak üzere sekiz alt tema yer almaktadır. Söz konusu temaya ilişkin yapılan yüklemelere aşağıda yer verilmiştir.

Anlama

Ö8E. *Zihinsel imajları çizebilmem için zaten metni anlamam gerekiyor. Önceden zihinsel imaj tekerleğine sadece bir tane resim çizebiliyordum. Ama şimdi daha fazla, yer olsa daha da çizerim. Metni daha iyi anladığım için artık daha fazla görsel çizebilirim.*

Canlandırma

Ö6K. *Metinde anlatılan olayları canlandırma yeteneğimin geliştiğini düşünüyorum. Önceden metinde anlatılanları hayal edemiyordum. Çizdiğim resme baktığımda metin gözümde canlanıyor.*

Resim Çizme

Ö10K. *…Önceden resim çizme becerimi kullanamıyordum şimdi hayal gücüm genişledi daha çok anlıyorum.*

Hayal etme

Ö9K. *Artık okuduğumuz kitaplarda resimler çok olmuyor. Genelde roman alıyoruz. Bu etkinlik sayesinde metindeki olayları zihnimde hayal etmem kolaylaştı.*

Anlatma

Ö13K. *…Metni kendi görsellerimle ifade ettiğimde aslında o metinden ne anladığımı ifade ediyordum. Bir şekilde metni bir başkasına anlatıyordum.*

Yaratıcılık

Ö7K. *...Zihinsel imaj oluşturduğumda metnin ana fikrini daha kolay çıkarmaya başladım. Örneğin uzay ile ilgili metinde ilgili kavramları yaratıcı bir şekilde çizdim.*

İlerleme

Ö3K. *...Çizerek metni daha iyi anlıyorum ve resim çizmek eğlenceliydi. İlk haftalarda çok zorlanıyordum ne çizeceğimi düşünüyordum. Ama sonra etkinlik kâğıdım gelince hemen çiziyordum.*

Tahmin Etme

Ö2K. *...Çizdiğim resmi görünce metne dair daha iyi tahminlerde bulundum. Yani ben metni okumasaydım da çizdiklerimden metinde ne anlatıldığını anlardım.*

Bilgi

Bilgi teması altında "kalıcılık, hatırlama ve gerçeklik" olmak üzere üç alt tema yer almaktadır. Söz konusu temalara ilişkin yapılan yüklemelere aşağıda yer verilmiştir.

Kalıcılık

Ö10K. *Öğrendiklerim aklımda daha kalıcı oldu. Önceden resim çizme becerimi kullanamıyordum şimdi hayal gücüm genişledi daha çok anlıyorum ve öğrendiklerim kalıcı oluyor. Okuduğum metinleri önceden bir ya da iki ay sonra unutuyordum, şimdi unutmuyorum. Çizdiğim görseli görünce metinle arasında bağ kuruyorum.*

Hatırlama

Ö11K. *...Resimlerimiz fazla iyi olmasa da metin ile ilgili çizdiklerimiz metni anlamamıza yardımcı oluyordu. Böylelikle o resmi gördüğümüzde metinle ilgili bir şeyler canlanıyordu.*

Gerçeklik

Ö3K. *Zihinsel imaj çizerken okuduğumu kendim yaşıyormuşum gibi hissetim. Her şey gerçekti sanki.*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada işlemsel okuma modeline göre gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin, öğrencilerin zihinsel imaj oluşturma becerilerine olan etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yürütülen deneysel işlem

süreci sonunda öğrencilerin ZİDF sontest puanlarının, öntest puanlarından anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca elde edilen bu farkın etki büyüklüğünün de oldukça yüksek olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bu bulgu işlemsel okuma modeline göre yürütülen deneysel işlem sürecinin, öğrencilerin zihinsel imaj oluşturma becerilerini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim ilgili alan yazında öğrenme ortamlarında zihinsel imaj kullanımı ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar mevcuttur (Davis, 1944; Anderson ve Freebody, 1981; Bell, 1991; Clark ve Paivio, 1991; Borduin, Bourdin ve Manley 1993; Jenkins, 2009; Cohen ve Johnson, 2011). Okuduğunu anlama sürecinde zihinsel imajlar ve görsellerden faydalanmak, bir yandan okuyucunun anlamı kavramasına yardımcı olurken diğer yandan da bilginin daha etkili bir şekilde kazanılmasını kolaylaştırmaktadır (Karadağ, 2013). Yine aynı şekilde zihinsel imajların hatırlamayı kolaylaştırdığı, metinde yer alan unsurlar arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirdiği ve okuduğunu anlama sürecinde yaşanan sorunları azalttığı yapılan araştırmalar ile ortaya konulmuştur (Gambrell and Jawitz, 1993; Van den Broek ve Kremer, 2000; De Koning ve Van der Schoot, 2013). Okuma süreci ve sonrasında resim çizmek ve metine ilişkin görseller oluşturmak, okuyucunun bilinçlatı ile bağlantı kurulmasını sağlayarak okuyucunun okuma motivasyonunu da olumlu yönde etkilemektedir (Smith, 1960). Rasinski (1985) de araştırmasında imge ve okuma becerisi arasındaki ilişkiyi ele almış ve zihinsel imajların özellikle erken yaştaki çocukların anlam kurmasına yardımcı bir unsur olduğuna dikkat çekmiştir. Yerli alan yazında zihinsel imaj oluşturmaya yönelik olarak gerçekleştirilen araştırma sayısının sınırlı olduğunu söylemek mümkündür. Kocaarslan (2015) yürüttüğü araştırmada, zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmada zihinsel imaj öğretiminin; öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği, edinilen bilginin hatırlanma süresini artırdığı ve daha nitelikli imajlar oluşturmayı kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin, zihinsel imaj oluşturma becerilerine yönelik araştırmalarda (Pressley, 1976; Macomber, 2002; Flavel ve Hartman, 2004) oluşturulan zihinsel imajların; bilginin hatırlanmasını kolaylaştırarak kalıcılığını artırdığı (Paivio, 1969; Presley, 1976; Hayes ve Readence, 1983; Henkel ve Carbuto, 2008), yeni kelime öğretimini kolaylaştırdığı (Cohen ve Johnson, 2011; Baldwin, 2013; Brooker, 2013) okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediği (Paivio, 1969; Pressley, 1976; Steingart ve Glock, 1979, Schirmer, 1995; Oakhill ve Patel, 1991) öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı (Irwin, 1979; Cramer, 1980; Macomber, 2002) ve alan yazından elde edilen bulguların, bu araştırmanın bulguları ile örtüştüğü tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin olarak görüşmeye katılan öğrenciler okuma etkinliklerinde zihinsel imaj kullanımının, anlama seviyelerini artırdığını ifade etmişlerdir. Yine öğrenciler süreçte oluşturdukları zihinsel imajların; çizim becerilerini olumlu yönde etkilediğini, nesne ve olayları canladırma, hayal etme ve bunlarla ilişkili olarak yaratıcılık becerilerini beslediğini ayrıca bilginin hatırlanmasını kolaylaştırarak kalıcılığını da artırdığını belirtmişlerdir. Nitekim Pressley de (1976) okuma sürecinde zihinsel imaj kullanımının öğrencilerin okuduklarını hatırlamaları üzerinde etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada zihinsel imaj oluşturmanın, bilginin hatırlanmasını kolaylaştırdığını tespit etmiştir. Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilere cümleler, paragraflar ve hikâyeler okutulmuş ve sonrasında okunan kısımlara ilişkin zihinsel imaj oluşturmaları istenmiştir. Uygulama süreci sonunda deney grubundaki öğrencilerin okunan metinleri daha kolay bir şekilde hatırladıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde Elliot (2007) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerden okudukları metinden ne hatırladıklarına ilişkin çizim yapmaları istenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin resimlerle özetleme, hatırlama ve anlama becerilerinde ilerleme olduğu belirlenmiştir. Bu noktada alan yazından elde edilen sonuçların, araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Bu araştırmada öğrenciler, oluşturdukları zihinsel imajların tıpkı metnin bir özeti gibi olduğunu ifade ederek zihinsel imaj oluşturdukları metindeki bilgilerin ve anlamını öğrendikleri yeni sözcüklerin kalıcılığına dikkat çekmişlerdir. Benzer şekilde Hayes ve Readence (1983), 7. sınıf öğrencileri ile birlikte yürüttüğü araştırmada, görsel kullanımının öğrencilerin anlama becerilerine olan etkisini ele almıştır. Süreç sonunda öğrencilerin, görsel kullanılan metinleri daha kolay bir şekilde hatırladıkları ve bilgi ile resimler arasında güçlü bağlantılar oluşturdukları görülmüştür. Bir metine ilişkin zihinsel imajlar oluşturabilmek için zaten metini anlamak gerekir. Bu sayede okuyucu zihinsel imajlar sayesinde metin ile güçlü anlam bağları kurar. Nitekim Baldwin de (2013) yapmış olduğu araştırmada benzer bir duruma dikkat çekmektedir. Deneysel desene göre tasarlanan araştırmada, zihinsel imaj kullanmanın metindeki anlamı bilinmeyen sözcüklerin öğrenilmesini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Mayer (2001) ise yapmış olduğu araştırmada zihinsel imajların bireyin ön bilgileri ile ilişkili olduğuna, imajların bilginin hafıza kalma süresini olumlu yönde etkilediğine ve bu sayede imajlar ile bilgi arasında bağ kurulduğuna dikkat çekmektedir. Nitekim oluşturulan zihinsel imajların, bireyin bilişsel ve duyuşsal sisteminden izler taşıdığını söylemek mümkündür.

İşlemsel okuma modeli; bireyin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine önem veren, her bireyin birbirinden farklı olduğu anlayışına dayalı, okuma esnasında bireyin

içinde bulunduğu fiziki ve kültürel ortamı önemseyen, okuma sürecinde bilişsel ve üstbilişsel becerilerin etkin bir şekilde kullanımına dayalı çok yönlü bir anlayışın ürünüdür. Ayrıca her öğrencinin sahip olduğu mevcut şema ve deneyimleri farklı olduğu için öğrencilerin okuma sürecinde oluşturmuş oldukları zihinsel imajlar da farklılık göstermektedir. Bu noktada bireysel farklılıkları dikkate alan ve öğrenme sürecinde zihinsel imaj oluşturma stratejisinin kullanımını içeren deneysel desende yürütülen araştırmaların sayısı artırılabilir. Zihinsel imajlar ve edinilen bilginin hafızada kalma süresi arasındaki ilişkiden yola çıkarak zihinsel imaj oluşturma stratejisinin bilginin kalıcılığına olan etkisini tespit etmeye yönelik nitel, nicel veya karma desende yeni araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmada, öğrencilerin zihinsel imajlarını değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından "Zihinsel İmaj Değerlendirme Formu" oluşturulmuştur. Alan yazında çeşitlilik sağlamak amacıyla oluşturulan zihinsel imajları değerlendirmek için yapılacak yeni araştırmalarla mevcut ölçme araçlarının sayıları artırılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.

Anderson, R. C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J.T. Guthrie (Eds.), *Comprehension and Teaching: Research re3views*. International Reading Association.

Anderson, R. C. & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. *Handbook of Reading Research*, 1, 255-291.

Baldwin, M.P.H. (2013). *An Experımental İnvestıgatıon of The Effects of an İmagery Strategy on Vocabulary Learnıng and Retentıon*. Doctoral thesis, University of Hawaii at Manoa, Educational Psychology.

Bell, N. (1991). Gestalt imagery: A critical factor in language comprehension. *Annals of Dyslexia*, 41(1), 246-260.

Borasi, R., Siegel, M., Fonzi, J. & Smith, C. F. (1998). Using transactional reading strategies to support sense-making and discussion in mathematics classrooms: an exploratory study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(3), 275-305.

Borduin, B. J., Borduin, C. M. & Manley, C. M. (1993). The use of ımagery training to ımprove reading comprehension of second graders. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(1), 115-118.

Briner, S. W., Virtue, S. M. & Schutzenhofer, M. C. (2014). Hemispheric processing of mental representations during text comprehension: Evidence for ınhibition of ınconsistent shape ınformation. *Neuropsychologia*, 61, 96-104.

Brooker, H.G. (2013). *The Effects of Visual Imagery and Keyword Cues on Third-Grade Readers' Memory, Comprehension, and Vocabulary Knowledge* Doctoral thesis, School of Education, Clemson University.

Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P. & Schuder, T. (1995). A quasi-experimental validation of transactional strategies ınstruction with low-achieving second-grade readers. Journal of *Educational Psychology*, 88(1), 18-37.

Buehl, D. (2017). *Classroom Strategies for Interactive Learning* (4th Ed.). International Reading Association.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Pegem Akademi.

Clark, J. M. & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149-210.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd Ed.). Lawrence Earlbaum Associates.

Cohen, M. T. (2012). Strengthening science vocabulary through the use of ımagery ınterventions with college students. *Creative Education*, 3(7), 1251-1258.

Cohen, M. T. & Johnson, H. L. (2011). Improving the acquisition and retention of science material by fifth grade students through the use of ımagery ınterventions. *Instructional Science*, 40(6), 925-955.

Cramer, E. H. (1980). Mental ımagery, reading attitude and comprehension. *Reading Improvement*, 17(2), 135.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi.*(Y. Dede, S.B. Demir, Çev.). Anı yayıncılık.

Çankırlı, A. (2018).*Çocuk Resimlerinin Dili* (7. Baskı).Uğurböceği Yayınları.

Davis, F. B. (1944). Fundamental factors in reading comprehension. *Psychometrika,* 9(3), 185-197.

De Koning, B. B., & Van der Schoot, M. (2013). Becoming part of the story! Refueling the interest in visualization strategies for reading comprehension. *Educational Psychology Review*. 25, 261-287.

Duffy, G. (2009). *Explaining Reading: A Resource for Teaching Concepts, Skills, and Strategie*s (2nd ed.). Guilford.

Elliott, J. (2007). Summarizing with drawings: a reading-comprehension strategy. *Science Scope*, *30*(5), 23-27.

Fisher, R. W. (2007). *The Effect of Guided Mental Imagery on the Intrinsic Reading Motivation of Fourth and Fifth Grade Students*. Doctoral thesis, Widener University.

Flavell, J. H. & Hartman, B. M. (2004). What children know about mental experiences. *YC Young Children,* 59(2), 102-109.

Gambrell, L. B. ve Jawitz, P. B. (1993). Mental ımagery, text ıllustrations and children's story comprehension and recall. *Reading Research Quarterly*, 28(3), 264-276.

Gunning, T.G. (2004). *Creating Literacy Instruction for All Children in Grades Pre-K to 4*. Allyn and Bacon.

Hayes, D. A. & Readence, J. E. (1983). Transfer of learning from ıllustrationdependent text. *The Journal of Educational Research,* 76(4), 245-248.

Henkel, L. A. & Carbuto, M. (2008). Remembering what we did: how source misattributions arise from verbalization, mental ımagery, and pictures. *Applied Memory*, 213-234.

Irwin, J. W. (1979). College readers' mental ımagery, reading ability and attitude toward reading. *Reading Improvement*, 16(2), 124.

Jenkins, M. H. (2009). *The Effects of Using Mental Imagery as a Comprehension Strategy for Middle School Students Reading Science Expository Texts*. Doctoral thesis, University of Maryland.

Jimenez, R. T., García, G. E. & Pearson, P.D. (1996). The reading strategies of bilingual latina / o students who are successful english readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 90-112.

Joffe, V. L., Cain, K., & Marić, N. (2007). Comprehension problems in children with specific language impairment: does mental imagery training help? *International Journal of Language & Communication Disorders, 42*(6), 648-664.

Karadağ, Ö. (2013). Okuma kültürüne katkıları bakımından Türkçe ders kitaplarının resimlemeleri (İllüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 84-93.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık.

Keene, E.O. & Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of Thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*. Heinemann.

Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretiminin 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kocaarslan, M., Akyol, H. & Güneş, F. (2017). Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma tutumu ve zihinsel imaj netliği üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 63-80.

Kosslyn, S. M. (2005). Mental ımages and the brain. *Cognitive Neuropsychology*, 22(3-4), 333-347.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personel Psychology*. 28, 563-575.

Macomber, C. (2002).*The Use of Mental Imagery and Its Relation to Reading Attitudes Among Fourth Grade Students*. Doctoral thesis, New York University School of Education.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için bir Rehber* (Üçüncü Basımdan Çeviri) (S. Turan, Çev.). Nobel Akademi.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş Bir Kaynak Kitap: Nitel Veri Analizi*. (S. Akbaba Altun, A. Ersoy, Çev.). Pegem Akademi.

Miller, D. (2013). I can create mental ımages to retell and ınfer big ıdeas. *Reading Teacher*, 66(5), 360-364.

Oakhill, J. & Patel, S. (1991). Can ımagery training help children who have comprehension problems? *Journal of Research in Reading*, 14(2), 106-115.

Paivio, A. (1969). Mental ımagery in associative learning and memory. *Psychological Review*, 76(3), 241-263.

Pallant, J. (2016). *Spss Kullanma Kılavuzu, Spss ile Adım Adım Veri Analizi* (S. Balcı, B. Ahi, Çev.). Anı Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (S. B. Demir, M. Bütün, Çev.). Pegem Akademi.

Perry, C. & Morris, T. (1995). Mental imagery in sport. In T. Morris, and J. Summers (Eds.). *Sport Psychology: Theory, Applications, and İssues* (pp. 339-385). John Wiley and Sons.

Pressley, G. M. (1976). Mental ımagery helps eight-year-olds remember what they read. *Journal of Educational Psychology*, 68(3), 355-359.

Punch, K. F. (2016). *Sosyal Araştırmalara Giriş.* Siyasal Kitabevi.

Rasinski, T. V. (1985). Picture this: Using imagery as a reading comprehension strategy. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, *25*(4), 9.

Robson, C. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Gerçek Dünya Araştırması* (Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu, Ed.). Anı Yayıncılık.

Rosenblatt, L. M. (1988). *Writing and Reading: Transactional Theory*. Technical report no: 416 champaign. Center for the Study of Reading. University of Illinois.

Sadoski, M. & Paivio, A. (2004). A dual coding view of ımagery and verbal processes in reading comprehension. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, And H. Singer (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp.582-601).International Reading Association.

Schirmer, B. R. (1995). Mental ımagery and the reading comprehension of deaf children. *Literacy Research and Instruction*, 34(3), 177-189.

Steingart, S. R. & Clock, M. D. (1979). Imagery and the recall of connected discourse. *Reading Research Quarterly*, 15(1), 66-83.

Teddlie, C. & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.

Van den Broek, P. & Kremer, K. (2000). The mind in action: What it means to comprehend during reading. In B. M. Taylor, M. F. Graves, & P. van den B roek (Eds.), *Reading for Meaning: Fostering Comprehension in the Middle Grades* (pp. 1-31). Teachers College.

Yavuzer, H. (1992). *Resimleriyle Çocuk, Resimleriyle Çocuğu Tanıma* (23. Baskı). Remzi Kitabevi.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: The aim of this research is to determine the effect of the transactional reading model on the mental image formation skills of 7th grade students and to reveal their opinions.

Method: In the present study, the Explanatory Sequential Design, which is one of the mixed method designs in which quantitative and qualitative data are used together, was used. The quantitative dimension of the study was designed in line with the experimental design with a pretest-posttest control group. In the qualitative dimension, interviews were made with the students in the experimental group, and the interviews were recorded with an audio recorder. The implementation process of the study lasted 10 weeks which consisted of 8-week experimental implementation, and 2-week pretest and posttests. The current curriculum was applied in the control group in this period, and the courses in the experimental group were carried out with the activities that were prepared in line with the Transactional Reading Model. To collect the quantitative data of the study, the "Mental Image Evaluation Form (MIEF)", which was developed by the researcher, were used. To collect the qualitative data, the "Semi-Structured Interview Form", which was developed by the researcher, was used. The interview form, which was prepared to determine the opinions of the students on the experimental application process, consisted of a total of 9 open-ended items. These data collection tools were applied as pretests and posttests to the students in the experimental and control group. During the experimental process of the research, strategies suitable for the procedural reading model were transferred to the students with the gradual responsibility transfer model. Cognitive and metacognitive strategies were determined in accordance with the transactional reading model that cares about the text, reader and context during reading. At this point, it is planned to teach cognitive and metacognitive strategies by following a sequence from known to unknown, from simple to complex. The data that were obtained in the quantitative dimension of the study were analyzed by using a package program. In the analyses of the data, the percentages (%), frequencies (f), Standard Deviation (SD), t-test of Independent Groups and Mann-Whitney U

test were used. The Content Analysis Method was made use of in the analyses of the qualitative data.

Findings: According to the findings obtained in the quantitative dimension of the study, a significant difference was detected between the mental image establishing scores of the students in the experimental and control group in favor of the experimental group. According to the Shapiro-Wilk test, it was determined that the scores of the experimental (S-W=.910; p=.010) and control groups (S-W=.737; p= .000) deviated from the normal distribution. In this case, it was decided to use the Mann-Whitney U test, which is one of the nonparametric tests, in the comparison of the scores of the students in the experimental and control groups. According to the Mann-Whitney U test results, it was observed that the scores of the experimental and control group students from the mental image evaluation form differed statistically in favor of the experimental group [MWU=153.500, p=.00]. According to the qualitative findings of the study, it was determined that the experimental group students had positive opinions about the Transactional Reading Model. In addition, students also stated that Turkish teaching that was carried out according to the Transactional Reading Model improved reading comprehension skills, offered a funny, interactive and free classroom setting, improved collaborative skills increased the permanence of knowledge and ensured that different strategies, methods and techniques are used in the classroom environment and also improved mental image building skills. The students emphasized that the mental images they drew about the texts they read helped to understand the text. Creating a mental image fed students' imaginations by improving their ability to visualize events in their minds. Likewise, the students stated that creating a mental image improves their skills of telling, estimating and creativity. In addition, the students stated that creating a mental image increases the permanence of knowledge and that they remember the text when they see the images they draw.

Conclusion: In this study, it was aimed to determine the effect of Turkish teaching, which is carried out according to the transactional reading model, on students' mental image formation skills. At the end of the eight-week experimental process, it was determined that the students' MIEF posttest scores were significantly different from their pretest scores. In addition, it was observed that the effect size of this difference was quite high. This finding can be interpreted as the applied process has a positive effect on students' mental image formation skills. There are already studies in the literature dealing with the relationship between mental image use and reading comprehension (Davis, 1944; Anderson ve Freebody, 1981; Bell, 1991; Clark ve Paivio, 1991; Borduin, Bourdin ve Manley 1993; Jenkins, 2009; Cohen ve Johnson, 2011). Regarding

the qualitative dimension of the research, the students who participated in the interview stated that forming mental images during and after reading had a positive effect on their reading comprehension skills. At the end of the research, creating a mental image; It was concluded that students improved their drawing skills, nurtured their skills of animation, imagination and creativity, and also increased the permanence of knowledge and made it easier to remember. Transactional reading model cares about students' interests and abilities, acts with the understanding that each individual is different, attaches importance to the context that occurs during reading, and cares for students to use their cognitive and metacognitive skills effectively. According to the transactional reading model, it is important to create mental images in the process of reading comprehension. At this point, the number of experimental studies that care about students' differences and focus on mental image formation can be increased. New research can be conducted in an experimental design to determine the effect of mental image formation strategy on the permanence of knowledge.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Jurnal of histir School (JOHS)
(2022), 15(61), 4068-4080
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.63657
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 21.07.2022 Submitted date
Kabul tarihi 25.10.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Kurt, Z. & Güler, G. (2022). Köy Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Köy Halkına Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of History School*, 61, 4068-4080.

KÖY OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN KÖY HALKINA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI[1]

Zeliş KURT[2] & Gül GÜLER[3]

Öz

Bu çalışmanın amacı, köy okullarında görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları köyde yaşayan köy halkına yönelik tutumlarının ölçülmesi için güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye genelinde köy okullarında görevli veya köy okullarında görev yapmış 542 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar ortaya koymak için elde edilen veriler üzerinden Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda 20 maddeden oluşan üç faktörlü nihai ölçek formu, toplam varyansın %37.5'ini açıklamaktadır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alfa korelasyon katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur. Bu bulgularla beraber ölçeğin köy okulu öğretmenlerinin köy halkına yönelik tutumlarını ortaya koymak için geçerli ve güvenilir özelliğe sahip olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Köy öğretmeni, köy halkı, tutum, geçerlik, güvenirlik

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı İstanbul Aydın Üniversitesi'nde, 09.07.2021 tarih, 2021/08 sayı ile alınmıştır.

[2] Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği, zlskrt@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-8744-308X

[3] Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, gulyuce2010@gmail.com, Orcid: 0000-0001-8626-4901

Attitudes Scale of Teachers Working in Village Schools towards Village People: A Validity and Reliability Study

Abstract

The aim of this study is to develop a reliable and valid scale to measure the attitudes of teachers working in village schools towards the village people living in the village where they work. The study group of the research consists of 542 teachers working in village schools or worked in village schools throughout Turkey. Exploratory and Confirmatory Factor Analysis was applied on the data obtained to reveal evidence for the construct validity of the scale. As a result of the analysis, a three-factor final scale form consisting of 20 items was obtained. It explains 37.5% of the total variance. In order to determine the reliability of the scale, the Cronbach Alpha correlation coefficient was calculated as 0.83. According to the results we meet, it can be said that the scale has a valid and reliable feature to reveal the attitudes of village school teachers towards the village people.

Keywords: Village teacher, village people, attitude, validity, reliability

GİRİŞ

Öğretmenlik, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olan eğitim müfredatını uygulayan, çocukların ebeveynlerinden sonra eğitim ve öğretimini üstlenen meslek olarak kabul edilmektedir. Öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenen yerlerde görevlerini yerine getirmektedirler. Öğretmenlerin mesleklerini icra ettikleri yerler; şehir merkezleri ve kırsal alanlardır (Anılan vd., 2015).

Türkiye'de 8.321 köy okulu, 47.611 köy öğretmeni, 570.369 köy okulunda okuyan öğrenci bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2022). Kırsal alanlara atanan daha önce köy yaşantısını deneyimlememiş, şehirlerde hayatını sürdürmüş mesleğine yeni başlayan öğretmenler, kırsal alanlarda bulunan okullara ve yerleşim yerlerine uyum problemleri yaşayabilmekte, buna bağlı olarak yeni öğretmenler köylerden çok kısa sürelerde ayrılabilmektedir. İnce ve Şahin'e (2016) göre; kırsal bölgelerde yaşayan halkın eğitim ihtiyaçları, yaşam şekilleri ve değer yargıları konusunda yeteri kadar bilgiye haiz olamayan öğretmenler, kırsal alanlardaki eğitim kurumlarında görev yapmakta gönülsüz olmakta ve kendilerini çalıştıkları kuruma ve bölgeye aidiyet hissetmemesi neticesinde okula ve öğrencilere karşı bağlantı kurmada zorluk çekmektedirler (UNESCO, 1989). Öğretmenler atandıkları köylere gittiklerinde kültürel farklılıklar nedeniyle zorluklar yaşayabilmektedirler. Bazen o bölgede büyümüş olsa dahi köye alışma süreci uzun sürebilmekte, kültürel, dil ve yaşam tarzı olarak uyum sağlamada zorluklar yaşanabilmektedir. Bu noktada, kendi günlük yaşantılarından çok farklı bir hayat ile karşı karşıya kalan öğretmenlerin, bu kırsal yaşama ayak uydurmalarında ve gereksinimlerini kısa sürede karşılamalarında köy halkına da

büyük görev düşmektedir. Bu bağlamda, köy halkı ile köy öğretmeninin aralarındaki iletişim ve koordinasyonun uyumlu olması gerekmektedir (Koyuncu ve Düşkün, 2020).

Güder (2019), köylerde görev yapan öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda, bazılarının ailelerle iletişim problemleri yaşadıkları, iletişim problemlerinin nedeni olarak dil faktörünün yanı sıra ailelerin kalıplaşmış tutumları, eğitime ve okuma kültürüne karşı olan bakış açıları, okul-aile iş birliğinde aktif rol almamalarından kaynaklandığı belirtilmektedir. Köyde görev yapan öğretmenlerin, köy halkı ile yaşadığı problemlerden birisinin de kız çocuklarının eğitimine önem verilmeyerek ev, tarla ve mevsimlik işlerde çalıştırılması olduğu ifade edilmektedir. Adıgüzel (2013), köy öğretmenleri; ailede söz sahibi kişinin baba olması durumuna rağmen annelerin kız çocukların iş gücünden yararlanmak istemesi, okuyan kız çocuklarının okulda yanlış davranış sergilediklerini düşünmeleri, köy halkının bu konuda verilen öğütleri hiçe sayması nedenleriyle kız çocuklarını okula göndermediklerini belirtmektedir. Tüm bu görüşler çerçevesinde, kız çocuklarının okula gidememe nedeninin ekonomik sebepler yerine ailelerin bu konudaki ön yargıları, tutumları, dini tabuları olduğu görülmektedir.

Çapuk ve Ünsal (2017), öğretmenlerin; velilerin ilgisizliği, velilerden destek görmedikleri, eğitim ve öğretime dair bilgi sahibi olmadıkları için velilere karşı ön yargılı olduklarını ifade ettikleri belirtilmektedir. Sidat ve Bayar (2018), yaptıkları çalışmada, köy halkına yönelik eğitimlerin verilmesi ile eğitimde başarının artacağına yönelik öğretmen görüşleri verilmiştir. Bununla birlikte Elma (2013)'ya göre, veli ile okul arasındaki iş birliği ve etkileşim, köy okullarında başarıyı artıracak en mühim faktörlerden birisidir. Erdem ve Yaprak (2011) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin, velilerinin ilgisiz olduklarını ve köy halkının kendilerine güvenmediklerini ifade ettikleri belirtmektedir. Palavan ve Donuk (2016), ebeveynlerin okul içi eğitim öğretim faaliyetlerine katılmaması ve çocuklara olan ilgisizlikleri bir diğer sorun alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ilgisiz tutumların, öğretmenleri zaman zaman yıldırdığı ve tükenmişlik sendromuna sürüklediği değerlendirilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan, Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021-2022 raporuna göre; Türkiye'de bulunan ilkokulların % 21,6'inin (5.297 ilkokul), ortaokulların % 14'ünün (2.647 ortaokul) kırsal alanlarda bulunduğu, Türkiye genel öğrenci mevcuduna göre ilkokullarda % 4,6'sının (250.513 kişi), ortaokullarda % 4,5'inin (239.222 kişi) kırsal alanlarda öğrenime devam ettiği, Türkiye genel öğretmen mevcuduna göre ilkokullarda % 6,7 (20.764 öğretmen), ortaokullarda % 6,9 (26.008 öğretmen) oranında öğretmenin köy okullarında görev yaptığı belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2022) Köy halkının genel yaşam tarzı, köy yaşantısı içerisinde

karşılaşılan zorluklar, köy eğitim sisteminde yaşanan problemler, köy öğretmenlerinin özellikle köylere atandıkları ilk yıllarda karşılaştıkları uyum problemleri, köy okullarının ve bu okullardaki öğrenci sayılarının, eğitim sisteminin yadsınamayacak bir parçasını oluşturmaları, literatürde daha önce yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak köy öğretmenlerinin sorunlarına yönelik olması, köy öğretmenlerinin köy halkına yönelik tutumları özelinde daha önce bir çalışma bulunmaması dikkate alındığında, bu çalışmanın bu bağlamda literatüre katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmanın modeli, tarama modellerinden biri olan betimsel tarama modeli ile gerçekleşmiştir. Betimsel tarama geniş kitleler ile yürütülen, gruptaki kişilerin görüşlerinin, tutumlarının alındığı araştırmalardır (Karakaya, 2012). Betimsel taramalar yapılan araştırmanın yapısını olayların sürecini tanımlamak için kullanılır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın örneklemini 542 köy okulu öğretmeni oluşturmaktadır. MEB istatistiklerine göre 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de 47.611 köy öğretmeni görev yapmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2022). Kültürel farklılık ve çeşitlilik sağlamak için Türkiye genelinde birçok farklı illerden köy öğretmenleri örneklemde yer alacak şekilde belirlenmiştir. Çalışma grubu belirlenirken tutum ölçeğine konu olan Köy öğretmenlerinin temas halinde oldukları Sivil Toplum Kuruluşları (STK) ve derneklerden, özellikle köy öğretmenlerinin yoğunlukla çalıştığı köy okulları ile çalışan Köy Okulları Değişim Ağı Derneği (KODA) öğretmenlerinden, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Ar-Ge birimlerinden destek alınmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde, örneklemin büyüklüğü konusunda literatürde farklı görüşler bulunmaktadır. Nunnally (1978) tarafından madde sayısının en az 10 katı kadar örneklem büyüklüğü olması gerektiği belirtilirken, Büyüköztürk vd. (2014) tarafından madde sayısının en az 5 katı kadar örneklem büyüklüğünün bulunmasının yeterli olduğu ifade edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi için 263 köy okulu öğretmeninden veri toplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı geliştirme sürecinde, ölçek geliştirmenin ilk aşaması olarak alan yazın taranıp köy öğretmenleri ve köy halkına yönelik tutumların

neler olabileceği üzerine araştırma yapılmıştır. Bununla birlikte, ölçeğin pilot uygulama aşamasında, KODA'nın bünyesinde gönüllü öğretmen topluluklarında yer alan Türkiye'nin farklı illerinde halen görev yapan ya da daha önce köyde öğretmenlik yapmış olan 21 sınıf öğretmeninin, köyde öğretmenliğe ilişkin düşüncelerini anlatan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Sonrasında alan yazın ve kompozisyonlardan yararlanarak tutumun yapısına (bilişsel, duyuşsal, davranışsal) uygun olacak şekilde 45 maddelik ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Tutum maddeleri ölçme ve değerlendirme uzmanları ile anlam ve dil açısından ilgili uzmanlara kontrol ettirilerek düzenlemeler yapılmıştır. Türk Dil uzmanının dil ve anlam yönünden değerlendirmesi ile pilot uygulamaya başlanmıştır. Pilot uygulamada, kompozisyon sonuçları ve öğretmenlerden alınan geri bildirimler bağlamında anlaşılmayan maddeler çıkarılarak ölçek 32 madde olarak revize edilmiş ve çevrimiçi ortama transfer edilmiştir. Araştırma için etik kurul onayı İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü ve Etik Komisyonu'nun 09.07.2021 tarihli ve 2021/08 sayılı kararı ile alınmıştır.

Verilerin Analizi

Köy okullarında görev yapan öğretmenlerin bulundukları köyde yaşayan köy halkına yönelik tutum ölçeğinin güvenirlik ve geçerliğinin ispat edilmesi amacıyla çeşitli analizler yapılmıştır. Öncelikle ölçeğin yapısını belirlemek için "Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)" uygulanmıştır. AFA'ya bir diğer kanıt sunmak için Horn'un paralel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Ölçeğin yapısını farklı bir örneklemde doğrulamak için "Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)" yapılmıştır. AFA için SPSS 25.0 paket programından yararlanılmıştır. DFA için Lisrel 8.80 paket programından yararlanılmıştır. Verinin faktör analizi için uygun olup olmadığını değerlendirmek üzere kayıp veri analizi, uç değer analizi, tek değişkenli ve çok değişkenli normallik varsayımları test edilmiştir. Verinin faktör analizine uygun olduğu kanısına varıldıktan sonra, örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığına karar verebilmek için "Kaiser Meyer Olkin Testi (KMO)" ve "Bartlett Küresellik Testi" yöntemlerinden faydalanılmıştır. Faktör çıkarma yöntemi olarak principal axis factoring çıkarma yönteminden faydalanılmıştır. Faktörlerin birbirleri ile ilişkili olacağı göz önünde bulundurulduğu için, döndürme yöntemlerinden promax tekniği kullanılmıştır. Faktör sayısına karar verirken öz değerleri 1'den büyük olan faktörler dikkate alınmıştır. Bunun yanı sıra, yamaç birikinti grafiği incelenmiştir. AFA sonuçlarını desteklemek amacıyla da Horn'un paralel analizden yararlanılmıştır. Horn'un paralel analizi gerçek veri setindeki katılımcı ve madde sayısını içeren simulatif verilerden elde edilen öz değerleri karşılaştırmaya dayanır. AFA sonucu çıkan yapının farklı bir örneklemde de benzer sonuçlar verip vermediğini test etmek için DFA'dan yararlanılmıştır. Modelin uyumunu değerlendirmek için

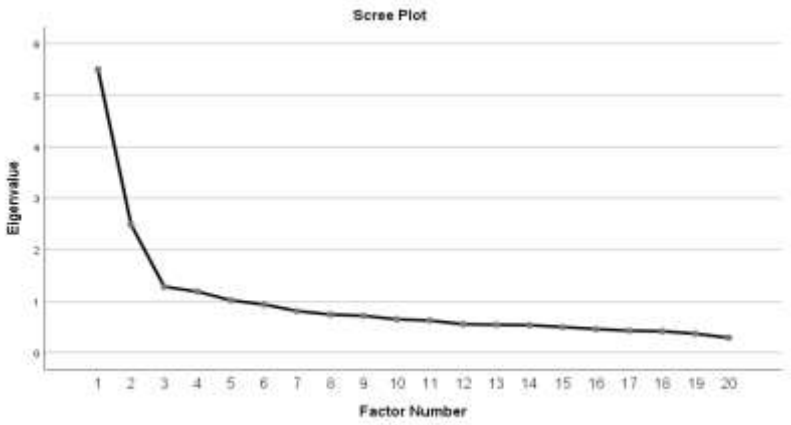
chisquare ($\chi 2$), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Goodness of Fit Index (GFI), Normed Fit Index (NFI), Non-Normed Fit Index (NNFI), Incremental Fit Index (IFI), Comparative Fit Index (CFI) ve Root-Mean-Square Error of Approximation (RMSEA) değerlerine bakılmıştır. Son olarak ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach-Alpha değeri hesaplanmıştır.

BULGULAR

Geçerlik

AFA öncesinde, verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını ortaya koymak için KMO ve "Bartlett Küresellik" değerleri hesaplanmıştır. Veri setinde faktör analizini uygulayabilmek için KMO değerinin 0.70'den büyük olması gerekmektedir (Pallant ve Manual, 2001). Araştırmada elde edilen KMO değeri 0.89'dur. Elde edilen KMO değeri, verilerin faktör analizini uygulamak için yeterli olduğunu göstermektedir.

Bartlett Küresellik testi ise verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılabilecek istatistiksel bir tekniktir. Bu test sonucunda elde edilen chi-square test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir. Yapılan analiz sonucunda Bartlett Testi anlamlı bulunmuştur ($\chi 2 = 5112,927$; $p = 0.00$). Analiz sonucunda gözlenen değerlere dayanarak, ölçekten elde edilen verinin faktör analizini yapmaya uygun olduğu söylenebilir. Ölçek faktör yapısı bakımından incelendiğinde, faktör yükleri 0,40 değerinin üzerinde olan maddeler dikkate alınmış, binişik maddeler ölçekten çıkarılmıştır ve nihai form 20 maddeye indirgenmiştir. Faktörlerin öz değerlerine ilişkin yamaç birikinti grafiği Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Faktörlerin Öz Değerlerine İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 1'de gösterilen yamaç birikinti grafiği incelendiğinde, faktörlerin 3 kademede inişe geçtiği ve sonradan yatay bir şekilde devam ettiği görülmektedir. Faktör sayısının belirlenmesine yönelik bir diğer analiz olan Horn'un paralel analiz yönteminden de yararlanılmıştır. Tablo 1'de Horn'un paralel analizinden elde edilen değerler gösterilmiştir.

Tablo 1.
Horn'un Paralel Analizine İlişkin Özdeğerler

Faktör	Gerçek özdeğer	Horn'un Paralel Analizi sonucu elde edilen özdeğer
1	7.001	1.530
2	2.223	1.464
3	1.513	1.408
4	0.867	1.363

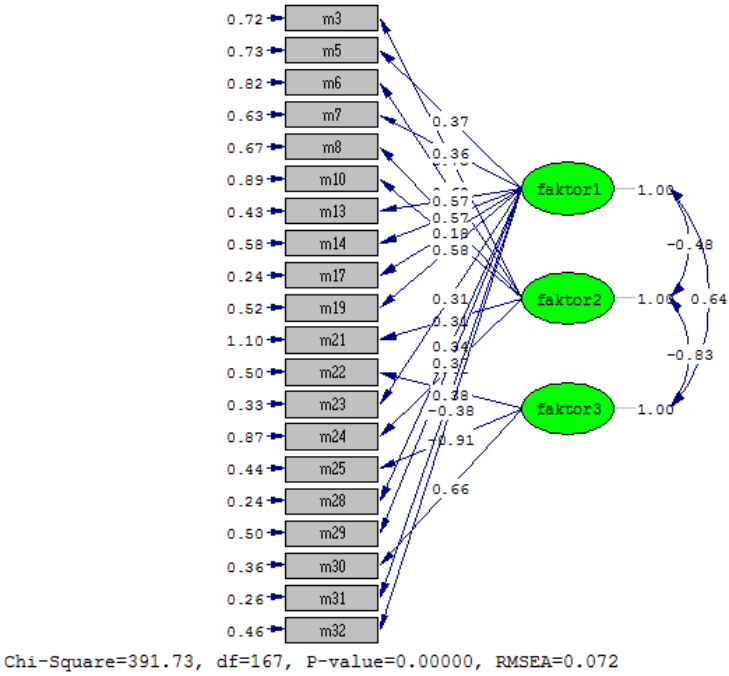
Tablo 1'de gerçek verilerden elde edilen özdeğerler ile simülatif verilerden elde edilen verilerin özdeğerleri karşılaştırılmıştır. Horn'un paralel analizine göre, faktör sayısını belirlemenin koşulu, üretilen verilerden elde edilen özdeğerlerin gerçek veriden elde edilen özdeğerlerden daha büyük olduğu noktayı dikkate almaktır (Ledesma ve Valero-Mora, 2007). Gerçek verilerden elde edilen özdeğerlerin üçüncü faktörden sonra simülatif verilerden üretilen özdeğerden daha az olduğu görülmektedir. Yamaç birikinti grafiği ve paralel analiz sonucu birlikte değerlendirildiğinde yapının üç faktörlü olduğu sonucuna varılmıştır. İncelenen yamaç birikinti grafiği ile paralel analiz sonuçlarına göre ölçeğin 3 faktörlü olduğu kararı verilmiştir. Bu bağlamda faktör yükleri; etkileşim, önyargı ve sahiplenme olarak belirlenmiştir.

Tablo 2.
20 Maddelik Ölçeğin Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Etkileşim Faktör Yükü	Önyargı Faktör Yükü	Sahiplenme Faktör Yükü
M5. Köy halkının giyim tarzları hoşuma gider.	0,417		
M7. Köy halkının şiveli konuşması hoşuma gider.	0,449		
M13. Köy halkının yapmış olduğu kültürel etkinliklerin (düğün, sünnet vb.) içinde bulunmaktan hoşlanırım.	0,577		
M14. Köy halkını okul dışı zamanlarda da ziyaret ederim.	0,544		
M17. Köy halkının okulda düzenlediğimiz resmi bayram törenlerine katılmaları hoşuma gider.	0,417		
M19. Kendimi köy halkının bir parçası olarak görürüm.	0,567		
M23. Köy halkının okul sosyal etkinliklerinde görev almaları hoşuma gider.	0,493		
M28. Köy halkının yerel hikayelerini ve oyunlarını derslerimde kullanmaktan hoşlanırım.	0,673		
M29. Köy halkından okuma yazma bilmeyenlere gönüllü olarak okuma yazma öğretmek isterim.	0,606		
M31. Köy halkı ile beraber eğitimi geliştirme ve köyü kalkındırma projeleri yapmak hoşuma gider.	0,687		
M32. Köy halkının gelişimi için ekstra vakit ayırmam.	0,535		
M3. Köy halkının çocuklara önem vermediğini düşünürüm.		0,569	
M6. Köy halkının kız çocuklarını okutmayacağını düşünürüm.		0,637	
M8. Köy halkının kişisel temizliğe dikkat etmediğini düşünürüm.		0,574	
M10. Köy halkının kız ve oğlan çocuklarının beraber oyun oynamalarını istemediğini düşünürüm.		0,601	
M21. Karşı cinsten olan köy halkı, benimle iletişim kurmakta zorluk çeker.		0,407	
M24. Köy halkının kendi iç sorunlarının (aileler arasındaki anlaşmazlık vb.) okulu olumsuz etkilediğini düşünürüm.		0,462	
M22. Köy halkı okul işlerini sahiplenir.			0,537
M25. Köy halkının köy okuluna ilgisiz olduğunu düşünürüm.			0,613
M30. Köy halkı okulda yaptığım çalışmaları sahiplenir.			0,496
Açıklanan varyans (%)	***%24.6***	***%9.3***	***%3.5***

Ölçeğin AFA sonucuna göre üç faktörün toplam ölçeği açıklama yüzdesi 37.5 olarak belirlenmiştir. AFA sonucu tespit edilen faktör yapısının geçerliğine

ilişkin kanıt sağlamak amacıyla değişik bir örneklem ile oluşturulan DFA modeli Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. DFA Modeli

Ölçeğin AFA sonucu belirlenen üç faktörlü yapısının geçerliğine kanıt elde etmek için farklı bir örneklem üzerinden elde edilen DFA modeli Şekil 2'de verilmiştir. Şekil 2'de gösterilen DFA modelindeki tüm faktör yüklerinin istatistiksel olarak manidar olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum indeksleri, RMSEA=.07; CFI=.93; GFI=.87; NFI=.92; RFI=.93; NNFI=.94 şeklinde elde edilmiştir. Uyum indekslerinin geneli kabul edilebilir uyum ölçütü aralığında olduğu görülmektedir (Kline, 2011). Ayrıca $\chi 2$ (491.73) /sd (167) değeri manidar ($p<0.01$) ve $\chi 2$ /sd= 2.34 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin farklı örneklem grupları için de kullanılabilir derecede geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Kline, 2011).

Güvenirlik

Köy Okulu Öğretmenlerinin Köy Halkına Yönelik Tutum Ölçeğinin güvenirliğini tespit etmek üzere Cronbach Alpha güvenirlik katsayısından

faydalanılmıştır. Bu kapsamda 20 madde içeren ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre geliştirilen ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, köy okulu öğretmenlerinin köy halkına yönelik tutumlarını belirlemek için bir ölçek geliştirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda etkileşim, sahiplenme ve önyargı olmak üzere 3 faktörden oluşan toplam 20 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Etkileşim faktörü öğretmenlerin köy halkıyla bir arada olduğu, beraber yaptığı işlerle ilgili tutumunu ifade edip toplam 11 maddeden oluşmaktadır. Önyargı faktörü öğretmenlerin köy halkına yönelik olumsuz duygu ve düşünceleri içeren toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Sahiplenme faktörü ise köy halkının okulu ve okul işlerini sahiplenmesine ilişkin tutumunu içeren toplam 3 maddeden oluşmaktadır. Bu üç faktörün açıkladığı toplam varyans ise % 37.5 olarak elde edilmiştir. Elde edilen geçerlik ve güvenirlik değerleri incelendiğinde geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin köy halkına yönelik tutumunu ölçmek amacıyla kullanılacak psikometrik nitelikler açısından güçlü bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, bu alandaki çalışmalar incelendiğinde, daha önce benzer bir ölçeğin geliştirilmediği görülmüş olup, bu ölçeğin literatüre kazandırılması hedeflenmiştir. Geliştirilerek son hali verilen ölçeğin; köy okulları ve köy öğretmenlerine yönelik araştırmalarda kullanılabileceği değerlendirilmektedir. Bu ölçek ile ayrıca, köy okulu öğretmenlerinin köy halkına yönelik tutumlarının; yaş, cinsiyet, kıdem yılı gibi parametrelere göre değişkenlik sergileyip sergilemediğinin araştırılabileceği de öngörülmektedir. Bununla birlikte köy öğretmenlerinin köy okullarında çalışma isteği ile köy halkına yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Adıgüzel, A. (2013). Kız çocuklarının okullaşma engelleri ve çözüm önerileri (Şanlıurfa Örneği). *EKEV Akademi Dergisi, 17*(56), 325-344.

Anılan, H., Kılıç, Z. & Demir, Z. M. (2015). Kırsal alanda öğretmen olmak: Sınıf öğretmenlerinin bakış açısı. *Electronic Turkish Studies, 10*(11).

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. Baskı). Pegem Akademi.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.

Çapuk, S. & Ünsal, M. (2017). Köy okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin meslek gelişimlerini etkileyen faktörler. *Electronic Turkish Studies*, *12*(25).

Elma, C. (2013). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin yönetim ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1) 75-87.

Erdem, A. R. & Yaprak, M. (2011). Köy ve ilçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin halkla etkileşim ve mesleki memnuniyet boyutunda karşılaştığı sorunlar ve bu sorunların performansına etkisi konusundaki görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 151-162.

Güder, S. Y. (2019). Dikenli gül: Türkiye'de kırsal kesimde okul öncesi öğretmeni olmaya ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *7*(3), 912-941.

İnce, N. B. & Şahin, A. E. (2016). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31(2), 391-409.

Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Kline, R. B. (2011). *Convergence of Structural Equation Modeling and Multilevel Modeling.*

Koyuncu, F. & Düşkün, Y. (2020). *Eğitim İzleme Raporu 2020: Öğretmenler*. https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogretmenler/ Erişim Tarihi: 10.05.2022.

Ledesma, R. D., & Valero-Mora, P. (2007). Determining the number of factors to retain in EFA: An easy-to-use computer program for carrying out parallel analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *12*(1), 2.

Milli Eğitim Bakanlığı (2022). Milli Eğitim İstatistikleri 2021-2022. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf, Erişim Tarihi: 15.09.2022.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. McGraw Hill.

Palavan, Ö. & Donuk, R. (2016). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 109-128.

Pallant, J., & Manual, S. S. (2001). A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (versions 10–11). *Milton Keynes: Open University Press*.

Sidat, E. ve Bayar, A. (2018). Köy okullarında yaşanılan problemlere yönelik öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 253-261.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1989). Multigrade teaching in single teacher primary schools. http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000845/084515eo.pdf, Erişim tarihi: 23.05.2022.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: In this study, it is aimed to develop a reliable and valid scale to measure the attitudes of the teachers working in village schools towards the village people living in the village where they work. Considering that there is no previous study on the village teachers' attitudes towards the village people, the difficulties encountered in the village life, the problems in the village education system, the adaptation problems that the village teachers faced especially in the first years of their appointment to the villages; it is considered that this study will contribute to the literature in this context.

Method: This research is a scale development study. The model of the research was carried out with the descriptive model, which is one of the survey models. Descriptive scanning is research conducted with large participants, in which the opinions and attitudes of the people in the group are taken (Karakaya, 2012).

Participants: The study group of the research consists of 542 teachers working in village schools or worked in village schools throughout Turkey.

Data collection and analysis: In the process of developing the data collection tool, the literature was reviewed as the first stage of scale development and a research was conducted on the attitudes towards village teachers and village people. However, in the pilot application phase of the scale, 21 classroom teachers who are currently working in different provinces of Turkey or who have previously taught in villages, were asked to write an essay describing their thoughts on teaching in the village. Afterwards, using the literature and compositions, 45-item scale items were created in accordance with the structure of the attitude (cognitive, affective, behavioral). Adjustments were made by having the attitude items checked by the measurement and evaluation experts and

the relevant experts in terms of meaning and language. The pilot application was implemented and in that; according to the feedback received from the teachers, the items that were not understood were removed and the scale was revised as 32 items and transferred to the online tool.

Findings: Exploratory and Confirmatory Factor Analysis was applied on the data obtained to reveal evidence for the construct validity of the scale. Before the Exploratory Factor Analysis (EFA), KMO and Bartlett Sphericity values were calculated to reveal whether the data were suitable for factor analysis. In order to apply factor analysis in the data set, the KMO value should be greater than 0.70 (Pallant & Manual, 2001). The KMO value obtained in the study is 0.89. The obtained KMO value shows that the data is sufficient to apply the factor analysis. As a result of the analysis, Bartlett Test was found to be significant ($\chi 2$ = 5112,927; p =0.00). Based on the values observed as a result of the analysis, it can be said that the data obtained from the scale is suitable for factor analysis. When the scale was examined in terms of factor structure, items with factor loads above 0.40 were taken into account, overlapping items were removed from the scale, and the final form was reduced to 20 item consisting of three factors. According to the EFA result of the scale, the percentage of explaining the total scale of the three factors was determined as 37.5. In order to determine the reliability of the scale, the Cronbach Alpha correlation coefficient was calculated as 0.83.

Result and Argument: In this study, a scale was developed to determine the attitudes of village school teachers towards village people. When the studies in this field are examined, it is seen that a similar scale has not been developed before, and it is aimed to bring this scale to the literature. The scale, which was developed and finalized; It is considered that it can be used in research on village schools and village teachers. With this scale, the attitudes of the village school teachers towards the village people; It is also envisaged that it can be investigated whether it exhibits variability according to parameters such as age, gender, seniority.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 4081-4101
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.62631
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 25.05.2022 Submitted date
Kabul tarihi 05.10.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Aktaş, A. (2022). Rusya-Ukrayna Savaşında İnsani Diplomasi Aracı Olarak Türkiye'nin Yumuşak Güç Kullanımı. *Journal of History School,* 61, 4081-4101.

RUSYA-UKRAYNA SAVAŞINDA İNSANİ DİPLOMASİ ARACI OLARAK TÜRKİYE'NİN YUMUŞAK GÜÇ KULLANIMI

Adil AKTAŞ[1]

Öz

Disiplinlerarası bir kavram olarak *insani diplomasi*, Uluslararası İlişkiler ile Halkla İlişkiler'in kesiştiği noktada yer almaktadır. Yaptırım, tehdit, muhtıra, zor kullanma, askeri güç vb. klasik/geleneksel diplomasi uygulamalarından farklı olarak insani diplomasinin temelinde sevdirme, cezbetme, kendi tarafına çekme, imaj ve algıları olumlu yönde değiştirme, itibar kazanma vb. yumuşak/ince güç uygulamaları bulunmaktadır. Ülkelerin bu tarz diplomasiye yönelmelerinde, teknolojik gelişmeler neticesinde kitle iletişim araçlarının kullanımının yaygınlaşması, küreselleşme ve küresel sorunlar doğal neden olarak kabul edilebilir. Ancak bu yeni diplomasi anlayışının, klasik uygulamalara göre daha az maliyetli ve daha uzun süreli olumlu etkiler bırakması da önemli bir tercih nedenidir. Bu bağlamda çalışmada, Rusya-Ukrayna savaşında Türkiye'nin yürütmüş olduğu insani diplomasi uygulamalarının Türkiye ve dünya kamuoyundaki etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Dolayısıyla da çalışmanın konusunu, bu savaşta Türkiye'nin insani diplomasi uygulamaları ve bu uygulamaların savaşın seyrine olan etkileri oluşturmaktadır. Rusya-Ukrayna Savaşı ve insani diplomasi odak alınarak literatür taraması ve doküman analizi yöntemiyle oluşturulan bu çalışmanın sonucunda, Türkiye'nin dış politikasını şekillendiren bu tarz insani diplomasi uygulamalarının, savaşı sona erdirmese bile uluslararası kamuoyunda Türkiye'nin imajına katkı sağlayarak algıları olumlu yönde etkilediği gibi her iki ülkeyle de ikili ilişkileri sürdürebilme adına olumlu sonuçlar doğurduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Rusya-Ukrayna Savaşı, Türkiye, İnsani Diplomasi, Yumuşak Güç.

[1] Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Dil Hazırlık Bölümü, adil.aktas@manas.edu.kg, Orcid: 0000-0002-6140-9083

Turkey's Use of "Soft Power" as a Tool of Humanitarian Diplomacy in the Russian-Ukrainian War

Abstract

As an interdisciplinary concept, *humanitarian diplomacy* is at the intersection of International Relations and Public Relations. Unlike the classical/traditional diplomacy practices of sanction, threat, memorandum, military force, etc., humanitarian diplomacy is based on the applications of soft power to endear, agitate to his side, attract, change images and perceptions in a positive way and gain reputation. The widespread use of mass media, globalization and global problems can be considered as natural reasons as a result of technological developments for countries which turn to this kind of diplomacy. However, it is also an important reason for preference that this new understanding of diplomacy has less expensive and longer-lasting positive effects compared to classical applications. In this context, the subject of the study is the practice of humanitarian diplomacy of Turkey during the Russian-Ukrainian war. The study was carried out by the literature review method focused on the Russian-Ukrainian War and humanitarian diplomacy. As a result of this study it became clear that such diplomacy practices that shape Turkey's foreign policy contributed to the image of Turkey in the international public opinion and had positive results in terms of maintaining bilateral relations of both countries.

Keywords: Russian-Ukrainian War, Turkey, Humanitarian Diplomacy, Soft Power.

GİRİŞ

Dünya siyasetinde söz sahibi olmak ve uluslararası kamuoyunun takdirini, beğenisini kazanmak amacında olan ülkeler, dış politikalarına yön verirken klasik/geleneksel yöntemlerin yanında yeni uygulamalara yönelmişlerdir. Türkçede *insani diplomasi* kavramıyla karşılık bulan bu tarz uygulamaların temelinde *yumuşak/ince güç* bulunmaktadır. Nye tarafından "gücün ikinci yüzü", "istediğini elde etmenin dolaylı yolu" (Nye, 2005, s. 14) şeklinde ifade edilen yumuşak güç, özellikle 11 Eylül saldırılarından sonra dünya siyasetinin gündeminde ağırlıklı olarak yer almaya başlamış ve ülkeler dış politikalarını buna göre yönlendirmeye ağırlık vermişlerdir.

Çağımız enformasyon toplumunda kitlelerin birbiriyle etkileşiminin artması sonucu dünyanın bir ucunda yaşanan olay, kelebek etkisiyle diğer toplumları da kısa sürede etkilemekte, bilgi ve haber çok kısa sürede üretilerek dünyanın en uzak köşelerine bile ulaştırılabilmektedir. Bu durum özelde bireylerin, genelde toplumların yaşam biçimlerine etki ederek toplumları birbirine daha yakın hale getirmektedir. Hedef toplumu veya ülkeyi etkileyerek o

ülke veya halk üzerinde olumlu algı oluşturmayı amaçlayan ülkeler, bu amaçlarını gerçekleştirmek için Nye'ın (2005, s. 14) ifadesiyle "istediğini elde etmenin dolaylı yolu"na yani *yumuşak güç*e başvurmaktadırlar.

Birçok ülke gibi Türkiye de dış politikada bu yeni güç anlayışına göre hareket etmekte ve insani diplomasi ile dünya siyasetinde yer almaktadır. Bunun en yakın zamandaki örneğini 24 Şubat 2022 tarihinde Rusya'nın Ukrayna'yı işgaliyle başlayan süreçte görmek mümkündür. Rusya ile Ukrayna arasında 2014'te Kırım'ın Rusya tarafından ilhakıyla başlayan kriz, Ukrayna'nın NATO'ya üye olmak istemesiyle daha da şiddetlenmiştir. Bu durumu güvenlik tehdidi olarak gören Rusya, 21 Şubat 2022'de ayrılıkçı Donestk ve Luhansk Halk Cumhuriyetleri'ni tanıdığını ilan ederek bu bölgelere asker sevk etmiş, 24 Şubat 2022 tarihinde ise "Ukrayna'yı askerden ve Nazizm'den arındırmak" amacıyla askeri operasyon başlatmıştır.

Bu operasyon henüz başlamadan Türkiye, savaşın taraftarı olmayacağını açıklayarak savaşan iki ülkeden herhangi birinin yanında yer almak yerine ikisine de eşit mesafede bir konumda bulunmayı tercih etmiştir. Bir taraftan Ukrayna'nın toprak bütünlüğünün korunması gerektiğine yönelik açıklamalarda bulunarak Ukrayna'dan yana fikir beyan etmiş, diğer taraftan Batılı ülkelerin Rusya'ya yönelik yaptırımlarına katılmayarak Rusya ile yakınlaşmasını sürdürmüştür. Savaşın başlamasıyla birlikte tarafsızlığını koruyarak her iki ülke ile de ikili ilişkilerini yüksek düzeyde tutmuş ve bu ikili ilişkileri sürdürme yönünde politikalar izleme yolunu seçmiştir. Ateşkesin sağlanabilmesi için gerek savaşan iki ülke tarafıyla, gerekse üçüncü ülkelerle yaptığı görüşmeler neticesinde her iki tarafla da ilişkileri sürdürerek görüşebilen tek ülke olmuştur. Türkiye'nin yürütmüş olduğu bu yoğun insani diplomasi girişimleri sadece Türkiye'nin değil başka ülkelerin de bu savaşı en az zararla atlatabilmesi yönünde olumlu sonuçlar doğurmuştur.

Buradan hareketle bu çalışmada, savaşın sona ermesi ve ateşkesin sağlanabilmesi için Türkiye'nin yumuşak güç kullanarak yürütmüş olduğu insani diplomasi faaliyetleri incelenmiştir. Böylece iki ülke arasında veya farklı toplumlar arasındaki ilişkileri düzenlemek ve yürütmek için yumuşak ve sert güç unsurlarından hangisinin tercih edilmesiyle daha yapıcı sonuçlara ulaşılabileceği görülmüş olacaktır. Ancak öncelikle çalışmanın odağında yer alan ve kavramsal çerçeveyi oluşturan klasik/geleneksel diplomasi, insani diplomasi ve Türk dış politikasının bu tarz diplomasiye yönelimi, yumuşak güç, sert güç kavramlarının açıklanması faydalı olacaktır.

Diplomasi (Klasik / Geleneksel Diplomasi – İnsani Diplomasi)

Teknolojik gelişmelere bağlı olarak kitle iletişim araçlarının gelişmesi ve küreselleşme, devletlerarası ilişkilerde yeni anlayışları ve uygulamaları zorunlu hale getirmiştir. Günümüze kadar çok farklı anlamlara ve uygulama yöntemlerine sahip olan diplomasi, Ergin'e göre Yunancada 'ikiye katlanmış belge' anlamında 'diploma' veya 'diploun'dan türetilmiş ve "diğer toplum yöneticisine mesaj götürmekle veya elçilik yapmakla görevlendirilen kimselerin yaptığı faaliyetler" (Ergin, t.y., s. 20) olarak adlandırılmıştır. Gönlübol tarafından ise (1993, s. 116), "bir hükümetin belli konulardaki kanı ve görüşlerini doğrudan doğruya diğer devletlerin karar vericilerine iletmesi süreci" olarak tanımlanmıştır. Diplomanın ikiye katlanması Sönmezoğlu'na (2005, s. 345) göre gizliliğinin korunması amacıyladır. Çünkü bu tarz diplomasi yönteminin öne çıkan en büyük özelliği, halk tarafından hoş görülmeyecek dış politikaların hükümdarlar tarafından gizli yürütülmesidir.

Türk Dil Kurumu tarafından diplomasi "uluslararası ilişkileri düzenleyen antlaşmalar bütünü, yabancı bir ülkede ve uluslararası toplantılarda ülkesini temsil etme işi ve sanatı, bu işte çalışan kimsenin görevi, mesleği, bu görevlilerin oluşturduğu topluluk ve güç bir görüşme sırasında gösterilen ustalık ve beceriklilik" (TDK, 2022) şeklinde açıklanmaktadır.

Literatürde tanımı bu şekillerde yapılan diplomasinin temelinde insan topluluklarının birbirleriyle olan ilişkileri yer almaktadır. Diplomatik anlamda toplumların birbirleriyle olan ilişkileri ilkel toplumlarda ortaya çıkmıştır. İskit'e göre (2013, s. 27) "bugünkü devletlerin bazı niteliklerine sahip oldukları bilinen ilkel toplumların ilişkilerinde ilk uluslararası kuralların ortaya çıktığı söylenebilir." Toplumların birbirleriyle olan ilişkileri çeşitlenerek arttıkça ortaya çıkan sorunların, tartışmaların, anlaşmazlıkların, çatışmaların çözümü için diplomatik uygulamalar da doğal olarak artarak çeşitlenmiştir. Akın'ın (2018, s. 33) belirttiğine göre "İlk etapta sorunlar güç ve çatışma ile çözülürken sonrasında daha verimli, ılımlı ve akılcı çözüm süreçleri üzerinde durulmuştur. Kabileler, klanlar, aileler ya da topluluklar arasında çıkan sorunlarda silahla değil, bir tip diplomat rolünü üstlenen yaşlıların sözüyle çözüm üretme çabalarına diplomasinin ilkel, gelişmemiş türü demek mümkündür."

Günümüzde ise toplumları değiştiren, dönüştüren kitle iletişim araçlarının ve teknolojinin gelişmesi, daha yaygın kullanılması ve küreselleşmenin bir sonucu olarak demokrasi anlayışı, bilimsel gelişmeler, eğitim, ticaret, haberleşme, toplumsal yaşam, sağlık, salgın hastalıklar ve pandemi, enerji

kaynaklarının tasarrufu, silahsızlanma, terörizm, küresel ısınma, çevre sorunları, düzensiz göç ve mülteci sorunları, doğal afetler, siber altyapı, ekonomik krizler vb. birçok konuda devletler birbirine daha bağımlı hale gelmiş ve uluslararası ilişkilerde yapısal bir değişim başlamıştır. Friedman'a göre (2002, s. 27-28) içinde yaşadığımız çağın en belirgin ve başat özelliği hızlı değişimdir. Geleneksel toplumlarda çok daha uzun sürelerde tamamlanan toplumsal değişimlerin hızı günümüzde sürekli artmaktadır.

Bozkurt (2000, s. 17-31)'un belirttiğine göre internete bağlı teknolojinin, toplumlar arasındaki iletişimi ve etkileşimi hızlandırması neticesinde farklı ülkelerde yaşasalar bile toplumlar ortak çıkarlar etrafında fikir birliğine varabilmekte, kişisel iletişimden turizm ve spor faaliyetlerine kadar birçok alanda uluslararası iş birliği, etkileşim ve yönlendirmeler kolaylaşmakta ve böylece sürekli değişen ve gelişen küresel bir dünya oluşmaktadır. Sürekli ve aralıksız yaşanan bu değişimlere bağlı olarak toplumlar arası ilişkilerde klasik/geleneksel diplomasi yöntemlerine ilave yeni yöntemler uygulanarak başka ülke yönetimlerini ve toplumlarını etkileme, yabancı kamuoyuna tesir etme amacı ve ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Erdoğan ve Alemdar'ın belirttiğine göre (2005, s. 143) McLuhan ve Innis'in teknolojik determinizm kuramında araç-amaç ilişkisi bakımından toplumsal değişimin merkezinde iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler yer almakta, toplumsal iletişimin değişmesi iletişim araçlarının değişmesine bağlanmaktadır. Dolayısıyla da kitle iletişim araçlarının gelişmesi ve kullanımın yaygınlaşması bireysel değişimle birlikte toplumsal değişimi de beraberinde getirmiş, böylece toplumlar birbirine daha bağımlı hale gelmiş ve devletlerarası ilişkilerin bu yeni duruma göre düzenlenmesi kaçınılmaz olmuştur.

Anık ve Soncu (2011, s. 54), yavaş ama istikrarlı değişim yaşayan geleneksel toplumsal yapının yerini artık küresel ağların medyatik etkileşimleri ve iletişimleri sayesinde daha hızlı ve kolay değişime uğrayan toplumların aldığını belirtmektedir. Bu kolay değişim sayesinde diplomasi anlayışı da değişime uğramış ve daha şeffaf bir diplomasi anlayışının kabul görmesi, açık diplomasi anlayışının yerleşmesi, diplomasinin uygulanma biçimini değiştirmiştir. Diplomasi, devletler arasındaki krizlerin çözülmesinde ve iş birliğinin geliştirilmesinde kullanılan ortak dil olmuştur.

Tüm bunlara bağlı olarak bilim ve teknolojide, özellikle de internet teknolojisinde yaşanan hızlı gelişmelerin sonucunda, bilginin anında dünyanın her tarafına yayılması, iletişim şekillerinde olduğu gibi diplomasi anlayışının da değişmesini sağlamış ve geleneksel/klasik diplomasi uygulamalarının yanı sıra insani diplomasinin de uygulanmasını bir zorunluluk haline getirmiştir.

Günümüzde bildiri, diplomatik muhtıra veya inisiyatif gibi geleneksel/klasik diplomatik uygulamaları, devletler arası diplomatik ilişkilerde ve problemlerin çözümünde etkin bir şekilde kullanılmakla birlikte, dünya siyasetinde prestijli bir konumda yer alabilmek, gündemde kalmak ve algıları olumlu yönde değiştirmek için kamuoyu oluşturma ve gündem belirlemenin farklı biçimlerinden faydalanarak insani diplomasi de kullanılmaya başlanmıştır. Bu yeni diplomasi yöntemi iknaya, cezbetmeye, olumlu imaj oluşturmaya dayalıdır ve bunları en iyi şekilde kullanan, iletişime daha güçlü bir şekilde adım atmaktadır.

İnsani diplomasi literatürde yeni kullanılmaya başlanan bir kavram olduğundan farklı disiplinlerde incelemeye konu olabilmektedir. "Diplomasi" kavramı genellikle uluslararası ilişkiler disipliniyle ilişkilendirilse de insani diplomasi, kapsamı çok geniş bir kavram olduğundan bu alanda yapılan akademik çalışmaların hem uluslararası ilişkiler hem de halkla ilişkiler disiplinlerinde yoğunlaştığı görülmektedir. İnsani diplomasinin "devletten halka" veya "halktan halka" uygulanması, başka bir ifadeyle insani diplomasiden etkilenen muhatap kitlenin "halk, toplum" olması bu kavramı halkla ilişkilere yaklaştırmaktadır. Yağmurlu (2007, s. 10)'ya göre bu diplomasi metodu "uluslararası ilişkiler ve halkla ilişkilerin kesişme noktasında bulunmaktadır." İnsani diplomasi, hedef kitle halkını inandırmak, cezbetmek, olumlu algı oluşturmak, etki altında bırakmak vb. amaçlar doğrultusunda uygulanmaktadır. Halkla ilişkilerde de genel olarak bu amaçların olduğu görülmektedir. Nitekim Bıçakçı (2014, s. 125)'ya göre, "Halkla ilişkiler üzerine yapılan tanımların ortak yanını 'hedef kitlenin inandırılması' oluşturmaktadır." Ekşi (2014, s. 125), hedef kitleler bakımından halkla ilişkilerle insani diplomasinin benzeştiğini ifade etmektedir. Bu benzerlik özellikle yabancı ülke halklarına yönelik itibar kazanma ve imaj faaliyetlerinde daha fazla görülmektedir.

Her ne kadar insani diplomasi kuramsal ve kavramsal çerçevesi bakımından halkla ilişkiler gibi köklü ve oturmuş bir yapıya sahip olmasa da her ikisinin de hedef kitleleri "halk" olduğundan insani diplomasi uygulayıcıları, halkla ilişkilerin "imaj, itibar, algı yönetimi, rıza üretim yöntemi, spin doctor yöntemi, reklam ve tanıtım kampanyaları" gibi yöntem ve araçlarından faydalanmaktadırlar. İki disiplinin kesistiği ortak noktalardan biri de "kamuoyu"dur. İnsani diplomasi ile halkla ilişkiler farklı amaçlardan yola çıkarak kamuoyu noktasında birleşmektedir. Halkla ilişkiler bir kişi, ürün veya hizmet yönünde olumlu imaj oluşturma çabası; insani diplomasi de hedef ülke halklarına yönelik olumlu imaj oluşturma çabası olarak düşünüldüğünde her ikisinin de algılama/imaj/saygınlık yönetimi ile diğerlerinin algılarını kontrol etmeyi ve kamuoyunu etkilemeyi amaçladığı söylenebilir.

Bıçakçı (2000, s. 107)'ya göre "Halkla ilişkiler, uygulamacı ve deneyci nitelikleriyle değer kazanan bir yönetim etkinliği olarak insan çoğunluğunun çıkarına hizmet etmesi" ön koşuluna sahiptir. Sancar (2014, s. 113), insani diplomasiyi "devletin dış politika amaçlarına yönelik yapılan uluslararası halkla ilişkiler faaliyeti" olarak tanımlamaktadır. İnsani diplomasi Battır (2017, s. 40) tarafından, "insani sorunlara insan odaklı yaklaşılarak, çözüme yönelik araçların kullanımı konusunda karar vericilerin ve alandaki tüm aktörlerin ikna edilmesine ve harekete geçirilmesine yönelik süreçlerin tamamı" şeklinde tanımlanmıştır. Aktaş (2021, s. 24) ise insani diplomasiyi "başka halkların insani sorunlarını, insani değerleri önceleyerek çözüme kavuşturma yolunda atılan adımlar" olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla bu açıklamalardan yola çıkarak insani diplomasinin, halkla ilişkilerin araç ve yöntemlerini kullanarak aynı amaçlar doğrultusunda faaliyet yürüten diplomatik iletişim faaliyeti olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır.

Bu tanımlardan ve açıklamalardan anlaşılacağı gibi bu tarz yeni diplomasinin temelinde sorunların diyalog yoluyla çözülmesinin yanında hedef kitleyi etkileme, cezbetme, kendi tarafına çekme, kamuoyu oluşturma, imaj ve itibar kazanma vb. amaçlar bulunmaktadır. Dolayısıyla da hedef kitlede istendik davranışların oluşabilmesi için bu tarz diplomaside savaş, muhtıra, rüşvet, yaptırım, zor kullanma vb. sert güç unsurları yerine daha az maliyetli ve etkisi daha uzun süreli yumuşak güç unsurları kullanılmasına yönelik politikalar üretilmeye başlanmıştır. Özellikle de toplumların, ekonomilerin, yaşam biçimlerinin, kültürlerin birbirine daha çok bağımlı ve etkileşim içinde olması, günümüzde bu tarz bir diplomasiyi gerekli kılmaktadır. Köksoy'a göre (2014, s. 228) ülkelerin sınırlarının genişlemesi ve belirsizleşmesi başka toplumlarla ilişki kurmayı gerekli kılmakta, dış politika hedeflerinin gerçekleşmesi bu kitlelerle kurulabilecek ilişkiye bağımlı hale gelmektedir. Bu süreci iyi değerlendiren ve başarıyla yöneten ülkelerin uluslararası saygınlıkları artmaktadır. Ancak hükümetlerin rutin dış politika eylemleri ve diplomatları bu tarz bir insani diplomasinin uygulanmasında yetersiz kalmakta, gerek devlet organlarının gerekse devlete dolaylı yollardan bağlı olan kurum ve kuruluşların üretecekleri yumuşak güce dayalı politikalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum da "güç" kavramının yeniden sorgulanmasını gerekli kılmaktadır.

Güç (Yumuşak Güç – Sert Güç)

Devletler ve toplumlar arasındaki ilişkilerin geleneksel/klasik yöntemler yerine insani diplomasi yöntemleriyle düzenlenme ihtiyacı, dikkatleri "güç" kavramı üzerine yoğunlaştırmış ve "güç" kavramı yeniden sorgulanmaya ve araştırılmaya başlanmıştır. Arı (2009, s. 136), gücü "kapasite, etki, politikanın

amacı, bazen de amaca ulaşmada bir araç" olarak tanımlarken Yılmaz (2008, s. 37) "bir devletin uluslararası ilişkilerde uyguladığı politikanın yegane vasıtası" olarak tanımlamaktadır. Özdemir'e göre (2008, s. 118) ise gücün bir anlam ifade edebilmesi için "şiddet veya zor yoluyla açığa çıkması" gerekmektedir. Başka bir ifadeyle güç, gerektiğinde şiddete başvurulduğunda etkili olabilmektedir. Birçok çalışmasında "güç" kavramını sorgulayan Nye'e göre (2005, s. 11-12) güç "bir kişinin, istediği sonuçları elde etmek için başkalarının davranışlarını etkileme yeteneği" olarak tanımlanmaktadır.

Bu tanımlardan yola çıkarak "etki" olmadan "güç" kavramının tanımının yetersiz kalacağı söylenebilir. Başka bir ifadeyle gücün uygulanacağı hedefte istendik davranışların oluşup oluşmaması karşı tarafın bu güçten ne şekilde etkilendiğine, uygulanacak gücün tarzına ve yöntemine göre belirlenebilmektedir. Toprakları işgal edilen bir ülkenin işgalcilere karşı uygulayacağı güç ile değişim programı ile öğrenci kabul eden ülkenin uygulayacağı güç aynı olmayacaktır. Burada gücün yerine ve zamanına göre sert ve yumuşak şekilde uygulanabileceği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Bilginin sürekli ve hızlı bir şekilde yeniden üretildiği ve yayıldığı, iletişim araçlarının sürekli geliştiği, öneminin her geçen gün arttığı günümüz dünyasında diplomasi anlayışıyla birlikte gücün kaynağı Öztürk'e göre (2011, s. 3) ekonomik, askeri, nüfus vb. yeni olgular da dahil edilerek sermaye zenginliğinden bilgi zenginliğine doğru kaymaktadır. Yıldırım (2015, s. 129)'a göre Sanayi Devrimi'ne kadar askerlerin sayıca ve yetenek bakımından üstünlüğü geleneksel anlamda güç unsuru iken, endüstriyel üretimle birlikte üretim kapasitesi, yeni teknolojiler üretme ve onlara ayak uydurma kapasitesi daha önemli hale gelmiştir. Bu durum Türkçede yumuşak/ince güç olarak karşılık bulan kavramı ortaya çıkarmaktadır.

Yumuşak/İnce güç Nye tarafından en genel şekliyle "gücün ikinci yüzü", "istediğini elde etmenin dolaylı yolu" (2005, s. 14) olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla ülkeler arasındaki ilişkilerin düzenlenmesinde "sadece askeri güç tehdidini ya da ekonomik yaptırımları kullanarak diğerlerini değişmeye zorlamak değil, dünya siyasetinde gündemi oluşturmak ve onları kendine çekmek de önemlidir." (Nye, 2005, s. 14-15). Bu durumu Nye "eğer istediğim şeyi istemeni sağlayabilirsem, o zaman yapmak istemediğin şeyi yapmaya seni zorlamama gerek kalmaz." (Nye, 2003, s. 11) şeklinde gönüllü itaatkarlıkla açıklamaktadır. Klasik/Geleneksel diplomasi uygulamalarında kullanılan sert güç ise; "baskı, yaptırımlar, ödemeler, rüşvet vb. kaynaklar kullanılarak uygulanan emir, zorlama, ikna etme vb. davranışlar" olarak tanımlanmaktadır (Nye, 2005, s. 15). Buna göre sert güç uygulamalarında başkalarının davranışlarını zorlama ve ikna

etme yoluyla değiştirebilme amaçlanırken yumuşak güç uygulamaları kendi yanına çekerek başkalarının isteklerini şekillendirebilme becerisine dayanmaktadır.

Bu açıklamalar ışığında yumuşak gücün, insani diplomaside kullanılan önemli bir araç olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle insani diplomasi kullanarak dış politikasını şekillendirmek isteyen bir devlet yumuşak gücün cazibesinden faydalanarak faaliyetlerini yürütmek durumundadır. Karadağ (2012, s. 29-30) tarafından "yumuşak gücün amaç odaklı hale getirilmiş şekli" olarak ifade edilen insani diplomasi uygulamaları neticesinde, politikaların sonucuna doğrudan veya dolaylı tesir edecek elle tutulur faydalar sağlanmaktadır.

İnsani Diplomasiyle Şekillenen Yeni Türk Dış Politikası

Ülkelerin, sert güç yerine yumuşak güç unsurlarına yönelmelerinde yakın bir tarihte gerçekleşen 11 Eylül saldırısının etkisi büyüktür. Bu olay bu devletlerin diplomasi yöntemlerini yeniden gözden geçirerek aktif bir insani diplomasi yönelimini zorunlu kılmıştır. Dünyanın en büyük ekonomik ve askeri gücüne sahip olduğu halde kendisinden daha küçük konumda olan Vietnam ve Irak gibi ülkelerde imaj kaybı yaşayan ABD başta olmak üzere küresel anlamda dünya siyasetinde yer almak çabasında olan devletler, sert güce dayalı askeri ve ekonomik gücün yanı sıra yumuşak güç unsurlarına da önem vermeye yönelmişlerdir. Türkiye de son dönem dış politikasında ağırlıklı olarak insani diplomasi yöntemlerini uygulayarak ilişkilerini sürdürmekte, devletler arası ilişkilerde geliştireceği politikaları bu anlayışa göre düzenlemektedir. Özellikle, farklı ortamlarda dile getirilerek kamuoyunun gündemine yerleştirilmeye çalışılan "merkez ülke, vizyoner ve çok boyutlu dış politika, proaktif ve ritmik diplomasi, model ülke, akil ülke, donör ülke, bölgesel süper güç, küresel aktör, medeniyetler beşiği vb." bazı kavram ve metaforlar değişen Türk dış politikasının temel dayanakları olmuştur. Bu yüzden Türkiye'nin yeni dönem dış politikası ve insani diplomasisi birbiri içine girmiş, insani diplomasi Türk dış politikasının en önemli alanlarından ve araçlarından biri haline gelmiştir.

Özellikle 2000'li yıllardan sonra birçok alanda yükseliş ivmesi yakalayan Türkiye, bu potansiyeli askeri ve teknolojik üstünlükten ziyade Osmanlı geçmişinden, temsil ettiği değerlerden, tarihi birikim ve kültürel derinliğinden almaktadır. Tarihte çok geniş bir coğrafyada medeniyet kurarak çok farklı milletleri himaye etmiş olması ve yüzyıllardır birçok medeniyete ev sahipliği yapması, Türkiye'nin insani diplomasi yöneliminde avantaj olsa da uluslararası alanda Türkiye hakkında var olan olumsuz algılamalar bu yeni politikada dezavantaj olarak kabul edilebilir. Türkiye, özellikle kültür, kimlik ve tarihsel mirasını vurgulayarak yürütmekte olduğu insani diplomasi ile avantajlı durumdan

faydalanmakta, dezavantaj olan olumsuz algıları değiştirerek imaj kazanmakta, böylece dünyanın farklı bölgelerinde Türkiye'nin dış politikasına yönelik sürekli artan bir ilgi söz konusu olmaktadır.

Özellikle 2022 yılının başlarında Rusya'nın Ukrayna'yı işgaliyle başlayan savaşta Türkiye'nin gerek bu iki ülke ile gerekse diğer ülkelerle yürütmüş olduğu diplomatik müzakereler, uluslararası alanda yumuşak gücün ve insani diplomasinin kazanımlarını göstermesi açısından manidardır.

YÖNTEM

Çalışmanın temelinde yer alan ve kuramsal çerçeveyi oluşturan kavramların açıklanmasında, konuyla ilgili kitap, tez, makale, rapor, dergi, medya dokümanları, internet vb. kaynaklar geniş ve detaylı bir şekilde, uluslararası ilişkiler, halkla ilişkiler ve insani diplomasi temelinde literatür taraması yapılarak taranmış, nitel veri analizlerinden analitik genelleme ve doküman analizi yöntemiyle analiz ve önermeler ortaya konmuştur. Yumuşak güç ile sert güç uygulamaları arasındaki farklılıkların belirlenmesinde; Rusya-Ukrayna Savaşı'nda Türkiye'nin sergilediği girişimler ile Avrupa ve Amerika'nın sergilemiş olduğu yaptırımlar arasındaki farklılıkların ortaya konmasında karşılaştırmalı yönteme başvurulmuştur.

İnsani diplomasinin kapsamı oldukça geniş olduğundan çalışmada sadece yumuşak güç üreterek devletler ve toplumlar arası ilişkileri yürütmek için kullanılan diplomatik görüşmeler üzerinde durulmuştur. İnsani diplomasinin kapsam alanına giren terör, savaş, kıtlık, doğal afet, kriz vb. durumlarda insan hayatının devamı için acil olarak yapılan yiyecek, içecek, ilaç, giyim, ısınma, barınma vb. insani yardımlar bu araştırmaya dahil edilmemiştir.

BULGULAR VE YORUM

Özellikle 2000'li yıllarla birlikte dış politika ve diplomasi anlayışında farklı uygulamalara giderek diğer ülkelerle ilişkilere yön veren Türkiye, bir taraftan sert güç kullanarak ülke içinde ve sınır ötesinde düzenlediği askeri operasyonlarla güvenliği tehdit edecek tehlikelere karşı mücadele etmekte, diğer taraftan yumuşak güç ve insani diplomasi unsurlarını kullanarak etki oluşturmaktadır. 24 Şubat 2022 tarihinde Rusya ile Ukrayna arasında başlayan ve Türkiye başta olmak üzere birçok ülkeyi olumsuz etkileyen savaşta Türkiye'nin yürütmüş olduğu insani diplomasinin, ateşkesin sağlanması konusunda Türkiye'nin istediği sonucu vermese de dünya kamuoyunda Türkiye'ye yönelik

algı oluşması konusunda olumlu etki oluşturduğu ve Türkiye'nin dünya kamuoyunda prestijini artırdığı görülmektedir.

Rusya, Soğuk Savaş döneminde ve sonrasında gerek 1990'dan itibaren bağımsızlıklarına kavuşturduğu Orta Asya ülkeleriyle gerekse Batılı ülkelerle ilişkilerinde şiddet, zorlama, tehdit, baskı, yaptırım gibi sert güç unsurlarına sıklıkla başvurmaktadır. 1980'li yıllarda Çeçenistan'a ve Afganistan'a, 2008 yılında Gürcistan'a, 2015'te Suriye'ye ve son olarak 2022'de Ukrayna'ya yapmış olduğu askeri müdahaleler Rusya'nın diplomasi ve güç anlayışını göstermesi açısından manidardır. Rusya'nın bu tutuma sahip olmasında tarihi arka planın etkili olduğu söylenebilir. Nitekim Rusya, uzun yıllar SSCB bayrağı altında bulunan Orta Asya ülkelerine bağımsızlıklarını verdikten sonra da bu ülkeler üzerinde etkisini sürdürmeye devam etmiştir. Bu ülkeler Rusya'ya rağmen karar alamamakta, Rusya da resmi veya gayri resmi olarak bu ülkelerin kararlarına müdahale etmektedir. Eski Sovyet coğrafyasında bulunan devletlerde yaşanan krizler Rusya'nın hamiliğinde çözüme kavuşturulmakta, Rusya kontrolü elinde tutarak durumu kendi istediği şekilde sonuçlandırmaya yönelik girişimlerde bulunmaktadır.

Gürcistan'ın Rusya'ya rağmen NATO ile ilişkilerini geliştirme kararı, Rusya'nın Gürcistan'a askeri müdahalede bulunmasına neden olmuş, bu müdahale Güney Osetya ve Abhazya'nın bağımsızlığıyla Gürcistan aleyhine sonuçlanmıştır (Erkan, 2016, s. 42-43). Yine Rusya'ya mesafeli durarak Batı ile ilişkilerini geliştiren Ermenistan'ın Azerbaycan ile girdiği Karabağ Savaşı'nda Rusya, arabuluculuk rolü üstlense de Ermenistan'ın yardım taleplerine olumsuz yanıt vererek tepkisini ortaya koymuştur. Ayrıca sorunu kontrol altında tutmaya çalışarak Azerbaycan'ı ve Ermenistan'ı "Gürcistan'ın yaşadıklarından ders çıkarmaya" davet etmiştir (Caferov ve Arslanlı, 2016, s. 254).

2014'te Kırım'ın Rusya tarafından ilhakıyla başlayan Rusya-Ukrayna krizi, Ukrayna'nın 2020'de başlayan NATO'ya üyelik konusundaki girişimleri ile daha da artmıştır. Rusya Federasyonu Devlet Başkanı Vladimir Putin, bu girişimleri ve yakınlaşmayı Rusya'nın güvenliğini tehdit olarak görmüş ve 21 Şubat 2022'de ayrılıkçı Donestk Halk Cumhuriyeti ve Luhansk Halk Cumhuriyeti'ni tanıdığını ilan ederek bu bölgelere asker sevk etmiştir. 24 Şubat 2022 tarihinde ise Putin'in ifadesiyle "Ukrayna'yı askerden ve Nazizm'den arındırmak" amacıyla askeri operasyon başlatılmıştır (Anadolu Ajansı, 2022a).

Savaşın birçok ülkeyi olumsuz etkileyeceği ve özellikle enerji tedariki konusunda ciddi sorunlar yaşanacağı düşüncesinden hareketle Avrupa devletleri ve Amerika, henüz savaş başlamadan Rusya'ya yaptırım uygulamaya başlamıştır. Rusya'nın işgale başlamasıyla İsviçre, İngiltere, AB, Fransa, ABD, Kanada,

Avustralya ve Japonya başta olmak üzere birçok ülke finans, enerji, ulaşım, medya, teknoloji, otomobil, spor ve ticaret alanlarını kapsayan bu yaptırımlara hız vermiştir. 20 Nisan 2022 tarihi itibariyle sayısı 10 bini bulan bu yaptırımlar neticesinde Rusya; en çok yaptırım uygulanan Küba, Myanmar, Venezuella, K. Kore, Suriye ve İran'ı geride bırakmıştır (Anadolu Ajansı, 2022b).

Rusya'nın sert gücüne (askeri güç) karşılık başka bir sert güçle (yaptırımlar) karşılık veren bu ülkeler ile Rusya arasında ikili ilişkiler de sekteye uğramış, telafisi zor veya imkansız sorunlar baş göstermiştir. Türkiye ise en başından beri gerek Rusya ile gerekse Ukrayna ile ilişkilerini sürdürerek taraf olmaktan kaçınmıştır. Her iki ülke ile de komşu olması ve her iki ülke ile ikili ilişkiler yürütmesi dolayısıyla savaşın başlamaması, başladıktan sonra da sona erdirilerek uzlaşmaya varılması konusunda yoğun bir çalışma içerisine girmiştir. Yumuşak güç kullanılarak komşuluk ilişkilerinin yanında ekonomik ve ticari ilişkilerin bozulmaması için yürütülen bu insani diplomasi çalışmaları, Türkiye'nin istediği şekilde sonuç vermese bile iki ülke ile ilişkilerin kesilmemesi, enerji ve hammadde tedarikinin, ekonomik ve ticari faaliyetlerin devam etmesini sağlamıştır. Savaştan daha büyük zararlarla etkilenecekken bu girişimler sayesinde en az zararla atlatılabilmesi, Türkiye lehine bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Türkiye, Karadeniz'e kıyısı olan bu iki ülke ile uzun süredir devam eden komşuluk ilişkilerinin dışında birçok ekonomik ve ticari ilişkiler de yürütmektedir. İkili ilişkilerin her zaman iyi bir seviyede tutulmaya çalışıldığı bu iki ülke arasında çıkacak bir savaşın, diğer ülkelere nazaran Türkiye'yi olumsuz etkilemesi kaçınılmaz olduğundan Türkiye henüz savaş başlamadan tarafları uzlaştırmaya yönelik çabalara girişmiş ve iki ülke arasında arabuluculuk rolü üstlenmeye açık olduğunu bildirmiştir.

Kremlin sözcüsü Dmitri Peskov, Türkiye'nin arabuluculuk rolü üstlenmek istemesine yönelik olarak sorunun çözümüne ilişkin her ülkenin çabalarını desteklediklerini belirterek Türkiye'nin Kiev ve ABD'yi etkileyebilecek durumda olmalarını memnuniyetle karşılayabileceklerini ifade etmiştir (dw.com, 2022).

Türkiye'nin, krizi sona erdirmek için yumuşak güç kullanarak arabuluculuk rolü üstlenmeye yönelik girişimlerine karşılık ABD ve Avrupa ise klasik çözüm yöntemleri tercih etmiştir. ABD Dışişleri Bakanı Antony Blinken Berlin'de Almanya, Fransa ve İngiltere Dışişleri Bakanlarıyla bir araya gelerek ABD ve Avrupa'nın Rusya'ya karşı tek ses olduğunu söylemiştir. Blinken ayrıca Cenevre'de Rus mevkidaşı Sergey Lavrov'la görüşmesinde "Biz bu konuda çok netiz: Eğer Rus askeri birlikleri Ukrayna sınırını geçerse ve Ukrayna'ya yönelik

yeni bir saldırı başlatırsa ABD, müttefik ve dost ülkelerle sert bir yanıt verecek" diye vurgulamıştır. Ev sahibi Almanya'nın Dışişleri Bakanı Baerbock da Rusya'nın saldırmasının "ağır sonuçları" olacağı konusunda uyarıda bulunmuş ve Rusya'ya çok ağır yaptırımların uygulanacağına yönelik ilk işaretleri vermiştir (dw.com, 2022).

Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan Rusya'ya uygulanan yaptırımlarla ilgili olarak "Rusya'dan veya Ukrayna'dan yana bir tercih yapmak istemiyoruz. Biz burada devlet yönetiyoruz, hassasiyetlerimizi korumamız gerekiyor" şeklinde açıklama yaparak Türkiye'nin bu krizde taraf olmayacağını, Ukrayna'nın toprak bütünlüğünün sağlanması gerektiğini savunsa da Rusya'ya yönelik yaptırım uygulamayacağını belirterek orta bir yol izleyeceğini vurgulamıştır (BBC, 2022a).

Türkiye'nin bu kriz ortamında uyguladığı ve dünya kamuoyunda prestij kazanmasını sağlayan en önemli diplomatik hamlelerden biri, Oktav'a göre (2022, s. 22), Türkiye'nin bu operasyonu "savaş" olarak nitelemesidir. Böylelikle Türkiye, Montrö Boğazlar Sözleşmesi çerçevesinde savaşa taraf olan ülkelerin savaş gemilerine Boğazları kapatmış olmaktadır. "Ankara, bu kararın Ukrayna'nın talebi doğrultusunda alınmadığını, söz konusu durumun uzmanlar tarafından savaş olarak tanımlanması ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak, Ukrayna Savaşı Türkiye açısından gerek Rusya gerekse Batı dünyası ile ilişkiler açısından pek çok krizler ve fırsatları içinde barındırsa da Türkiye'nin uluslararası sistemde ve uluslararası toplumdaki saygın yerinin ve jeostratejik öneminin yadsınamaz olduğunu kanıtlamıştır." (Oktav, 2022, s. 22).

Krizin çözüme kavuşması ve tarafların uzlaşmaya varması için 40'tan fazla ülkeyle görüşmelerde bulunan Türkiye, iki tarafın bir araya gelebilmesi için ilk üst düzey görüşmeyi 10 Mart 2022 tarihinde Antalya'da gerçekleştirmiştir. Tarafların daha önce uzun süredir Belarus'ta yapılan görüşmelerden sonuç alamamaları, Türkiye'nin arabuluculuğunda Antalya'da bir araya gelmelerini kolaylaştırmıştır. Ukrayna ile Rusya arasındaki krizin büyümeye başladığı 2021'in son aylarından itibaren tarafları aynı masada bir araya getirmek isteyen Türkiye, bu amacına savaşın 15. gününde ulaşmıştır. Üç ülke dışişleri bakanlarının yapmış olduğu bu görüşmelerden istenen sonuç elde edilememiş olsa da Türkiye'nin bu girişimi, Ukrayna'nın toprak bütünlüğünün korunması gerektiğini söyleyerek Rusya'ya yaptırım uygulayan diğer ülkeler nazarında da takdir toplamıştır. T.C. Dışişleri Bakanı Mevlüt Çavuşoğlu, Türkiye'nin iki ülkeyi bir araya getiren masada "kolaylaştırıcı rol" oynayan bir ülke olduğunu, ateşkes kararı çıkmasa bile her iki dışişleri bakanlarının buluşmasının bir başlangıç olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir (BBC, 2022b).

Avrupa Birliği (AB) Komisyonu sözcülerinden Peter Stano Türkiye'nin bu şekilde tavrını takdirle karşıladıklarını belirtmiştir. "Rusya'nın işgalinden sonra Rus ve Ukraynalı dışişleri bakanları arasındaki ilk görüşmeyi de Türkiye organize etti. Bu çok önemliydi. Türk Dışişleri Bakanı yakın zamanda Moskova ve Lviv'e gitti. Türkiye bir ortak ve NATO üyesi olarak önemli rol oynamıştır. Türkiye arabulucu rolünü oynayarak diplomasi alanında çok şey yaptı." (Anadolu Ajansı, 2022c) şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

Rusya ile Ukrayna arasındaki ateşkes müzakerelerinin ikinci ayağı ise yine Türkiye'nin öncülüğü ve ev sahipliğinde 29 Mart 2022 tarihinde İstanbul'da gerçekleştirilmiştir. Ukrayna'nın tarafsızlığı yani NATO üyeliğinden vazgeçilmesi, Avusturya modeli bağlamında silahsızlanma ve karşılıklı güvenlik güvenceleri verilmesi, Rus tarafının 'Nazilikten arındırılma' diye ifade ettiği silahsızlanma süreci, Rusçanın Ukrayna'da yaygın kullanılmasının önündeki engellerin kaldırılması başlıklarını görüşmek üzere bir araya gelen taraflar birçok konuda ılımlı tavır sergileyerek ateşkesin sağlanması konusunda ilerleme kaydetmiş olsa da güvenlik garantileri konusunda anlaşma sağlanamamıştır. Müzakerelerin başlamasından bu yana en anlamlı mesafenin 29 Mart İstanbul görüşmelerinde kaydedildiğini ifade eden T.C. Dışişleri Bakanı Mevlüt Çavuşoğlu heyetlerin arasındaki yakınlaşmanın arttığını ve bazı konularda ortak anlayış ve uzlaşıya varıldığını belirtmiştir (NTV, 2022a).

Antalya ve İstanbul'da yapılan bu müzakerelerin ardından 19 Nisan 2022 tarihinde Ankara'da "Rusya-Ukrayna Savaşı ve Türkiye'ye Etkileri" başlıklı çalıştay düzenlenmiştir. Bu çalıştayda konuşan Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanı Prof. Dr. Fahrettin Altun, Antalya ve İstanbul'da yapılan müzakere süreçlerinin önemine vurgu yaparak bu görüşmelerin, ateşkesin sağlanması ve barışın tesis edilmesi noktasında en önemli imkan olarak uluslararası kamuoyunun önünde durduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bu görüşmeler neticesinde Türkiye'nin özgül ağırlığını ve etkisini tüm uluslararası aktörlerin gördüğünü, daha önce Türkiye'ye ders vermeye kalkanların bugün övgüyle bahsettiklerini ifade etmiştir (İletişim Başkanlığı, 2022). Bu girişimler neticesinde Türkiye'nin garantör ülke olarak teklif edilmesini de Türkiye'ye duyulan güvenle açıklamak mümkündür.

Savaşın ilerleyen zamanlarında dünya piyasalarında tedarik zincirinden kaynaklı sorunların yaşanması artarak devam etmiştir. Özellikle Rusya ve Ukrayna'da üretilerek dünya piyasalarına ihraç edilen buğday, arpa, ayçiçeği, kanola, mısır, soya, şeker pancarı ve kimyasal gübrenin, Rusya'nın blokajı nedeniyle Ukrayna'dan çıkarılamaması küresel bir gıda krizinin oluşmasına neden olmuş ve birçok ülkeyi açlık sorunuyla karşı karşıya getirmiştir. Dünyanın

en çok tahıl ihraç eden iki ülkesinin savaş durumunda olması neticesinde tahıl gemilerinin güvenli bir şekilde Karadeniz'den çıkabilmesi için Türkiye'nin diplomatik girişimleri sonuç vermiş ve gemilerin güvenli bir şekilde Ukrayna'dan çıkabileceği "tahıl koridoru" oluşturulmuştur. Bu koridorun Türkiye'nin diplomatik girişimleriyle ve öncülüğünde oluşturulmuş olması Türkiye'de dahil olmak üzere birçok ülkenin gıda krizi yaşamadan sorunu atlatmasını sağlamasının yanında, Türkiye'nin dünya kamuoyunda prestijini artırmasını da sağlamıştır. Ayrıca T.C Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan tarafından, bu tahılların zengin ülkelere değil açlık sorunu yaşayan fakir ülkelere ulaştırılması gerektiği yönündeki açıklamaları (NTV, 2022b), Türkiye'nin sorunları insani boyuttan ele alarak çözmeyi tercih ettiğini ve insani diplomasiye verdiği önemi göstermektedir.

Türkiye'nin uyguladığı en önemli yumuşak güç araçlarından biri de turizmdir. Her yıl çok sayıda turist Türkiye'ye gelerek kültürel ve ekonomik etkileşim saplamaktadır. Türkiye'ye en çok turist gelen ülke ise Rusya'dır. 2022 Şubat ayında başlayan savaşla birlikte Rusya ve Ukrayna'dan Türkiye'ye turist gelmeyeceği yönündeki endişeler, Türkiye'nin yürütmüş olduğu insani diplomasi faaliyetleri neticesinde kaybolmuştur. Hatta beklenenden çok daha fazla Rus ve Ukraynalı turist başta Antalya olmak üzere Türkiye'yi ziyaret etmişlerdir (Milliyet, 2022). Bu da diğer ülkelerin yaptırım uygulamalarına Türkiye'nin katılmayarak her iki taraf için de uzlaşmacı ve arabulucu bir insani diplomasi yürütmesinin olumlu sonuçlarından biridir.

Savaş henüz başlamadan Batılı ülkeler tarafından uygulanan yaptırımlara karşı Rusya'nın karşılık olarak doğalgaz kesintisi uygulayabileceği yönündeki tahminler, savaşın ilerleyen zamanlarında yaptırımların kaldırılmaması üzerine gerçekleşmiş ve Rusya doğalgaz akışını kontrollü olarak Batılı ülkelere kısmıştır. Bunun neticesinde Batılı ülkeler havaların da soğumaya başlaması üzerine birçok tedbir almak, alternatif çözümler üretmek ve enerji tasarrufuna yönelmek zorunda kalmıştır. Türkiye ise bu kısıtlamalara maruz kalmayacağı için kış mevsimini doğalgaz kesintisi yaşamadan atlatacağı yönünde açıklamalarda bulunmuştur. Bu durum da Türkiye'nin en başından beri iki ülke arasında yürütmekte olduğu insani diplomasinin Türkiye lehine elde edilen sonuçlarındandır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Enformasyon toplumunun oluşmasıyla birlikte kitlelerin alışkanlıkları, yaşam ve iletişim biçimleri değişmeye ve dönüşmeye başlamıştır. Toplumların birbirleriyle etkileşimi artmış, bilginin üretilmesi ve yayılması hız kazandığından

toplumlar birbirini kısa sürede etkiler duruma gelmiştir. Ayrıca dünyanın bir köşesinde yaşanan ve ülkelerin tek başına çözmekte yetersiz kaldığı terör, savaş, kıtlık, düzensiz göç, pandemi, ekonomik kriz, doğal afet vb. olaylar, kartopu etkisiyle dünyanın diğer taraflarında da kısa sürede hissedilir olmuştur. Tüm bu değişim ve dönüşümler, karar vericilerin yönetim anlayışlarını da etkilemiş ve daha şeffaf, sivil toplumun karar mekanizmalarına dahil olabildiği yönetim anlayışı benimsenmeye başlamıştır. Ülke içerisindeki politikaların belirlenmesinde olduğu gibi dış politikada yürüttükleri diplomasi uygulamalarında değişikliğe gitme ihtiyacı hissedilmiştir. Türkiye geç de olsa bu zorunlu değişime ayak uydurarak dış politikasını ve diplomasi uygulamalarını bu anlayışa göre belirlemeye başlamıştır. Bu gecikmeyi, daha önceki yıllarda ekonomik krizler, işsizlik, sağlık ve ulaşım sorunları, enflasyon vb. ülke içindeki sorunlarla ilgilenerek dış politikadaki gelişmeleri takipte yetersiz kalan koalisyon hükümetlerine bağlamak mümkündür. Özellikle 2000'li yıllardan sonra Türkiye birçok alanda gelişme göstererek gerek tarihi ve kültürel arka planıyla gerekse jeopolitik konumu gereği dünya siyasetinde önemi sürekli artan ülke konumuna gelmiştir. Tarihi ve kültürel ortaklığı bulunan ülkeler başta olmak üzere dünyanın çok farklı noktalarında yürütmüş olduğu insani diplomasi faaliyetleri neticesinde uluslararası düzeyde itibar kazanmıştır.

Türkiye, yürütmekte olduğu insani diplomasi faaliyetlerini dış politikanın bir parçası olarak değil dış politikayla bütün olarak uygulamaktadır. Dolayısıyla da bazı ülkelere yönelik faaliyetlerinde tarihi ve kültürel ortaklığı canlı tutarken bazı ülkelerde olumsuz algıları değiştirerek olumlu bir Türkiye imajı oluşturmuştur. Türkiye böylece dış politikada yumuşak güç üreterek yürüttüğü insani diplomasi ile krizden ziyade uzlaşmayla sonuçlanan girişimleri sayesinde uluslararası alanda söz sahibi ülke olmuştur.

Türkiye'nin, dış politikasını belirlerken kullanmış olduğu yumuşak güç ve insani diplomasisinin uygulama örneğini, 24 Şubat 2022 tarihinde başlayan Rusya ile Ukrayna arasındaki savaşta görmek mümkündür. Karadeniz'e sınırı olan bu iki ülke ile de Türkiye uzun zamandır ikili ilişkilerini hep yüksek seviyede tutmuştur. Dolayısıyla da savaştan olumsuz etkilenecek ülkelerin başında Türkiye olacağından, savaşın başlamaması, başladıktan sonra da ateşkes olması yönünde çaba harcayarak diplomatik girişimlerde ve görüşmelerde bulunmuştur.

Tüm bu girişimler neticesinde Türkiye, hem Ukrayna hem de Rusya ile aynı anda görüşmeler yapabilen ve iki ülke ile de ilişkilerini devam ettirebilen bir ülke olarak uluslararası politikada saygınlığını artırmış, olumlu imaj kazanmıştır. İnsani diplomasinin, algıları olumlu yönde değiştirme, beğeni kazanma, olumlu imaj oluşturma, kendi tarafına çekme, cezbetme vb. kazanımların elde edilmesi

için uygulandığı düşünüldüğünde Türkiye'nin, bu savaşta sergilemiş olduğu girişimler neticesinde, yumuşak güç üreterek başarılı bir insani diplomasi örneği ortaya koyduğu görülmektedir.

Batılı ülkelerin Rusya'yı tehdit etmek için uyguladıkları sert güce dayalı yaptırımlar, Rusya'ya geri adım attırmadığı gibi Rusya'nın tehditkar tutumlar sergileyerek karşı tedbirler almasına neden olmuştur. Özellikle 11 Eylül saldırılarından sonra dış politikasını yeniden gözden geçirerek yumuşak güç kullanımına yönelen ve insani diplomasiyi dış politikasının belirleyicisi olarak kabul eden ABD'nin, bu savaşta Rusya'ya yaptırım uygulayan ülkelerin başında yer alması kafalarda soru işaretleri oluşturmuştur. Fiili olarak sıcak savaş sadece Ukrayna topraklarında ve Rusya-Ukrayna arasında cereyan etse de Batılı ülkelerin sergiledikleri tehditkar tutum ve yaptırımlar nedeniyle ticari, siyasi, ekonomik birçok alanda savaş geniş bir coğrafyaya yayılmıştır. Kuşkusuz her savaşta olduğu gibi insani kayıplar bu savaşın da en büyük olumsuz tarafıdır. Bunun dışında her iki tarafta da yaşanan aile bütünlüğünün bozulması, zorunlu göçler, sağlık ve eğitim imkanlarının kısıtlanması gibi sonuçların her iki ülkeyi de olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Üçüncü ülkeler ise hammadde tedariki, enerji kaynaklarının kullanımı ve dağıtımı, ticari faaliyetlerin sekteye uğraması, ekonomik istikrarsızlık, mülteci sorunu vb. şeklinde olumsuzluklara maruz kalmıştır.

Ateşkesin sağlanabilmesi ve savaşın ortaya çıkardığı bu olumsuzlukların tamamen ortadan kaldırılması veya asgari düzeye indirilebilmesi konusunda birçok ülkenin Rusya'ya uygulamış olduğu yaptırımlar yeterli olmamış, Türkiye'nin girişimleri ise barış yolunda atılmış önemli adımlar olarak değerlendirilerek Türkiye'nin imajına olumlu katkı sağlamıştır. Dolayısıyla Türkiye uluslararası kamuoyunda daha az maliyetle, etkisi daha uzun süre devam edecek olan ve maddi değerle ölçülemeyecek daha büyük kazanımlar elde etmiştir. Bu da günümüz dünya siyasetinde yumuşak güç kullanarak insani diplomasi faaliyeti yürütmenin önemini ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akın, M. A. (2018). *Kamu Diplomasisi Aracı Olarak Ulus Markalama: Turqualıty Örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aktaş, A. (2021). *Halkla İlişkiler Bağlamında İnsani Diplomasi Aracı Olarak TİKA'nın Kırgızistan'daki Çalışmaları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Anadolu Ajansı, (2022a, 24 Şubat). *Rusya'nın Ukrayna'ya Askeri Müdahalesi Sürüyor.* https://www.aa.com.tr/tr/dunya/rusyanin-ukraynaya-askeri-mudahalesi-suruyor/2513468, Erişim tarihi: 27.04.2022.

Anadolu Ajansı, (2022b, 24 Şubat). *Rusya'ya Uygulanan Yaptırım Sayısı 10 Bine Dayandı.* https://www.aa.com.tr/tr/dunya/rusyaya-uygulanan-yaptirim-sayisi-10-bine-dayandi/2568150, Erişim tarihi: 27.04.2022.

Anadolu Ajansı, (2022c, 18 Mart). *AB: Türkiye, Ukrayna ile Rusya arasında diplomasi alanında çok şey yaptı.* https://www.aa.com.tr/tr/dunya/ab-turkiye-ukrayna-ile-rusya-arasinda-diplomasi-alaninda-cok-sey-yapti/2539318, Erişim tarihi 17.05.2022.

Anık, C. & Soncu, A.G. (2011). Kültür, medeniyet ve modernizm üzerine "Yaprak Dökümü" bağlamında bir değerlendirme. *Yeditepe Üniversitesi Global Media Journal,* 1(2),52-83.

Arı, T. (2009). *Uluslararası İlişkiler ve Dış Politika* (8. Baskı). MKM.

Battır, O. (2017). *İnsani Diplomasi-Teoriden Pratiğe; Türk Dış Politikasının Yeni Aracı.* Çizgi.

BBC, (2022a, 25 Şubat). *Rusya'nın Ukrayna'yı işgali: Türkiye'nin pozisyonu ne olacak?*. https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-60496231, Erişim tarihi 17.05.2022.

BBC, (2022b, 10 Mart). *Antalya Zirvesi: Rusya, Ukrayna'nın ateşkes çağrısına yanıt vermedi.*

Bıçakçı, İ. (2000). *İletişim ve Halkla İlişkiler: Eleştirel Bir Yaklaşım.* 3.Baskı, MediaCat Kitapları.

Bıçakçı, İ. (2014). Halkla ilişkiler üzerine eleştirel bir yaklaşım. *Marmara İletişim Dergisi,* 10(10), 125-128.

Bozkurt, V. (2000). *Küreselleşme Kavram, Gelişim ve Yaklaşımlar, Küreselleşmenin İnsani Yüzü.* Alfa.

Caferov, N. & Aslanlı, A. (2016). Karabağ sorununda ateşkes ve Rusya. *Ermeni Araştırmaları Dergisi*. 13, 239-260.

dw.com, (2022, 20 Ocak). *Türkiye Ukrayna Krizinde Arabulucu Olmak İstiyor*. https://www.dw.com/tr/t%C3%BCrkiye-rusya-ukrayna-krizinde-arabulucu-olmak-istiyor/a-60501874, Erişim tarihi 17.05.2022.

Ekşi, M. (2014). *Türkiye'de Kamu Diplomasisi: Ortaya Çıkışı, Kurumsal İnşaa Süreci ve Uygulanışı (2002-2013).* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdoğan, İ. & Alemdar, K. (2005). *Öteki Kuram, Kitle İletişim Kuram ve Araştırmalarının Tarihsel ve Eleştirel Bir Değerlendirmesi* (2. Baskı). Pozitif.

Ergin, F. (t.y.). *Uluslararası Politika Stratejileri.* Güryay.

Erkan, S. (2016). 2008 Rusya-Gürcistan savaşı ve uluslararası toplum. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*. 17, 41-64.

Friedman, L.M. (2002). *Yatay Toplum.* (Ahmet Fethi, Çev.). İş Bankası.

Gönlübol, M. (1993). *Uluslararası Politika: İlkeler, Kavramlar, Kurumlar.* Attila.

İletişim Başkanlığı, (2022, 19 Nisan). *İstanbul Süreci Barışın Tesis Edilmesi Noktasında Hala En Önemli İmkan*. https://www.iletisim.gov.tr/turkce/haberler/detay/iletisim-baskani-altun-istanbul-sureci-barisin-tesis-edilmesi-noktasinda-hala-en-onemli-imkan, Erişim tarihi 17.05.2022.

İskit, T. (2013). *Diplomasi Tarihi.* Anadolu Üniversitesi.

Karadağ, H. (2012). *Bir Dış Politika Tekniği Olarak Kamu Diplomasisi: Karar Verme Süreci Üzerine Etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Köksoy, E. (2014). Kamu diplomasisi ve halkla ilişkiler ilişkisi: kuramsal bir değerlendirme. *Marmara İletişim Dergisi*. 22, 211-231.

Milliyet, (2022, 07 Haziran). *Savaş Dönemi Gelen Rus Turist Sayısı, Pandemili Yılları Geçti*. https://www.milliyet.com.tr/ekonomi/savas-donemi-gelen-rus-turist-sayisi-pandemili-yillari-gecti-6768886, Erişim tarihi 30.09.2022

NTV (2022a, 29 Mart). *İstanbul Görüşmesi Sona Erdi: Rusya ve Ukrayna Heyetlerinden Açıklama*. https://www.ntv.com.tr/dunya/istanbul-gorusmesi-sona-erdi-rusya-ve-ukrayna-heyetlerinden-aciklama,O3frV_27XECX8-rl7wbrxg, Erişim tarihi 17.05.2022.

NTV (2022b, 08 Eylül). *Erdoğan: Tahıl Fakir Değil Zengin Ülkelere Gidiyor*. https://www.ntv.com.tr/turkiye/erdogantahil-fakir-degil-zengin-ulkelere-gidiyor,ZMjbs5xG7UabUYrhiGV8SQ, Erişim tarihi 29.09.2022.

Nye, J.S. (2003). *The Paradox of American Power* (Gürel Koca, Çev.). Literatür.

Nye, J.S. (2005). *Soft Power: The Means to Success in World Politics* (Rayhan İnan Aydın, Çev.). Elips.

Oktav, Ö.Z. (2022). Ukrayna Savaşı'nın Türkiye-Rusya ilişkilerine olası etkileri: Fırsatlar ve krizler. *Bilge Strateji*, 23(13), 17-22.

Özdemir, H. (2008). Uluslararası ilişkilerde güç: çok boyutlu bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 63(3), 113-144.

Öztürk, E.T. (2011). Dış politikadaki etkin unsur: kamu diplomasisi ve Türkiye'nin kamu diplomasisi etkinliği. http://kamudiplomasisi.org/pdf/tugceersoyozturk.pdf, Erişim tarihi: 12.10.2019.

Sönmezoğlu, F. (2005). *Uluslararası Politika ve Dış Politika Analizi* (4. Baskı). Filiz.

TDK (2022). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. https://sozluk.gov.tr, Erişim tarihi: 20.04.2022.

Yağmurlu, A. (2007). Halkla ilişkiler yöntemi olarak kamu diplomasisi. *Ankara Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 9-38.

Yıldırım, G. (2015). *Uluslararası Halkla İlişkiler Perspektifinden Kamu Diplomasisi.* Beta.

Yılmaz, S. (2008). Uluslararası ilişkilerde güç ve güç dengesinin evrimi. *Beykent Üniversitesi Stratejik Araştırmalar Dergisi,* 1(1), 27-65.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: The aim of this study is to investigate the effect difference between hard power and soft power and to reveal the results of humanitarian diplomacy that Turkey carried out by applying soft power in the Russian-Ukrainian war. In this context, the results of hard power-based sanctions applied by Western countries against Russia and the results of Turkey's soft power-based humanitarian diplomacy were analyzed comparatively.

Method: The literature review method was used to explain the concepts and to build a conceptual/theoretical framework. The analysis and proposals were put forward using the method of analytical generalization and analysis of documents, which is one of the methods of qualitative data analysis. In the conclusion part, the comparative method was used to analyze the results of sanctions applied by Western countries against Russia and the results of methods used by Turkey.

Result: With the formation of the information society, the habits, life and communication styles of the masses have begun to change and transform. The increase in the interaction of the masses with each other in the information age and the fact that they affect each other in a short time and act for certain purposes necessitated a change in the management understanding of the decision makers and their diplomacy practices with other countries. Turkey, albeit late, has started to adapt its foreign policy and diplomacy practices according to this understanding by keeping up with this compulsory change. It is possible to see the application example of soft power and humanitarian diplomacy that Turkey has used while determining its foreign policy, in the war between Russia and Ukraine that started on February 24, 2022. As a result of the diplomatic initiatives which have been carried out since the beginning of the war, Turkey has not participated in the sanctions of the Western countries against Russia. As a country that can hold talks with both Ukraine and Russia at the same time and maintain its relations with both countries, Turkey has increased its prestige in international politics and gained a positive image. Considering that humanitarian diplomacy is used to change perceptions in a positive way, to gain admiration, to create a positive image, to attract, etc., it is clear that Turkey, as a result of its initiatives in this war, has demonstrated a successful example of humanitarian diplomacy using soft power.

The harsh power-based sanctions imposed by Western countries to threaten Russia did not cause Russia to take a step back, but it caused Russia to take countermeasures by demonstrating threatening attitudes. Although the actual hot war took place only on the territory of Ukraine and between Russia and Ukraine, the war affected many commercial, political and economic areas due to the threatening attitude and sanctions demonstrated by Western countries. Turkey's initiatives, on the other hand, were evaluated as important steps towards peace and contributed positively to Turkey's image. Therefore, Turkey has achieved great invaluable successes, which, according to the international public opinion, will continue for a longer period of time at a lower cost. This shows the importance of humanitarian diplomacy using soft power in modern world politics.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 4102-4126
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.57842
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 02.03.2022 Submitted date
Kabul tarihi 20.12.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Bahtiyar, B. (2022). Yeni Uygur Türkçesinin Söz Varlığında Köken Bilgisi Üzerine Bir Araştırma. *Journal of History School*, 61,4102-4126.

YENİ UYGUR TÜRKÇESİNİN SÖZ VARLIĞINDA KÖKEN BİLGİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA[1]

Bahtiyar BAHŞİ[2]

Öz

Günümüzde Doğu Türkistan Özerk bölgesinde yaşayan ve en eski Türk topluluklarından biri olan Uygur Türklerinin konuştukları Yeni Uygur Türkçesi, Özbek Türkçesi ve Çağatay Türkçesinin devamı olarak günümüzde varlığını sürdürmektedir. Türk şivelerinin tasnifinde Doğu Türkçesinin bir kolu olarak kabul edilen Yeni Uygur Türkçesi bugün çok geniş bir coğrafyada, büyük bir Türk nüfusu tarafından konuşulmaktadır. Yeni Uygur Türkçesi geçmişle olan bağlantısı ve konuşulduğu coğrafya gereği Arap, Fars, Çin ve Rus dillerinin etkisi altında kalmıştır. Bu çalışmanın amacı Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında yer alan sözcüklerin köken bilgisini araştırmaktadır. Araştırmanın sonucunda Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında yer alan kelimelerin %77'sinin Türkçe, %11'inin Arapça, %7'sinin Farsça, %4'ünün Rusça, %1'inin Çince olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle Yeni Uygur Türkçesi söz varlığının büyük bir kısmının Türkçe sözcüklerden oluştuğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın sonucunda Yeni Uygur Türkçesine Arapça, Farsça, Rusça ve Çince dillerinden de söz varlığına kelimeler katıldığı ve Yeni Uygur Türkçesine Arapçadan sonra en çok Farsça, Rusça kelimeler geçtiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yeni Uygur Türkçesi, Söz Varlığı, Köken Bilgisi, Fonetik.

[1] Bu çalışma 22-23 Şubat 2020 tarihleri arasında İstanbul'da düzenlenen Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu'nda (USVES) sözlü olarak sunulmuştur.

[2] Dr. Öğretim Üyesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, bahtiyar.bahsi@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4450-8351

A Research on the Origin of the New Uygur Turkish Vocabulary

Abstract

The New Uyghur Turkish spoken by the Uyghur Turks, one of the oldest Turkish communities living in the East Turkestan Autonomous region today, continues to exist as a continuation of Uzbek Turkish and Chagatai Turkish. New Uyghur Turkish, which is accepted as a branch of Eastern Turkish in the classification of Turkish dialects, is spoken by a large Turkish population in a very wide geography today. Due to the connection of New Uyghur Turkish with the past and the geography where it is spoken, it has been under the influence of Arabic, Persian, Russian and Chinese languages. The aim of this study is to investigate the origin of the words in the New Uyghur Turkish vocabulary. As a result of the research, it has been determined that 77% of the words in the New Uyghur Turkish vocabulary are Turkish, 11% are Arabic, 7% are Persian, 4% are Russian, and 1% are Chinese. Based on these results, it has been determined that a large part of the New Uyghur Turkish vocabulary consists of Turkish words. In addition, as a result of the research, it was determined that New Uyghur Turkish added words from Arabic, Persian, Russian and Chinese languages to its vocabulary, and Persian and Russian words were mostly used in New Uyghur Turkish after Arabic.

Keywords: New Uyghur Turkish, Vocabulary, Etymology, Phonetic.

GİRİŞ

Türkçe kaynaklarda ilk defa Bilge Kağan yazıtında geçen Uygur adı, 716 yılında Uygurların, Köktürk hâkimiyetini tanımak istemeyerek Çin sınırlarına doğru kaçtığı olaylarda geçmektedir (Tekin, 2014, s.63). Alan yazında Uygur adının anlamı ve etimolojisi hakkında çeşitli görüşler bulunmaktadır. Kâşgarlı Mahmut Dîvânu Lugâti't-Türk'te Uygur adının "kendi kendine yeter" manasında kullanıldığını belirtir. Bu kelime Uy+gur şeklinde oluşmaktadır ve "akraba, müttefik" anlamına gelmektedir (Emet, 2009, s.14).

19. yüzyılın sonlarında Türk boylarının ağızlarında yeni edebi dillerin oluşmaya başlaması Doğu Türkistan sahasında da etkisini göstermiştir. Bu sebeple 19. yüzyılın sonları Çağatay Türkçesinden Yeni Uygur Türkçesine geçiş devri olarak kabul edilmiş ve konuşma dilini esas alan bir yazı dili oluşturulmaya başlanmıştır. Bu dönemde konuşma diline dayanan bir yazı dili inşa edilmesi için sistematik arayışlar başlamış, yazar ve şairler eserlerinde kullandıkları dili canlı dile yaklaştırma yolunda önemli adımlar atmışlardır. Bu doğrultuda yayıncılık faaliyetleri artırılmıştır, konuşma dili ve ağızlara ait unsurlar yazılı eserlere de yansımıştır.

Yeni Uygur Türkçesi, eski Uygur Türkçesinin devamı olarak gelişmiş ve Karahanlı ve Çağatay Türkçesi dönemlerinden geçerek günümüzdeki şeklini almıştır.

Yeni Uygur Türkçesinin başlıca Güney (Kaşgar-Yarkent, Hoten-Keriye, Aksu ya da Maralbaşı-Karaşar) ve Kuzey (Kuça-Turfan-Hami "Çin'de", Tarançi "Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan ve Türkmenistan'da") diyalektleri olmak üzere pek çok diyalekti bulunmaktadır (Tekin ve Ölmez, 2003, s.136). 1930'lu yıllara kadar Çağatay Türkçesini kullanan Uygur Türkleri bu tarihten sonra Ürümçi ağzını merkez kabul etmişlerdir. Ayrıca Kaşgar, Aksu, Turfan, Kumul vilayetlerinin ağızlarıyla birlikte Uygur Türklerinin tamamına yakınının dilini içine alan "Merkezi Şive"yi edebi dil haline getirmişlerdir. Merkezî Ağız'ın yazı dilinin esasını teşkil etmesindeki bir diğer neden, konuşurlarının sayısının diğerlerine nispeten oldukça fazla olmasıdır. Merkezî Ağızı konuşanlar Uygur Türklerinin %80'ini oluşturur (Kaşgarlı, 1992, s.26; Osmanov, 1990, s.56-57; Yazıcı Ersoy, 2007, s.362).

Çağatay Türkçesi, 20. yüzyılın başlangıcına kadar Türkistan'daki Türk boylarının ortak yazı dili olarak kullanılmıştır. Bu dönemden itibaren Sovyet dil politikalarının bir sonucu olarak ağızların yazı diline dönüştürülmesi ile yerini Yeni Uygur Türkçesi ve Özbek Türkçesine bırakmıştır (Buran ve Alkaya, 2018, s. 15).

Uygurlar 8-20. yüzyıllar arasında Soğd alfabesinden geliştirilen Uygur alfabesini ve Mani, Brahmi, Tibet, Nasturi yazı sistemlerini kullanmışlardır. Türkler İslamiyet'i 10. yüzyılda kabul etmişlerdir ve Arap alfabesini kullanmaya başlamışlardır fakat bu dönemde kullanılan alfabe Uygurca ünlü sistemini tam olarak yansıtamamaktadır (Şirin User, 2015, s.124). 20. yüzyılın başlarına kadar Arap harflerine dayalı bir alfabe kullanan Uygur Türkleri 1930- 1947 yılları arasında Latin alfabesi kullanmışlar ve 1947 yılından sonra bugün kullandıkları Kiril alfabesine geçmişlerdir (Faensen 1983, s.60-61).

1952-1954 yılları arasında imlada kolaylık sağlanması amacıyla bazı harfler çeşitli işaretlerle farklılaştırılmıştır. Bu doğrultuda 1985'te ئ ۇ, ئ ۆ, ئ ۈ, ۇ ئ harfleri alfabeye eklenmiş ve bugünkü Yeni Uygur alfabesi oluşturulmuştur (Kaşgarlı, 992, s.43; Öztopçu, 1993, s.168-169). 1955'te Doğu Türkistan'da, Sovyetler Birliği'ndeki Uygurlar ile yazı birliği sağlamak amacıyla Kiril alfabesine geçilmiştir fakat bu alfabe sadece üç sene kullanılmıştır (Şirin User, 2015, s.129-130). Çin'de 1957'de azınlıkların yazı sistemlerinin Latin alfabesi temelinde düzenlenmesi ve bunun mümkün olduğunca Çin fonetik alfabesindeki harflerle aynı olması kararlaştırılmıştır. Bu karar doğrultusunda 1960'ta Çin yazısının Latinleştirilmesiyle oluşturulan 33 harflik alfabe (pinyin) kabul

edilmiştir. 27 harfi Çin harfleri ile aynı, 6 harfi Yeni Uygurcaya has sesleri yansıtan bu Latin alfabesinin kullanımı da uzun sürmemiş ve 23 Eylül 1983'te Arap alfabesine dönülmüştür (Kaşgarlı, 1992, s. 43, 45; Şirin User, 2015, s.131-134). Şirin User (2015, s.123) Türklerin alfabe sistemlerini incelediği çalışmasında, Türkistan'da 19. yüzyıldan itibaren alfabe üzerindeki siyasi müdahalelere karşı çıkabilmiş tek Türk topluluğunun Uygurlar olduğunu belirtir.

Günümüzde Doğu Türkistan Uygurlarının kullandıkları Arap alfabesi 32 harf, Kazakistan Uygurlarının kullandıkları Kiril alfabesi ise 41 harftir. Alfabelerdeki bu farklılık imladan kaynaklanmakta ve Kiril alfabesindeki farklı dokuz harf Rusça kökenli kelimelerde kullanılmaktadır (Öztürk, 2010, s.2).

Uygur Türklerinin dili, Türk dilinin Hakaniye şivesine dahildir. İlerleyen süreçte ise Çağatay Türkçesinin özelliklerine göre şekillenerek gelişmiştir. Tarihsel süreç içerisinde değişime uğramaya devam ederek Yeni Uygur Türkçesini meydana getirmiştir. Güneydoğu Türkçesinin Doğu sahası kolunda bulunan ağızlar topluluğu içinde gelişen yazı dilinin bir kolu olan Uygur Türkçesi, "Eski Uygurca Devri", "Orta Uygurca Devri", "Yakın Uygurca Devri", "Yeni Uygurca Devri" olmak üzere dört tarihî devreye ayrımaktadır (Kaşgarlı, 1992, s.4). Eski Uygurca Devri M.S. VII. yüzyıldan X. yüzyılın sonuna kadar olan zamanı kapsamaktadır. Bu dönemdeki Uygur dili ise eski Türkçenin bir koludur ve Eski Türkçe Göktürkçe ve eski Uygurcayı içine almaktadır (Togan, 1981, s.48; Kaşgarlı, 2004, s.29). XI. yüzyıldan XV. yüzyıla kadar olan devri kapsayan Orta Uygurca devri ise Türk dili ve edebiyatı için ayrı bir önem taşımaktadır.

Uygur devrine ait Türkçe, Çuvaş ve Yakut Türkçeleri müstesna olmak üzere bugünkü Türk lehçeleri için bir ana dil mahiyetindedir (Arat, 1987, s. 398). Bu dönemde Uygur Türkleri tarafından kullanılan yazı dili Karahanlıca veya Hakaniye Türkçesi olarak adlandırılmaktadır. XIII. yüzyılın ikinci yarısından sonra Uygur Türkleri, diğer birçok Türk boyları ile birlikte ortak yazı dili olarak Harezm Türkçesini kullanmışlardır (Kaşgarlı, 2014, s. 32). XIV. yüzyıldan XX. yüzyıla kadar olan devir Yakın Uygurca devri olarak adlandırılmaktadır. Bu devir dili "Çağatayca" olarak adlandırılmaktadır (Eckmann, 2005, s.11-17). Uygur, Karahanlı ve Çağatay devletlerinin dili olan ve yüzyıllar boyunca çok geniş bir alanda kullanılan bu dil "Doğu Türkçesi" olarak adlandırılmaktadır. Yeni Uygurca Türk yazı dilinin en büyük dalını oluşturmaktadır (Çağatay, 1972, s. 52).

Yeni Uygur Türkçesi bugün Doğu Türkistan'da yaşayan Uygur Türkleri başta olmak üzere Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan, Türkiye, Suudi Arabistan ve Pakistan gibi ülkelerde yaşayan Uygur Türkleri tarafından da kullanılmaktadır (Kaşgarlı, 1992, s.4; Öztürk, 2010, s.1).

Samoyloviç'in Türk lehçeleri tasnifine göre Yeni Uygur Türkçesi taġlıḳ (Çağatay, Güneydoğu) grubuna dâhil edilir. Samoyloviç, bu grubun özelliklerini şöyle belirtmiştir: 1. z (toḳuz), 2. d > y (adaḳ > ayaḳ), 3. bol-, 4. -aġ (taġ), 5. -ıġ > -ıḳ (taġlıġ > taġlıq), 6. -ġan (kalġan). Bu grup Yeni Uygur Türkçesi ile birlikte tarihî lehçelerden Çağatayca; çağdaş lehçelerden Sarı Uygurca, Salarca, Batı Türkistan diyalektleri ve Özbekçeyi içine alır (Tekin, 2005, s.54).

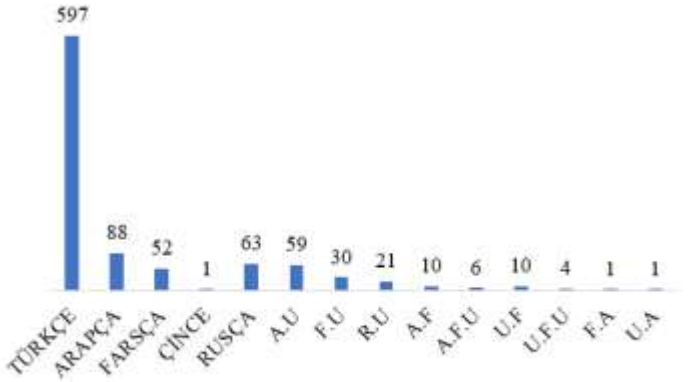
ARAŞTIRMANIN AMACI VE YÖNTEMİ

Bugün Doğu Türkistan'da yaklaşık on milyon kadar Türk'ün konuştuğu Yeni Uygur Türkçesi geçmişi ve coğrafi konumunun özelliğiyle ağır derecede Arap, Fars, Çin ve Rusçanın etkisi altında kalmıştır. Bu sebeple Yeni Uygur Türkçesinin söz varlığında farklı dil öğelerine ait kelimeler bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı ise Yeni Uygur Türkçesi Sözlüğünde yer alan Türkçe, Arapça, Farsça, Çince, Rusça ve diğer dillerden Uygur Türkçesi söz varlığına girmiş sözcüklerin köken bilgilerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla Emir Necipoviç Necip tarafından hazırlanan Yeni Uygur Türkçesi Sözlüğü adlı eser taranmıştır.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bilindiği üzere tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır ve araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009).

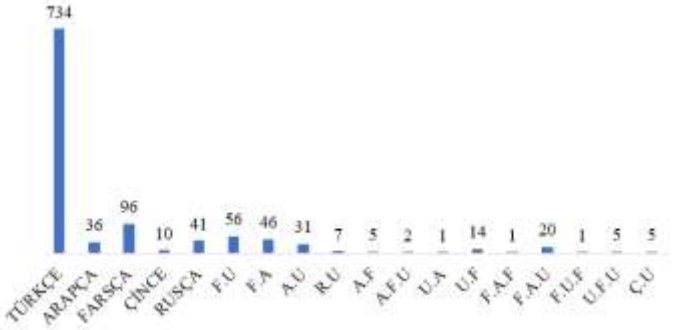
BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular grafiklerle gösterilmiştir. Bu araştırmada kelimelerin kökenleri tespit edilirken incelenen eserdeki kelimelerde yer alan kısaltmalar esas alınmıştır. Arapça yerine A, Farsça yerine F, Uygurca yerine U, Çince yerine Ç, Rusçadan veya diğer dillerden Uygurcaya girmiş kelimeler için R sesleri kullanılmıştır. Kelimeyi oluşturan parçaların hangi dile ait olduğu da yine sesler ile belirtilmiştir. Örn. Adavetkarlik A.F.U. Arapça (adavet) -Farsça (kar)-Uygurca(lik).



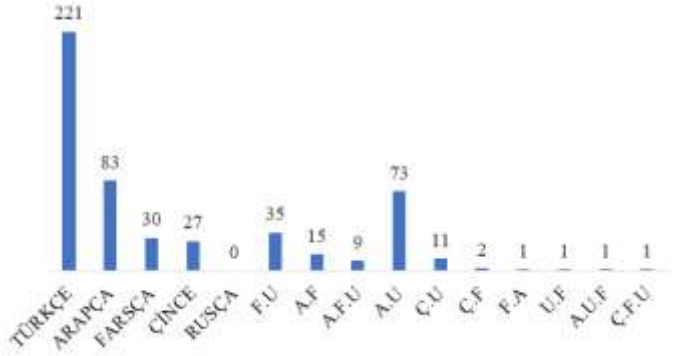
Grafik 1. A Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında Türkçe A harfiyle başlayan kelimelerin 597'si Türkçe kökenli, 88'i Arapça kökenli, 52'si Farsça kökenli, 1'i Çince kökenli, 63'ü Rusça kökenli, A.U 59, F.U 30, R.U 21, A.F 10, A.F.U 6, U.F 10, U.F.U 4, F.A 1, U.A 1'dir.



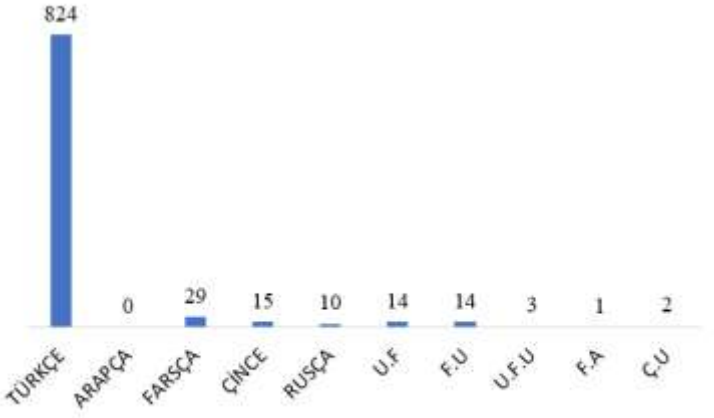
Grafik 2. B Harfi ile Başlayan Kelimeler

Grafik 2'ye göre Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında B harfi ile başlayan Türkçe 734, Arapça 36, Farsça 96, Çince 10, Rusça 41, F.U 56, F.A 46, A.U 31, R.U 7, A.F 5, A.F.U 2, U.A 1, U.F 14, F.A.F 1, F.A.U 20, F.U.F 1, U.F.U 5, Ç.U 5 sözcük tespit edilmiştir.



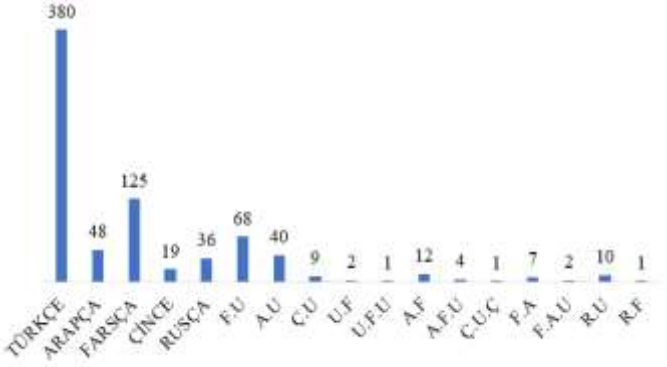
Grafik 3. C Harfi ile Başlayan Kelimeler

Grafik 3'e göre Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında C harfi ile başlayan Türkçe 221, Arapça 83, Farsça 30, Çince 27, Rusça 0, F.U 35, A.F 15, A.F.U 9, A.U 73, Ç.U 11, Ç.F 2, F.A 1, U.F 1, A.U.F 1, Ç.F.U 1 sözcük tespit edilmiştir.



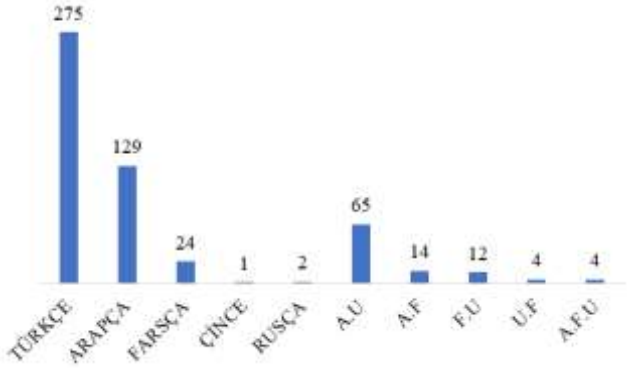
Grafik 4. Ç Harfi ile Başlayan Kelimeler

Grafik 4'teYeni Uygur Türkçesi Söz Varlığında Ç harfi ile başlayan Türkçe 824, Arapça 0, Farsça 29, Çince 15, Rusça 10, U.F 14, F.U 14, U.F.U 3, F.A 1, Ç.U 2 sözcük tespit edilmiştir.



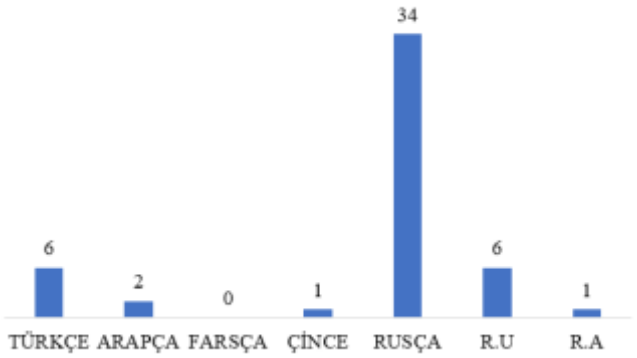
Grafik 5. D Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında D harfi ile başlayan Türkçe 380, Arapça 48, Farsça 125, Çince 19, Rusça 36, F.U 68, A.U 40, Ç.U 9, U.F 2, U.F.U 1, A.F 12, A.F.U 4, Ç.U.Ç 1, F.A 7, F.A.U 2, R.U 10, R.F 1 kelime tespit edilmiştir.



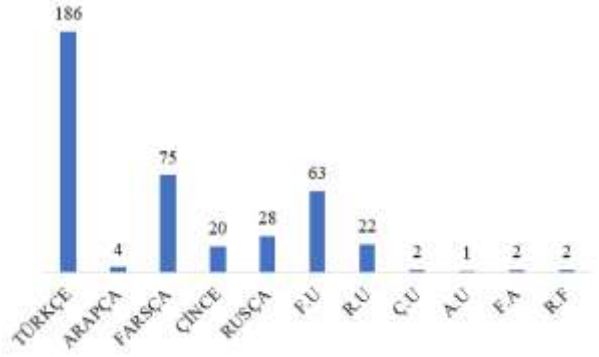
Grafik 6. E Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında E ile başlayan Türkçe 275, Arapça 129, Farsça 24, Çince 1, Rusça 2, A.U 65, A.F 14, F.U 12, U.F 4, A.F.U 4 sözcük tespit edilmiştir.



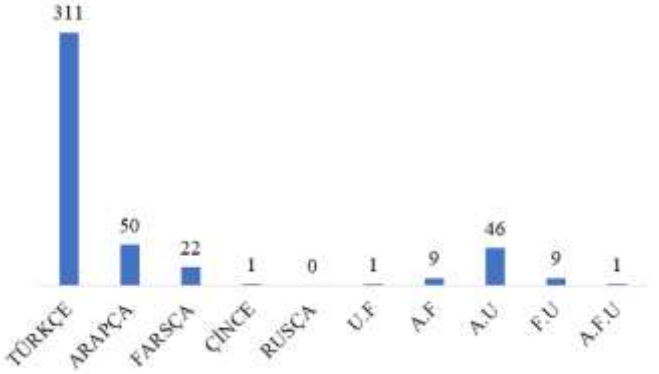
Grafik 7. F Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında F harfiyle başlayan Türkçe 6, Arapça 2, Farsça 0, Çince 1, Rusça 34, R.U 6, R.A 1 sözcük tespit edilmiştir.



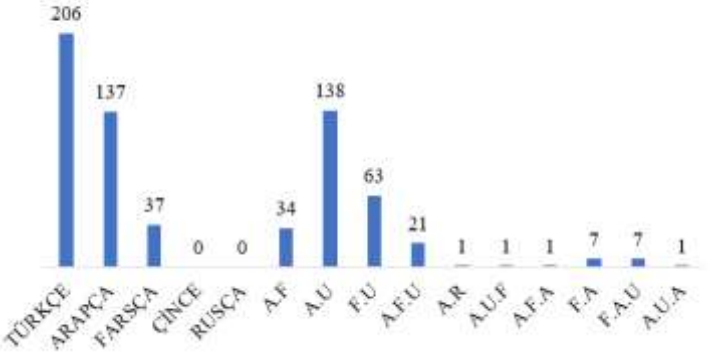
Grafik 8. G Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında G harfiyle başlayan Türkçe 186, Arapça 4, Farsça 75, Çince 20, Rusça 28, F.U 63, R.U 22, Ç.U 2, A.U 1, F.A 2, R.F 2 sözcük tespit edilmiştir.



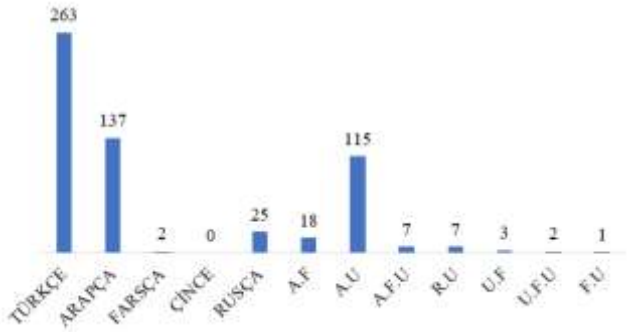
Grafik 9. Ġ Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında Ġ harfi ile başlayan Türkçe 311, Arapça 50, Farsça 22, Çince 1, Rusça 0, U.F 1, A.F 9, A.U 46, F.U 9, A.F.U 1 kelime tespit edilmiştir.



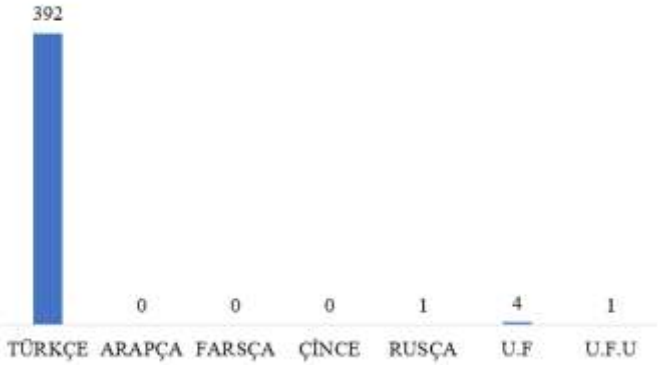
Grafik 10. H Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında H harfi ile başlayan Türkçe 206, Arapça 137, Farsça 37, Çince 0, Rusça 0, A.F 34, A.U 138, F.U 63, A.F.U 21, A.R 1, A.U.F 1, A.F.A 1, F.A 7, F.A.U 7, A.U.A 1 kelime tespit edilmiştir.



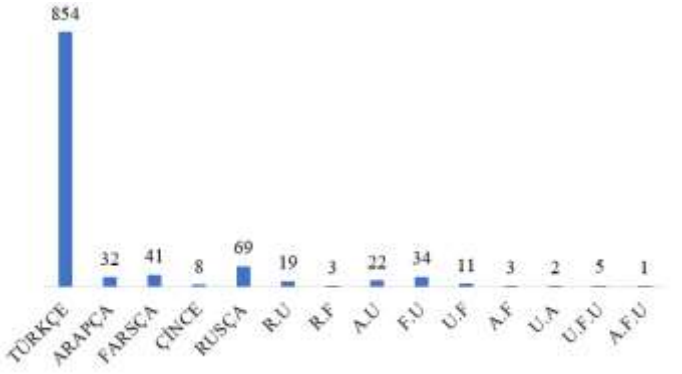
Grafik 11. İ Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında İ harfiyle başlayan Türkçe 263, Arapça 137, Farsça 2, Çince 0, Rusça 25, A.F 18, A.U 115, A.F.U 7, R.U 7, U.F 3, U.F.U 2, F.U 1 kelime tespit edilmiştir.



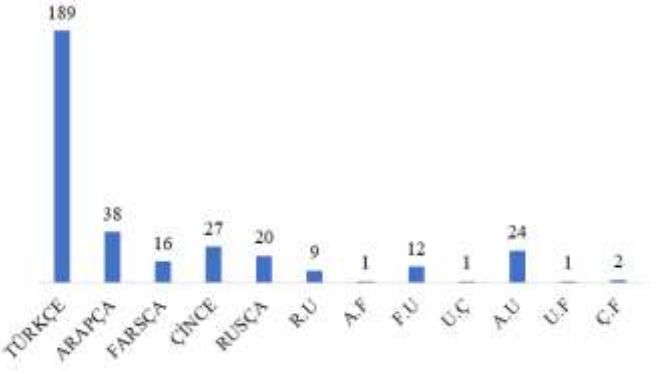
Grafik 12. J Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında J harfiyle başlayan Türkçe 392, Arapça 0, Farsça 0, Çince 1, Rusça 1, U.F 4, U.F.U 1 kelime tespit edilmiştir. Öztürk (2015:6) Yeni Uygur Türkçesinde Türkiye Türkçesinden farklı olarak j ünsüzünün kısmen y ünsüzü yerine kullanıldığını ifade eder.



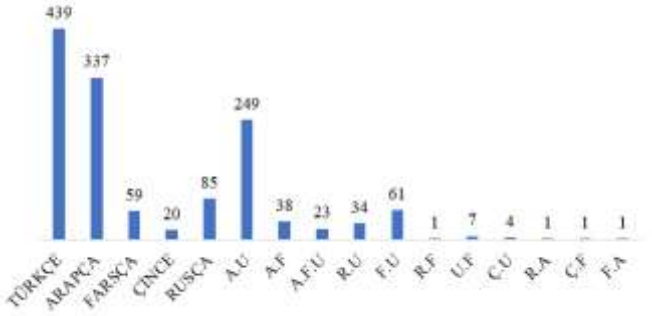
Grafik 13. K Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında K harfi ile başlayan Türkçe 854, Arapça 32, Farsça 41, Çince 8, Rusça 69, R.U 19, R.F 3, A.U 22, F.U 34, U.F 11, A.F 3, U.A 2, U.F.U 5, A.F.U 1 kelime tespit edilmiştir.



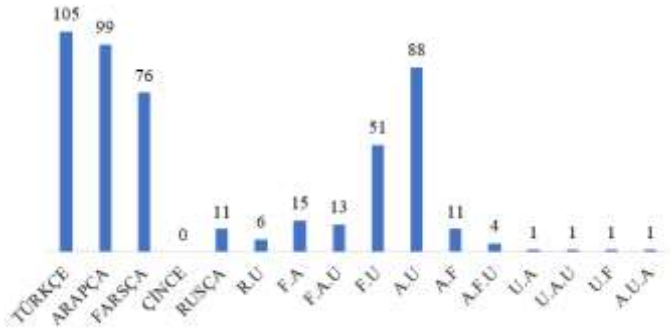
Grafik 14. L Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında L harfi ile başlayan Türkçe 189, Arapça 38, Farsça 16, Çince 27, Rusça 20, R.U 9, A.F 1, F.U 12, U.Ç 1, A.U 24, U.F 1, Ç.F 2 kelime tespit edilmiştir.



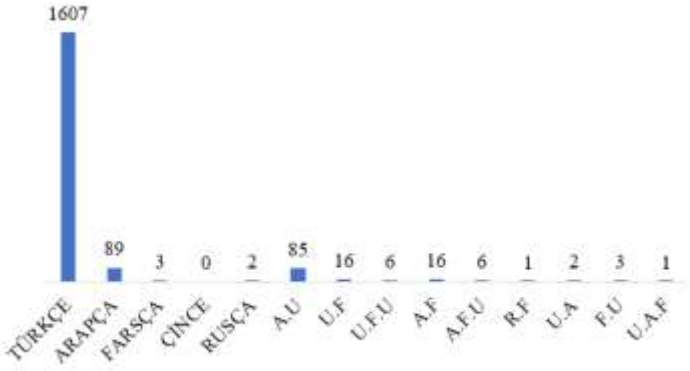
Grafik 15. M Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında M harfi ile başlayan Türkçe 439, Arapça 337, Farsça 59, Çince 20, Rusça 85, A.U 249, A.F 38, A.F.U 23, R.U 34, F.U 61, R.F 1, U.F 7, Ç.U 4, R.A 1, Ç.F 1, F.A 1 kelime tespit edilmiştir.



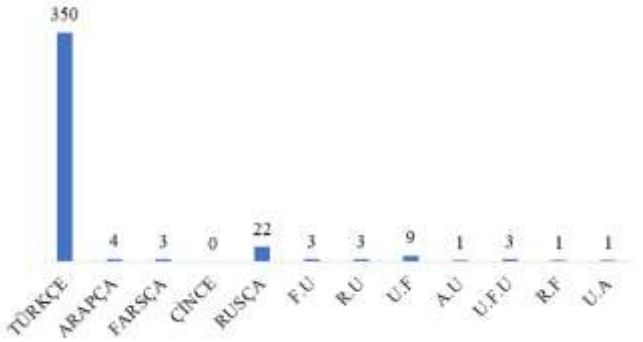
Grafik 16. N Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında N harfi ile başlayan Türkçe 105, Arapça 99, Farsça 76, Çince 0, Rusça 11, R.U 6, F.A 15, F.A.U 13, F.U 51, A.U 88, A.F 11, A.F.U 4, U.A 1, U.A.U 1, U.F 1, A.U.A 1 kelime tespit edilmiştir.



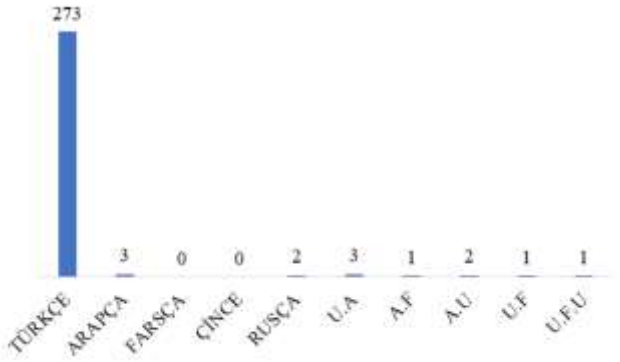
Grafik 17. Ķ Sesi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında Türkçe 1607, Arapça 89, Farsça 3, Çince 0, Rusça 2, A.U 85, U.F 16, U.F.U 6, A.F 16, A.F.U 6, R.F 1, U.A 2, F.U 3, U.A.F 1'dir.



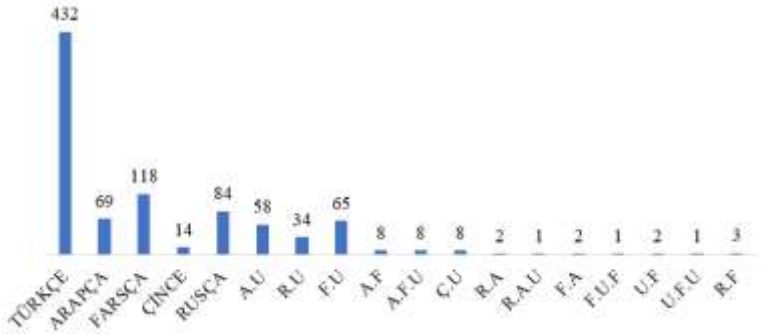
Grafik 18. O Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında O harfiyle başlayan Türkçe 350, Arapça 4, Farsça 3, Çince 0, Rusça 22, F.U 3, R.U 3, U.F 9, A.U 1, U.F.U 3, R.F 1, U.A 1 kelime tespit edilmiştir.



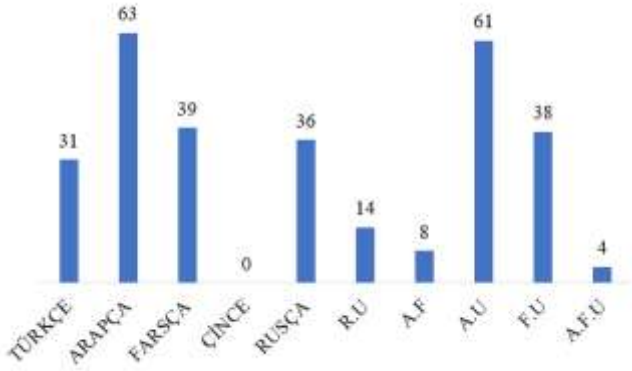
Grafik 19. Ö Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında Ö harfiyle başlayan Türkçe 273, Arapça 3, Farsça 0, Çince 0, Rusça 2, U.A 3, A.F 1, A.U 2, U.F 1, U.F.U 1 kelime tespit edilmiştir.



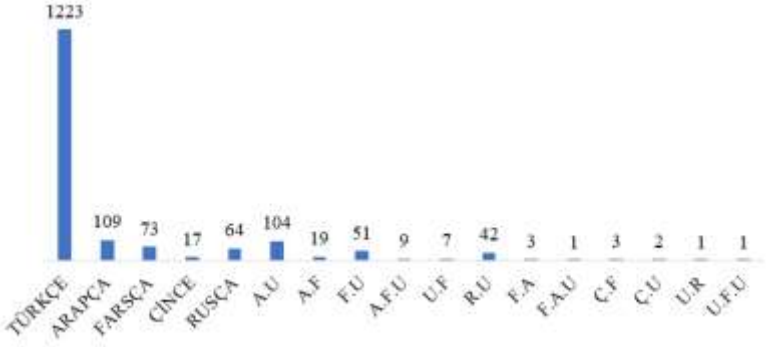
Grafik 20. P Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında P harfiyle başlayan Türkçe 432, Arapça 69, Farsça 118, Çince 14, Rusça 84, A.U 58, R.U 34, F.U 65, A.F 8, A.F.U 8, Ç.U 8, R.A 2, R.A.U 1, F.A 2, F.U.F 1, U.F 2, U.F.U 1, R.F 3 kelime tespit edilmiştir.



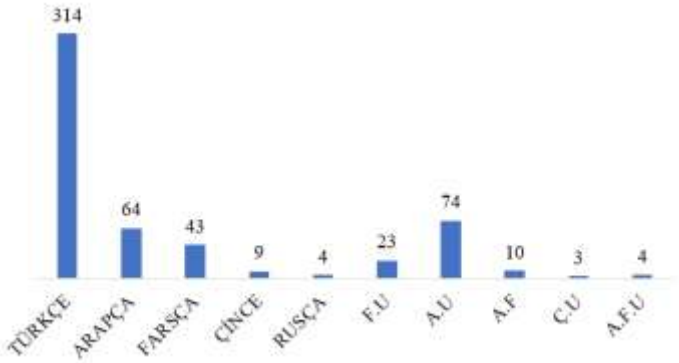
Grafik 21. R Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında R harfiyle başlayan Türkçe 31, Arapça 63, Farsça 39, Çince 0, Rusça 36, R.U 14, A.F 8, A.U 61, F.U 38, A.F.U 4 kelime tespit edilmiştir.



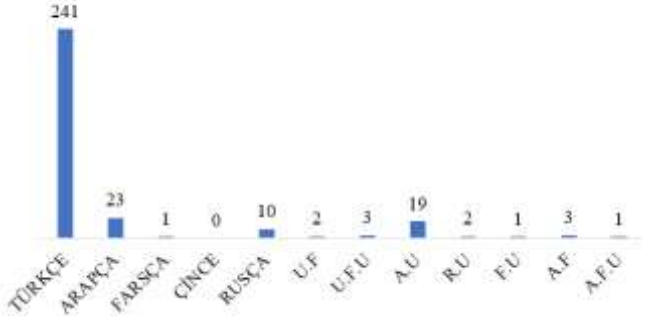
Grafik 22. S Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında S harfiyle başlayan Türkçe 1223, Arapça 109, Farsça 73, Çince 17, Rusça 64, A.U 104, A.F 19, F.U 51, A.F.U 9, U.F 7, R.U 42, F.A 3, F.A.U 1, Ç.F 3, Ç.U 2, U.R 1, U.F.U 1 kelime tespit edilmiştir.



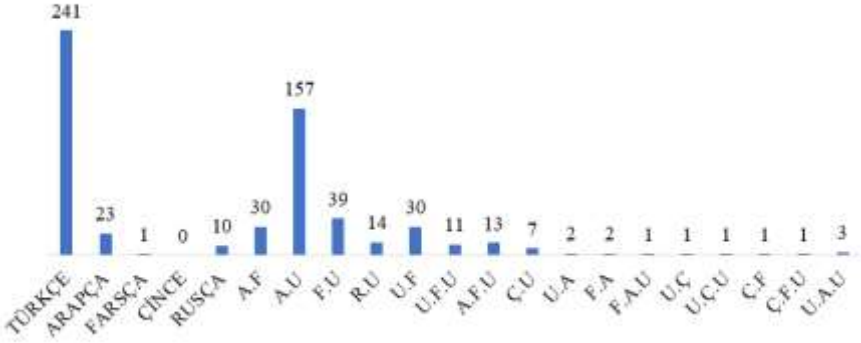
Grafik 23. Ş Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında Ş harfiyle başlayan Türkçe 314, Arapça 64, Farsça 43, Çince 9, Rusça 4, F.U 23, A.U 74, A.F 10, Ç.U 3, A.F.U 4 kelime tespit edilmiştir.



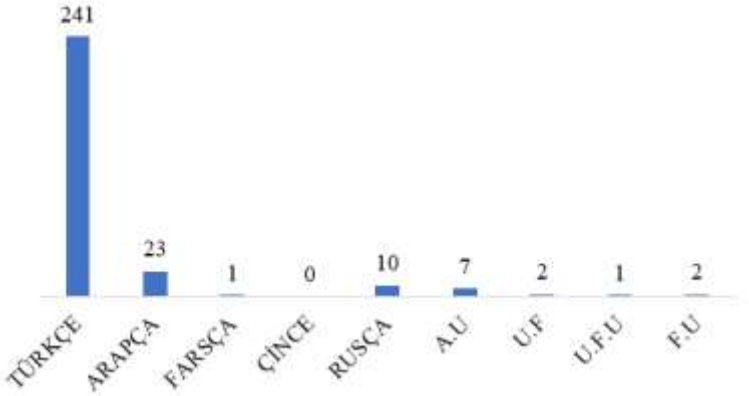
Grafik 24. È Sesi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında Türkçe 241, Arapça 23, Farsça 1, Çince 0, Rusça 10, U.F 2, U.F.U 3, A.U 19, R.U 2, F.U 1, A.F 3, A.F.U 1 kelime tespit edilmiştir.



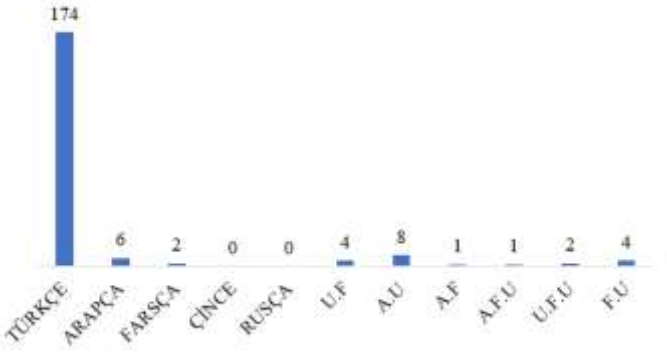
Grafik 25. T Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında T sesiyle Türkçe 1512, Arapça 178, Farsça 36, Çince 20, Rusça 38, A.F 30, A.U 157, F.U 39, R.U 14, U.F 30, U.F.U 11, A.F.U 13, Ç.U 7, U.A 2, F.A 2, F.A.U 1, U.Ç 1, U.Ç.U 1, Ç.F 1, Ç.F.U 1, U.A.U 3 kelime tespit edilmiştir.



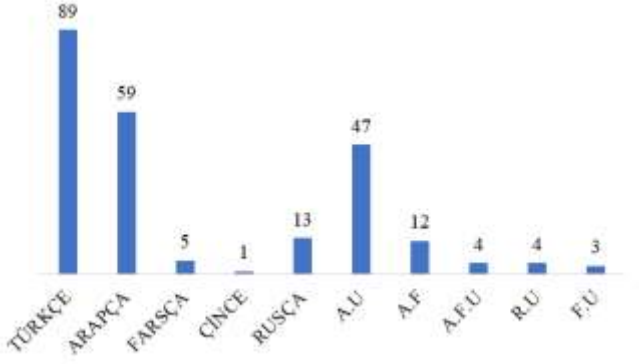
Grafik 26. U Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında U sesiyle başlayan Türkçe 363, Arapça 15, Farsça 5, Çince 1, Rusça 7, A.U 7, U.F 2, U.F.U 1, F.U 2 kelime tespit edilmiştir.



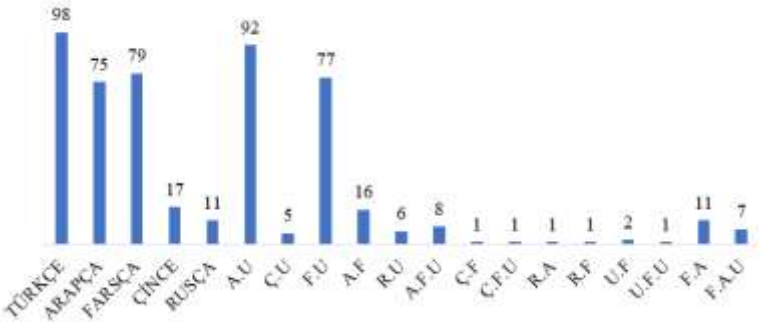
Grafik 27. Ü Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında Ü sesiyle başlayan Türkçe 174, Arapça 6, Farsça 2, Çince 0, Rusça 1, U.F 4, A.U 8, A.F 1, A.F.U 1, U.F.U 2, F.U 4 kelime tespit edilmiştir.



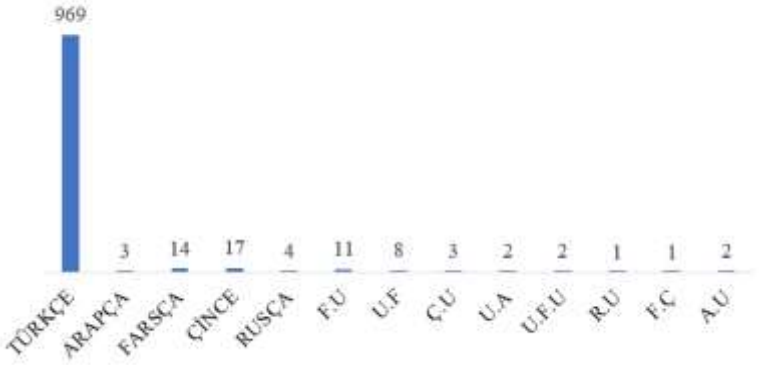
Grafik 28. V Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında V sesiyle başlayan Türkçe 89, Arapça 59, Farsça 5, Çince 1, Rusça 13, A.U 47, A.F 12, A.F.U 4, R.U 4, F.U 3 kelime tespit edilmiştir.



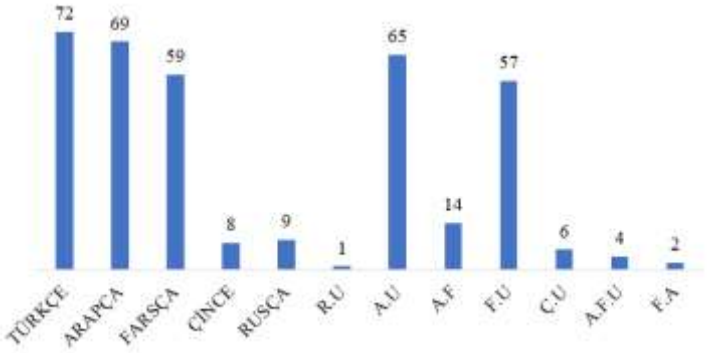
Grafik 29. X (ẖ) Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında X(ẖ) harfiyle başlayan Türkçe 98, Arapça 75, Farsça 79, Çince 17, Rusça 11, A.U 92, Ç.U 5, F.U 77, A.F 16, R.U 6, A.F.U 8, Ç.F 1, Ç.F.U 1, R.A 1, R.F 1, U.F 2, U.F.U 1, F.A 11, F.A.U 7 kelime tespit edilmiştir.



Grafik 30. Y Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında Y sesiyle başlayan Türkçe 969, Arapça 3, Farsça 14, Çince 17, Rusça 4, F.U 11, U.F 8, Ç.U 3, U.A 2, U.F.U 2, R.U 1, F.Ç 1, A.U 2 kelime tespit edilmiştir.



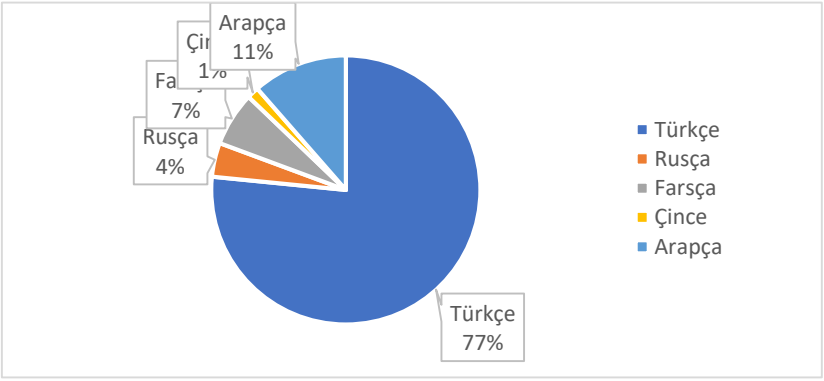
Grafik 31. Z Harfi ile Başlayan Kelimeler

Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında Z harfiyle başlayan Türkçe 72, Arapça 69, Farsça 59, Çince 8, Rusça 9, R.U 1, A.U 65, A.F 14, F.U 57, Ç.U 6, A.F.U 4, F.A 2 kelime tespit edilmiştir.

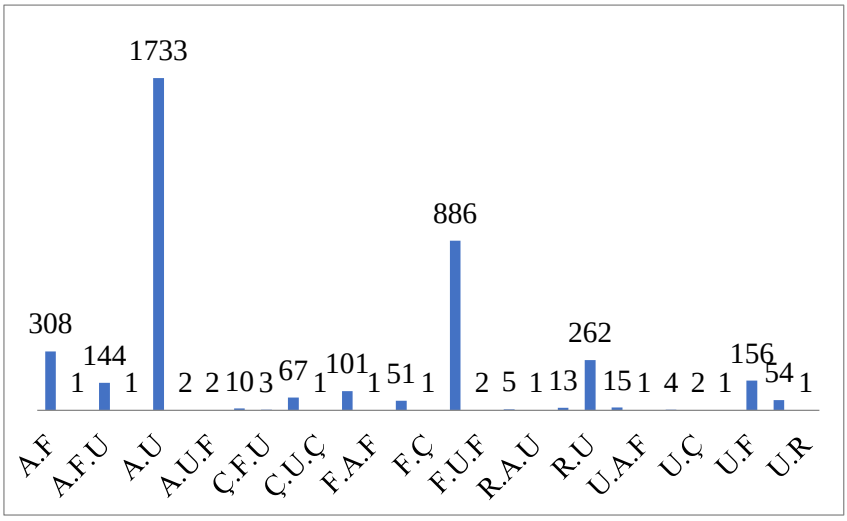
SONUÇ

Bu araştırmada kelimelerin kökenleri tespit edilirken incelenen eserdeki kelimelerde yer alan kısaltmalar esas alınmıştır. Arapça yerine A, Farsça yerine F, Uygurca yerine U, Çince yerine Ç, Rusçadan veya diğer dillerden Uygurcaya girmiş kelimeler için R sesleri kullanılmıştır. Kelimeyi oluşturan parçaların hangi dile ait olduğu da yine sesler ile belirtilmiştir. Örn. Adavetkarlik A.F.U. Arapça (adavet) -Farsça (kar)-Uygurca(lik).

Yapılan araştırma sonucunda Yeni Uygur Türkçesi söz varlığında yer alan kelimelerin %77'sinin Türkçe, %11'inin Arapça, %7'sinin Farsça, %4'ünün Rusça, %1'inin Çince olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle Yeni Uygur Türkçesi söz varlığının büyük bir kısmının Türkçe sözcüklerden oluştuğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte Arapça, Farsça, Rusça ve Çince'den de söz varlığına kelimeler katılmıştır.



Grafik 32. Yeni Uygur Türkçesi Söz Varlığında Yer Alan Kelimelerin Kökenlerine Göre Dağılımı



Grafik 33. Yeni Uygur Türkçesi Söz Varlığında Yer Alan Sözcüklerin Köken Olarak Dillere Göre Dağılımı

Ayrıca Yeni Uygur Türkçesi Söz varlığında yer alan sözcüklerin A.F 308, A.F.A 1, A.F.U 144, A.R 1, A.U 1733, A.U.A 2, A.U.F 2, Ç.F 10, Ç.F.U 3, Ç.U 67, Ç.U.Ç 1, F.A 101, F.A.F 1, F.A.U 51, F.Ç 1, F.U 886, F.U.F 2, R.A 5, R.A.U 1, R.F 13, R.U 262, U.A 15, U.A.F 1, U.A.U 4, U.Ç 2, U.Ç.U 1, U.F 156, U.F.U

54, U.R 1 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle Yeni Uygur Türkçesine ait söz varlığına en çok Arapçadan kelime geçtiği görülmektedir. Yeni Uygur Türkçesine Arapçadan sonra en çok Farsça ve Rusçadan kelimeler geçtiği saptanmıştır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Arat, R. R. (1987). *Makaleler C.1*. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

Çağatay S. (1972). *Türk Lehçeleri Örnekleri II.* Ankara Üniversitesi DTCF Yayınları.

Eckmann, J. (2005). *Çağatayca El Kitabı* çev. Günay Karaağaç. Akçağ.

Emet, E. (2009). *5 Temmuz Urumçi Olayı ve Doğu Türkistan*. Grafiker Yayınları.

Faensen, J. (1983). *Sprachen in der Udssr*. Binlio Verlag.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Kaşgarlı, S. M. (1992). *Modern Uygur Türkçesi Grameri*. Orkun Yayınevi.

Kaşgarlı, R. A. (2014). Çağdaş Uygur edebiyatı ve onun geleneği. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, (3), 129-145.

Necip, E. N. (1995). *Yeni Uygur Türkçesi Sözlüğü* (Çev. İklil Kurban). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Osmanov, M. (1990). *Hazirqi Zaman Uyğur Tili Dialektliri*. Şincan Yaşlar Ösmürler Neşriyati.

Öztopçu, K. (1993). Uygurca'nın yazı dili olarak gelişmesi ve Uygurca sözlükler. *Türk Dilleri Araştırmaları,* (3), 167-174.

Öztürk, R. (2015). *Yeni Uygur Türkçesi Grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Şirin User, H. (2015). *Başlangıcından Günümüze Türk Yazı Sistemleri*. Bilge Kültür Sanat Yayınları.

Tekin T. & Ölmez M. (2003). *Türk Dilleri.* Yıldız Yayınları.

Tekin, T. (2014). *Orhon Yazıtları* (5. bs). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Togan, Z.V. (1981). *Bugünkü Türk İli Türkistan ve Yakın Tarihi* (C.1). Enderun Kitabevi.

Yazıcı Ersoy, H. (2007). *Yeni Uygur Türkçesi.* A.B. Ercilasun (Ed.). Türk Lehçeleri Grameri içinde (s.355-428.). Akçağ Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: New Uyghur Turkish, which is accepted as a branch of Eastern Turkish in the classification of Turkish dialects, is spoken by a large Turkish population in a very wide geography today. New Uyghur Turkish, spoken by about ten million Turks in East Turkestan, has been heavily influenced by Arabic, Persian, Chinese and Russian languages, due to its history and geographical location. The New Uyghur Turkish spoken by the Uyghur Turks, one of the oldest Turkish communities living in the East Turkestan Autonomous region today, continues to exist as a continuation of Uzbek Turkish and Chagatai Turkish. New Uyghur Turkish, which is accepted as a branch of Eastern Turkish in the classification of Turkish dialects. For this reason, there are words belonging to different language elements in the vocabulary of New Uyghur Turkish.Today, New Uyghur Turkish, which is spoken by about ten million Turks in East Turkestan, has been heavily influenced by Arabic, Persian, Chinese and Russian languages due to its history and geographical location. For this reason, there are words belonging to different language elements in the vocabulary of New Uyghur Turkish. The aim of this study is to determine the origin information of the words that entered the Uyghur Turkish vocabulary through Turkish, Arabic, Persian, Chinese, Russian or Russian in the New Uyghur Turkish Dictionary. For this purpose, the work named New Uyghur Turkish Dictionary, prepared by Emir Necipovic Necip, based on the scanning method, was scanned. Findings and data obtained as a result of the scanning were evaluated in the conclusion section and the numerical data of the origin of the words were presented with graphics.

Method: Survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. As it is known, scanning models are research approaches that aim to describe a past or present situation as it is, and the event, individual or object that is the subject of the research is tried to be defined in its own conditions and as it is (Karasar, 2009).

Conclusion and Recommendations: As a result of the research, it has been determined that 77% of the words in the New Uyghur Turkish vocabulary are Turkish, 11% are Arabic, 7% are Persian, 4% are Russian, and 1% are Chinese. Based on these results, it is possible to say that a large part of the New Uyghur Turkish vocabulary consists of Turkish words. In addition, he added words from Arabic, Persian, Russian and Chinese languages to his vocabulary. In addition, the total number of words in the New Uyghur Turkish vocabulary are AF 308, A.F.A 1, A.F.U 144, A.R.1, A.U. 1733, A.U.A. 2, A.U.F.2, Ç.F 10, Ç.F.U 3, Ç.U 67, Ç.U. .Ç 1, F.A. 101, F.A.F.1, F.A.U .51, F.Ç .1, F.U. 886, F.U.F. 2, R.A .5, R.A.U. 1, R.F. 13, R.U. 262, U.A. 15, U.A.F. 1, U.A.U.4, U.Ç 2, It was

determined that U.Ç.U 1, U.F. 156, U.F.U .54, U.R .1. Based on these results, it is seen that most of the words from Arabic are included in the vocabulary of New Uyghur Turkish. It has been determined that the new Uyghur Turkish has the most words from Persian and Russian after Arabic.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 4127-4145
Özgünlük kontrolü Authenticity process
DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.58204
Makale türü: Derleme makale **Article type:** Review article
Geliş tarihi 31.03.2022 Submitted date
Kabul tarihi 02.10.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Pekğöz Çevik, A. (2022). Platon ve Sokrates'in Beden Eğitimi ve Jimnastik Anlayışları. *Journal of History School,* 61, 4127-4145.

PLATON VE SOKRATES'İN BEDEN EĞİTİMİ VE JİMNASTİK ANLAYIŞLARI

Arzu PEKĞÖZ ÇEVİKER[1]

Öz

Eğitimle ilgili kavram, kuram ve sistem tartışmaları yüzyıllardır sürmektedir. Bu çalışmada Platon ve Sokrates'in genelde eğitim anlayışları ile özelde beden eğitimi ve jimnastik anlayışları incelenmiştir. Bu bakımdan çalışmanın kapsamı bu iki düşünürün eğitim, beden eğitimi ve jimnastik anlayışıyla sınırlı tutulmuştur. Ayrıca, düşünürlerin, felsefenin diğer alanlarına ilişkin görüşlerine de yer verilmiştir. Platon ve Sokrates'in eğitime dair görüşleri bir bütün olarak ele alındığında eğitim; insanın doğasında var olan, onları iyiye ve doğruya yönlendiren süreçtir. Beden eğitimi ve jimnastik ise Platon'a göre ağırlıklı olarak savaşa hazır olma durumu çerçevesinde değerlendirilirken, Sokrates bunu güçlü ve sağlıklı olma çerçevesinde değerlendirmektedir. Platon, beden eğitimi ve jimnastiği, insanı bir bütün olarak erdemli kılmaya çalışmaktadır. Bu yönüyle onun jimnastik eğitimi, insanın sadece fiziki yönünü değil, aynı zamanda içsel yönünü de içeren bir yetiştirmeyi ifade etmektedir. Bir bütün olarak iyi olmak, güzelliğe ulaşmak ve ahenge ulaşmak, bedeni güzelleştiren jimnastik eğitimi ile ruhu mükemmelleştiren müzik eğitiminin birlikte ve uyum içinde yapılmasına bağlıdır. Sokrates'e göre beden eğitimi ve jimnastik konusunda adı geçen bazı hastalıkların olduğunu ve vücudun tekrar düzene girebilmesi için ilk önce ruhunda düzelmesi gerekeceğini ifade ederek vücut ve ruh arasındaki bağa dikkat çekmektedir. Ruh iyileşirken sihirli ifadelere gereksinim duyduğunu ifade eden Sokrates, güzel ifadelerin önemli olduğunu da belirtmektedir. Böylece ruhun güzel ifadelerle olgunlaşacağını, bilgeleşeceğini ve vücudun düzelmesine

[1]Araştırma Görevlisi, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, apekgozceviker@gmail.com, Orcid: 0000-0003-1671-7500

de destek olacağını belirtmektedir. Beden eğitimi ile tıp ilişkisi kurarak beden eğitiminin tıptan önce geldiğini savunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Platon, Sokrates, Eğitim, Beden Eğitimi, Jimnastik.

Physical Education and Gymnastic Understandings of Plato and Socrates

Abstract

Discussions on concepts, theories and systems related to education have been going on for centuries. In this study, Plato and Socrates' understanding of education in general and physical education and gymnastics in particular were examined. In this respect, the scope of the study is limited to the education, physical education and gymnastics understanding of these two thinkers. However, where necessary, the views of thinkers on other fields of philosophy are also included. When Plato and Socrates' views on education are considered as a whole, education, it is the process that exists in human nature and directs them to the good and the right. According to Plato, physical education and gymnastics are evaluated mainly within the framework of being ready for war, while Socrates evaluates this within the framework of being strong and healthy. Plato, physical education and gymnastics, tries to make human as a whole virtuous. In this respect, his gymnastics training expresses an education that includes not only the physical side of the human but also the inner side of the person. To be good as a whole, to achieve beauty and harmony, depends on performing gymnastics training that beautifies the body and music training that perfects the soul together and in harmony. According to Socrates, he states that there are some diseases mentioned in physical education and gymnastics and that in order for the body to get back in order, the soul must first be healed, and draws attention to the connection between the body and the soul. Expressing that the soul needs magical expressions while healing, Socrates also states that beautiful expressions are important. In this way, it states that the soul will mature, become wiser and support the recovery of the body with beautiful expressions. By establishing a relationship between physical education and medicine, he argues that physical education comes before medicine.

Keywords: Plato, Socrates, Education, Physical Education, Gymnastics.

GİRİŞ

Eğitim kavramı; eğ, eğmek fiilinin kökünden türetilmiştir. Bükme, uygulama öğretme, yetiştirme, geliştirme, alıştırma, egemenlik altına alma gibi anlamlara gelir (Eyüpoğlu, 1989, s.76). Eğitim genel kullanımda halkın isteği ve beklentisinin yeni nesillere aktarılması, yaşantılarının tekrar düzenlenmesi, davranışın yenilenmesi, kişinin çevresinde istendik tepkiyi düzeltecek, davranışı geliştirecek çevreyi oluşturma, bireyin geliştirmiş olduğu yetenek ve tutumlarla yaşadığı toplum içindeki olumlu değerlerin ve diğer davranış şekillerinin

etkisiyle kişide oluşan süreçlerin tümü (Fidan ve Erden, 1993, s.26) olarak ifade edilmiştir. Kompleks ve toplumun geneli için işleyen bir aşamadır. Eğitim, toplum ve ekonominin yapısıyla daha çok bireyin dahil olduğu toplumsal felsefi görüşleri ve tutumları belirlemektedir.

Eğitim, tarihsel süreçte insanlık için kayda değer eylemler içinde düşünülmüş ve bundan dolayı pek çok düşünce ve eğitim uzmanı tarafından incelenmiştir. Diğer yandan Platon'u ve Sokrates'i de bu düşünce adamları içinde düşünmek gerekir ve sürekli idealize edilen insan yetiştirme düzenine ait yapıyı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Platon ve Sokrates öne sürdükleri felsefe ve eğitime dair düşünceleriyle, kendilerinden sonra gelen birçok düşünce insanını etkilemişlerdir. Beden eğitimi ve jimnastik de eğitimin bir parçası olarak felsefecilerin oluşturduğu farklı bakış açılarıyla ele alınmış ve bu filozoflar kendilerinden sonra gelen düşünce insanlarını etkilemiştir. Bu çalışmada Platon ve Sokrates'in beden eğitimi ve jimnastik anlayışları ele alınmıştır.

YÖNTEM

Sosyal bilimler, önemli akademik disiplinlerden biridir. Sosyal bilimlerde hakikat ve gerçeklik araştırılırken pozitivizm, yorum, eleştirel teori ve postyapısalcılık gibi bazı teorik ve felsefi çerçevelerin olduğu belirtilmektedir (Glesne, 2011, s.22). Nitel araştırma kavramını, farklı disiplinleri ve birçok kavramı bir araya getirmesi nedeniyle tek bir şekilde tanımlamak güçtür. Bu nedenle şemsiye bir kavram olarak düşünülebilir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda izlendiği bir araştırma türüdür. Başka bir deyişle, çevrelerindeki sosyal olguları kurama dayalı bir anlayışla araştırmaya ve anlamaya odaklanan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.18).

Nitel araştırma, olguların ardındaki anlamları araştırmayı amaçlayan ve araştırmacının da katılımcı olduğu insan deneyimlerinin nasıl yorumlanabileceğini ve anlamlandırılabileceğini ortaya koyan esnek bir yapıya sahiptir (Merriam, 2009, s.140); Zengin betimlemeler kullanan tümevarımcı bir araştırma yaklaşımıdır. Nitel araştırma stratejileri farklı kaynaklar tarafından çeşitlendirilmekle birlikte çeşit sayısı konusunda fikir birliği yoktur (Denzin ve Lincoln, 2018, s.108).

Merriam (2009, s.148) ise temel nitel araştırma, fenomenoloji, teori oluşturma, etnografi, anlatı analizi, durum çalışması ve eleştirel nitel analiz gibi farklı nitel araştırma stratejileri sunmaktadır. Ancak farklı stratejilere rağmen gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi ortak veri toplama tekniklerini

kullanmak mümkündür. Nitel araştırmacılar beş temel yöntem kullanır: gözlem, görüşme, etnografik alan çalışması, söylem analizi ve metin analizi.

Doküman incelemesi, uzun yıllardır antropoloji, kütüphanecilik ve tarih gibi disiplinlerin tekelinde olan bir araştırma yöntemi olarak algılanır. Bunun yanında sosyal bilimlerde anket, görüşme ve gözlem gibi yöntemlerle birlikte ek bir yöntem olarak da kullanılmıştır. Ancak bu yöntemin öneminin ve özellikle avantajlarının anlaşılması nedeniyle bu yöntem, sosyal bilimlerde daha sık kullanılmaya başlanmıştır. Çünkü bu yöntem, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan anketler, derinlemesine görüşmeler veya katılımcı gözlemler kadar iyidir, hatta bazen daha az maliyetlidir (Mogalakwe, 2006, s.20).

BULGULAR VE YORUM

Felsefe tarihine bakıldığı zaman eğitimin kurumsallaşmasında payı olan ilk düşünürün Platon olduğu görülür. Atina'da kurmuş olduğu Akademia adlı okul ile eğitim anlayışını pratiğe geçiren Platon'u öteki düşünürlerden farklı kılan özelliklerden birisi de kurmuş olduğu eğitimsel yapı ile toplumu etkileme şeklidir. Bu eğitim sistemi, içerisinde pek çok alt disiplin barındırmaktadır (Karakaya, 2018, s.121). O zamana değin düşünürler etik, varlık, doğa, siyaset gibi alanlardan bir ya da birkaçı ile ilgilenirlerken Platon, felsefesini bu disiplinlerin tümünü kapsayan bir anlayışla oluşturmuştur (Platon, 2012, s.8). Ortaya koyduğu bu felsefe alanı da Akademia'da matematik aracılığı ile aktarılmıştır. Platon bu eğitim okulunda filozof kral diye tanımlandırdığı yöneticilerin de içinde bulunduğu pek çok bireyin eğitilmesini istediğinden bu okulda, yoğunluklu olarak siyasal eğitimi bilim ve felsefe yardımıyla tasarlayarak ortaya koymuştur (Platon, 2012, s.13).

Platon'un Eğitim Anlayışı

Eğitimin, insan hayatında nasıl bir başlangıca sahip olduğuna bakıldığı zaman gerçekten de Platon, eğitimi yeraltından başlatmıştır. Buradaki insanlar, eğitimiyle beraber Tanrıların izniyle yeryüzüne çıkmaktadırlar. Toprağı insanlara can veren ve eğiten bir anne gibi düşündüren Platon'a göre herkes ona karşı borçludur ve toprağa saldırmış düşmana karşı savaş vermek ve üstünde yaşam sürenleri koruyup kollamak kutsal bir görevdir. Bu bağlamda en önemli görevler yöneticilerdedir. Tanrı yöneticilere altın, yardımcılarına gümüş halka ise tunç ve demir katmıştır. Bu yönden bakıldığı zaman çocukların içlerindeki cevherin keşfedilmesi toplumsal olarak yapılanmanın şekillenmesinde oldukça önemlidir. Şayet asker çocukları yapısında tunç ve demir varsa özel işleme alınarak çocukların yapısına uygun topluma ait işe yönlendirilmelidirler. Benzer bir süreç

normal bireylerin çocuklarına da uygulanmalıdır. Diğer yandan normal bireylerin çocuk yapılarında altın ve gümüş var olduğunda gereken eğitimlerden geçirilerek yönetici olarak yetiştirilmelidirler (Platon, 2012, s.142-143).

Askerlerin alacağı eğitimler onların tirana dönüşmelerini engelleyeceği için Platon askerlerin eğitilmesine ayrıca önem vermektedir. Bu eğitimlerin temelinde toplumun düzenli bir şekilde gelişmesinin olduğunu; bu yüzden de insanların birbirlerine karşı güzel davranış göstermeleri sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Buradaki askeri eğitimin yine diğer eğitimlerdeki gibi iyiye yönelmeyi hedeflediği görülmektedir (Platon, 2012, s.144-145).

Ruhun aydınlanmasını ve iyi durumlara sevk edilmesine neden olan olguyu eğitim olarak vurgulayan Platon, ruhun hakikati kendi yapısı içinde bulma gücüne sahip olduğunu, bu nedenle uygun rehberliğe ihtiyaç duyacağını belirtmektedir. Ruhun doğru yöne dönmesini sağlayan tek etkenin eğitim olduğunu; düşünce ise her insanın doğarken beraberinde getirdiği bir güç olduğunu ifade etmektedir. Bu güç iyiye yöneltildiğinde insanları iyileştireceğini, diğer yandan aksi durumlarda da yaşanmışlığı öne çıkaran Platon'a göre kötü bireyler, kötü düşüncelerini artırdıklarında korkunç olaylara neden olacağını belirtmektedir (Platon, 2012, s.274).

Platon, eğitimsiz insanların yönetici olmasını istememektedir. Ayrıca bilimle uğraşan kişiler yönetici olmamalıdır. Çünkü bilim adamları dünyada mutluluğa ulaştığında; bu durum, onların çabalarını engelleyeceğini düşünmesidir. Ancak yönetimin gerektirdiği işlere yönlendirilmek istemedikleri için yönetici olmamalıdırlar (Platon, 2012, s.275).

Platon'un anlayışı çerçevesinde eğitim söz konusu olduğunda, erkekler müzikle, beden eğitimiyle ve askeri eğitimle yetiştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca iyi bir devlet yapısının oluşmasında ve üretkenliğin sürdürmesinde kadınların da aynı süreçten geçmesi gerektiğini savunan Platon'a göre, bu sağlanırsa devlet yapısında bir düzen kurulacağını ifade etmektedir. Ancak kadınların müzik ve beden eğitimi almaları ve askeri eğitim almaları geleneğe aykırı olduğunu, bunun nedeninin ise beden eğitiminde erkekler kıyafetsiz olarak eğitim gördüğü ve her yaştan insan katıldığını belirtmektedir (Platon, 2012, s.188).

Platon için beden eğitimi belli ölçütler içinde bir tür sanat eğitimi olarak tanımlamaktadır. Bu kriterlerde eğlenme ile birlikte vücudun beklenen ve istenen gelişimine önem vermeyi içerdiği; ayrıca beden eğitimi çerçevesinde dansın öneminden bahseden Platon için insanlar belirli ritimlerle doğduklarını ve bu ritim duygusunun zihinde bıraktığı güçle dans ettiklerini belirtmektedir. Beden

eğitiminin önemini vurgulayan Sokrates, bu eğitime çocukken başlamak gerektiğini ifade etmektedir. Sokrates, ruhun mutluluğunu beden etkilerken, beden sağlığını ruhun etkilemediğini; dolayısıyla eğitimin şekillenmesinde ruhun daha yönlendirici ve kapsayıcı olduğunu ifade etmektedir (Platon, 2012, s.127).

Platon'un Beden Eğitimi ve Jimnastik Anlayışı

Platon'a göre eğitimin amacı insanları erdemli kılmaktır. Beden eğitiminde de bu amaç hedeflenmektedir. Nasıl ki insan müzikle ruhunu erdeme ulaştırıyorsa, beden eğitimi de bedenini erdeme götürür ve bedeni ruhuyla uyum içindedir (Platon, 2012, s. 11).

Beden eğitimini Platon şöyle tanımlar: "Eğitimde insanların dansı dediğimiz beden devimlerine gelince, bu devinim, bedeni mükemmelleştiriyorsa bunu amaçlayan sanat eğitimine beden eğitimi diyoruz." (Platon, 2012, s. 63). Başka bir deyişle, Platon beden eğitimini, bedeni sıradan hareketler için değil, bir amaç için çalıştırmak olarak tanımlamaktadır. Beden eğitiminde amaç erdeme ulaşmak ve ayrıca kişinin aykırı taraflarının kontrolü olduğunu da ifade edebiliriz. Platon'a göre bedeni ve ruhu eğitmenin iki yolu vardır. Birincisi hazzı hedeflemektir. İkincisi ise iyiyi hedeflemektir (Platon, 1998, s.115).

Beden eğitiminin amacı, insanın beğenisini kazanmak ya da yarışları kazanmak değil, bedeni ruhla uyumlu hale getirmek ve bedene kendi içinde uyum sağlamaktır. Amaç her durumda iyiyi gözetmektir. İster beden ister ruh olsun, iyiye özen göstermek onu mümkün olduğunca mükemmel kılar.

"Bütün hareketlerin en iyisi bir vücudun kendi içinde meydana getirdiği harekettir. Çünkü bu hareket zekânın evreninin hareketidir. Bunun için vücudu temizleyip onu rahatlatmak için en iyi çare idman hareketleridir." (Platon, 2001, s.131-132).

Platon'a göre evrendeki hareketler düzenlidir. Akıl bunu yeryüzünde temsil etmektedir. İyinin özelliği budur. İnsan kendini bu hareketlere adapte etmelidir. Egzersiz hareketleri de bu amaca hizmet eder. Ayrıca, beden eğitimi basit olmalıdır. Formda kalmak isteyen erkek hem yediklerine hem de hareketlerinin uyumuna dikkat etmelidir. Sade olmayan eğitim, her türlü makam ve ritmi içeren karmakarışık bir müzik, bir şarkı gibi çeşitlilik, düzensizlik ve hastalık meydana getirir (Platon, 2012, s.4).

Jimnastik hakkında Platon'un görüşünde her canlı varlık, içgüdüsü ile daima sıçramak, zıplamak istediğini, bunun kendine göre bir ritmi olduğunu belirtmektedir. Bundan da dans ve müzik doğduğunu, genç insanlarda, vücutları ve sesleriyle yerinde duramayıp gürültü çıkardığını ifade etmiştir. Fakat insanlar, adına ritm denilen ve seste olduğu gibi alçak ve yüksek perdelerin uyuşumu ile

bir ahenge sahiptirler (Şahin, 2009, s.18). Platon'da beden eğitimi, erdemi elde etmeyi, fazlalığı normalleştirmeyi ve toplumu savaşa hazırlamayı ifade etmektedir. Ayrıca insanlara cesaret aşılamayı ve fiziksel güç kazanmayı amaçlayan olarak belirtmektedir. Dans, asil hareketleri canlandırarak vücudu mükemmelleştirmeyi ve insanlarda böyle bir istek yaratmayı amaçlarken; güreş, avcılık, ok savaşının canlandırılması gibi spor dalları, insanlarda fiziksel gücü ve cesareti hedefleyen dallar olduğunu belirtmektedir. Platon, beden eğitiminin savaşa hazırlık yönünden ifade etmiştir.

Savaşa Hazırlayıcı Olarak Beden Eğitimi

Aslında, Platon'un beden eğitimi, zamanının güce aşırı vurgu yapmasını da yansıtmaktadır. Genellikle amaç savaşa hazırlanmaktır. Öte yandan beden eğitimi rekabet ve güç gösterme amacına hizmet etmemeli, kendisini olası bir savaşa hazırlamalı şeklinde ifadesinde;

"Yasa koyucu şöyle bir karşılaştırma yaparak bunu göze almalı: Devleti bütünü içinde kurdum kurmasına ama nasıl yurttaşlar yetiştiriyorum acaba? Bu en önemli yarışta binlerce rakiple karşılaşacak atletler mi yetiştiriyorum yoksa?" "Devletimizin savaş gücü kendi canımız, çocuklarımız, malımız, mülkümüz ve devletin tümü uğruna çarpışmak üzere her seferinde bu yarışmacılardan daha az hazırlanmış olarak mı bu en büyük karşılaşmaya girmeye kalkışacak?" (Platon, 2012, s.52-53) beyan etmektedir.

Devlet, spor karşılaşmalarında veya yarışlarda olduğundan daha fazla insanı savaşta başarılı olmaları için eğitmeli ifadesini söylerken yasa koyucu, küçük bir grup insanın, birbirlerine karşı çalışmalarının bazılarına gülünç görünebileceğinden dolayı korkmadan, her gün silahsız bir sefere çıkmaları yönünde yasa çıkarmalı şeklinde ifade etmiştir. Yine koro dansı ve her türlü jimnastik hareketleri bu tür etkinliklere yönlendirilmesi gerektiğini, ayrıca daha büyük tatbikatlar en az ayda bir kez silahlı olarak yapılmasını, bu tatbikatlarda yurttaşlar ülkenin her tarafında birbirleri ile çarpışarak pusu kurmasını ve toprak kazanmak için de mücadele etmesini, her tür savaş taktiğini canlandırarak eldivenli yumruk dövüşü yapmasını, gerçeğine çok benzeyen oklar ile az tehlikeli kargılar kullanmasını ve birbirlerine karşı bu eğlence tamamen korkusuz olmasını belirtmektedir. Bir miktar korku verilmesi gerektiğini ve yürekli olanlarla olmayanların birbirlerinden ayrılmasını ifade etmektedir. Tatbikat yaparken ölen birisi olursa, katil mazur görülmesini, birisi öldürürse, kanuna uygun olarak katilin arınması ve ellerini temizlemesi gerektiğini anlatmaktadır (Platon, 2012, s.52-53).

Platon için önemli olan sporun kendisi değil, hizmet ettiği amaç olduğunu belirtirken bu amaç savaşa hazırlık olması gerektiğini ifade etmektedir. Isparta'da beden eğitimi arasında kötülüğe başvurmadan güç ve sağlık kazanmak için yapılan güreş müsabakaları, silah oyunları gibi gösterilerde taklit edilmesi gereken hareketler ihmal edilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca askerlik çağına kadar olan süreçte çocuklar her zaman tüm tanrılara yapılan gösterilere ve etkinliklere silahlarla silahlanmış olarak at sırtında katılması gerektiğini, karşılaşmalar ve ön hazırlanmalar hem devlet hem de özel hayat için barışta ve savaşta faydalı olduğunu, diğer tüm fiziksel çabalar ister oyun ister ciddi iş için olsun, asıl kişiye layık olmadığını belirtmektedir (Platon, 2012, s.12).

Platon gücü ve sağlıklı olmayı amaçlar arasında göstermektedir. Burada yine beden eğitimi, çocukluktan itibaren savaşı anımsatması gerektiğini hatırlatmaktadır. Platon, güreşten sonra avlanmayı cesaret duygusu aşılayan bir yöntem olarak görmektedir. Bu nedenle, avlanma da hükümet tarafından desteklenen önerilen bir alan olmalı diyerek övülecek olan avlanma biçimi, dört ayaklı hayvanların atlarla, köpeklerle ve insanın kendi gücüyle avlanması olduğunu, insan, yüreği Tanrısal yiğitlik duygusuyla dolu dolu koşarak, avlanarak, silah atarak kendi elleriyle avlanıp bütün bunların hakkından gelmesi gerektiğini ve yasaların da bunu desteklediğini belirtmektedir (Platon, 2012, s.29).

Platon, dansın pek çok yerde yiğitliği ifade ettiğini ve insanları savaşa hazırladığını, ancak insanları savaşa hazırlamada çok az rolü olduğundan bahsederken verilecek dersler iki grupta toplanması gerektiğini, biri bedenle ilgili jimnastik; öteki de ruhun iyiliği için müzik olduğunu ifade etmektedir. Jimnastikteki dansın iki bölüm olduğunu, ilk bölümü, şiirin sözünü, hareketlerle taklit edip soylu ve özgür olanı gözettiğini, diğerinin de beden üyelerinin her birine tüm dansı gereğince dağıtıp eşlik edecek şekilde uygun ritmik devinimini vererek, beden organlarına uygun ortamda gelişme ve esneklik sağlayacağını ifade etmektedir.

Dansın işlevi daha çok asil ve güzeli tasvir ederek beden yapısını geliştirdiğini ifade eden Platon, dansı üç bölüme ayırmaktadır. Biri soyluları taklit eden güzel bedenlerin hareketi, diğeri ise zorunlu bir savaş çatışmasını canlandıran yiğit bir ruhun dansı olan barış dansı olduğunu belirtmektedir. Burada yatan düşünce doğruluk, asil bedenleri ve ruhları taklit ederken vücudun hemen hemen tüm organlarında çeviklik göstermesine vurgu yapmaktadır. Bu eylemler, iyi yasalar altında yetiştirilmiş insanlara layık olması gerektiğini, övülmesi gereken son dans, bolluk içinde yaşayan ve hazza karşı ölçülü olan insanların dansı olduğunu belirtmektedir (Platon, 2012, s.38).

Beden Eğitiminin Yöntemi

Platon, eğitimin tüm dalları gibi beden eğitiminin de çocukluktan itibaren ve fiziksel gelişimin en yüksek olduğu dönemde düzenli hareketlerin tekrarı ile başlaması gerektiğini söyler. Yani anne karnında başlaması gerektiği, annenin düzenli hareketleri çocuğun fiziksel gelişimini olumlu yönde etkileyeceğini, doğru eğitim, ruhu ve bedeni olabildiğince iyi ve güzel kılacak kadar güçlü olacağını belirtmektedir. Platon'a göre güzel bir vücut için en basit koşul, çocukların küçük yaştan itibaren olabildiğince düzenli büyümesidir.

Sık ve uygun egzersizler yapılmadan aşırı gelişme görüldüğünde vücut için çok zararlı olduğunu ifade etmektedir. En fazla çalışma, vücudun en gelişmiş olduğu dönemde olması gerektiği, yeni doğanlar ve küçük çocuklar için değil, daha anne karnında başlaması gerektiğini belirtmektedir (Platon, 2012, s.2). Ayrıca vücudu geliştirmek için yapılan tüm hareketlerin tek seferde değil zamana bölünerek yapılması daha uygun olduğunu ifade etmektedir. Ani hareketler ve ani vücut gelişmeleri kişinin sağlığını olumsuz etkileyeceğini belirtmektedir (Pekğöz Çeviker, 2021, s.166).

Çocukların ruhu ve bedeni için temel bir ilke olarak gece ve gündüz mümkün olduğunca hareket etmek gerekir. İşte herkes için faydalı olan, özellikle en küçükler için, sürekli denizdeymiş gibi yaşamaları onlara iyi gelecektir. Bunun için çocuğun sürekli sarsılması gerekir. Çünkü çocuktan gelen ruhun zayıflığından kaynaklanan korku, dışarıdan gelen hareketle bastırılır. Bastırıldığında ruhta öyle bir dinginlik yaratır ki kalp çarpıntılarını yatıştırır. Bu tamamen arzu edilir, çocukların uykusunu getirir (Platon, 2012, s.4). Hareket edemeyecek kadar küçük olan çocukların sürekli sallanarak sakinleştirilmesi gerekir.

Fiziksel gelişim çocukluktan itibaren düzenli bedensel hareketlerle sağlansa da asıl beden eğitimi müzik, felsefe, edebiyat gibi derslerle zihin eğitimi verildikten sonra verilmelidir (Pekğöz Çeviker, 2020, s.521). Müzikten sonra gençleri idmanla eğitilmesi gerektiği, gençlere çocukluktan başlayıp hayatları boyunca sürecek bir eğitim verilmesini, bu yüzden kafayı özenli eğittikten sonra bedenle ilgili eğitime geçmek gerektiğini ifade etmektedir (Platon, 2012, s.117).

Platon, sporcuların beslenmelerine dikkat etmesi gerektiğini ve her türlü karışık gıdayı tüketmek yerine daha basit bir diyet seçilmesi gerektiğini söylemektedir. Özellikle yedikleri besinlerin kişileri daha dirençli hale getirmeli, daha az yemeye alışarak açlığa karşı dirençli olmayı öğrenmeli şeklinde ifade etmektedir. En iyi egzersiz müziğin kardeşi olduğunu, formda kalması gereken adam ne yediğine dikkat etmesi gerektiğini, baharatlardan, meşhur köftelerden ve

ziyafetlerden kaçınması gerektiğini belirtmektedir. Bu tür yiyecekler, diyeti her türlü makam ve ritmi içeren bir şarkı veya karmakarışık bir müzik gibi düzensizlik ve hastalık yaratacağını, ancak müzikte sadelik ruhu ayıklaştıracağını ve hem egzersiz hem de sadelik bedeni sağlıklı kılacağını belirtmektedir (Platon, 2012, s.4).

Platon, yaşadığı dönemde, sporcuların beslenme biçimini eleştirmekte ve sağlığa zararlı olan besinleri ve alıştıkları diyeti bırakmamaları gerektiğini belirtmektedir. Aksine sporcuların beslenmesinin daha akıllı olması gerektiğini söylemektedir. Çünkü sporcuların köpekler gibi uyanık olması, keskin gözlü olması, sık sık farklı şeyler yiyip içmesi, kavurucu güneşte pişmesi, donda kavrulması ve demir kadar sağlıklı olması gerektiğini belirtmektedir (Platon, 2012, s.117-118).

Sporcular, fiziksel gelişimlerinde çalışırken hem sağ hem de sol ellerini rahat kullanabilmeleri için kendilerini geliştirmelidir der: *"İnsanlar bedenlerini her iki yönde çalıştırmalıdır. Bütün kızlarda ve oğlanlarda her iki el ve ayağın güçlü olması, alışkanlık yüzünden doğal yapıların elden geldiğince zarar görmemesi için kadınlar çocukların oynaması ve yetişmesiyle erkekler de öğrenimle ilgileneceklerdir."* (Platon, 2012, s.11).

Platon'a göre, her eğitimde olduğu gibi beden eğitimi de kadın erkek fark etmeksizin herkese verilmesi gerektiğini söylemektedir. Kızların bu eğitimi almaları hem kendilerini hem de çocuklarını savunmaları açısından önemli olduğunu, erkekler tüm spor derslerini alırken, kızlar silah kullanmayı öğrenmesini ve diğerlerini de talep üzerine öğrenebileceklerini belirtmektedir. Kızlar ve erkekler altı yaşına geldiklerinde, iki cinsiyet birbirinden ayrılmış olması gerektiğini, erkekler erkeklerle, kızlar da kızlarla birlikte eğitim alması gerektiğini ifade etmektedir. Erkekler okçuluk, binicilik, kargı ve sapan atma öğretmenlerine gitmelerini, kızlardan da isteyenler, bu bilgileri almalı ama bilhassa silah kullanmayı öğrenmeli gerektiğini vurgulamaktadır (Platon, 2012, s.9-10). Savaşa hazırlayan yarışmaların kızlar içinde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir (Platon, 2012, s.57).

Sokrates'in Eğitim Anlayışı

Sokrates (MÖ 470 – 399) antik çağın önemli düşünürlerinden biridir. Bir heykeltıraş olan babası Sophronicus ve ebe olan annesi Phaenarete'dir. Yunan gençleri tarafından yaygın olarak alınan müzik, jimnastik ve gramer dersleri almıştır. Kendisine ait yazılı bir eser kalmamıştır. Diyalogları Platon tarafından yazılmıştır. Sokrates, sofistler gibi doğa felsefesiyle ilgilenmemiş; onu ilgilendiren, etik değerleri sorgulamak ve onları kavramsallaştırma olmuştur.

Sofistlerin pragmatizmine ve hayatın pratik sorunlarıyla ilgilenmelerine karşı Sokrates, kendisini ve yurttaşlarını incelemeyi ve ahlaki olarak olgunlaşmayı hayatının görevi olarak görmüştür.

Sofistlerin bilgi anlayışı, her bakımdan, tek kişiyi kanılarında bir relativizme götürmüştür. Sokrates'in ise göz önünde bulundurduğu, sağlam herkes için geçerliği olan bir bilgiye varmaktır. O doxa (sanı)nın karşısına epistemeyi (bilgiyi) koyar. Yalnız episteme (bilgi) hazır, hemen öğrenilebilecek, öğretimle hemen bildiri verilecek bir şey değildir, tersine birlikte çalışılarak, uğraşılarak varılacak bir amaçtır. Onun için Sokrates sofistlerin yaptığı gibi öğretimle bilgileri edindirmeye kalkışmaz, çevresindekilerle birlikte doğruyu aramaya çalışmaktadır (Gökberk, 2003, s. 44).

Sokrates'in doğru bilgiye birlikte ulaşma çabası diyalog yoluyla gerçekleşmektedir. Sokrates sorgulama sırasında sık sık hiçbir şey bilmediğini vurgulamaktadır. Diyaloğun başlamasıyla birlikte Sokrates, söylenenlere farklı bir bakış açısı kazandırmak için yeni sorular sorar. Bu sorgulamanın amacı "gerçeği" yaratmak ve kavramsallaştırmaktır. Sokrates'in kullandığı yöntem endüktiftir; ancak bu yöntem mevcut anlamda bir tümevarım yöntemi değildir, çünkü Sokrates rastgele bir araya getirilmiş bireysel durumları karşılaştırmaktadır. Bazı filozoflar ise Sokrates'in hem tümevarım hem de tümdengelim yöntemlerini kullandığını belirtmektedir.

Sokrates bilgiyi iletmek için bilgiyi içerik olarak vermekten her zaman kaçınmıştır. Öğrenciyi sadece araştırmaya ve gerçek bilgi edinmeye başlayabileceği bir noktaya getirmeye çalışmıştır. Bu tamamen biçimsel öğretim yöntemi, öğrenciyi hayal gücünün sınırlarından kurtarmış ve kendisine yöneltmiştir. Yani muğlaklığının farkına varmasını sağlayarak onu bilgiye dönüştürmüştür. Burada ilginç olan, başka bir deyişle, bu (resmi) öğretim yönteminde, Sokratik öğretimin bağlamsal olarak yaptığı şeye tam olarak karşılık gelmesidir. Sokratik öğretim, öz-farkındalık, kendi üzerine düşünme ve öz-farkındalıktan başka bir şey yapmamaktadır. Bu eğitimin "nasıl" ve "ne"sinin öğrencide kesiştiğine dair eleştirel bir inceleme başlatmayı amaçlamıştır (Versenyi, 1995, s.169).

Sokrates'in sorgulamaları, günümüz felsefesinin temelini oluşturan yöntemin başlangıcıdır. Felsefe, hayatı sürekli sorgulayan ve bu sorgulama ile bizleri üst düzey zihinsel işlemler yapmaya zorlayan bir disiplindir. Felsefe aynı zamanda hayatı sorgularken özgür düşünceler oluşturmamıza da neden olur. Özgür sorgulama ve özgür düşünce, Sokrates'in temel düşünce anlayışıydı.

Sokrates'in kendisi bunun farkında bile olmayabilir; ama aslında harika bir eğitimcidir. Sokrates'in bilginin doğuştan geldiğine inanması ve kendini verimli bir insan olarak görmesi, onun bu eğitici yönünü bilmediğini düşündürür. Ayrıca Sokrates, sofistlerin bilgi karşılığında para almasını doğru bulmamaktadır; Çünkü Sokrates'e göre bilgi satılacak bir şey değildir. Sokrates'in diyaloglarında aslında düşünme öğretilir ve düşünürken kişi kendi anlayışındaki bazı bilgileri yeniden şekillendirip düzenler ve farklı bakış açıları kazanır.

Sokrates'in eğitim anlayışı, insan anlayışına dayanmaktadır. Sokrates'in insan anlayışı da onun insan doğasına ilişkin anlayışının bir sonucudur. Bir söylentiye göre Antik Yunan'da Delphoi Tapınağı'nın kapısındaki "Kendini Tanı" (GnothiSeauton) sözü, Sokrates'in felsefesinin ilkelerinden biridir (Anıl, 2006, s.150).

Sokrates'e göre bilgi aslında insan doğasında gizlice vardır ve sorular yardımıyla gün ışığına çıkabilir. Sokrates konuşmalarında soruları sıklıkla "evet-hayır" yanıtlarına göre sorar ve bunun daha etkili bilgilere yol açacağını düşünür. İyi hazırlanmış sorularla fikirler ortaya çıkarılabilir. Bu konuda herkesin kişisel sorumluluğu vardır ve buna karşı çıkamaz (Karakaya, 2006, s. 45).

Sokrates'in felsefesine göre erdemli olmanın ön koşulu insanın kendini bilmesidir. Erdem ise bilgiyle özdeş olduğunu, diğer bir ifade ile erdem bilgiye eşit olduğunu belirtmektedir. Yani bilge insan, erdemli insandır. Zira bilgi, insanlara neyin yanlış neyin doğru olduğunu gösteren bir haritaya benzediğini, dolayısıyla böyle bir haritaya sahip olan insanlar, bile bile kötülük yapmayacaklarını ifade etmektedir. İnsanların bile bile kötülük yapmayacağı inancını taşıyan Sokrates'e göre insanlar doğaları gereği iyi olduğunu, her insanın, doğuştan iyi bir insani öz yapısı ve mutlu olma iradesi var olduğunu, ancak bu potansiyelin ortaya çıkması için bilginin yol gösterici ışığı ile aydınlatılması gerektiğini belirtmektedir. Bu kapsamda Sokrates'e göre eğitim, insanlardaki iyilik tohumlarını yeşertmektedir (Aydın, 2004, s. 14-15).

Erdemi bilgiyle özdeşleştirirken erdeme ait davranışların her birini bilgi ile özdeşleştirmektedir. Örneğin, Sokrates cesareti bilgiden başka bir şey olarak görmez. Yani bilge adam zorunlu olarak cesurdur. Tüm erdemleri bilgelik denilen erdeme indirgeyen Sokrates'e göre erdem, bilgiyle özdeştir ve öğretilebilir (Versenyi, 2007, s. 114). Sokrates'in eğitim anlayışının temeli buna dayanmaktadır.

Sokrates'in Beden Eğitimi ve Jimnastik Anlayışı

Sokrates yeni nesille ilgili yakınmasında, çağın gençleri lüksten hoşlandığını, kötü davranışlar benimsediğini, olumsuz tutumlar kazandığını

belirtmektedir. Beden eğitimi ve sporla ilgileneceklerine boş sözlerle zaman geçirmeleri, öğretmenleri önünde bacak bacak üstüne atıp bildiklerini okumaları, misafirin önünde gelişigüzel konuşmaları, yaşlılara saygı göstermemeleri, onlar odaya gelince yerlerinden kalkmamaları, sofrada güzel yemekleri kapışıp ve çok yiyip içtiklerini (Cengil, 2019, s.2) diyerek beden eğitiminin gençlerin beden eğitimi ve sporla ilgilenmelerinin daha faydalı olacağını söylemektedir. Beden eğitimi gençlerin boş sözlerle zaman geçirmelerinin, kötü davranışlar edinmelerinin, bir anlamda belirli bir disipline girmelerinin sağlanmasında önemli bir araçtır.

Sokrates'e göre hiçbir erkek beden eğitimi konusunda amatör olma hakkına sahip değildir. Sağlıklı bir erkeğin, vücudunun yetenekli olduğu güzelliğini ve gücünü görmeden yaşlanması utanç vericidir (Mochere, 2020, s.82). Vücudun yetenekli, güzel ve güçlü olması ise beden eğitimi ile mümkün olabilir. Sokrates söz konusu bu beden eğitimi anlayışıyla Platon'dan ayrılmaktadır. Sokrates burada erkeklerin beden eğitimleri ve beden güzelliklerini geliştirmeleri gerektiğini ifade ederken, Platon öncelikle erkeklerin beden eğitimi ve jimnastiğe yönelmeleri gerektiğini, kadınların ise isterlerse bunu yapabileceklerini ifade etmektedir.

Sokrates beden eğitimi ve müziği diğer tüm sanatlardan üstün tutmaktadır. Beden bakımı ile ilgilenen beden eğitimi ve hekimliğin varlığı bilinmediği zaman, bu meslekleri uygulayanların, beden bakımlarının kendilerine düştüğünü sanması, diğerlerinin de bunu böyle kabul etmesi son derece doğal olduğunu belirtmektedir. Fakat, bütün mesleklere hâkim olan ve bu mesleklerin ürünlerinden faydalanan hekimlik ve beden eğitimi, hangi içeceklerin ve yiyeceklerin hangi beden için faydalı olduğunu bilmesi gerektiğini beyan etmektedir. Oysa, beden eğitimi ve müzik, haklı olarak bu sanatların üstünde tutulmakta olduğunu, ayrıca bedeni güçlendiren ve sağlığı koruma yolu ile hastalıkları engelleyen beden eğitiminin tıptan daha üstün olduğunu söylemektedir (Yücel, 1941, s.10).

Sokrates'e göre jimnastik, vücuda güzellik ve güç kazandırmak üzere yerine getirilmesi gereken ahlaki bir görevdir. Bunun sorgulanması ve bedeninin kapasitesini bilmeden yaşlanması ise en büyük ayıptır (Şahin, 2009, s.19). Sokrates bu sözleriyle jimnastiğe ahlaki bir boyut kazandırmakla kalmamakta, bunun sorgulanmasının da büyük bir ayıp olacağını dile getirmektedir.

Sokrates'in yaklaşımında jimnastik, bedensel iyileşmeyi, müzik ve sanat faaliyetleriyse ruhsal iyileşmeyi sağlamaktadır. Fakat Sokrates, hem jimnastik hem de müzik eğitiminin küçük yaşlardan itibaren başlatılarak hayat boyu sürmesinin gerektiğini savunmaktadır (Komşu, 2011, s.41).

SONUÇ

Platon ve Sokrates'in beden eğitimi ve jimnastik anlayışının incelendiği bu çalışmada, her iki felsefecinin beden eğitimi ve jimnastiğe ilişkin görüşlerine yer verilmeye çalışılmıştır. Platon ait eğitim anlayışı temelinde, ahlak sağlam bir zemine oturtulmuştur. Sürekli değişim içinde olan bir varlık olarak insan, mutlak iyinin rehberliğinde ilerlerken sağlam adımlar atmaktadır.

Platon'a göre Jimnastik ve müzik, onun için kültürün en eski bölümlerinden ikisidir. Platon, hayat misyonunu politik etkinlikte, eğitimde bulmuştur. Bu yüzden diyaloglarında spora birçok kez değinmiş ve sporun gençlerin eğitimindeki rolünü gözler önüne sermiştir. Tüm eğitim erdemin gelişimine yöneliktir. Sporun değeri, her şeyden önce, metanet erdeminin geliştirilmesindedir (Carr, 2010, s.21).

Platon devleti en alt sınıf ekonomik sınıf, ortası askeri sınıf, en yüksek ve soylu olan üçüncü sınıf ise yönetici filozoflar sınıfı olmak üzere üç farklı sınıfa ayırmaktadır. Platon için spor, insan ruhunda ve devlette metanet erdemini geliştirmeye yardımcı olduğundan dolayı değerli bir durumda olduğunu, insan ruhu ve devletin her ikisinde de spor, üç aşamadan ikincisinde yani askeri sınıf için bir eğitim aracı olduğunu belirtmektedir. Platon, sporun değerini askeri sınıf kısmında bulmuştur. Spor aynı zamanda özellikle gençler arasında cesaretin geliştirilmesi için en iyi araçlardan birisi olduğunu ifade eden Platon, sporu, kişiyi en yüksek bilgeliğe, çok fazla ile çok azı, kötüyle iyiyi fark etme yeteneğine götüren olarak görmektedir. Cesaret, bu nedenle gençlerin eğitiminde kritik öneme sahip olan spor katılımının erdemli bir ürünü olduğunu, ayrıca spor, insanların cesaretlerini ifade edebilecekleri bir araç olduğunu söylemektedir. Sporda insanların metanet erdemini bulabileceğini, geliştirebileceğini ve güçlendirebileceğini ifade ederken, aynı zamanda ruhtaki cesaretin nereden geldiğinin farkına varabileceğini belirtmektedir (Plato, 2012, s.10).

Platon, sporun gerçek değerini, iyiliğinin mekânını ve zamanın fiziksel boyutları tarafından belirlenmediği konusunda bizi uyarmaktadır. Saniyeler ve metreler artık önemli olmadığını, çünkü gerçek iyi spor bu sınırların ötesine geçmesi gerektiğini ifade etmektedir. Platon'a göre gerçek iyi spor için biliş ve kendini geliştirme en önemli ve hatta gerekli olduğunu, bunun yanı sıra sadece birkaç üst düzey birey için ayrılmış değil, herkes bunları elde etme yeteneğine sahip olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla sporun çok daha büyük, hatta evrensel bir değeri olduğunu, ayrıca profesyonel spor, para ve şan için spor, ancak makul kısımla uyumlu hale getirildiğinde değerini alabileceğini belirtmektedir. Platon'un son önerisi, içimizde sadece sporcu olarak insanların mutluluğuna yol açabilecek bir devlet kurmaya çalışmak olabileceğini söylemektedir (Pisk, 2006).

Platon, beden eğitimi ve jimnastiği, insanı bir bütün olarak erdemli kılmaya çalışmaktadır. Bu yönüyle onun jimnastik eğitimi, insanın sadece fiziki yönünü değil, aynı zamanda içsel yönünü de içeren bir yetiştirmeyi ifade etmektedir. Şüphesiz, Platon'a göre gençler, antrenmanlarında fiziksel güçlerinden ziyade coşkularına güvenecek ve onu geliştirmeye çalışacaklardır. Bu nedenle insanların eğlenen dans olarak tanımladığı beden hareketlerinden oluşan eğitim için bedeni bir bütün olarak mükemmelleştirirse buna beden eğitimi diyebileceklerini ifade etmektedir (Platon, 2012, s. 673). Dolayısıyla Platon'un sıradan hareketleri değil, sadece vücudu bütüncül bir şekilde güzelleştiren bedensel davranışları jimnastik gibi gördüğü ifade edilebilir. Bir bütün olarak iyi olmak, güzelliğe ulaşmak ve ahenge ulaşmak, bedeni güzelleştiren jimnastik eğitimi ile ruhu mükemmelleştiren müzik eğitiminin birlikte ve uyum içinde yapılmasına bağlıdır.

Sokrates'e göre eğitimin önemi, yasaların devamını sağlamasıdır. Kişiler aldıkları eğitim ile neyi yapıp neyi yapmayacağını öğrendiğinden, kanunların kalıcılığı da bu eğitim ile gerçekleşecektir. Ayrıca cesareti ortaya koyan davranışlardan biri olarak gören Sokrates, cesur olanların aldığı eğitimlerle sahip olacakları değeri muhafaza gayretinde olduğunu düşünür.

Sokrates'e göre beden eğitimi ve jimnastik konusunda adı geçen bazı hastalıkların olduğunu ve vücudun tekrar düzene girebilmesi için ilk önce ruhunda düzelmesi gerekeceğini ifade ederek vücut ve ruh arasındaki bağa dikkat çekmektedir. Ruh iyileşirken sihirli ifadelere gereksinim duyduğunu ifade eden Sokrates, güzel ifadelerin önemli olduğunu da belirtmektedir. Böylece ruhun güzel ifadelerle olgunlaşacağını, bilgeleşeceğini ve vücudun düzelmesine de destek olacağını belirtmektedir. Beden eğitimi ile tıp ilişkisi kurarak beden eğitiminin tıptan önce geldiğini savunmaktadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Anıl, Y. Ş. (2006). *Sokrates.* Kastaş Yayınevi.

Aydın, A. (2004). *Düşünce Tarihi ve İnsan Doğası.* Gendaş.

Carr, D. (2010). On the moral value of physical activity: Body and soul in plato'saccount of virtue. *Sport, Ethics and Philosophy, 4*(1), 3-15

Cengil, N. (2019). Kuşaklararası Fikir Başkalaşımları. http://www.bursahayat.com.tr/yazarlar/necip-cengil-69/kusaklararasi-fikir-baskalasimlari-3284.html, Erişim tarihi: 25.01.2020.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research.* Sage.

Eyüpoğlu, A. (1989*). Türkçe Kökler Sözlüğü.* Remzi Kitapevi.

Fidan, N. & Erden, M. (1993). *Eğitime Giriş*. Meteksan.

Glesne, C. (2011). *Becoming Qualitative Researchers.* Pearson.

Gökberk, M. (2003). *Felsefe Tarihi.* Remzi Kitabevi.

Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 7*(1),1-5.

Karakaya, M. (2018). *Sınıftaki Öğretime ve Öğrenci Öğrenmelerine Okul Müdürü Liderliğinin Etkisi: Öğrenmede Aracı Yolların İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Komşu, U. C. (2011). Konfüçyüs ve Sokrates'in eğitim felsefelerinin yetişkin eğitimi açısından karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 12*(4), 25-54.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation.* Jossey-Bass.

Mochere, V. (2020). Socrates En İyi Tırnak. https://victor-mochere.com/tr/best-quotes-from-socrates, Erişim tarihi: 25.01.2020.

Mogalakwe, M. (2006). The use of documentary research methods in social research. *African Sociological Review*, *2*(1), 221-230.

Pekğöz Çeviker, A. (2020). Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı. M. Gültekin (Ed.), *Cumhuriyet Dönemi İlkokul Programları* içinde (s. 519-578).Pegem Akademi Yayıncılık

Pekğöz Çeviker, A. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programına Yönelik Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Model Önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pisk, J. (2006). What is goodsport: Plato'sview. *Gymn, 5*(2), 67-72

Platon, (2001). *Timaios.* (E. Güney ve L. Ay, Çev.). Cumhuriyet Yayınları.

Platon, (2012). *Devlet.* (C. Saraçoğlu ve V. Atayman, Çev.). Bordo-Siyah.

Platon, (2012). *Yasalar*. (C. Şentuna ve S. Babür, Çev.). Kabalcı Yayınevi.

Platon, (2012). *Protagoras.* (C. Şentuna ve S. Babür, Çev.). Kabalcı Yayınevi.

Şahin, M. (2009). *Spor Ahlakı ve Sorunları.* Evrensel Basım Yayın.

Versenyi, L. (1995). *Sokrates ve İnsan Sevgisi.* (A. Cevizci, Çev.). Gündoğan Yayınları.

Versenyi, L. (2007). *Sokratik Hümanizm.* Sentez.

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

Yücel, H. A. (1941). *Gorgias,* (M. Rifat ve S. Rifat, Çev.). T.C. İş Bankası Kültür Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: Discussions on concepts, theories and systems related to education have been going on for centuries. In this study, Plato and Socrates' understanding of education in general and physical education and gymnastics in particular were examined. In this respect, the scope of the study is limited to the education and physical education and gymnastics understanding of the stew thinkers. However, where necessary, their views on other areas of philosophy are also included.

Method: There search was conducted with document analysis, one of the qualitative research methods. In addition to being perceived as a research method that has been monopolized by disciplines such as anthropology, librarian ship and history for many years, document analysis has also been used as an additional method in social sciences besides methods such as questionnaires, interviews and observations.

Findings: When we look at the beginning of education in human life, Plato really started education from underground. Plato does not want uneducated people to be rulers; In addition, people dealing with science should not be administrators. When it comes to education within the framework of Plato's understanding, men should be trained with music, physical education and military training. This is necessary for the formation of a good state structure. According to Plato, who argues that women must go through the same process in order to maintain productivity, if this is achieved, an order will be established in the state structure. However, it is against tradition for women to receive music and physical education and military education.

According to Plato, the aim of education is to make people virtuous. This aim is also aimed in physical education. The purpose of physical education is not to win people's admiration or to win races, but to harmonize the body with the soul and

to adapt the body within itself. According to Plato, the movements in the universe are regular. The mind represents this on earth. This is the nature of the good. Man must adapt himself o these movements. Exercise movements also serve this purpose. In addition, physical education should be simple. A man who wants to stay in shape should pay attention to both what he eats and the harmony of his movements. Plato's view on gymnastics is that every living being always instinctively wants to jump. It has its own rhythm. Out of this comes dance and music. Young creatures are not able to behave with their bodies and voices, they jump and make noise in an irregular way. However, people express it as rhythm, which has a harmony with the harmony of low and high pitches as in sound.

In fact, Plato's physical educational so reflects the over emphasis on power of his time. Usually, the goal is to prepare for war. On the other hand, physical education should not serve the purpose of competition and show power, it should prepare itself for a possible war. The state should train more people to be successful in war than at sporting events or races. Plato wanted almost all physical education to be determined according to war. Choral dance and other gymnastics should in still in people the spirit and courage of the individual fighting. The most important feature of war is undoubtedly that it requires physical agility in every aspect. All competitions should give a person physical agility, strength to be a good fighter, that is, a person who received physical education should be useful in battle. What matters to Plato is not the sport itself, but the purpose it serves. This purpose is preparation for war. The movements that need to be imitated in choir shows such as wrestling matches and gun games in order to gain strength and health without resorting to evil among physical education in Isparta should not be neglected. Plato shows strength and being healthy among the aims. Here again, physical education should remind of war from childhood. Plato sees hunting after wrestling as a method that in stills a sense of courage.

The effort of Socrates to reach the right information together is realized through dialogue. During questioning, Socrates of ten emphasizes that he knows nothing. With the start of the dialogue, Socrates asks new questions to give a different perspective to what is being said. The purpose of this inquiry is to create and conceptualize "truth". The method Socrates uses is inductive; however, this method was not an induction method in the current sense, since Socrates was comparing individual cases that were put together at random. Some philosophers state that Socrates used both inductive and deductive methods. Socrates always avoided giving information as content in order to convey information. Socrates' understanding of education is based on the understanding of man. Socrates' understanding of man is also a result of his understanding of human nature.

According to Socrates, knowledge actually exists secretly in human nature and can come to light with the help of questions.

Conclusion and Discussion: When Plato and Socrates' views on education are considered as a whole, education is what is inherent in human nature and directs them to the good and the right. According to Plato, physical education and gymnastics are evaluated mainly in terms of being ready for war, while Socrates evaluates them in terms of being strong and healthy.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 4146-4175
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.62681
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 28.05.2022 Submitted date
Kabul tarihi 19.09.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Tunç, B., & Bacak, E. (2022). Tarihî ve Hukukî Açıdan 1924 Anayasası'ndaki Hükümet Sistemi Üzerine Bir Değerlendirme. *Journal of History School,* 61, 4146-4175.

TARİHÎ VE HUKUKÎ AÇIDAN 1924 ANAYASASI'NDAKİ HÜKÜMET SİSTEMİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME[1]

Bilal TUNÇ[2] & Eren BACAK[3]

Öz

Türkiye, 1876'dan beri hukukî açıdan anayasalarla yönetilen demokratik bir ülkedir. Türkiye'nin ilk anayasası 1876 tarihli Kanun-ı Esasî'dir. Bu anayasa, her ne kadar istibdat döneminde uygulanmamış olsa da; 1924'e kadar 1921 Teşkilât-ı Esâsiye ile birlikte yürürlükte kalmıştır. Türkiye'nin üçüncü ve uzun ömürlü toplum sözleşmelerinden birisi olan 1924 Anayasası, ülkede demokrasi ve hükümet sistemi bağlamında güçlü bir merkezi yapının oluşumunda önemli bir rol oynamıştır. Bu bağlamda, tarafımızdan hazırlanan bu makalede 1924 Anayasası'nda nasıl bir hükümet sistemi öngörüldüğü ve bu hükümet sisteminin nasıl uygulandığı konusu ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. "Tarihî ve Hukukî Açıdan 1924 Anayasası'ndaki Hükümet Sistemi Üzerine Bir Değerlendirme" adlı çalışmanın hazırlanmasındaki temel amaç, 1924 Anayasası'nda meclis hükümeti sistemiyle parlamenter sistem arasında yer alan ve her iki hükümet sisteminin de özelliklerini taşıdığı değerlendirilen karma hükümet sisteminin nasıl olduğunu ve bu hükümet sisteminde yasama, yürütme ve yargı erklerinin konumlarının nelerden ibaret olduğunu teferruatlı bir şekilde ortaya çıkarmaktır. Bunun yapılmasındaki temel hedef ise 1924'ten 27 Mayıs 1960 Askeri Darbesine kadar geçen tarihsel süreç içerisinde karma hükümet sisteminin, Türkiye'nin anayasal ve demokratik gelişimine ne gibi katkılar verdiğini belgelerle incelemektir. Bu çalışma, telif eserlerden istifade edilerek oluşturulmuştur. Ayrıca tarafımızdan hazırlanan bu makale, nitel bir çalışma olup; eserde doküman analiz tekniği kullanılmıştır.

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

[2]Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Tarih Bölümü, Cumhuriyet Tarihi, btunc@agri.edu.tr, Orcid:0000-0002-8162-3458

[3]Yüksek lisans öğrencisi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, erenbacak@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-8162-3458

Anahtar Kelimeler: Anayasa, 1924 Anayasası, Hükümet Sistemi, Yasama, Yargı, Yürütme

An Evaluation of the Government System in the 1924 Constitution from a Historical and Legal Perspective

Abstract

Turkey is a democratic country that has been governed legally by constitutions since 1876. The first constitution of Turkey is Kanun-i Esasi, dated 1876. This constitution remained in force until 1924 together with the 1921 Teşkilat-ı Esâsiye. This constitution remained in force until 1924 together with the 1921 Teşkilat-ı Esâsiye. The 1924 Constitution, which is one of Turkey's third and long-lasting social contracts, played an important role in the formation of a strong central structure in the country in the context of democracy and government system. In this context, in this article prepared by us, the issue of what kind of government system was envisaged in the 1924 Constitution and how this government system was implemented were discussed in detail. The main purpose in the preparation of this study is to reveal how the mixed government system, which is located between the parliamentary government system and the parliamentary system in the 1924 Constitution, and which is considered to have the characteristics of both government systems. In addition, it is aimed to reveal in detail what the positions of the legislative, executive and judicial powers in this government system consist of. The main goal in doing this is to examine with documents what kind of contributions the mixed government system made to the constitutional and democratic development of Turkey in the historical process from 1924 to the May 27, 1960 Military Coup. This study was created by making use of copyrighted works. In addition, this article prepared by us is a qualitative study; The document analysis technique was used in the work.

Keywords: Constitution, 1924 Constitution, Government System, Legislature, Judiciary, Executive

GİRİŞ

Hükümet sistemi kavramı; içinde siyasi partiler, seçim sistemi, siyasi kültür, bir ülkenin bütün kurum, kural ve değerlerini içerisinde barındıran siyasal sistemden daha dar bir anlam ihtiva etmektedir. Bu bağlamda siyasal sistem; iktidarın ele geçirilmesi, kullanılması, denetimi ve paylaşımına ilişkin hukukî-gayri hukukî tüm kuralları bünyesinde toplamaktadır. Siyasal sistemler, bu kurum ve kuralları bünyesinde toplamasının yanında bunların milletle olan ilişkisini düzenlerken, hükümet sistemi ise kuvvetleri kullanan organlar ve aralarındaki ilişkiyi düzenlemektedir. Esasında hükümet sisteminin siyasal sisteme göre kapsamı oldukça dardır, ancak hükümet sistemi siyasal sistemin en önemli unsurlarındandır. Bu bağlamda genel kabul gören bir tanım yapılması gerekirse hükümet sistemi, devletin sahip olduğu erklerin dağılımı ve düzenlenişi açısından anayasal demokrasilerde yahut demokratik olmayan rejimlerde uygulanan kural

ve kurumlar dizgesinin bütünüdür (Akıncı, 2017, s.2). Bu çalışmanın kapsamı gereği tanımı yapılan hükümet sistemi gibi anayasanın da tanımının yapılması gerekir.

Anayasa bir devletin hukukî yapısının temelini ihtiva eden, millet adına yetkili olan müesseselerin, yetkilerini, sınırlarını, birbirleriyle olan ilişkilerini belirleyen, temel hak ve özgürlükleri düzenleme işlevini gören toplum sözleşmesidir. Anayasa koyucu irade; bir devletin yönetiminde birtakım nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan olayların oluşturduğu, ortaya çıkış yolu, hukuksal yapısı dışında bulunan asli kurucu iktidar iradesidir. Asli kurucu iktidarın daha önceki toplum sözleşmelerine bağlı olmaksızın oluşturmuş olduğu yeni anayasa temel düzen normu haline gelir. Güçler ayrılığını oluşturan yasama, yürütme ve yargı organlarının iktidarın oluşturmuş olduğu hukuksal sınırlar içinde hareket etmeleri, yapılan işlerin geçerli olmasının ön koşuludur (Tunç, 2020, s.658). Bu bağlamda devletlerin demokratik olarak güçlü bir yapı arz etmeleri için anayasal olarak güçlü olmaları gerekir. Türkiye yaklaşık olarak 145 yıldan beri demokrasiyi uygulamaya ve anayasal üstünlüğü devletin tüm kurumlarında uygulamaya çalışan bir ülke olarak, anayasal gelişmelere önem vermektedir. Aşağıda da görülebileceği üzere Türkiye'de anayasal yönetime geçilmesi için ciddi mücadeleler verilmiş ve bu anlamda önemli adımlar atılmıştır. Bu adımların başında da ıslahat hareketleri gelmektedir.

Islahat hareketleri genel olarak devletlerin gerileme ve dağılma dönemlerinde ortaya çıkmıştır. Bu duruma bağlı olarak Osmanlı Devleti'nde gerilemenin başladığı dönemden itibaren kapsamlı ıslahatlar yapılmıştır. Bu da, anayasal belgelerin ortaya çıkmasına gerekli ortamı hazırlamıştır. Esasında bunların amacı anayasal metinler ortaya koymaktan çok; Osmanlı Devleti'nin yıkılmasını engellemek için yapılmıştır. Devletin yıkılmasını önlemek ve siyasi hayatına devam etmesini sağlamak amacıyla Sened-i İttifak, Tanzimat ve Islahat Fermanları gibi anayasal nitelikte birtakım hukuksal düzenlemeler yapılmıştır. Bu hukuksal düzenlemeler, doğrudan padişahların emr-i iradesiyle yapılmıştır (Marcou, 2012, s.3-4, Yamaç, 2014, s.55). Söz konusu ıslahat hareketleriyle padişahın yetkileri kısıtlanarak Fransız İhtilaliyle ortaya çıkan eşitlik, adalet gibi kavramlar Osmanlı Devleti'ne yerleştirilmeye çalışılmış ve daha sonra ortaya çıkacak anayasanın temelleri atılmıştır.

Türk hukuk tarihinin ilk anayasası 1876 Kanun-ı Esasî'dir. Bu anayasadan önce her ne kadar birtakım anayasa niteliğindeki hukuksal belgeler yayınlanmış olsa da; bunlar gerçek bir anayasa değildir. Kanun-ı Esasî'de kuvvetler ayrılığı prensibi uygulanmış, yasama ve yürütme organlarının kimler olduğu ve bunların yetkilerinin neler olduğu belirtilmiş, bunun yanında padişahın üstünlüğüne yer

verilmiştir. Bu anayasa, padişahın atadığı bir kurul tarafından hazırlanmış ve padişah tarafından yürürlüğe konulmuştur. Anayasa hazırlama komisyonunda devlet görevlileri dışında başka bir kimse yer almadığından; anayasa hazırlama sürecinde halktan herhangi bir görevli yer almamıştır (Coşgun, 2008, s.98).

Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'nı kaybetmesinden sonra İstanbul fiilen işgal edilmiş ve Son Osmanlı Mebusan Meclisi dağıtılmıştır. Bu olaylardan sonra Mustafa Kemal Paşa önderliğinde Ankara'da yeni bir Meclis kurulmuştur. Olağanüstü koşullarda kurulan bu Meclis, bir taraftan Kurtuluş Savaşı'nı yönetirken bir taraftan da anayasal düzenle ilgili önemli değişiklikler yaparak millet egemenliğini dayanan 1921 Teşkilât-ı Esâsiye Kanunu'nu kabul etmiştir. Bu anayasa kısa ve bir geçiş anayasası niteliğindedir (Yamaç, 2020, s.204-205). 1921 Anayasası'nda kendini diğer kanunlardan üstün gören herhangi bir madde bulunmamaktadır. Bunun yanında anayasa maddelerinin nasıl değişeceği yönünde bir hüküm de anayasa metninde yer almamaktadır. 1921 Anayasası yürürlüğe girdiğinde kendinden önceki anayasa olan Kanun-ı Esasî'yi yürürlükten kaldırmamıştır (Gözler, 2019, s.176).

Milli Mücadele Dönemi başarı ile sonuçlandıktan sonra saltanat ve hilafet kaldırılmış ve yerine Cumhuriyet ilan edilmiştir. Cumhuriyetin ilan edilmesiyle devletin yönetim şeklinin ne olacağı bir sonuca varmıştır. Bundan sonra devletin yapısına uygun yeni bir anayasa yapılma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Yapılacak yeni anayasanın mevcut tarihe kadar yapılan devrimleri hem barındırması hem de yapılacak yeni devrimler için uygun ortamı sağlaması beklenmekteydi (Kayıran ve Metintaş, 2017, s.35). 1921 Anayasası'nda gerçekleştirilen değişikliklere rağmen birçok eksiğinin bulunması ve yapılmak istenen devrimlerin alt yapısının hazırlanması için Kanun-ı Esasî Encümeni tarafından yeni bir anayasa hazırlıklarına başlanmıştır.

Uygulama alanları bakımından son derece yetersiz bir toplum sözleşmesi olan 1921 Teşkilât-ı Esâsiye'den sonra Türkiye'de 20 Nisan 1924'te yeni bir anayasa kabul edilmiştir. Birçok konuya açıklık getiren ve gerçek bir anayasanın sahip olması gereken özelliklere sahip 1924 Anayasası, Türk anayasaları içerisinde en uzun ömürlü olanlarından birisidir. Bu çalışmada söz konusu anayasanın hükümet konusunu nasıl ele aldığı ve hükümet uygulamasının ne şekilde olduğu konusu ayrıntılı bir biçimde irdelenmiştir. Tarafımızdan iki bölüm halinde hazırlanan bu makale ile Türk anayasaları ve hükümet sistemleri üzerine akademik çalışmalar yapan kişilere katkı sağlamak amaçlanmıştır.

1. 1924 Anayasası'nın Hazırlanması ve Anayasanın Genel Özellikleri

Milli Mücadele Dönemi'nin ilk yıllarında TBMM tarafından kısa bir anayasa olan 1921 Teşkilât-ı Esâsiye Kanunu çıkarılmış ve bu kanun üç yıldan fazla bir süre yürürlükte kalmıştır. Bu anayasa ile kurulan yeni Türk devletini çağdaş bir seviyeye getirmek için birtakım değişiklik ve düzenlemeler yapılmıştır (Kili, 2014, s.204). Söz konusu düzenlemelere rağmen 1921 Teşkilât-ı Esâsiye Kanunu yeni kurulan devletin ihtiyaçlarını karşılamada son derece yetersiz kalmıştır. Bu da, yeni bir anayasa hazırlanmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu nedenle II. TBMM tarafından yeni bir anayasa hazırlamak için gerekli adımlar atılmıştır (Gözler, 2000, s.57). Söz konusu durumlar, 1924 Anayasası'nın nasıl hazırlandığını ve ne gibi süreçlerden geçtiğini göstermesi bakımından anlamlıdır.

1.1. 1924 Anayasası'nın Hazırlanması

1924 Anayasası'nın kabulünden önce I. TBMM, 1921 Teşkilât-ı Esâsiye'nin kendisine vermiş olduğu yetkilerden dolayı olağanüstü yetkilere sahip olarak ülkeyi yönetmiştir. Gazi Mustafa Kemal Paşa, olağanüstü yetkilere sahip olarak görev yapan bu Mecliste, ülke rejimini değiştirmek ve Cumhuriyet yönetimini getirmek amacıyla yeni bir anayasa hazırlamayı düşünmekteydi, ancak ülkede halen şartlar olgunlaşmadığından bunu hemen gerçekleştirememiştir. Yani yeni bir anayasa hazırlanması için hem yeni bir meclis hem de uygun zaman beklenmiştir. Bu amaçla seçimlerin yenilenmesi kararı alınmış, Nisan 1923'te genel seçimlere gidilmiş ve Türk siyasi tarihinde ikinci meclis olarak adlandırılan II. TBMM dönemi 11 Ağustos 1923'te başlamıştır (Yılmaz, 2007, s.136). Böylece yeni anayasanın yeni bir mecliste hazırlanması için uygun ortam oluşturulmuştur.

II. TBMM, yeni devletin ihtiyacı olan hukukî reformları yapmasından dolayı Türk parlamenter tarihinde "düzenleyen meclis" rolüyle ön plana çıkmıştır. Ayrıca yaptığı düzenlemelerden dolayı reformcu yapısına vurgu yapmak isteyen bazı kaynaklarda ikinci meclis için "devrimci meclis" sıfatı da kullanılmıştır (İba, 2021, s.52). İkinci meclis tarafından yeni anayasa kabul edilmeden önce, anayasa hukuku açısından önemli olan, askerlikle milletvekilliğinin aynı kişide birleşemeyeceğine dair, bütün okulların Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmasına dair ve Halifeliğin kaldırılmasına dair üç kanun kabul edilmiştir (Gözübüyük, 1993, s.111).

1921 Teşkilât-ı Esâsiye'de anayasanın nasıl değiştirileceğine dair bir madde bulunmamaktadır. Böyle bir madde olmamasının iki sebebi vardır: Bunlardan ilki 1876 Kanun-ı Esasî'yenin, 1921 Teşkilât-ı Esâsiye'nin

hükümlerine aykırı olmayan maddelerinin yürürlükte olması ve bunun geçici bir anayasa olarak görülmesidir. İkinci sebep ise, Mustafa Kemal Paşa'ya göre, 1921 Teşkilât-ı Esâsiye'ye değişiklikle alakalı madde konursa meclisin kendisini sınırlayarak kuruculuk özelliğini kaybetme ihtimalidir. Anayasa değişikliğiyle alakalı hükmünün bulunmaması aynı zamanda meclisin üstünde bir güç olmamasından dolayı ikinci meclisin de kuruculuk yetkisinin bulunduğunu göstermektedir (Mumcu, 1986, s.386).

Soysal'a göre, 1924 Teşkilât-ı Esâsiye Kanunu, kurucu bir meclis tarafından yapılmamıştır, ancak Meclis, yeni bir anayasa yapma yetkisini en üst organ olarak kendisinde görmüştür. TBMM, anayasa değişikliğinin yapılabilmesi için 11 Mart 1924'te meclis salt çoğunluğunun üçte iki çoğunluğuyla görüşülmesi ve kabul edilmesi kararını almıştır (Soysal, 1968, s.127). Zira ikinci meclis tarafından anayasa yapımı için kurucu meclis oluşturulmasına gerek görülmemiştir. Esasında bu uygulama, klasik anayasa yapımı sürecine pek uygun değildir, ancak devrimci bir özelliğe sahip olduğu değerlendirilen meclisi bir kenara bırakıp sadece yeni bir anayasa yapmak için baştan bir parlamento oluşturmak devrin şartlarına pek uygun değildir (Akın, 1992, s.191).

Yeni bir anayasa hazırlama çalışmalarına herhangi bir anayasa tasarısı hazırlama önerisi olmamasına rağmen Kanun-ı Esasî Encümeni tarafından başlanılmıştır. TBMM Genel Kurul'undan herhangi bir adım atılmadan önce Encümen tarafından anayasa tasarısı hazırlanmaya başlanması, bu durumla ilgili bir düzenleme bulunmamasından dolayı hukuken bir sorun oluşturmamaktadır (Tanör, 2020, s.290-291). Bu durum, dönem itibarıyla Türkiye'nin neden bir anayasaya ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Zira mevcut Teşkilât-ı Esâsi ile Mustafa Kemal Paşa'nın yapmayı planladığı devrimleri gerçekleştirmesi mümkün değildir.

Yeni anayasa hazırlama çalışmaları kapsamında 12 üyeli Kanun-ı Esasî Encümeni çalışmalarına başlamıştır. Bu encümenin başkanlığını Yunus Nadi Bey, mazbata muharrirliğini Celal Nuri Bey, kâtipliğini ise Feridun Fikri Bey yapmıştır. Bu komisyon tarafından hazırlanan yeni anayasa taslağı 108 madde ve geçici bir hükümden oluşmuştur. 9 Mart 1924'te TBMM'ye sunulan anayasanın hazırlanma gerekçesi olarak Cumhuriyet'in İlanı'nın olduğu belirtilmiştir. Her ne kadar saltanatın kaldırılması ve Cumhuriyet'in İlanı, 1921 Teşkilât-ı Esâsiye'de yapılan değişikliklerle gerçekleştirilmiş olsa da bundan sonra yapılacak devrimler için Teşkilât-ı Esâsi'ye uygun değildi. Bunun farkında olan Kanun-ı Esasî Encümeni, Genel Kurul'da Cumhuriyet ile ilgili kanuna atıfta bulunarak yeni bir anayasaya neden ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir (Özbudun, 2012, s.3).

Anayasa tasarısı hakkında TBMM Genel Kurulu'na bilgi veren Kanun-ı Esasî Encümeni Mazbata Muharriri Mehmet Celal Nuri Bey (İleri), anayasa metni hazırlanırken 1921 Polonya Anayasası'ndan istifade edildiğini, bunun yanında encümen tarafından Fransız kanunlarının da incelendiğini belirtmiştir[4]. TBMM Genel Kurul Görüşmeleri yeni bir anayasa hazırlamaları kapsamında iki ay sürmüş, görüşmeler sırasında İngiltere ve Fransa'dan sonra Polonya'nın anayasaları incelenmiştir (Demirci, 2017, s.2). Meclis hükümet sistemine dayanan ve parlamenter rejimi kabul eden Polonya Anayasası, 1924 Anayasası'nı büyük ölçüde etkilemiştir (Yılmaz, 2007, s.137). Bu durum yeni bir anayasa hazırlama sürecinde ne denli dikkatli bir çalışma yürütüldüğünü göstermesi bakımından önemlidir.

1.2. 1924 Anayasası'nın Genel Özellikleri

Başgil'e göre, 1924 Anayasası kısa bir anayasadır ve bu yönüyle olumlu ve olumsuz tarafları bulunmaktadır. Olumsuz tarafı devletin temel programını belirlemekte yetersiz olması iken; devlet yönetiminde önceden tespiti mümkün olamayan konulara geniş bir yorumlama imkânı sağlaması ise olumlu tarafıdır (Başgil, 1957, s.117). Bu yönüyle 1924 Anayasası sadece tek parti iktidarında değil; 27 Mayıs 1960 askeri darbesine kadar iktidarda olan Demokrat Parti (DP) döneminde de yürürlükte kalmıştır (Bilir ve Yanık, 2013, s.41). Bu bağlamda 1924 Anayasası, 1982 Anayasası'ndan sonra en fazla yürürlükte kalan anayasa olmuştur.

1924 Anayasası'nın tam olarak anlaşılabilmesi için hükümleri üzerinde de durmak gerekir. Bu bağlamda anayasanın 1 ila 8. maddeleri arasında genel hükümlerden, 9 ila 30. maddeleri arasında yasamadan, 31 ila 52. maddeleri arasında yürütmeden, 53 ila 67. maddeleri arasında yargıdan, 68 ila 88. maddeleri arasında temel hak ve özgürlüklerden, 89 ila 105. maddeleri arasında değişik konulardan bahsedilen 6 bölüm olarak hazırlanmıştır (Kayıran ve Metintaş, 2017, s.36). Bu maddeler 1924 Anayasası'nın kapsamlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Mustafa Kemal Paşa ve arkadaşları tarafından ülkenin kurtuluşunu sağlamak amacıyla başlatılan Kurtuluş Savaşı'nın zaferle sonuçlanmasından sonra yeni Türk Devleti'nin modern, çağdaş ve demokratik bir yapıya sahip olmasını sağlamak amacıyla devrimler yapılmıştır. Başta siyasî ve hukukî yapıda olmak üzere yapılan devrimlerin büyük bir kısmı 1924 Anayasası döneminde

[4] Encümenin tasarı hazırlanırken gerçekleştirdiği görüşmelerin zabıtları bulunmamaktadır.

gerçekleştirilmiştir. (Bozkurt, 1991, s.46). Bu yönüyle 1924 Anayasası, Cumhuriyetin ilk dönemlerinde inşa edilen yeni Türk Devleti'nin modernleştirilmesinde ciddi bir katkı sağlamıştır.

1924 Anayasası'nın 104. maddesiyle 1921 Teşkilât-ı Esâsiye ve 1876 Kanun-ı Esasî yürürlükten kaldırılmıştır. Böylece aynı anda yürürlükte olan çoklu anayasa sorunu da ortadan kaldırılmıştır. Kendisinden önce yürürlükte bulunan anayasaları kaldıran 1924 Anayasası, diğer kanunlardan üstünlüğünü, kanunların anayasaya aykırı olamayacağının belirtildiği, 103. maddesinde ilan etmiştir. Her ne kadar ilgili maddeye göre kanunların anayasaya aykırı olamayacağı belirtilmiş olsa da, Gözler'e göre, kanunların anayasaya uygunluğunun denetlendiği Anayasa Mahkemesi'nin bulunmaması ve yüksek mahkemelerin (Danıştay, Yargıtay) kendilerinde bu yetkiyi görmemesi, anayasanın üstünlüğünü büyük ölçüde etkisiz bırakmıştır (Gözler, 2019, s.179).

Hukukî bir işlem ya da faaliyet incelenirken maddî ve şeklî açılardan incelenmekte, maddî olarak içeriğine yani muhteviyatına, şeklî olarak da yapılan işlemin kimin tarafından yapıldığı, ortaya çıkış usulü ve işlemin yapılışına bakılmaktadır (Teziç, 1998, s.141). Bu çerçevede 1924 Anayasası, temel hak ve özgürlüklere yer vermesi ve devletin temel organlarının kuruluşunu içeriğinde bulunmasından dolayı maddî anlamda anayasa niteliğindedir. Ayrıca değiştirilmesi zor olduğundan ve kendisini bu anlamda güvence altına almasından dolayı da şeklî açıdan anayasa özelliğine sahiptir (Gözler, 2000, s.62). 1924 Anayasası'nın bu özellikleri, uzun süre yürürlükte kalmasında önemli bir etken olduğu düşünülebilir.

1924 Anayasası, çoğunlukçu demokrasi anlayışına sahiptir[5]. Bu anayasanın çoğunlukçu demokrasi anlayışını benimsediği 3 ve 4. maddelerinden anlaşılmaktadır. İlgili maddelerde meclisin milletin yegâne temsilcisi olduğu ve bu hakkı millet adına kullandığı belirtilmektedir. Aynı şekilde bu iki maddede parlamentonun büyük güç sahibi olduğu ve bu hakkı anayasal sınırlar içerisinde kullandığı bilinen bir gerçektir. Ayrıca anayasada temel hak ve özgürlüklerin yargısal güvencesinin bulunmaması ve sınırlamaların ne ölçüde yapılabileceğinin belirtilmemesi, Anayasa Mahkemesi'nin olmaması ve kuvvetler ayrılığının temel erklerinden biri olan yargı bağımsızlığının tam olarak tesis edilmemiş olması çoğunlukçu demokrasi anlayışının hâkim olduğunu göstermektedir (Gözler,

[5] Çoğunlukçu demokrasi anlayışına göre devlet, halkın çoğunluğunun iradesine göre yönetilmektedir. Çoğunluğun yönetme hakkı azınlık karşısında sınırsızdır. (daha fazla bilgi için bknz: Kemal Gözler, *Anayasa Hukukunun Genel Esasları Ders Kitabı,* 11. Baskı, Ekin Basım Yayın, Bursa 2019, s.264-266; İlhan Arsel, *Anayasa Hukukunun Umumi Esasları,* Güven Matbaası, Ankara 1955, s.71-103.)

2019, s.183-184). Söz konusu durum, dönem itibariyle Türkiye'de demokrasiyi gerçek anlamda yerleştirmek amacıyla farklı yöntemlerin kullanıldığını ortaya çıkarmaktadır. 27 Mayıs 1960 darbesine kadar kullanılan bu anlayış 1961 Anayasası'yla çoğulcu demokrasi anlayışına dönülmesiyle değişmiştir. Yani Atatürk Dönemi Türkiye'si sonrasında yapılan yeni anayasayla çoğunlukçu demokrasi anlayışından çoğulcu demokrasiye geçilmiştir.

Devletin yönetim biçimi 1924 Anayasa'nın 1. maddesinde cumhuriyet olarak belirtilmiş ve egemenliğin kayıtsız şartsız millete ait olduğu belirtilerek ulusal egemenliğin üzerinde herhangi bir gücün olmadığı belirtilmiştir. (Gözübüyük, 1993, s.111). Her ne kadar anayasanın 2. maddesinde devlet dininin İslam olduğu belirtilmiş ise de anayasanın devamında dinle alakalı herhangi bir hüküm bulunmamaktadır. Bu da söz konusu anayasanın laik bir niteliğe sahip olduğunu göstermektedir (Gözübüyük, 1995, s.52). Aynı madde içerisinde devletin resmi dilinin Türkçe olduğu ve başkentinin Ankara olduğu da belirtilmiştir (Kili ve Gözübüyük, 2000, s.120).

Atatürk dönemi Türkiye'sinde modern ve çağdaş bir Türkiye oluşturmak amacıyla 1924 Anayasası'nda birtakım değişiklikler ve düzenlemeler yapılmıştır. Söz konusu düzenlemeler özellikle 1928 ve 1937 yıllarında yapılmıştır. Bu düzenlemeler bağlamında 10 Nisan 1928'de yapılan değişiklikle devletin dini İslam'dır maddesi anayasadan çıkarılmıştır (Başgil, 1945, s.108-109; Abadan ve Savcı, 1959, s.70). Anayasada 1937'de yapılan değişiklikte, 2. maddeye cumhuriyetçilik, milliyetçilik, halkçılık, devletçilik, laiklik ve devrimcilik ilkeleri eklenmiştir (İnan, 2020, s.146). 1937 değişikliğiyle laiklik ilkesinin anayasaya eklenmesi, din ve vicdan özgürlüğüyle ifade özgürlüğünün sağlanması açısından önemli bir adımdır (Çınar, 2018, s.281). Böylece Türkiye'de laik devlet anlayışının önündeki engeller ortadan kaldırılmıştır.

Türkiye'de Kurtuluş Savaşı'ndan sonra milli egemenlik ilkesi gerçek anlamda kullanılmaya başlanmış ve bu yolla demokratik bir devlet düzenine geçiş için ilk adım atılmıştır (Dal, 1984, s.36). Kurtuluş Savaşı'ndan sonra çıkarılan 1924 Anayasası'nın 3. maddesiyle egemenliğin millete ait olduğu kesin olarak ifade edilmiştir (Akın, 2006, s.7). Aynı zamanda bu maddenin kabulüyle millet egemenliği üzerinde herhangi bir anlayışın olmadığı kabul edilerek ülkedeki teokratik monarşi anlayışına son verilmiştir (Tunaya, 2016, s.132).

2. 1924 Anayasası'nda Hükümet Sisteminin Niteliği

Devlet, iradesini yasama, yürütme ve yargı güçlerini kullanarak göstermektedir. Yasama gücüyle vatandaşın uyacağı kurallar belirlenerek

toplumun düzeni sağlanmakta, yürütme gücüyle konulan genel kurallar kendine has özel koşullara uydurularak icra edilmekte, yargı gücüyle ise de konulan kurallara uyulmadığında ortaya çıkan uyuşmazlıklar çözülmektedir. Devlet bu güçleri tek elde toplayabilmekte ya da ayrı organlara verebilmektedir. Tek elde toplandığında kuvvetler birliği, farklı organlara verildiğinde kuvvetler ayrılığı sistemi teşkil edilmektedir.

Yukarıda ifade edildiği üzere 9 Mart 1924'te Kanun-ı Esasî Encümeni tarafından 1924 Anayasası'nın tasarı metni meclise sunulmuş ve Celal Nuri Bey bu encümenin sözcüsü olarak TBMM'de konuşma yapmıştır. Bu konuşmasında anayasa metnini hazırlanma sürecinde temel aldıkları hususları izah etmiştir. Bunların içerisinde en dikkat çekici olanı kuvvetler birliği ilkesidir. (Bayrak, 2021, s.192-193). Yani bu anayasa en başından itibaren kuvvetler birliği ilkesi temel alınarak hazırlanmıştır. Esasında bu Cumhuriyetin ilk yılları Türkiye'sinde kuvvetler birliği ilkesini uygulamak, zorunluluklardan kaynaklanmıştır.

1924 Anayasası'nda kuvvetler birliği ilkesine bağlı olarak meclis hükümet sistemiyle parlamenter sistem arasında yer alan karma hükümet sistemi kullanılmıştır. Bu durum anayasanın dört, beş yedi ve sekizinci maddelerinde açıklanmıştır. Anayasanın 4. maddesinde TBMM'nin milletinin tek temsilcisi olduğu ve millet adına bu hakkın meclis tarafından kullanılacağı; 5. maddesinde yasama ve yürütmenin mecliste toplandığı; 7. maddesinde yürütme yetkisinin meclis içerisinden seçilen Cumhurbaşkanı ve onun tarafından belirlenen Bakanlar Kurulunca yürütüleceğini ve meclisin hükümeti istediği zaman denetleyebileceği ve düşürebileceği; 8. maddesinde ise yargı yetkisinin bağımsız mahkemeler tarafından kullanılacağı belirtilmiştir (Aldıkaçtı, 1970, s.82-83).

Özbudun'a göre yürütme yetkisi meclis tarafından bizzat kullanılmayacaksa kuvvetler birliği ilkesi nostaljik ve teokratik bir kalıptan öteye geçmemektedir. Bununla birlikte 7. maddede yer alan meclisin hükümeti istediği zaman düşürebilme yetkisine karşılık yürütmenin Meclis'i fes etme yetkisi bulunmamaktadır. Bu durumda parlamenter sistemin öğelerinden biri olan kuvvetler arasında dengenin bulunmadığı düşünülebilir. Parlamenter sistem özünde "çoğunluğun hükümeti" dir. Hükümetler görevlerini parlamentonun çoğunluğunun güvenini elde ederek yürütebilirler. Oluşturulan güvenoyu mekanizmasıyla yasama ve yürütme arasında mecburi bir siyasal özdeşlik sağlanmaktadır (Özbudun, 2012, s.17).

Cumhuriyet rejimini temel alan 1924 Anayasası, parlamenter sistemin kurallarıyla 1921 Teşkilât-ı Esâsiye'nin sistemini bir araya getirmeye çalışmıştır. Şöyle ki; 1924 Anayasası'nda, 1921 Teşkilât-ı Esâsiye'de olduğu gibi yasama ve yürütme yetkisinin meclis tarafından kullanılacağı belirtilmiştir. Buna bağlı

olarak parlamenter sistemin göstergesi olan meclisin yasama yetkisini doğrudan kullanması, yürütme yetkisini ise seçeceği Cumhurbaşkanı ve onun seçeceği Bakanlar Kurulu tarafından kullanılması kararı alınmıştır (Soysal, 1993, s.32). Bu şekilde kuvvetler birliği ilkesinin belli ölçüde uygulanmasına devam edilmiştir (Akşin, 1997, s.59). Ancak 1924 Anayasası'nda kuvvetler ayrımı yumuşak bir şekilde uygulanarak parlamenter sisteme geçilmeye çalışılmıştır (Eroğlu, 1984, s.151). Bu da, ilerleyen dönemlerde 1961 Anayasası'yla parlamenter sisteme geçilmesini kolaylaştırmıştır şeklinde düşünülebilir.

I. TBMM Dönemi'nde parlamenter sistemdeki gibi devlet başkanlığı makamı bulunmamaktadır. Devlet Başkanı tarafından yerine getirilmesi gereken bazı sorumluluklar Meclis Başkanı tarafından yapılmaktadır. 1921 Teşkilât-ı Esâsiye'nin 9. maddesine göre TBMM Heyet-i Umumiye'si tarafından seçilen reis bir seçim dönemi içinde Meclis Başkanlığı görevini yerine getirmektedir. 1921 Teşkilât-ı Esâsiye'ye göre kurulan hükümet sistemiyle 1924 Anayasası'na göre kurulan hükümet sistemi arasında büyük farklar bulunmaktadır. 29 Ekim 1923 tarihli Cumhuriyetin İlanı'na ilişkin anayasa değişikliğiyle rejim, parlamenter sisteme doğru gitmeye başlamıştır. Yapılan bu değişiklikle Cumhurbaşkanlığı makamı oluşturulmuş, bununla birlikle hükümet parlamenter sisteme uygun bir şekilde oluşturulmaya başlamıştır (Özbudun, 2012, s.19-21). Her ne kadar gerçek anlamda parlamenter sisteme geçilmemiş olsa da; 1924 Anayasası'ndan sonraki anayasalarda bu sistem gerçek anlamıyla uygulanmıştır.

Dal'a göre, 1924 Anayasası'nda kuvvetler birliği sert bir biçimde uygulanmamaktadır ve yasamayla yürütme arasındaki ilişki parlamenter sisteme doğru yaklaşmıştır. 1924 Anayasası'yla, Milli Mücadele Dönemi'nde uygulanan anayasa ile parlamenter sistem ilkelerinde bazı değişiklikler yapılarak birleştirilmiştir (Dal, 1984, s.37). Bu sebepten dolayı 1924 Anayasası'nda kuvvetler birliğinin yanında kuvvetler ayrılığının da özellikleri bulunmaktadır (Güzel, 2019, s.324). 1924 Anayasası'nda yasama ve yürütme maddeleri dikkate alındığında karma bir hükümet sisteminin oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede oluşturulan sistemde teorik olarak parlamenter sistemle meclis hükümet sistemi özelliklerin bir arada bulunduğu görülmektedir (Özyurt ve Saka, 2021, s.182). Yani bu anayasayla kısmen meclis hükümet sistemi kısmen de parlamenter sistemin uygulamalarına başvurulduğu düşünülebilir.

1924 Anayasası'na göre, TBMM milletin tek temsilcisi olup; millet adına egemenlik yetkisini kullanan tek güçtür. Meclis hükümeti sistemiyle parlamenter sistem arasında yer aldığı düşünülen karma hükümet sistemine göre yasama ve yürütme yetkileri meclis tarafından kullanılmakta olup yargı yetkisi bağımsız mahkemelere verilmiştir. Yargı yetkisinin meclisten alınıp bağımsız

mahkemelere verilmesi kısmen de olsa 1924 Anayasası'yla parlamenter sisteme doğru adım atılmaya başlanmıştır. Bu da, erken Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde demokrasinin yerleşmesini sağlamak bağlamında önemli bir adım olarak değerlendirilebilir (Tunç, 2020, s.664-665).

1924 Anayasası'nda meclis hükümet sistemine benzer yanların olduğunu gösteren en önemli göstergelerden birisi yasama ve yürütme yetkilerinin meclise verilmesidir. Bir diğeri ise milletin tek temsilcisinin TBMM olması ve egemenlik hakkının sadece meclis tarafından kullanılmasıdır. Bu şekilde kuvvetler birliği ilkesi uygulanmaya çalışılmıştır. Ayrıca 1924 Anayasası'nda meclisin doğrudan hükümeti denetleme ve düşürme yetkisi bulunmaktadır, ancak hükümetin meclisi fesetme gibi bir yetkisi bulunmamaktadır (Yıldız, 2016, s.198; Gözler, 2019, s.181).

1924 Anayasası bazı yönleriyle parlamenter sisteme benzemektedir. Örneğin, meclis yasama yetkisi doğrudan meclis tarafından kullanılmasına rağmen yürütme yetkisi meclisin belirlemiş olduğu Cumhurbaşkanı ve Bakanlar Kurulu tarafından kullanılmaktadır. Bu sistem, kuvvetler birliği ve görevler ayrılığı olarak adlandırılmaktadır. Konuyla ilgili olarak, anayasanın 44. maddesine göre, Cumhurbaşkanı tarafından meclis üyeleri arasından başbakan seçilir, başbakan tarafından meclis üyeleri içerisinden bakanlar belirlenir, belirlenen bakanlar Cumhurbaşkanının onayına sunulur ve son olarak Cumhurbaşkanının kabineyi onaylamasından sonra bakanlar kurulu listesi meclise sunulur. Yani hükümet, parlamenter sisteme uygun olarak kurulmaktadır. Anayasanın 46. maddesine göre hükümetin genel politikasından Bakanlar Kurulu sorumludur. Bu madde, parlamenter sistemin temel ilkelerinden olan "hükümetin kolektif sorumluluğu" ilkesinin gereğidir (Özbudun, 1993, s.9-10). Ayrıca, Cumhurbaşkanının nasıl seçileceğinin belirlendiği 31. maddeyle, karşı-imza kuralının anlatıldığı 39. madde, parlamenter sistemin özelliğini taşımaktadır (Aktaş, 2001, s.40). Görüldüğü üzere 1924 Anayasası hem meclis hükümeti sistemi hem de parlamenter sistemin özelliklerini taşımaktadır. Yani bu anayasada her iki hükümet sisteminin de uygulamalarından faydalanılmıştır.

Tanör'e göre, 1924 Anayasası kuvvetler birliği ilkelerine dayanmakta, ancak yasama ve yürütme arasında organik ve fonksiyonel ayrılıklar da bulunmaktadır. Yürütme, Cumhurbaşkanı ve başbakanın başkanlığında çalışan bakanlar kurulu tarafından yürütülmektedir. Bakanlar, bireysel ve heyet olarak TBMM'ye karşı sorumludur, fakat meclisin 1921 Teşkilât-ı Esâsiye'de olduğu gibi bakanları yönlendirme yetkisi bulunmamaktadır (Tanör, 2020, s.304). Anayasada oluşturulan bu karma sisteme "kuvvetler birliği, görevler ayrılığı" sistemi yorumu yapılabilir.

2.1. Meclisin Oluşturulması, Özellikleri ve Faaliyetleri

Yeni bir anayasa hazırlık sürecinde, Kanun-ı Esasî Encümeni'nin iki komisyon üyesi tarafından, çift meclisli sisteme geçme konusu gündeme getirilmiştir. Bu görüş, Encümenlikte yeterli çoğunluk sağlanamaması nedeniyle kabul edilmemiştir (Tanör, 2020, s.292). Anayasa hazırlık çalışmaları tamamlandıktan sonra Komisyon Başkanı Celal Nuri Bey tarafından anayasa taslak metni TBMM'ye sunulmuştur (Çavdar, 2019, s.292).

TBMM Genel Kurulu'nda da iki meclisin oluşturulması konusu gündeme getirilmiş ve üzerinde tartışılmıştır. Konuyla ilgili olarak Bursa Milletvekili Refet (Bele) Bey Genel Kurul'da yaptığı konuşmada; "bazı kanunlar üzerinde fazla düşünülmeden ivedilikle çıkarılabileceğini, bu durumun ortadan kaldırılması için ikinci bir meclis tarafından kontrol edilmesi gerektiği, oluşturulacak bu meclisin il genel meclis üyelerinden ya da mesleki temsil esasları uyarınca seçilebileceğini" belirtmiştir. İzmir Milletvekili Mahmut Esat (Bozkurt) Bey ise; "ikinci meclisin "pratik ve amelî" faydalarının bulunacağını, eğer Cumhurbaşkanına Meclisin fesih yetkisi verilecekse bu yetkiyi ikinci meclisin kabulünden sonra gerçekleştirilmesinin doğru olacağını, aksi durumda hukukî açıdan sakatlık doğuracağını" belirtmiştir. (Özbudun, 2012, s.24). Buradan anlaşılabileceği üzere Türkiye Cumhuriyeti tarihinde iki meclisli sistem düşüncesi ilk olarak 1961 Anayasası'nda değil; 1924 Anayasası görüşmelerinde gündeme getirilmiştir.

1924 Anayasası ile ilgili TBMM'de yapılan görüşmelerde iki meclisli sistem çoğunluk tarafından kabul edilmemiştir. Buna karşılık yapılan görüşmeler neticesinde, yasama organı tarafından hızlı karar alabilmek, kuvvetler birliği ve meclis hükümeti sistemlerinin devam etmesini sağlamak amacıyla tek meclisli sisteme devam edilme kararı alınmıştır (Tanör, 2020, s.292). TBMM'de yapılan görüşmeler neticesinde, her ne kadar metin üzerinde ciddi tartışmalar yapılmış olsa da, bu anayasa metni kabul edilmiş ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ikincisi ve Türk hukuk tarihinin üçüncü anayasası olarak yürürlüğe girmiştir.

Egemenliğin millete ait olduğu hükmü, 1921 Teşkilât-ı Esâsiye'de olduğu gibi 1924 Anayasası'nda da aynı şekilde yer almıştır. Her iki anayasaya göre millet, egemenliğini ulusun tek ve gerçek temsilcisi olan meclis aracılığıyla kullanmaktadır. Bu kapsamda parlamento, yasama ve yürütme yetkilerini kendisinde toplamakta, bu yetkilerden yasamayı bizzat, Yargı gücü ise bağımsız mahkemelere verilmiştir (Eroğlu, 1997, s.212-213).

1924 Anayasası'nın 9. maddesine göre, meclis seçilmiş milletvekillerinden oluşmaktadır. Encümen tarafından hazırlanan tasarı metninde milletvekili seçme

ve seçilmesiyle ilgili cinsiyet kısıtlamasına gidilmemiş, "her Türk" ibaresi kullanılmıştır. TBMM Genel Kurul Görüşmelerinde seçme ve seçilme haklarının belirtildiği 10 ve 11. maddelerdeki "her Türk" ibaresi yapılan tartışmalar sonucunda "her erkek Türk" şeklinde değiştirilmiştir. Yapılan düzenlemeye göre, 18 yaşını doldurmuş her Türk erkek milletvekili seçme ve 30 yaşını doldurmuş her Türk erkek seçilebilme hakkına sahip olmuştur (Özbudun, 2012, s.24). Bu durum 1934 yılına kadar devam etmiştir. 1934 yılında yapılan anayasa değişikliğiyle kadınlara seçme ve seçilme hakkı verilmiştir (Cihan, 1983, s.193). 1924 Anayasası'nın ilk halinde kadınlara seçme ve seçilme hakkının verilmemesi, dönemin konjonktürel yapısından kaynaklanmaktadır. Zira dönem itibariyle sadece Türkiye'de değil; dünyada da kadınların seçme ve seçilme hakkı bulunmamaktadır.

Anayasanın 13. maddesine göre, seçimler dört yılda bir yapılmaktadır. Anayasanın kabulünden önce Meclis'te bu madde görüşülürken; bazı milletvekilleri seçimlerin dört yılda bir yapılmasına karşı çıkmıştır. Bu milletvekilleri 1921 Teşkilât-ı Esâsiye'ye göre kendilerinin iki yıllığına seçildiğini ve bu durumun 1924 Anayasası'yla da devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda tartışmalar yapılmış, ancak meclisteki çoğunluğun kararıyla seçimlerin dört yılda bir yapılması maddesi kabul edilmiştir (Özbudun, 2012, s.25-26). Türkiye'de seçimlerin dört yılda bir yapılması, uzun yıllar boyunca devam etmiştir. Her ne kadar aralarda erken seçim yapılmış olsa da Türkiye'de 2007 yılına kadar genel seçimler hep dört yılda bir yapılmıştır.

Tanör'e göre, 1924 Anayasası, Osmanlı-Türk anayasacılığında milletvekillerinin temsilcilik sıfatı açısından ara bir dönem oluşturmuştur. Kanun-ı Esasî'nin 71. maddesine göre, "milletvekilleri kendini seçenlerin ayrıca vekili değil; bütün Osmanlıların vekilidir". 1921 Teşkilât-ı Esâsiye'de de aynı yönde düzenleme bulunmaktadır. Bu anayasanın 5. maddesine göre, "milletvekilleri kendilerini seçen vilayetin değil; bütün milletin vekilidir." 1961 Anayasası'nın 76. maddesi ve 1982 Anayasası'nın 80. maddesine göre, "TBMM üyeleri kendilerini seçenlerin veya seçildikleri bölgenin değil; bütün milletin temsilcileridir." 1924 Anayasası'nın 13. maddesinde ise, "milletvekilleri sadece kendini seçen çevrenin değil; bütün milletin vekilidir" biçiminde düzenlenmiştir. 1924 Anayasası'nın ilgili maddesine göre seçen ve seçilen arasında vekâlet zinciri oluşturulmuştur (Tanör, 2020, s.298).

Anayasanın 14. maddesine göre, meclis davetsiz bir şekilde kasım ayı başında toplanmaktadır. Milletvekilleri ülkeyi dolaşma, denetleme ve inceleme yapma, denetleme için hazırlanma ve dinlenme için senede altı aydan fazla ara veremez. Anayasanın 15. maddesine göre kanun teklifi yapma hakkı, Bakanlar

Kuruluna ve milletvekillerine aittir. Anayasanın 16. maddesinde milletvekillerinin yemin metni yer almaktadır. Bu madde de dini bir ibare olan "vallahi" kelimesi yer almaktadır. Bu ibare 1928'de "namusum üzerine söz veririm" şeklinde değişmiştir (Kili ve Gözübüyük, 2000, s.122-123). Bu durum bahsi geçen anayasanın Türkiye'de laik sistemin gerçek anlamda yerleşmesini sağlamak amacıyla ne gibi değişikliklerden geçtiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Anayasanın 17. maddesinde milletvekillerine yasama sorumsuzluğu ve dokunulmazlığı hakkı tanınmıştır. Bu yetki kapsamında milletvekilleri başta kanun görüşmelerinde verdikleri oylar ve meclisteki konuşmaları olmak üzere hiçbir söz ve düşüncelerinden dolayı sorumlu tutulamazlar. Buna Meclisteki düşünce, oy ve demeçlerini Meclis dışında açıklaması da dâhildir. Milletvekili seçilmesinden önce veya sonra üstüne atılan suçlardan dolayı Heyet-i Umumiye'nin kararı olmadan sanık olarak sorgulanamaz, yargılanamaz veya tutuklanamazlar. Cinayet işlerken suçüstü yakalanması durumu dokunulmazlık dışında bırakılmıştır. Milletvekillerinin seçimden önce veya sonra aldıkları cezaların infazı milletvekilliği süresinin sonuna bırakılmıştır. Zaman aşımı süreleri milletvekilliği süresi içinde yer almamaktadır. İlgili maddeden anlaşıldığı üzere dokunulmazlık yetkisi, milletvekillerini koruma altına almıştır (Özkul, 2017, s.100-101).

Yasama sorumsuzluğunun içeriği batı anayasalarıyla karşılaştırıldığında daha geniş olduğu anlaşılmaktadır. Milletvekillerinin aldığı cezaların infazının görevlerinin sonuna bırakılması, Batı demokrasilerinde bulunmamaktadır. 1924 Anayasası'nın uygulandığı dönemlerde yasama sorumsuzluğuyla ilgili bu madde, iki defa sorun yaşanmasına sebep olmuştur. Bunlardan ilki Cumhuriyetçi Köylü Millet Partisi (CKMP) Genel Başkanı Kırşehir Milletvekili Osman Bölükbaşı'nın 1956'da, TBMM Genel Kurulu'nda yaptığı konuşmadan dolayı, dokunulmazlığının kaldırılması ve hakaret ile sövme suçlarının yasama sorumsuzluğu kapsamına girmeyeceğini belirten mahkeme tarafından hapis cezası verilmesidir. Anayasada buna benzer suçlar ile ilgili oy, düşünce ve söz kapsamına girmeyeceğini belirten herhangi bir maddesi bulunmamaktadır. İkincisi ise 27 Mayıs 1960 Askeri Darbesinden sonra anayasada açık hüküm bulunmasına rağmen; DP'li eski milletvekillerinin, Yüksek Adalet Divanı'nda yargılanarak hapis cezasına çarptırılmasıdır (Özbudun, 2012, s.28) . Bunlar, 1924 Anayasası'nda bazı suçların tam olarak tanımlanmamasından dolayı bir takım sorunların yaşandığını ve mağduriyetlerin oluştuğunun kanıtıdır.

Anayasanın 19. maddesine göre, meclis tatildeyken; Cumhurbaşkanı veya Meclis Başkanı parlamentoyu olağanüstü durumlarda toplama yetkisi

bulunmaktadır. Bunun yanında 20. maddeye göre; meclis görüşmeleri herkese açık bir şekilde yapılmakta ve buna ek olarak iç tüzüğe göre kapalı oturum da yapabilmektedir. 21. maddeye göre meclis görüşmeleri iç tüzüğe göre yapmaktadır. 22. maddeye göre soru, gensoru ve meclis soruşturması meclisin yetkisindedir. 24. maddede her yılın kasım ayı başında TBMM idare kurulu bir başkan ve üç başkan vekili seçmektedir. 25. maddede ise; meclis üye tam sayısının salt çoğunluğu ile seçimin yenilenmesi kararı alabildiği ve yeni meclisin seçim döneminin kasım ayında başladığı belirtilmiştir (Gözübüyük, 1995, s.60-61).

Anayasanın 23. maddesi milletvekilliği statüsü ile ilgilidir. Bu maddeye göre, TBMM üyeliğiyle memurluk aynı kişide birleşememektedir. Benzer düzenleme Kanun-ı Esasî'nin 67. maddesinde de yer almaktadır. Bu düzenlemenin 1924 Anayasası'nda bulunmasının özel bir nedeni bulunmaktadır. Bilindiği üzere Milli Mücadele Döneminde savaşa katılan birçok komutan aynı zamanda milletvekilidir. Bu da, çeşitli sorunların yaşanmasına sebep olmaktaydı. Kurtuluş Savaşı'ndan sonra memurluk ile milletvekilliği arasında bir seçim yapılması gerektiği konusunda bir görüş birliği oluşmuştur. Bundan dolayı 19 Aralık 1923 tarihinde II. TBMM tarafından çıkarılan kanunda milletvekili seçilen veya seçilecek olan askerlerin iki görevden birini seçme zorunluluğu getirilmiştir (Tanör, 2020, s.298).

Meclisin yetkileri anayasasının 26. maddesinde geniş olarak tanımlanmıştır. İlgili maddeye göre meclis; kanun koyma, değişiklik yapma, yorumlama, kaldırma yetkisine sahiptir. Bunun yanında devletlerle sözleşme, antlaşma ve barış yapma, harp ilan etme; devletin bütçe kanununu inceleme ve onaylama, para basma, tekelli ve akçalı yüklenme sözleşmeleriyle imtiyazları onaylama ve bozma, özel ve genel af ilan etme, cezaları değiştirme, hafifletme, kanun soruşturma ve cezaları erteleme ve idam ceza hükümlerini gerçekleştirme gibi görevler meclise aittir (Kili ve Gözübüyük, 2000, s.125). Soysal'a göre yukarıda bahsedilen TBMM'nin görevlerinden büyük bir kısmı, meclisin asli görevi olan yasamanın dışındadır. Meclis, bu görevleri devletin en yüksek kurumu olmasından dolayı yerine getirmekte olup yetkilerini olabildiğince geniş tutmuştur. (Soysal, 1968, s.129). İlgili maddenin sonunda geçen "gibi görevler" ibaresi, meclisin görevlerinin bahsi geçen görevlerle sınırlı kalmadığını, gerekirse Meclis'e kanun yoluyla yeni yetkilerin de verilebileceğini göstermektedir (Özbudun, 2012, s.30). Gerçekten de bu bilgiler, 1924 Anayasası'nda devletin en güçlü kurumu konumunda gösterilen Meclisin ne denli büyük haklara sahip olduğunu açıkça ortaya çıkarmaktadır.

Meclisin görev ve yetkileri arasında "ahkâmı şeriyenin tenfizi"de yer almaktadır. İlgili madde de Kanun-ı Esasî'de de yer almakta olup bu görev 7. maddeyle padişaha verilmiştir. Aynı hüküm 1921 Teşkilât-ı Esâsiye'nin 7. maddesinde de mevcut olup uygulanmıştır. Esasında bahsi geçen görev 1921 Teşkilât-ı Esâsi'de padişah ve halife gibi teokratik ve monarşik makamlara verilmemiş olup doğrudan TBMM'nin uhdesine verilmiştir. Bu görev değişikliği laiklik yolunda atılmış önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Zira 1928 yılında yapılan anayasa değişikliğiyle ilgili madde kaldırılmıştır. (Tanör, 2020, s.300). Cumhuriyetin ilk yıllarında modern ve laik bir devlet oluşturmak için büyük devrimler yapılan Atatürk döneminde bu maddenin kaldırılmış olması anlamlıdır. Zira bu, Laik bir Türkiye Cumhuriyeti'nin oluşumunun çok ciddi bir aşaması olmuştur.

Kanunların yorumlanma (teşrîi tefsir) yetkisi 1924 Anayasası'nın 26. maddesiyle TBMM'ye verilmiştir. Bu uygulama, 1961 ve 1982 Anayasalarında bulunmamaktadır. Bu anayasalarda kanunların ve anayasanın yorumlama yetkisi Anayasa Mahkemesi ve mahkemelere aittir. Demokratik rejimlerde kanunların yorumlama yetkisi normalde yargı organına verilen bir yetkidir (Teziç, 1998, s. 24). Esasında, kanunların yorumlama yetkisi encümen tarafından hazırlanan tasarıda yer almamış olup; meclis görüşmeleri sırasında ilgili maddeye eklenmiştir. Tanör'e göre, bu yetki Kanun-ı Esasî'de Heyet-i Âyân'a verilen anayasanın yorumlama yetkisine göre çok farklı ve demokratik bir yetkidir (Tanör, 2020, s.300). Bu da, 1924 Anayasası'nın birçok yönden kendisinden önceki anayasalardan farklı olduğunun bir diğer göstergesidir.

Anayasanın 27 ve 28. maddelerinde milletvekilliği sıfatının nasıl kalkacağı konusu üzerinde durulmuştur. Bu maddelere göre bir milletvekilinin vatana ihanet veya irtikâpla suçlanması durumunda Meclis Genel Kurulu'nda hazır bulunan üyelerin üçte iki çoğunluğuyla milletvekilliğinin düşmesi kararı alınabilir. Bu kararın verilmesi için mahkûmiyet kararının kesinleşmesine gerek yoktur. Bunun dışında ilgili maddelerde milletvekili sıfatının düşürülmesi için anayasanın 12. maddesinde yazılan milletvekili seçilmeye engel suçlardan dolayı hükmün kesinleşmesi gerekmektedir. Bu çerçevede 28. maddeye göre çekilme, kısıtlanma, izinsiz olarak iki ay meclise gelinmemesi ve memurluğa geçilmesi durumunda milletvekilliği düşmektedir. 29. maddeye göre, ölenlerle ve yukarıda bahsedilen nedenlerden dolayı milletvekilliği sıfatı kalkan veya düşenlerin yerine yenisi seçilebilmektedir (Gözübüyük, 1995, s.61-62). Bu durumda ara seçimlere gidilir ve milletvekilliği düşenlerin yerine yenileri seçilir. 1924 Anayasası'nın yürürlükte olduğu dönemlerde bu süreçle alakalı birkaç örnek yaşanmıştır. Buna Kırşehir Milletvekili ve MP Genel Başkanı Osman Bölükbaşı'nın milletvekilliğinin düşürülmesi örnek olarak verilebilir.

2.2. Meclis İle Cumhurbaşkanı ve Bakanlar Kurulu İlişkileri

Özbudun'a göre, Kanun-ı Esasî Encümeni Mazbatasında yürütme organını ikinci derece önemli bir organ gibi nitelendiren ifadeler bulunmaktadır. Mazbataya göre icra hakkı esasen meclise aittir, kuvvetler ayrılığı yoktur, ancak meclis yürütme hakkını en ince ayrıntısına kadar kendisi kullanamayacağından; bu hakkı kendi tarafından seçilen ve kendisinin tayin edeceği Bakanlar Kurulu aracılığıyla kullanmaktadır. 1924 Anayasası'nın yürütme bölümü incelendiğinde yürütmenin ikinci derece önemli bir güç niteliğinde olmadığı görülmektedir. Yürütme, parlamenter sisteme uygun olarak teşkil edilmiş bir organ niteliğindedir. Bakanlar Kurulu, parlamenter rejimin ilkelerine ve 29 Ekim 1923 tarihli Cumhuriyetin İlanına ilişkin anayasaya değişikliğinde belirtilen yönteme göre ufak bir farkla oluşturulmuştur. 1923 metninin 12. maddesinde Bakanlar Kurulu'nun "Meclis'in tasvibine arz" olunması gerekmektedir. 1924 Anayasası'nın 44. maddesinde ise, Bakanlar Kurulu'nun sadece meclise bildirilmesi ve meclisten güvenoyu alması gerekmektedir. Bu küçük fark, Başbakanlık ve Bakanlık sıfatının kazanılması açısından önemlidir. 1923 metnine göre bu sıfatlar meclisin onayından sonra kazanılmaktadır. 1924 metninde ise bu sıfatlar Cumhurbaşkanının onaylamasıyla kazanılmış olur (Özbudun, 2012, s.33-34). Bu fark hükümetin kuruluş şeklini parlamenter sisteme yaklaşmış olduğunun göstergesidir.

1924 Anayasasıyla kurulan sistemi ne tam olarak parlamenter sistem ne de meclis hükümeti sistemi olarak kabul etmek mümkün değildir. Zira bu anayasada iki hükümet sisteminin de bazı özellikleri bulunmaktadır. Esasında 1924 Anayasası, iki sistemin temel özelliklerini alan karma bir sistem kurmuştur. Bu sistem kurulurken; daha çok dönemin şartlarıyla ülkenin mevcut durumu göz önünde bulundurularak her iki sistemden de uygun yönler alınarak karma bir hükümet sistemi tesis edilmiştir (Anayurt, 1997, s.689-690). Bu hükümet sisteminin parlamenter sisteme benzeyen yönü, yürütme organının yapısı ve işleyişiyle ilgilidir (Aldıkaçtı, 1970, s.84).

1924 Anayasası'nın 7. maddesiyle TBMM, yürütme yetkisini meclis tarafından seçilen Cumhurbaşkanına ve onun tarafından seçilen Bakanlar Kuruluna vermiştir (Yılmaz, 1995, s.101). Anayasaya göre hükümet, yürütme işlerini yerine getiren asıl güçtür. Anayasanın 44. maddesine göre Cumhurbaşkanı, meclis üyeleri arasından Başbakanı seçmekte olup, oda meclis üyeleri arasından Bakanları seçerek Cumhurbaşkanına onaya sunmaktadır. Cumhurbaşkanının onayından sonra hükümet kurulmuş olmaktadır. Kurulan hükümet bir hafta içinde programını meclise sunup güvenoyu almak zorundadır. 45. maddeye göre bakanlar, başbakanın başkanlığında İcra Vekilleri Heyetini

oluşturmaktadır (Tanör, 2020, s.303-304). Bu yönüyle 1924 Anayasası, 1921 Anayasası'ndan ayrılmaktadır. 1921 Anayasası'na göre her bir bakan meclis tarafından seçilerek belirlenir. Oysa 1924 Anayasası'yla Cumhurbaşkanı tarafından hükümeti kurmakla görevlendirilen başbakan, meclis üyeleri arasından istediği kişiyi bakan olarak seçmektedir. Bu da parlamenter sisteme geçiş için önemli bir aşamadır.

1924 Anayasası'nın 7. maddesine göre yürütme, yasamanın içinden çıkmış olsa da ayrı bir organ olarak tanımlanmıştır. İlgili maddenin devamında yasama organına yürütmeyi denetleme ve düşürme yetkisi verilmiştir (Kılıçoğlu, 2013, s.47). Bununla birlikte anayasanın 46. maddesiyle İcra Vekilleri Heyeti, kolektif sorumluluk anlayışıyla, hükümetin genel siyasetinden sorumlu tutulmuştur. Ayrıca, bakanlar kendi yetkisine giren işlemlerden de bireysel olarak sorun hale getirilmiştir (Gözler, 2000, s.65). Yukarıda ifade olunduğu üzere 1924 Anayasası meclis hükümeti sisteminden ayrılmakta ve parlamenter sisteme yaklaşmaktadır.

Kanun-ı Esasî Encümeni tarafından hazırlanan tasarıda Cumhurbaşkanına seçimlerin yenilenmesi kararını alma yetkisi verilmişti. Cumhurbaşkanı, bu kararı almadan önce hükümetin görüşünü almak zorunda olup, bu kararın gerekçelerini meclise ve millete açıklamak zorundaydı. Genel Kurul'da bu maddenin görüşülmesi sırasında, milletvekilleri tarafından buna karşı gelineceğini anlayan encümen üyeleri, madde önerisini geri çekip tekrar düzenleme yapmak istemiş, fakat kabul edilmemiştir. Milletvekilleri hiçbir makam veya kişiye böyle bir yetki vermek istememiştir ve yapılan oylama sonucu 2 kabul ve 2 çekimser oya karşılık 126 oyla ilgili madde ret edilmiştir (Tanör, 2020, s.300-301).

1921 Anayasasında olduğu gibi 1924 Anayasası'nda da meclisin hükümeti denetleme ve düşürme yetkisi bulunmaktadır. Bu göreviyle Meclis, yürütme yetkisini kullanan hükümeti, istediği şekilde denetleyebilmekte ve düşürebilmektedir. Meclisin denetleme yöntemlerinden olan soru, gensoru, meclis soruşturması gibi yetkilerin nasıl kullanılacağı içtüzükte belirtilmiştir. Meclisin bu yetkisine karşılık yürütmenin meclise karşı kullanabileceği bir yetkisi bulunmamaktadır (Mumcu, 1986, s.395). Seçimin yenilenmesi kararı anayasanın 25. maddesine göre sadece meclise aittir. Meclis, bu kararı salt çoğunluğuyla alabilme yetkisine sahiptir (Parla, 2016, s.26). Bu da, meclisin, hükümeti denetleme bakımından ne derece güçlü ve etkin olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Tanör'e göre yasama organı olan meclisin üyeleri arasından Cumhurbaşkanı, Başbakan ve Bakanlar seçildiğinden; yürütme kökleri bakımından meclise bağlıdır ve bundan dolayı yasamanın etkisi altında kalmaktadır. Bununla birlikte kurulan hükümetin kısa bir zaman içinde

programını meclise sunması ve güvenoyu alması gerekmektedir. Ayrıca Meclis, yürütmeyi soru, gensoru, meclis araştırması ve meclis soruşturması yöntemleriyle istediği zaman denetleyebilmekte ve düşmesine karar verebilmekte olup; bu konuda yürütmenin herhangi bir fesih yetkisi bulunmamaktadır. Buna karşılık yürütmenin de meclisi etkileme araçları bulunmaktadır. Bu çerçevede yürütme, başbakan ve bakanlar vasıtasıyla meclis görüşmelerine katılma ve görüşmeleri yönlendirebilme, kanun tasarısı hazırlayarak bunları mecliste savunup yasama organına yön verme gücü bulunmaktadır (Tanör, 2020, s.304-305).

Mumcu'ya göre, başbakan ve hükümet sadece kuramsal düzeyde sorumludur. Bunların yargılanmaları bile normal mahkemelerde yapılmamaktadır. Başbakan zorunlu gördüğü bir alanda bakanlık bile kuramamaktadır. Bakanlıkların kuruluşu anayasanın 48. maddesine göre özel hükme bağlanmıştır. Hükümetin çıkardığı tüzüklerin bile denetim yetkisi yargıya değil; yasamaya verilmiştir. Bunun yanında hükümet, mali işlerde, memurlarını kullanmada ve il yönetiminde Meclis'in iradesine bağlı olarak karar almaktadır. Yani bu konularla alakalı anayasa hükmü bulunmaması halinde kanun yapma yetkisi de Meclis'e verilmiştir (Mumcu, 1986, s.395). Bu da, 1924 Anayasası'nda yasamanın görev ve yetki bakımından yürütme organından çok daha güçlü bir durumda olduğunun kanıtıdır.

Anayasanın 52. maddesi, Bakanlar Kurulu'na Şûra-yı Devlet'in incelemesinden geçmek ve içerisinde yeni hükümler bulundurmamak şartıyla, kanunların uygulanışını göstermek ve bunların yapılmasını istediği şeyleri belirtmek için tüzük çıkarma yetkisi vermiştir. Bu dönemde anayasada belirtilmemiş olmasına rağmen; tüzüklerden daha alt düzeyde olan yönetmelikler de kullanılmıştır. Aslında tüzüklerin kanunlara uygunluğunun denetleme yetkisi, idari yargının yetkisinde olması gerekir. Buna karşılık 52. maddeyle yetki, Meclise bırakılmıştır. Meclis, tüzükleri kendisi tarafından çıkartılan kanunlara uygun olup olmadığının denetimini yargıya bırakmayarak üstüne almıştır (Özbudun, 2012, s.36,51). Bu davranış, meclisin yetkilerini geniş tutma eğiliminin bir göstergesidir.

2.3. Cumhurbaşkanının Durumu

1924 Anayasası, parlamenter rejimle meclis hükümeti sistemi arasında bir yapı oluşturmuştur, ancak bu yapı hükümet sistemi olarak parlamenter rejime daha yakındır. Esasında Kanun-ı Esasî Encümeni tarafından hazırlanan metinde Cumhurbaşkanına çok geniş yetkiler verilmek istenmiştir, fakat bu yetkiler her iki siteme göre de çok fazla olmuştur (Özbudun, 2012, s.38-39).

Bu da, anayasa tasarısında bir takım düzenlemeler yapılmasını zorunlu hale getirmiştir.

1924 Anayasası'nın 31. maddesi Cumhurbaşkanının nasıl seçileceğini düzenlemektedir. Kanun-ı Esasî Encümeni tarafından hazırlanan metinde Cumhurbaşkanı yedi yıllığına hem meclis içinden hem de meclis dışından seçilebilmekteydi. Ayrıca Cumhurbaşkanı tekrar da seçilebilmekteydi. TBMM Genel Kurulu'nda yapılan tartışmalardan sonra yedi yıllık süre değiştirilerek bir seçim dönemi olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte Cumhurbaşkanının meclis üyeleri arasından seçilmesine karar verilmiştir (Gözübüyük ve Sezgin, 1957, s.240-253). Benimsenen bu sistemle Cumhurbaşkanının görev süresi kendini seçen meclisin görev süresine bağlanmıştır. Yani Cumhurbaşkanı kendini seçen meclisin görev süresi boyunca makamında kalacaktır. Seçim, Dâhilî Nizamname'nin 8. maddesine göre salt çoğunlukla ve gizli oyla yapılmaktadır (Tanör, 2020, s.301). Maddenin kabul edilmiş şekline göre Cumhurbaşkanı kendini seçen meclisin görev süresi kadar görev yapmaktadır.

1924 Anayasası'nın 32. maddesine göre Cumhurbaşkanı devletin başıdır. Devletin başı olması sıfatıyla özel törenlerde TBMM'ye ve gerekli gördüğü zamanlarda Bakanlar Kuruluna başkanlık eder. Meclisteki görüşmelere ve tartışmalara katılma ve oy verme hakkı bulunmamaktadır. İlgili madde de belirtilen özel tören olarak adlandırılan şey olağanüstü nitelikteki ve yasama dönemi başlangıcındaki toplantıları ifade etmektedir. Ayrıca 36. maddeye göre Cumhurbaşkanı, her yasama yılı başında Mecliste vereceği nutukla bir önceki hükümetin yıllık çalışmalarını ve o yıl için alınmasının uygun olduğunu değerlendirdiği kararları açıklar. Bu nutku kendi verebileceği gibi; isterse Başbakana da okutabilir. Anayasanın 33. maddesine göre, hastalık, dış gezi gibi nedenlerle Cumhurbaşkanı görevini yapamaz ya da cumhurbaşkanlığı makamı istifa, ölüm gibi nedenlerle boşalırsa; TBMM Başkanı vekâleten bu görevi yerine getirir (Tanör, 2020, s.301-302). Bu durum, TBMM başkanının aynı zamanda Cumhurbaşkanlığı makamına vekâlet ettiğinin göstergesidir.

Kanun-ı Esasî Encümeni tarafından hazırlanan kanun tasarısının 25. maddesi Cumhurbaşkanına seçimleri yenileme yetkisi vermektedir. Genel Kurul'da ilgili madde üzerinde çok ciddi tartışmalar olmuş, hatta Kanun-ı Esasî Encümeni Başkanı Yunus Nadi Bey maddeyi geri çekmek talebinde bulunmuş olmasına rağmen bu talebi oy çokluğuyla ret edilmiştir (Gözübüyük ve Sezgin, 1957, s.179). Tanör'e göre, bahsi geçen madde üzerinde yapılan müzakereler, tartışmadan ziyade yapılmak istenen uygulamaya bir karşı çıkmadır. Bu bağlamda Milletvekillerinden neredeyse hiçkimse tasarıda belirtilen maddeyi uygun görmemiştir. Bu düşüncelerinin temel dayanağı meclisin hakları ve milli

egemenlik üzerine kurulmuştur. Bunun sebebi ise Milletvekillerinin hiçbir makama veya kişiye Meclis iradesinin üstüne çıkaracak bir yetki vermek istememeleridir ve yapılan oylama sonucunda bu tasarı 126 oyla ret edilmiştir. (Tanör, 2020, s.300-301, Çelik, 2017, s.717). Bu da, Mustafa Kemal Paşa'nın halk iradesine ne derece önem verdiğini göstermektedir. Zira bu mecliste istese kendi lehine bu kararı geçirebilirdi, ancak millet iradesinin tecelligahı olan parlamentonun öneminin farkında olan Atatürk, bu kararın çıkmasına hiçbir engel oluşturmamıştır.

Kanun-ı Esasî Encümeni tarafından hazırlanan kanun tasarısında Cumhurbaşkanına kanunların kabul edilmesini güçleştiren veto yetkisi verilmektedir. Tasarıya göre Cumhurbaşkanı, meclisin kabul ettiği kanunu bir hafta içinde ısdar ve ilan edebilmekte olup; tekrar görüşülmesini istediği kanunları bir ay içinde gerekçesiyle birlikte Meclise iade edebilmektedir. Meclisin, iade edilen kanun maddesini nitelikli çoğunlukla kabul etmesi halinde Cumhurbaşkanının kanunu kabul ederek ilan etmesi gerekmektedir. Bu çerçevede, Genel Kurul'da ilgili madde tartışılmış ve anayasanın 35. maddesi olarak kabul edilen metinde, Cumhurbaşkanının yasayı inceleme süresi on güne çıkarılmıştır. On gün içinde Cumhurbaşkanı, ya ilgili kanunu kabul edip onaylamakta ya da Meclise gerekçesi ile birlikte iade edebilmektedir. Encümen metninde bulunan ısdar kelimesi çıkartılarak sadece ilan eder ifadesi bırakılmıştır. İade edilen kanun meclis tarafından aynı şekilde kabul edilirse; Cumhurbaşkanı bu kanunu ilan etmek zorundadır. Yani nitelikli çoğunluğun aranma şartı ortadan kaldırılmıştır. Ayrıca Anayasa ve bütçe kanunları bu madde hükümlerinin dışında bırakılmıştır (Gözübüyük ve Sezgin, 1957, s.263-273).

Kanun-ı Esasî Encümeni tarafından hazırlanan kanun tasarısının tartışılan bir diğer maddesi ise Cumhurbaşkanına kara, hava ve deniz kuvvetlerinin Başkomutanlığının verildiği anayasanın 40. maddesidir. Genel Kurul'da yapılan görüşmeler sonucunda Başkomutan olarak TBMM'nin manevi kişiliği belirlenmiştir. Bu görev, Cumhurbaşkanlığı makamı tarafından temsil edilmektedir (Tanör, 2020, s.302). İlgili maddenin devamında harp kuvvetlerinin emir komutası barış zamanında Genelkurmay Başkanına; savaş zamanında ise Bakanlar Kurulunun teklifi üzerine Cumhurbaşkanı tarafından atanmaktadır (Kili ve Gözübüyük, 2000, s.128). Başkomutanlığın meclisin manevi varlığının bir parçası olduğu ve Cumhurbaşkanı tarafından temsil edilmesi düşüncesi, 1961 ve 1982 Anayasalarında da uygulanmıştır. 1961 Anayasasında Genelkurmay Başkanı savaş ve barış durumu fark etmeyecek şekilde silahlı kuvvetlerin komutanı olduğu belirtilmiştir. 1982 Anayasasında ise bu ifadeler aynı şekilde tekrarlanmış Genelkurmay Başkanının Başkomutanlık görevini savaş halinde Cumhurbaşkanı adına yürüteceği ifade edilmiştir (Özbudun, 2012, s.44).

1924 Anayasası'na göre, Cumhurbaşkanı karşı imza kuralı nedeniyle cezai ve siyasi yönden sorumsuzdur. Anayasanın 39. maddesine göre, Cumhurbaşkanı tarafından çıkarılan bütün kararlar Başbakan ve ilgili Bakan tarafından imzalanmaktadır. Anayasanın 41. maddesine göre ise; Cumhurbaşkanının çıkardığı kararlardan dolayı bu kararları imzalayan Başbakan ve ilgili Bakan sorumludur. Cumhurbaşkanı ilgili maddeye göre, sadece vatana ihanetten dolayı TBMM'ye karşı sorumludur. Anayasada vatana ihanet kavramının nelerden oluştuğu ve meclisin sorumluluğunun nasıl işleyeceği yönünde bir açıklama bulunmamaktadır. Cumhurbaşkanının şahsi konularından dolayı sorgulanması gerektiğinde, milletvekili dokunulmazlığının nasıl olacağına ilişkin anayasanın 17. maddesine göre işlem yapılmaktadır (Özbudun, 2012, s.47).

Mustafa Kemal Paşa'nın anayasada Cumhurbaşkanına verilmesini istediği yetkilerden bazıları kabul edilmemiştir. Milli Mücadele liderinin bu isteğinin kabul edilmemesi hukuk tarihi açısından çok önemlidir. II. TBMM'yi kuran milletvekilleri muhalif adaylardan oluşmamıştır (Akyol, 2021, s.266). Muhalif bir kesimin bulunmamasına rağmen milletvekillerinin büyük bir kısmı Meclisi dağıtma hakkının bir kişiye verilmesinin kuvvetler birliği ilkesiyle uyuşmadığını ileri sürerek, meclisin üstünlüğünün mutlak olması gerektiği yönünde irade göstermiş olmaları ulusal egemenlik ilkesi açısından son derece uygundur. Bunun, Mustafa Kemal Paşa tarafından kabul edilmiş olması da; onun millet egemenliği üzerinde herhangi bir güç yoktur anlayışına ne derece saygı duyduğunu da ortaya çıkarmaktadır.

Tanör'e göre, Cumhurbaşkanına verilmek istenen yetkiler büyük bir tepkiyle karşılanmıştır. Özellikle Meclisin fes edilmesi ve yasaların çıkarılmasına karşı geciktirici veto yetkisiyle ilgili maddelere milletvekilleri şiddetli bir şekilde karşı çıkmıştır. Bu milletvekilleri, verilmek istenen yetkilerin milli egemenlik ilkesine ve meclisin üstünlüğüne ters düştüğünü beyan etmişlerdir. Bununla birlikte bu milletvekilleri, Mustafa Kemal Paşa'nın kişiliğine büyük saygı gösterdiklerini ve güven duyduklarını, ancak ortada ilke sorunu olduğunu belirtmişlerdir (Tanör, 2020, s.293). Yani bu anayasa maddelerine tavır alan milletvekilleri, Atatürk'e değil; söz konusu uygulamaya karşı olduklarını göstermeye çalışmışlardır.

Özbudun, Kanun-ı Esasî Encümeni tarafından Cumhurbaşkanına, parlamenter rejimde bulunması gereken yetkilerden daha fazlasının verilmek istendiğini belirtmiştir. Cumhurbaşkanının bu kadar fazla yetkiyle donatılmak istenmesinin nedeni; ona partiler üstü, tarafsız bir hakem rolü vererek, günlük siyasettin dışında ve üstünde tutmak istenmesidir. Bu düşünce, 1924 Anayasası'nın kabulünden yaklaşık bir sene sonra Terakkiperver Cumhuriyet

Fırkası'nın kapatılması neticesinde, tek parti rejimine geçilmesiyle, geçerliliğini yitirmiştir. Bu uygulamadan sonra Mustafa Kemal Paşa, Cumhurbaşkanı sıfatıyla tartışmasız olarak rejimin tek lideri haline gelmiştir (Özbudun, 2012, s.46).

SONUÇ

Türk anayasa tarihinde 1924 ile 1960 yılları arasında yaklaşık olarak 36 yıl boyunca yürürlükte kalan 1924 Anayasası, birçok açıdan 1876 Kanun-ı Esasî ve 1921 Teşkilât-ı Esâsiye'den daha üstün durumdadır. Her ne kadar devletin temel programını belirlemede yeterli bir özelliğe sahip olmasa da; devlet yönetiminde daha önceleri tespiti mümkün olmayan hususları teferruatlı bir biçimde ifade etme olanağı temin etmesi bakımından önemli bir anayasa olma özelliği taşımaktadır. Bu özelliği sayesinde sadece CHP'nin iktidarda olduğu Tek Partili Dönemde değil; çok partili hayata geçildikten sonra DP'nin iktidarda olduğu 1950 ila 1960 yılları arasında da yürürlükte kalmıştır.

1924 Anayasası, Mustafa Kemal Atatürk ve arkadaşlarının Türkiye'yi modern ve çağdaş bir hale getirmek amacıyla büyük inkılaplar yaptığı dönemde uygulanan toplum sözleşmesidir. Bilindiği üzere yeni Türk Devletinin kurucusu Atatürk döneminde başta hukuk, yönetim ve toplumsal alanlarda çok sayıda yenilik ve düzenlemeler yapılmıştır. Bu dönemde yürürlükte olan 1924 Teşkilât-ı Esâsiye'de bazı maddeler ya çıkarılmış ya da değiştirilmiştir. Yani 1924 Anayasası, son derece aktif ve yeniliklerin yapıldığı bir dönemin toplum sözleşmesi olmuştur.

1924 Anayasası, birçok konuya açıklık ve yenilik getirdiği gibi hükümet sistemi konusunu da ayrıntılı bir şekilde izah etmektedir. Bu anayasada kuvvetler birliği ilkesine bağlı olarak meclis hükümet sistemiyle parlamenter sistem arasında yer alan karma hükümet sistemi benimsenmiştir. İlgili anayasanın dört maddesinde karma hükümet sisteminin nasıl olduğu ve ne şekilde uygulanacağı belirtilmiştir. Anayasaya göre yasama ve yürütme yetkisi, halk iradesinin tecelli bulduğu yer olan meclise aittir. Meclis içerisinden seçilen Cumhurbaşkanı ve onun belirlediği bakanlar tarafından yürütülmektedir. Yani yürütme yetkisi de Meclise aittir ve güçler birliğine yakın bir sistem tercih edilmiştir. Burada güçler birliğinden farkı, yargı yetkisidir. Anayasaya göre yargı yetkisi meclis hükümeti sisteminde olduğu gibi Meclise değil; bağımsız mahkemelere aittir. Dönem itibariyle yargı yetkisinin bağımsız mahkemelere verilmiş olması, Türkiye'de yargı bağımsızlığını tesis etme bağlamında son derece önemli bir adımdır.

Yukarıda izah edildiği üzere 1924 Anayasası, 1921 Teşkilât-ı Esâsiye'nin öngördüğü meclis hükümeti sistemiyle kuvvetler ayrılığı ilkesinin temeli olan parlamenter sistemin bir arada yürütülmesine imkân veren karma hükümet sistemi uygulanmaya çalışılmıştır. Özellikle parlamenter sistemin göstergesi durumunda olan meclisin yasama yetkisini doğrudan üzerine alması, yürütme yetkisini ise kendi içerisinden seçtiği Cumhurbaşkanı ve onun tayin edeceği Bakanlar Kurulu tarafından kullanılıyor olması, günümüz Türkiye'sinde kuvvetler ayrılığının gerçek anlamda kullanılmasının da önünü açmıştır. Zira 1924 Anayasası'nın yargı yetkisini Meclise vermeyip Türk Milleti adına karar veren bağımsız mahkemelere vermesi ve devlet başkanlığı makamını tesis etmesi, meclis hükümeti sisteminde yer alan kuvvetler birliğinden, kuvvetler ayrılığına yani parlamenter hükümet sistemine yumuşak bir geçişe olanak sağlamıştır. Bu da, 1961 Anayasası'nda kuvvetler ayrılığının ve parlamenter sistemin gerçek anlamda uygulanmasının en büyük kanıtı niteliğindedir.

Netice olarak yapmış olduğu uygulamalar ve düzenlemelerle kısmen meclis hükümeti sistemi kısmen de parlamenter sisteme benzer yapılar kurmuş olan 1924 Anayasası, Türkiye'de 1961'den itibaren kuvvetler ayrılığı prensibi ve bunun doğal bir sonucu olan parlamenter yani çoğunlukçu demokrasi sisteminin öncüsü olmuştur. Bu bağlamda Türkiye'de güçlü bir demokratik sistemin tesis edilmesinde ve parlamenter sistemin ülke genelinde gerçek anlamda uygulanmasına olanak veren 1924 Anayasasının, Türk anayasa tarihi içerisinde bilinen ve anılan bir toplum sözleşmesi olarak kalacağı şeklinde değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Abadan, Y. & Savcı, B. (1959). *Türkiye'de Anayasa Gelişmelerine Bir Bakış.* Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

Akın, F. (2006). 1924 Anayasasının modernlesme açısından anlamı. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(3), 1-12.

Akın, İ. F. (1992). *Türk Devrimi Tarihi* (5. Baskı). Beta Basım Yayım Dağıtım.

Akıncı, B. (2017). Hükümet sistemlerince ülkemizde olası hükümet sistemi değişikliğinin etkileri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 4*(1), 1-21.

Akşin, S. (1997). *Ana Çizgileriyle Türkiye'nin Yakın Tarihi 1789-1980 2. Cilt.* Yenigün Haber Ajansı.

Aktaş, H. H. (2001). Türk parlamenter rejiminde cumhurbaşkanlığı. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 3*(2), 34-46.

Akyol, T. (2021). *Türkiye'nin Hukuk Serüveni* (5. Baskı). Doğan Kitap.

Aldıkaçtı, O. (1970). *Anayasa Hukukumuzun Gelişmesi ve 1961 Anayasası (Ders Notları).* İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Anayurt, Ö. (1997). 1924 Anayasası'nda meclis-yürütme ilişkileri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 8*(39), 673-694.

Arsel, İ. (1955). *Anayasa Hukukunun Umumi Esasları.* Güven Matbaası.

Başgil, A. F. (1945). *Ana Hukuk Eski Adile Esas Teşkilât Hukuku Dersleri 1. Cilt.* İsmail Akgün Matbaası.

Başgil, A. F. (1957). *Türkiye Siyasi Rejimi ve Anayasa Prensipleri Mukayeseli Türk Teşkilât Hukuku Dersleri.* Baha Matbaası.

Bayrak, M. B. (2021). Meclis tutanakları üzerinden 1924 teşkilat-ı esasiye kanunu tartışmaları. *Memleket Siyaset Yönetim Dergisi, 9*(21), 189-218.

Bilir, F. & Yanık, M. (2013). *Sorularla Anayasa Hukuku* (2. Baskı). Der Yayınları.

Bozkurt, G. (1991). Atatürk'ün hukuk alanında getirdikleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 8*(22), 45-54.

Cihan, E. (1983). Atatürk hukuk devrimi üzerine. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, 48*(1-4), 183-194.

Coşgun, U. (2008). Dünden bugüne anayasacılık. *Hukuk Gündemi,* 9, 95-102.

Çavdar, T. (2019). *Türkiye'nin Demokrasi Tarihi 1839-1950* (6. Baskı). İmge Kitapevi.

Çelik, D. B. (2017). 16 Nisan anayasa değişikliği: Osmanlı-Türkiye anayasacılığının ikinci büyük kopuşu. *Anayasa Hukuku Dergisi, 6*(12), 715-720.

Çınar, M. F. (2018). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş felsefesinden anayasal demokrasi idealinin yansımaları. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(9), 271-288.

Dal, K. (1984). *Türk Esas Teşkilat Hukuku*. Gazi Üniversitesi Basın-Yayın Yüksekokulu Basımevi.

Demirci, H. A. (2017). 1921 Polonya anayasası'nın 1924 Türkiye anayasası üzerinde etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (26), 1-11.

Eroğlu, C. (1997). *Anatüzeye Giriş ("Anayasa Hukukuna Giriş")* (5. Baskı). İmaj Yayıncılık.

Eroğlu, H. (1984). Milli egemenlik ilkesi ve anayasalarımız. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 1*(1), 137-163.

Gözler, K. (2000). *Türk Anayasa Hukuku.* Ekin Kitapevi Yayınları.

Gözler, K. (2019). *Anayasa Hukukunun Genel Esasları Ders Kitabı* (11. Baskı). Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Gözler, K. (2019). *Anayasa Hukukuna Giriş* (28. Baskı). Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Gözübüyük, Ş. (1993). *Anayasa Hukuku* (4. Baskı). Turhan Kitapevi.

Gözübüyük, Ş. (1995). *Açıklamalı Türk Anayasaları.* Turhan Kitapevi.

Gözübüyük, Ş. & Sezgin, Z. (1957). *1924 Anayasası Hakkında Meclis Görüşmeleri.* Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi İdari İlimler Enstitüsü.

Güzel, M. N. (2019). 1924 Anayasası döneminde uygulanan adı konmamış kendine özgü bir parlamenter denetim yolu: İzahat talebi. *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 24*(41), 319-343

İba, Ş. (2021). 1924 Anayasası'nın hazırlık ve kanunlaşma süreci üzerine. *Yasama Dergisi,* (44), 43-60.

İnan, A. (2020). *Türkiye Cumhuriyeti ve Türk Devrimi* (6. Baskı). Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Kayıran, M. & Metintaş, M. Y. (2017). Türkiye'de anayasal gelişme (1876 - 1924). *Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Yakın Tarih Dergisi, 1*(1), 14-41.

Kılıçoğlu, M. S. (2013). Türkiye'de yasama organının yürütme organını siyasi denetimi. *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 17*(1-2), 31-71.

Kili, S. & Gözübüyük, Ş. (2000). *Türk Anayasa Metinleri (Sened-i İttifaktan Günümüze)* (2. Baskı). Türkiye İş Bankarı Kültür Yayınları.

Kili, S. (2014). *Türk Devrim Tarihi* (14. Baskı). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Marcou, J. (2012), Anayasacılık ve Türkiye'de anayasal hareketler. *Anayasa Hukuku Dergisi, 1*(1), 1-50.

Mumcu, A. (1986). 1924 Anayasası. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 2*(5), 383-399.

Özbudun, E. (1993). *Türk Anayasa Hukuku* (3. Baskı). Yetkin Yayınları.

Özbudun, E. (2012). *1924 Anayasası.* İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Özkul, F. (2017). Türk anayasalarında yasama dokunulmazlığı. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi,* (32), 95-150.

Özyurt, D. & Saka, A. (2021). Türk anayasalarına hükûmet sistemleri. *Adalet Dergisi,* (67), 163-204.

Parla, T. (2016). *Türkiye'de Anayasalar Tarih, İdeoloji, Rejim 1921-2016* (6. Baskı). Metis Yayınları.

Soysal, M. (1968). *Anayasaya Giriş.* Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

Soysal, M. (1993). *100 Soruda Anayasanın Anlamı* (10. Baskı). Gerçek Yayınevi.

Tanör, B. (2020). *Osmanlı-Türk Anayasal Gelişmeleri (1789-1980)* (33. Baskı). Yapı Kredi Yayınları.

Teziç, E. (1998). *Anayasa Hukuku* (5. Baskı). Beta Basım Yayım Dağıtım.

Tunaya, T. Z. (2016). *Türkiye'de Siyasal Gelişmeler (1876-1938) İkinci Kitap Mütareke, Cumhuriyet ve Atatürk (1918-1938)* (4. Baskı). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Tunç, B. (2020). Türk anayasa tarihinde 1961 Anayasası'nın yeri ve önemi. *Karadeniz Araştırmaları, 17*(67), 657-692.

Yamaç, M. (2014). İlk anayasa (1876 Kanun-i Esasisi). *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(5), 54-68.

Yamaç, M. (2020). Türkiye Devleti'nin ilk anayasası 1921 Teşkilat-ı Esasiye Kanunu, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(TBMM'nin 100. Yılı ve Milli İrade Özel Sayısı), 204-220.

Yıldız, H. (2013). Türkiye'de parlamentarizm uygulamaları. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 4*(1), 183-216.

Yılmaz, F. (1995). *Türkiye'de Anayasa Gelişmeleri Tarihi (1808-1961).* Elma Ofset.

Yılmaz, F. (2007). *Türk Anayasa Tarihi (1808-2007).* Berikan Yayınevi.

EXTENDED ABSTRACT

Constitutional developments in the Ottoman Empire started with constitutional documents such as Sened-i İttifak, Tanzimat and Islahat edicts, which were issued to eliminate the negative conditions of the state. These constitutional documents emerged with the unilateral administration of the sultans. As a result of these documents, the first constitution of Turkish legal history, 1876 Kanun-ı Esasî was adopted. This constitution, like the previous constitutional documents, was put into effect by the sultan. The Kanun-i Esasi was prepared by the people appointed by the sultan and the public did not contribute to the preparation process.

After the Ottoman Empire lost the First World War, Istanbul was actually occupied and the Last Ottoman Parliament was dissolved. After this event, a new Assembly was established in Ankara under the leadership of Mustafa Kemal Pasha. This Assembly, which was established, adopted the 1921 Teşkilat-ı Esâsiye Kanunu, a transitional constitution. After the War of Independence was won, important changes were made in the constitution, such as the abolition of the sultanate and the caliphate, and the proclamation of the Republic, but this new constitution could not been enough to make radical revolutions. For this reason, a new constitution were started by the 12-member Kanun-ı Esasî Committee. While preparing the 1924 Constitution, the constitutions of the period were examined by the Council and the constitutions of Poland and France were used.

The 1924 Constitution consists of six sections and one hundred and five articles on general provisions, legislative, executive, judiciary, fundamental rights and freedoms and various subjects. With the 104th article of the 1924 Constitution, the 1921 Teşkilat-ı Esâsiye Law and the 1876 Kanun-ı Esasi Law were repealed and the two-constitutional order was abolished. Article 103 of the Constitution declared it superior to other laws. However, an institution such as the Constitutional Court was not established to monitor the constitutionality of laws, and the high courts (Council of State, Court of Accounts) did not undertake this task. The 1924 Constitution envisages a unicameral system. This Assembly is the only power that exercises its sovereign authority on behalf of the nation. According to the Constitution, legislative and executive power belongs to the Assembly. According to the Constitution, the legislative power is exercised by the parliament itself, and the executive power is exercised by the President elected

from within the parliament and the council of ministers determined by President. Jurisdiction rests with independent courts.

In the 1924 Constitution, a mixed government system was established by combining the features of the parliamentary system with the features of the 1921 Teşkilat-ı Esâsiye. As in the 1921 Constitution, the legislative and executive power is in the hands of the parliament, but as in the parliamentary system, the executive power is exercised by the executive branch. Although the mixed government system continues to be applied to a certain extent to the union of forces system, the basis for the transition to the separation of powers were laid. In other words, with the 1924 Constitution, the features of the parliamentary government system and partially the parliamentary system were implemented. In this way, the foundations of the parliamentary system, which started to be implemented with the 1961 Constitution, were laid.

The 1924 Constitution has an important place in the history of Turkish law, as it was in force in both single-party and multi-party periods and was one of the longest remaining constitutions. In this constitution, arrangements and innovations were made for a while in order to modernize the Turkish State. With the mixed government system used, the features of both the parliamentary government system and the parliamentary system were utilized, and laid the groundwork for the parliamentary system used in the 1961 Constitution that came after it.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 4176-4201
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.62377
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 11.05.2022 Submitted date
Kabul tarihi 20.12.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Zengin, E. (2022). Sınıf öğretmen adaylarının "ilkokulda alternatif eğitim uygulamaları" dersi ve bu ders içeriğine ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi. *Journal of History School,* 61, 4176-4201.

SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ "İLKOKULDA ALTERNATİF EĞİTİM UYGULAMALARI" DERSİ VE BU DERS İÇERİĞİNE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ BELİRLENMESİ

Erdal ZENGİN[1]

Öz

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmen adaylarının ilkokulda alternatif eğitim uygulamalarına yönelik metaforik algılarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği ABD lisans öğrencisi olup bu dersi alan 35 kadın ve 20 erkekten oluşan öğrenciler ile çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın yürütülmesi için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini belirlemek amacıyla çalışmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme tercih edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edildikten sonra nitel veri analiz programı olan MAXQDA ve içerik analizi ile elde edilen bulgular desenlenmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının "alternatif eğitim uygulaması" kavramına yönelik üretilmiş oldukları metaforların ve bu metaforların gerekçelerinin hepsi olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, ilkokulda alternatif eğitim uygulamaları dersi kapsamında olan birleştirilmiş sınıf uygulamasına yönelik öğretmen adaylarının üretmiş olduğu metaforların (42) çoğunluğu (31) olumlu yönde metafor üretmiş ve gerekçelerini aynı minvalde ifade etmişlerdir. Bu dersin kapsamında olan taşımalı eğitim sistemine yönelik de öğretmen adaylarının metafor algılarına bakılmış ve öğretmen adaylarının ürettikleri metaforların (36) çoğunluğu olumsuz (22) olduğu tespit edilmiştir. Yine bu ders kapsamında olan yatılı bölge okullarına (YBO) yönelik aday öğretmenlerin ürettikleri metaforların (42) da çoğunluğunun olumsuz (31) olduğu sonucun varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Alternatif eğitim uygulamaları, birleştirilmiş sınıf, taşımalı eğitim, YBO.

[1]Arş. Gör. Dr. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, ezengin@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0002-4771-0160

Determining The Methophorical Perceptions of The Class Teacher Candidates Regarding The "Alternative Education Practices in Primary School" Course and The Content of This Course

Abstract

The aim of this study is to reveal the metaphorical perceptions of primary school teacher candidates towards alternative education practices in primary school. For this purpose, in the 2021-2022 academic year, the study was carried out with students consisting of 35 women and 20 men, who are undergraduate students of Fırat University, faculty of education, classroom teaching USA, who took this course. Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used to conduct the study. In order to determine the sample of the research, convenient sampling was preferred among the purposeful sampling techniques in accordance with the purpose of the study. After the obtained data were analyzed with content analysis, the findings obtained with the qualitative data analysis program MAXQDA and content analysis were patterned. As a result of the study, it was determined that the metaphors produced by the teacher candidates for the concept of "alternative education practice" and the reasons for these metaphors were all positive. In addition, the majority (31) of the metaphors (31) produced by the prospective teachers for the combined classroom practice, which is within the scope of the alternative education practices course in primary school, produced metaphors in the same way and expressed their reasons in the same way. The metaphor perceptions of pre-service teachers regarding the bussed education system, which is within the scope of this course, were also examined and it was determined that the majority of the metaphors (36) produced by the pre-service teachers were negative (22). Again, it was concluded that the majority of the metaphors (42) produced by the novice teachers for the regional boarding schools (YBO) within the scope of this course were negative (31).

Keywords: Alternative education practices, multi-grade classroom, bussed education, YBO.

GİRİŞ

Tarih boyunca insanlar bilgi, birikim, değer ve kültürlerini çocuklarına öğretmek kendilerine aktarımda bulunmakatadırlar. Birbiri ardına gelişen toplumsal olaylar ve bireylerin giderek değişen ihtiyaçları kolektif eğitimin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle eğitimin kültür aktarımı işlevine okullaşma kavramı da eşlik etmiştir. Kolektif eğitimle birlikte okullar sistemli, düzenli eğitim faaliyetlerinin yapıldığı eğitim kurumları haline gelmiştir. Okullar, öğretilmek istenen kişilere deneyimler üreterek yeni davranışlar kazandırmak veya istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için önceden belirlenmiş eğitim amaçları doğrultusunda eğitim sunan bir sistem oluşturur (Adıgüzel, 2006). Okullar, planlı öğrenme çabalarından evrilmiş bir organizasyon olarak (Balcı, 2007) ve insanları sosyal hayatta farklı roller için

yetiştiren kurumlar olarak (Nalçacı & Bektaş, 2012) bazıları için örgüt, bazıları için işletme, bazıları için ailedir. Geleneksel okulların, toplumun yenilikçiliğini ve sürdürülebilirliğini sağlamak için iyi bir vatandaş ve nitelikli bir çalışan ortaya çıkarmak için kültürel aktarım gibi sosyal, politik ve ekonomik görevleri de vardır (Aydın, 2012; Ergün, 1994; Lunenburg, 1995).

Türkiye'de uygulamada olan ve sosyal devlet anlayışına dayalı olarak faaliyet yürüten eğitim kurumları, bireylerin sahip olduğu eğitim hakkı ve eğitimde fırsat eşitliğinin güvencesini tesis etmektedirler. Bu eğitim kurumların çoğunluğu örgün eğitim yürütüldüğü normal şartlarda faaliyetlerini yürüten okulladır. Bu okulların dışında eğitim-öğretim sürecinin dışına itilme durumu ile karşı karşıya kalmış bölgelerin bu sorunlarını telafi etmek için uygulamada olan okullardır. Alternatif eğitim uygulamalarının yürütüldüğü bu okullarBirleştirilmiş sınıflı okullar, taşımalı eğitim sistemli okullar ve yatılı ilköğretim bölge okullarıdır (YİBO). Bu uygulamalardan biri olan birleştirilmiş sınıf uygulaması, Türkiye'nin sahip olduğu dağlık bölgeler ve eailelerin konomik durumununun düşük olması bununla birlikte coğrafi koşullardan dolayı zorunlu hale getirmektedir (Dursun, 2006). Köylerde yaşayanların sayısının gittikçe düştüğü ve bu düşüşe bağlı olarak öğrenci sayısının azalmasıbirleştirilmiş sınıf uygulamasını zorunlu kılmaktadır (Atasever, 2012; Utlu, 2019; Yarar-Kaptan & Karar 2020). Türkiye dışında Amerika Birleşik Devletleri ve birçok Avrupa ülkesi birleştirilmiş sınıf uygulamasını bu sebeplerden dolayı aktif olarak kullanmaktadır (Erdem 2008; UNİCEF, 2015; Zengin, 2022). Dünya genelinde uygulamada olan bu eğitim uygulaması, dijital olanakları ve modern teknolojilerin eğitim sistemlerine entegre olduğu bu dönemde bile hale bir ihtiyaç olarak karşımızda durmaktadır (Bayar, 2009; Brunswic, & Valerien, 2004; Laitila & Wilen, 2014). Alternatif eğitim uygulamalarından bir diğeri ise taşımalı eğitim sistemidir. Taşımalı eğitim sistemi birleştirilmiş sınıf uygulamasına benzer sebeplerden dolayı tercih edilmişse de (Doğan 1995; Uslu, 2017; Tekışık, 1989) aslında bir diğer tercih sebebi de birleştirilmiş sınıf uygulamasında eğitim gören öğrencilerin daha kaliteli eğitim almalarını ve fiziki imkan olarak daha donanımlı sınıflarda eğitim görmelerini sağlamaktır (Demir Çetin, 2019). ABD, Avustralya ve Yeni Zelanda'da uygulanan taşımalı eğitim, UNESCO'nun katkılarıyla Türkiye'de de uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 1994). Son olarak bu uygulamaların bir diğeri olan yatılı ilköğretim bölge okulları (YİBO), hali hazırda aktif olarak eğitim vermektedirler. 1982 Anayasası'nda belirtilen "Devlet maddi olanaklardan yoksun, başarılı öğrencilerin öğrenimlerini devam ettirebilmeleri amacıyla burslar ve de başka yollarla gerekli yardımları yapar." şeklinde düzenleme yapılmıştır. Bu düzenlemeyle, maddi olanaklara sahip olmayan öğrencilerin

eğitim ve öğretimi yatılı okullar tarafından yerine getirilmektedir (Bostan, 2005). Bu bağlamda YİBO, İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde "Nüfusun az ve dağınık olduğu ve zorunlu öğrenim çağındaki öğrenciler için okulu bulunmayan uzak yerleşim yerlerindeki öğrencilerin parasız yatılı olarak, yakın çevredeki öğrencilerin ise gündüzlü olarak eğitim-öğretim gördükleri ilköğretim okulu" olarak tanımlanmaktadır (Udum, 2012). Bu okullarda okuyan öğrenciler, öz bakım becerileri edinme, parasını yerinde harcama gibi program dışı becerileri de edinerek bireysel olarak kendi kendine yetebilme becerisini kazanmaları hedeflenmektedir. Öğrenciler, dilerlerse bir üst eğitim-öğretim kurumunda ücretsiz yatılı şekilde öğrenimine devam edebilmektedir (Udum, 2012).

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi, uygulamada olan eğitim kurumlarının farklılıklarına bağlı olarak çeşitli şekillerde yürütülmektedir. Yukarıda da ifade edildiği gibi alternatif eğitim uygulamalarının, bu faaliyetlerin yürütülmesinde aktif olarak kullanıldığı ve eğitim açısından ciddi bir açığı kapattığı görülmektedir. Alan yazında yapılmış olan araştırmalar, bu alternatif eğitim uygulamalarının gelişmiş, gelişmekte olan veya geri kalmış ülke fark etmeksizin, neredeyse dünyanın dört bir yanında uygulanan ve vazgeçilmesi imkansız gibi görünen uygulamalar olduğu görülmektedir (Bulaç & Kurt, 2020; Gurbetoğlu, 2016; Palavan & Göçer, 2017). Ülkelerin coğrafi şartları, insanların kırsal bölgelerde yaşamaya devam etmeleri ve ekonomik olarak kırsal alanda yaşayan ailelerin imkansızlıkları bu eğitim uygulamalarının devamına etmesine mecbur bırakmaktadır (Bayar, 2009; Bilir, 2008; Yener & Atalay, 2018). Bu alanda yapılan çalışmaların çoğunluğu, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü bu eğitim kurumlarının fiziki şartları (Altun & Yurtbakan, 2018; Bilek & Kale, 2012), eğitim-öğretim sürecinde yaşanılan sorunlar (Uslu, 2017; Yurdabakan & Tektaş, 2013) ve bu sürecin eğitim öğretim faaliyetlerinin nasıl yürütüldüğü ve yürütme süresinde hedeflenen başarıya ulaşma durumları (Çavuşoğlu & Dönmez, 2018; Şan, 2012; Şimşek & Büyükkıdık, 2017) konuları ele alınmıştır. Bu çalışmalar dışında bu alana yönelik yapılmış olan metafor araştırmalarının az olduğu tespit edilmiştir. Özellikle "İlkokullarda Alternatif Eğitim Uygulamaları" dersi ve içerikleri kapsamında yapılmış olan çalışmalara çok az rastlanmıştır rastlanılmamıştır. Yapılacak olan bu çalışma hem öğretmen adaylarının bu uygulamalara yönelik algılarını ortaya koyacak olması hem de kendi özel alanında bir ilk çalışma olmuş olması açısından ciddi bir öneme sahiptir. Dolaysıyla bu çalışmanın alanında ve özellikle ifade edilen "alternatif eğitim uygulamaları" kavramı kapsamında metaforik algı çalışması yapılacak olması, bu çalışmanın özgün değeri olarak ifade edilebilir. İfade edilen bu durum üzerinden bu çalışmanın amacı, "İlkokullarda Alternatif Eğitim Uygulamaları"

dersini almış öğretmen adaylarının bu derse ilişkin metaforik algısını ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Nitel yöntem, bireylerin tecrübe ettikleri şeyleri nasıl yorumladıklarını tarif etmeye yarayan, durumları katılımcının bakış açısından görebilmeyi sağlar (Merriam, 2013). Bu yöntem kapsamında olan olgubilim deseni ise, tamamen yabancı olmadığımız fakat anlamını tam olarak kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan bir araştırma zeminidir (Yıldırım & amp; Şimşek, 2016). Olgubilim deseninde araştırmacı, çalışma grubunun olguları nasıl anladıkları ve olgulara yükledikleri anlamı belirler (Akturan & amp; Esen, 2017). Bu çalışmada ilkokulda alternatif eğitim uygulamaları dersini alan sınıf öğretmen adaylarının bu derse ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla olgubilim deseni kullanılmıştır. Bu makalenin etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde, 06.05.2022 tarih, 2022/09 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD'da okuyup ilkokulda alternatif eğitim uygulamaları dersini alan 36 kadın, 20 erkek öğretmen adayıyla yapılmıştır. Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının ilkokulda alternatif eğitim uygulamaları ilişkin metaforik algılarını belirlemek için 56 sınıf öğretmen adayı ile görüşülerek veriler toplanmıştır. Katılımcıların konu hakkında görüşleri alınmadan önce, sınıf öğretmen adaylarının katılımı ile birleştirmiş sınıf uygulamalı okul, taşımalı eğitim sistemli okul ve yatılı ilköğretim bölge okula (YİBO) ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Bu ziyaretler kapsamında öğretmen adaylarının bu okullarda görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticiler ile hem servis şoförleri hem de bu okullarda eğitim alan öğrenciler ile buluşmaları sağlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının okulların sahip olduğu fiziki koşulları, alt yapıyı görmeleri sağlanmıştır. Ziyaret sonucunda öğretme adayları yapılacak olan çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın bilimsel amaçlı yürütüldüğü vurgulanarak görüşme formunun içeriği hakkında katılımcılar bilgilendirildikten sonra, görüşmeler gerçekleştirilmiş ve veriler elde edilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler konunun amacına uygun bir şekilde irdelenmiştir.

Görüşme notları kategorize edilirken araştırmanın alt amaçları dikkate alınmıştır. Nitel olarak elde edilen verilerin tamamı içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Çözümlenen veriler MAXQDA 20 Paket Programına aktarılmıştır. Nitel araştırmada, araştırmacıya yol gösterecek bazı basamaklardan söz etmek mümkündür (Pietkiewicz ve Smith, 2014). Ancak bu basamaklar elbette kesin adımlar olarak algılanmamalıdır (Okan & Okan, 2021). Bunlardan hareketle veriler ilk önce bir kez okunmuştur. İkinci okumayla birlikte kodlamalar yapılmıştır. Kodlamadan sonra birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilerek alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Bunun yanında tabloların oluşturularak, üretilen bütün metaforların gösterimini sağlamak için ise içerik analizinden faydalanılmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak metaforlara ualaşılmıştır. Ulaşılan metaforlar en çok ifade edilenlen en az ifade edilene doğru gerekçeleri ile birlikte ve tekararlanma sayıları da eklenerek toblolaştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD'de okuyup ilkokulda alternatif eğitim uygulamaları dersini alan 36 kadın, 20 erkek öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Patton, 1997).

Veri Toplama Aracı

Çalışmaya katılan sınıf öğretmen adaylarının ilkokulda alternatif eğitim uygulamaları kapsamında olana birleştirilmiş sınıf uygulaması, taşımalı eğitim sistemi ve yatılı ilköğretim bölge okulları (YİBO) uygulamalarına ilişkin algılarını metaforlar ile belirlemek için iki aşamadan oluşan bir form hazırlanmıştır. İlk olarak birleştirilmiş sınıf uygulaması, taşımalı eğitim sistemi ve yatılı ilköğretim bölge okulları (YİBO) uygulamalarına ilişkin tek tek metafor oluşturmaları, ikinci aşamasında ise ürettikleri metaforlara yönelik açıklama yapmaları istenmiştir. Veri toplama aracında yer alan sorular araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra, sınıf eğitimi alanında uzman iki akademisyene ve alternatif eğitim uygulamalarında görev almakta olan 3 öğretmene danışılmıştır. Gelen dönütler sonucunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Bu sorular şu şekildedir;

1. "Alternatif Eğitim Uygulaması"… gibidir, çünkü …
2. "Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması" … gibidir, çünkü …
3. "Taşımalı Eğitim Sistemi" … gibidir, çünkü …
4. "YBO"lar … gibidir, çünkü …

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalarda sonuçların inandırıcılığı açısından geçerlik ve güvenirlik ölçütleri yaygın olarak kullanılmaktadır. Geçerlik; bulguların doğruluğunu ifade ederken, güvenirlik ise bulguların tutarlı olup olmadığıyla ilgilenmektedir (Altheide ve Johnson, 1994). Bu amaçla, çalışmada toplanan veriler, iki araştırmacı tarafından analiz formuna ayrı zaman ve mekânlarda kodlanmıştır. Ayrı kodlanan veriler Miles ve Huberman'ın (2016) belirlediği "Görüş birliği sayısı / toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı" formülü kullanılarak çalışmanın güvenirliği hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) güvenirlik katsayısının (>%70) olması durumunda, nitel çalışmalarda güvenirlik için yeterli olacağını belirtmiştir. Bu bağlamda hesaplanan güvenirlik oranı %89 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla araştırma sürecinin başından sonuna kadar geçen sürede uzman görüşüne düzenli olarak başvurulmuş, bulgular kısmında metinlerden ve ölçme değerlendirme bölümlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Tüm bu işlemler farklı araştırmacılar tarafından geçerliğin sağlanması açısından uygun ve yeterli bulunmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2008; Sılverman, 2018).

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın analizleri sonucunda ulaşılan bulgular başlıklar halinde ele alınmıştır. Araştırmaya katılan 56 sınıf öğretmeni adayının ilkokulda alternatif eğitim uygulamaları, birleştirilmiş sınıf uygulaması, taşımalı eğitim sistemi ve yatılı ilköğretim bölge okulları (YİBO) kavramları ile ilişkilendirdikleri metaforlar tablo ve şekilsel olarak aşağıda sunulmuştur.

Alternatif Eğitim Uygulamaları Dersine İlişkin Elde Edilen Metaforlar

Alternatif eğitim uygulamaları dersine ilişkin elde edilen veriler MAXQDA nitel veri analiz programında ve içerik analizi ile analiz edildikten sonra üretilen metaforlar ve gerekçeleri tablolaştırışmış ve frekans değeri verilmiş daha sonra ise veriler olumlu ve olumsuz metaforlar olarak ikiye ayrılmıştır. Sonra da ulaşılan metaforlar bu iki başlık adı altında atl gruplara göre

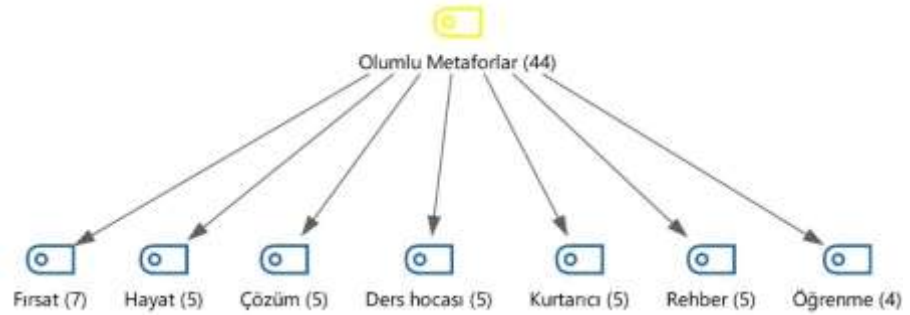
tasnif edilmiştir. Tablo 1 ve Şekil 1'de görülen veriler alternatif eğitim uygulaması dersine yönelik sınıf öğretmen adyları tarafından üretinlen metafor dağılımlarını göstermektedir.Tablo 1, verilen genel görünümünü yansıtırken Şekil 1 de ise bu alanda en çok vurgulanan metaforların dağılımı göstermektedir.

Tablo 1.
"Alternatif Eğitim Uygulamaları" Dersine İlişkin Üretilen Metaforlar ve Gerekçeleri İlişkin Elde Edilen Bulgular

Metaforlar	**Gerekçeler**	**f**
Fırsat	Eğitimden mahrum olacaklar için bir fırsattır (2), Öğrenciler için eğitim fırsatıdır (2), Fırsat eşitliği sağlar Eğitim haklarının edinilmesinde bir fırsattır, Ülke eğitim politikası için bir fırsattır,	7
Çözüm	Sorunlara dönük geçici veya kalıcı bir çözümdür, Eğitimin çözümü için gereklidir (2), Çözümsüzlüğün çözümüdür, Sorunların giderilmesi için bir çözüm, Eğitime ulaşmada bir çözümdür	6
Hayat	Hayatta karşılaştığımız sorunları nasıl ki farklı yollarla çözüyorsak eğitimde de bu dersi içeriğini kullanırız, Bize deneyim yaşatır (5)	6
Kurtarıcı	Bize sınıflarda yardımcı olur, Okul olmayan yerlerde eğitimin eksikliğini giderir, Eğitim açısından kurtarıcı görevi görür (2), Öğrencilerin eğitimi için kurtarıcıdır	5
Ders hocamız	Dersimizi ilk defa ondan aldık, Dersi çok iyi anlatıyor, Hocamızın ismini görür görmez hemen seçtim, Bu dersi görünce aklıma hep hocamız geliyor, Bu dersi hocamızla tanıdık	5
Öğrenme	Öğrenmelerin yaşanması için gereklidir (2), Öğrenme için fırsattır, Öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir rol oynar	4
Rehber	Öğretmenlik hayatımızda bize yol gösterecek bilgiler verir, Eğitime rehberlik eder, O olmadan eğitim konusunda yollar karışır	3
Su	Hızlı geçiyor Bir ihtiyaçtır	2
Tamirci	Sorunlara çözüm bulmaya çalışır	1
Kitap	Meslek hayatımızda bize yol gösteren bir kitaba benzer	1
Değişkenlik	Bu ders değişik seçeneklere sahiptir	1
Etkinlik	Birden fazla etkinlik yaparak, eğitim-öğretim hakkında bilgi sağlar	1
Gökkuşağı	Her bir uygulama ayrı güzel	1
Sıva	Eksikleri tamamlar	1

Hamur	Yoğuruldukça şekillendikçe güzelleşir	1
Yapbozun son parçası	Tamamlayıcıdır	1
Yemeğin tuzu	Bu dersin içeriği eğitim açısından olmazsa olmazdır	1
Staj uygulaması	Meslekte karşılaşacağımız eğitim-öğretim faaliyetlerini kapsar	1
İyileştirme	Yaşanan sorunların giderilip daha iyi bir hale gelmesini sağlıyor	1
Okulu tanımak	Okul ve öğrencileri tanıyoruz	1
Orman	Farklı farklı bitkileri içeren bir içeriğe sahiptir	1
Güneş	Sorunlara çözüm üreten bir ışık gibidir	1
Proje	Projelerde alternatif çözümler vardır	1
Felsefe	Çok yönlü bir düşünmeyi içerir	1
Evin kız çocuğu	Evin açıklarını kapan kız gibi eğitimin açığını kapatır	1

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının "Alternatif Eğitim Uygulamaları" kavramına ilişkin toplamda 25 metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Bu metaforların en çok vurgulan metaforun "fırsat" olduğu görülmektedir. "Alternatif Eğitim Uygulamaları" kavramına ilişkin öğretmenlerin ifade ettiği "fırsat" metaforunun gerekçeleri olarak ise; "Eğitimden mahrum olacaklar için bir fırsattır (2), Öğrenciler için eğitim fırsatıdır (2), Fırsat eşitliği sağlar, Eğitim haklarının edinilmesinde bir fırsattır, Ülke eğitim politikası için bir fırsattır." ifade etmişlerdir. En çok vurgulanan bir diğer metafor ise "çözüm" olduğu görülmektedir. Bu metafora ilişkin ifade edilen gerekçeler ise, "Sorunlara dönük geçici veya kalıcı bir çözümdür, Eğitimin çözümü için gereklidir (2), Çözümsüzlüğün çözümüdür, Sorunların giderilmesi için bir çözüm, Eğitime ulaşmada bir çözümdür." olduğu belirlenmiştir.



Şekil 1. Alternatif eğitim uygulaması dersine yönelik sınıf öğretmen adayları tarafından üretinlen metaforlardan en fazla vurgulananların dağılımı

Şekil 1'de görüldüğü gibi, alternatif eğitim uygulamaları dersine ilişkin öğretmen adaylarının ifade ettikleri metaforlardan en çok vurgulananı; fırsat, hayat, çözüm, ders hocası, kurtarıcı, rehber ve öğrenme olarak ifade edilmiştir. Bu metaforlara ilişkin öğretmen adaylarından alınan metaforların nedenlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıdaki gibidir;

"Eğitimden mahrum olacaklar için bir fırsattır (Ö32),
Öğrenciler için eğitim fırsatıdır (Ö22),
Fırsat eşitliği sağlar (Ö12)."
"Sorunlara dönük geçici veya kalıcı bir çözümdür (Ö42),
Eğitimin çözümü için gereklidir (Ö7),
Çözümsüzlüğün çözümüdür (Ö13)."
"Hayatta karşılaştığımız sorunları nasıl ki farklı yollarla çözüyorsak eğitimde de bu dersi içeriğini kullanırız (19),
Bize deneyim yaşatır (4)."

Birleştirilmiş Sınıf Uygulamalarına İlişkin Elde Edilen Metaforlar

Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin elde edilen veriler MAXQDA nitel veri analiz programında ve içerik analizi ile analiz edildikten sonra üretilen metaforlar ve gerekçeleri tablolaştırışmış ve frekans değeri verilmiş daha sonra ise veriler olumlu ve olumsuz metaforlar olarak ikiye ayrılmıştır. Sonra da ulaşılan metaforlar bu iki başlık adı altında atl gruplara göre tasnif edilmiştir. Tablo 2 ve Şekil 2'de görülen veriler birleştirilmiş sınıf uygulamalarına yönelik sınıf öğretmen adayları tarafından üretinlen metafor dağılımlarını göstermektedir.

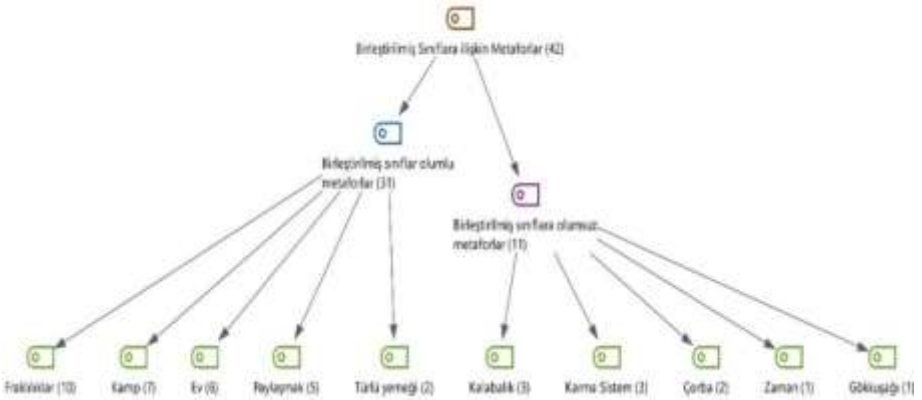
Tablo 2.
"Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları"na İlişkin Üretilen Metaforlar ve Gerekçeleri İlişkin Elde Edilen Bulgular

Metaforlar	Gerekçeler	f
Farklılıklar	Kendisi öyle hissettiriyor, Farklı sınıf sevileri vardır (4), Farklı kişilik özellikleri vardır, Her sınıf seviyesinde olan öğrenciler birbirinden farklıdır (2), Faklı öğretim teknikleri kullanılmak zorundadır, Normal sınıflardan farklıdır	10
Kamp	Her seviyede çeşitli öğrenciler vardır (2), Tüm öğrencilerin bir arada bulunduğu yerdir, Öğrenciler kamp için bir araya gelmiş gibidirler, Her biri farklı bir yerden gelmiş ve bir araya toplanmışlardır (3)	7
Ev	Farklı yaştaki bireyler aynı ortamdadır (3), Aynı sınıfta farklı yaş grupları vardır. Bir aileyi andırıyor,	6

	Bir evdeki farklı yaştaki bireylerin bir arada olması gibidir, Evlerde her yaşta çocuk olur	
Paylaşmak	Öğrenciler öğretmenini ve sınıfını başka sınıflara ile paylaşmak zorundadırlar, Sınıf içinde her şey paylaşılır (3), Ortak bir alan herkese aittir	5
Karma sistem	Farklı sınıf sevilerinde öğrenciler var, Karmakarışık hissi uyandırıyor, Karma bir bilgi seviyesi vardır	3
Kalabalık	Farklı sınıf seviyelerin bir aradadır, Birçok öğrenci aynı sınıfta olmak zorundadır (2)	3
Çorba	Bazı çocuklar için başlangıç yemeği gibidir, Her çeşitten öğrencinin bir yerde karışık eğitim alması	2
Türlü yemeği	Farklı tatlar bir araya gelerek benzersiz bir tat ortaya çıkarır, Karışık lezzetleri barındırır	2
Oyun parkı	Belli bir yaş grubundaki çocuklar bir arada eğitim görür, Hem oynarlar hem de eğlenirler	2
Buket	Bir buket çiçek gibi farklı türleri içerir	1
Pazar yeri	Bir karmaşa içinde amaca ulaşılmaya çalışır	1
Papatya	Bütün güzelliği hakimdir	1
Yuva	Yuva gibi sıcaktır	1
Yapboz	Farklı yaş seviyesine sahip öğrenciler bir yapbozun farklı parçaları gibi	1
Koleksiyon	Biden fazla seviye sınıfı var	1
Yemek sosu	Eğitime tat verir	1
Salata	Karışık sınıflar	1
Dağınık	Dağlık alanlarda etkili bir uygulamadır	1
Bir bahçe	Bir bahçede birçok türden nasıl ki bitki varsa bu sınıfta da farklı öğrenci seviyeleri vardır	1
Ülke	Her düzeyde kişiler vardır	1
Gökkuşağı	Her renk bir sınıf seviyesine benzer ama aralarında uyum yoktur	1
Zaman	Zamanın varlık olarak yok olması	1
Arı	Farklı farklı çiçeklerden bal özü toplamak gibidir	1
Orman	Farklı çiçek ve ağaçları barındıran bir konuma sahiptir	1
Parça bütün ilişkisi	Eğitimin bir parçasıdır	1

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının "Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması" kavramına ilişkin toplamda 25 metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Bu metaforların en çok vurgulan metaforun "farklılıklar" olduğu görülmektedir. "Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması" kavramına ilişkin öğretmenlerin ifade ettiği "farklılıklar" metaforunun gerekçeleri olarak ise; "Kendisi öyle hissettiriyor, Farklı sınıf sevileri vardır (4), Farklı kişilik özellikleri vardır, Her sınıf seviyesinde olan öğrenciler birbirinden farklıdır (2), Faklı öğretim teknikleri kullanılmak zorundadır, Normal sınıflardan farklıdır" ifade etmişlerdir. En çok

vurgulanan bir diğer metafor ise "kamp" olduğu görülmektedir. Bu metafora ilişkin ifade edilen gerekçeler ise, "Her seviyede çeşitli öğrenciler vardır (2), Tüm öğrencilerin bir arada bulunduğu yerdir, Öğrenciler kamp için bir araya gelmiş gibidirler, Her biri farklı bir yerden gelmiş ve bir araya toplanmışlardır (3)" olduğu belirlenmiştir.



Şekil 2. Birleştirilmiş sınıf uygulamalarına yönelik sınıf öğretmen adayları tarafından üretinlen metaforların en fazla vurgulananların dağılımı

Şekil 2'de görüldüğü gibi, birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının ifade ettikleri metaforların 31'i olumlu metaforlarken 11'i ise olumsuz metaforlar olarak tespit edilmiştir. Bu metaforların en çok vurgulananı; Farklılıklar, kamp, ev, kalabalık, karma sistem, türlü yemeği ve çorba olarak ifade edilmiştir. Bu metaforlara ilişkin öğretmen adaylarından alınan metaforların nedenlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıdaki gibidir;

"Kendisi öyle hissettiriyor (Ö11),
Farklı sınıf seviyeleri vardır (Ö4),
Farklı kişilik özellikleri vardır (Ö17),
Her sınıf seviyesinde olan öğrenciler birbirinden farklıdır (Ö29)."
"Her seviyede çeşitli öğrenciler vardır (Ö2),
Tüm öğrencilerin bir arada bulunduğu yerdir (Ö28),
Öğrenciler kamp için bir araya gelmiş gibidirler (33)."

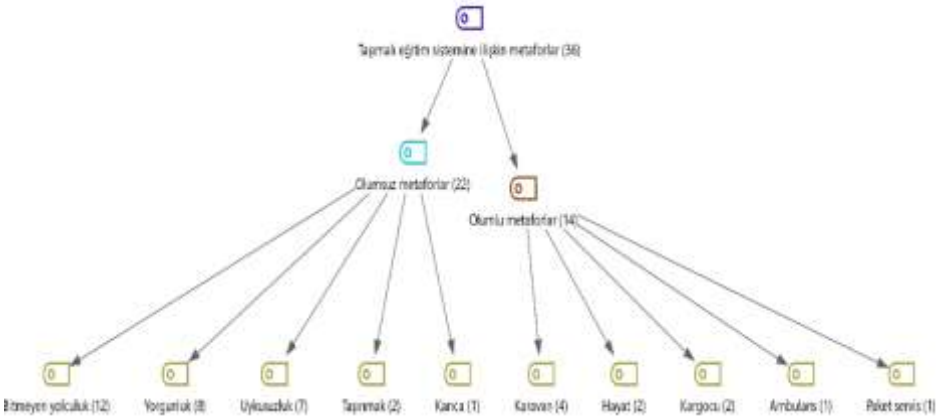
Taşımalı Eğitim Sistemine İlişkin Elde Edilen Metaforlar

Taşımalı eğitim sistemine ilişkin elde edilen veriler MAXQDA nitel veri analiz programında ve içerik analizi ile analiz edildikten sonra üretilen metaforlar ve gerekçeleri tablolaştırışmış ve frekans değeri verilmiş daha sonra ise veriler olumlu ve olumsuz metaforlar olarak ikiye ayrılmıştır.

Tablo 3.
"Taşımalı Eğitim Sistemin"e İlişkin Üretilen Metaforlar ve Gerekçeleri İlişkin Elde Edilen Bulgular

Metaforlar	Gerekçeler	f
Bitmeyen tren yolculuk	Yol-ders-yol olarak sürekli aynı şekilde şeyler yapılıyor, Yolculuğun başlangıcı ve sonu vardır, Yolculuk bir yerde son bulur, Bulunduğu yerden başka bir yere sürekli hareket halindedir (7) Zamanın büyük çoğunluğu yollarda geçer (2)	12
Yorgunluk	Uzun okul yolculukları çok yorucu geçer (3), Uykusuzluk beraberinde yorgunluğu getiriyor (3), Çok yorucu bir hayatın içindeler, O kadar yol gidilir ki yorulmamak elde değil	8
Uykusuzluk	Çocuklar erken uyanır (3), Sabah erkenden yollara düşer, Normal zamandan daha erken zamanda kalmak lazım, Uykusuz beş gün geçer, Uykunun en tatlı olduğu anda kalkmak zorundalar	7
Karavan	Öğrenciler her şeylerini bu araçlarda yaşarlar (2), Ev gibi bizi güvende hissettirir, Öğrencileri sürekli bir yerden başka bir yere taşımaktadır, Servisler sürekli hareket halinde olan bir karavana benziyor (2), Servis onlar için hem ulaşım aracı hem dinlenme ve uyuma yeri gibi	7
Kargocu	Emanetleri yerine teslim etmek ile yükümlüdür, Bindikleri servis bir kargo gibi onları gidecekleri yere ulaştırır	2
Taşınmak	Çocuklar içindekiler ile beraber başka bir yere taşınır, Sürekli taşınma hali var üzerlerinde	2
Hayat	Yollar eğlenceli bulmaca gibidir, Öğrenciler için deneyim yeridir	2
Servis	Çocukların günü servis arabasında geçiyor	2
Su kanalı	Oradan oraya su taşır	1
Bulantı	Araba yolculukları insanı bunaltır	1
Farklı renkler	Birbirinden farklı imkanlara sahip öğrencileri buluşturur	1
Kırlangıçlar	Yolu uzundur	1
Paket servis	Hazır öğrencilere sahiptir	1
Ofsayt	Gol olma hevesini kursağında bırakır	1
Pazar yeri	Farklı yerlerden birçok ürün gelir	1
Açlığı gidermeyen acı yemek	Eğitim için gerekli ama çok mecbur olmadıkça tercih edilmez	1
Yazlık köy	Öğrencilerin belli bir düzeni yoktur	1
Perspektif	Servis beklerken öğrenciler uzaklara dalar ve ufuk çizgisine bakar	1
Köy okulları	Evine yakın yerlerde okul olmayan çocukların köyünden uzak bir okula gitmesi gerekir	1
Makine	Sistemin belirli bir düzen ile hiç aksamadan işlemesi gerekir	1
Karınca	Karıncalar gibi kendi emekleri ile çalışarak ve yorularak okula gidilir	1
Ambulans	Bireyi ihtiyacı olan hizmete taşır	1

Sonra da ulaşılan metaforlar bu iki başlık adı altında atl gruplara göre tasnif edilmiştir. Tablo 3 ve Şekil 3'te görülen veriler taşımalı Eğitim Sistemine yönelik sınıf öğretmen adayları tarafından üretinlen metafor dağılımlarını göstermektedir. Tablo 3, ulaşılan genel görünümünü yansıtırken Şekil 3 ise bu alanda en çok vurgulanan metaforların dağılımı göstermektedir. Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının "Taşımalı Eğitim Sistemin" kavramına ilişkin toplamda 22 metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Bu metaforların en çok vurgulan metaforun "bitmeyen tren yolculuğu" olduğu görülmektedir. "Taşımalı Eğitim Sistemin" kavramına ilişkin öğretmenlerin ifade ettiği "bitmeyen tren yolculuğu" metaforunun gerekçeleri olarak ise; "Yol-ders-yol olarak sürekli aynı şekilde şeyler yapılıyor, Yolculuğun başlangıcı ve sonu vardır, Yolculuk bir yerde son bulur, Bulunduğu yerden başka bir yere sürekli hareket halindedir (7), Zamanın büyük çoğunluğu yollarda geçer (2)" ifade etmişlerdir. En çok vurgulanan bir diğer metafor ise "yorgunluk" olduğu görülmektedir. Bu metafora ilişkin ifade edilen gerekçeler ise, "Uzun okul yolculukları çok yorucu geçer (3), Uykusuzluk beraberinde yorgunluğu getiriyor (3), Çok yorucu bir hayatın içindeler, O kadar yol gidilir ki yorulmamak elde değil" olduğu belirlenmiştir.



Şekil 3. Taşımalı Eğitim Sistemine sınıf öğretmen adayları tarafından üretinlen metaforların en fazla vurgulananların dağılımı

Şekil 3'te görüldüğü gibi, *taşımalı eğitim sistemine* ilişkin öğretmen adaylarının ifade ettikleri metaforların 22'si olumsuz metaforlarken 12'i ise olumlu metaforlar olarak tespit edilmiştir. Bu metaforların en çok vurgulananı; bitmeyen yolculuk, yorgunluk, uykusuzluk, karınca, taşınmak ve hayat olarak ifade edilmiştir. Bu metaforlara ilişkin öğretmen adaylarından alınan metaforların nedenlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıdaki gibidir;

" Yol-ders-yol olarak sürekli aynı şekilde şeyler yapılıyor (Ö1),
Yolculuğun başlangıcı ve sonu vardır (Ö24),

Yolculuk bir yerde son bulur (Ö43),
Bulunduğu yerden başka bir yere sürekli hareket halindedir (Ö53)."
"Uzun okul yolculukları çok yorucu geçer (Ö51),
Uykusuzluk beraberinde yorgunluğu getiriyor (Ö49),
Çok yorucu bir hayatın içindeler (Ö39)."

Yatılı Bölge Okullarına (YBO) İlişkin Elde Edilen Metaforlar

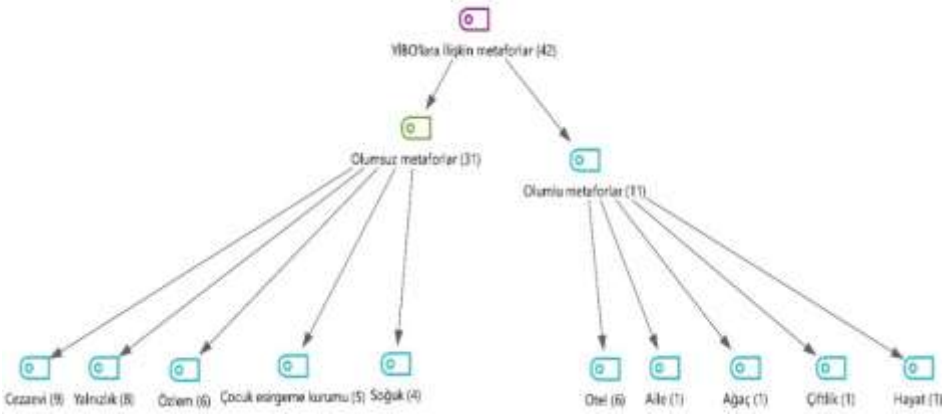
YBO'lara ilişkin elde edilen veriler MAXQDA nitel veri analiz programında ve içerik analizi ile analiz edildikten sonra üretilen metaforlar ve gerekçeleri tablolaştırışmış ve frekans değeri verilmiş daha sonra ise veriler olumlu ve olumsuz metaforlar olarak ikiye ayrılmıştır. Sonra da ulaşılan metaforlar bu iki başlık adı altında atl gruplara göre tasnif edilmiştir. Tablo 4 ve Şekil 4'te görülen veriler yatılı ilökğretim bölge okullarına yönelik sınıf öğretmen adayları tarafından üretinlen metafor dağılımlarını göstermektedir. Tablo 4, ulaşılan genel görünümünü yansıtırken Şekil 4 ise bu alanda en çok vurgulanan metaforların dağılımı göstermektedir.

Tablo 4.
"Yatılı Bölge Okulları"na (YİBO) İlişkin Üretilen Metaforlar ve Gerekçeleri İlişkin Elde Edilen Bulgular

Metafor	Gerekçe	f
Cezaevi	Amaç her ne kadar eğitim olsa da, çocuk ailesinden uzakta cezaevinde gibidir (4), Aileden uzakta hep özlem duyuyor, Çocuklar evlerinden uzaktalar (2), Haftanın beş günü dışarı çıkmak yasak olduğu için, Dört tarafı çevrili, çıkışlar izinle sağlanan kapalı bir yerdir	9
Yalnızlık	Ailenin yanında olmamasından dolayı çocukların kendisini yalnız hissetmesi, Etrafta onlarca öğrenci olmasına rağmen yalnızlık hissi baskındır (2), Ailenin olmadığı her yerde yalnızlık vardır (3), Küçük çocuklar annesini yanında görmezse kendilerini yalnız hissederler (2)	8
Otel	İmkan var ama kısıtlıdır, Kendi evinden uzak yeni birde yaşamak gibidir (2), Her türlü ihtiyacı giderir, Bir otel odasında aileden uzak yaşamak gibidir (3),	7
Özlem	Orada hep özlem çekersin, Yatılı okullarda özlem duygusu baskındır (2), Küçük yaştaki çocuklar için özlemdir, Aileye özlem sürekli baskındır, Anne özlemi küçük çocuklar için hep en baştadır	6
Çocuk esirgeme kurumu	Çocuklar bu okullarda aile sevgisinden uzakta (2), Her biri yardım bekleyen kimsesizler gibidirler,	5

	Terk edilmiş çocuklar gibidirler (2),	
Soğuk	Ev sıcaklığında mahrum olan küçük çocuklar bundan mahrumdur (2), Evlerinden uzak yalnız yaşamak zorunda kaldığı soğuk bir oda gibidir, Ailenin olmadığı yer ne kadar sıcak olsa da soğuktur	4
Stokçuluk	Bu okul depolara mal biriktiren stokçulara benziyor	1
Çiftlik	Yaşı, yeteneği ve bilgisi farklı öğrencileri bir araya getirir	1
Uzak bir köy	Orası uzak bir köydür	1
Ağaç	Tüm yapraklar aynı yerde bulunur	1
Kale direği	Çarpar gol olmaz ama onun içinde olmaz	1
Tam pişmemiş yemek	Yemek ile yememek arasında gidip gelirsin	1
Sevgi evleri	Anne ve babaları yanlarında olmayan çocuklar vakit geçirir	1
Evden göçmek	Küçük yaşlarda çocuklar evlerinden ayrılıyor	1
Yurt dışına çıkmak	Evdeki tüm düzen bırakılıp gidilir	1
Kaplumbağa	Evleri hep sırtlarındadır ve bir yük olarak taşırlar	1
Külfet	Ekstra maliyet gereklidir	1
Aile	Aile sıcaklığını ve güvenini orada hissederiz	1
Labirent	Çocuklar için çıkışı zor olan bir alan gibidir	1
Yatakhane	Çocuklar için yatma yeridir	1
Hayat	Hayatta kalmayı öğretir	1
Solmuş Çiçek	Çocuklar huzursuz ve aileden uzak yalnızdırlar	1
Kanguru	Eğitimin içerisinde yatmaktadır	1

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının "Yatılı Bölge Okulları" kavramına ilişkin toplamda 23 metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Bu metaforların en çok vurgulan metaforun "cezaevi" olduğu görülmektedir. "Yatılı Bölge Okulları" kavramına ilişkin öğretmenlerin ifade ettiği "cezaevi" metaforunun gerekçeleri olarak ise; "Amaç her ne kadar eğitim olsa da, çocuk ailesinden uzakta cezaevinde gibidir (4), Aileden uzakta hep özlem duyuyor, Çocuklar evlerinden uzaktalar (2), Haftanın beş günü dışarı çıkmak yasak olduğu için, Dört tarafı çevrili, çıkışlar izinle sağlanan kapalı bir yerdir" ifade etmişlerdir. En çok vurgulanan bir diğer metafor ise "yalnızlık" olduğu görülmektedir. Bu metafora ilişkin ifade edilen gerekçeler ise, "Ailenin yanında olmamasından dolayı çocukların kendisini yalnız hissetmesi, Etrafta onlarca öğrenci olmasına rağmen yalnızlık hissi baskındır (2), Ailenin olmadığı her yerde yalnızlık vardır (3), Küçük çocuklar annesini yanında görmezse kendilerini yalnız hissederler (2)" olduğu belirlenmiştir.



Şekil 4. Yatılı ilökğretim bölge okullarına (YİBO) sınıf öğretmen adayları tarafından üretinlen metaforların en fazla vurgulananların dağılımı

Şekil 4'te görüldüğü gibi, yatılı ilköğretim bölge okullarına (YİBO) ilişkin öğretmen adaylarının ifade ettikleri metaforların 31'i olumsuz metaforlarken 11'i ise olumlu metaforlar olarak tespit edilmiştir. Bu metaforların en çok vurgulananı; cezaevi, yalnızlık, özlem, otel, çocuk esirgeme kurumu ve soğuk olarak ifade edilmiştir. Bu metaforlara ilişkin öğretmen adaylarından alınan metaforların nedenlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıdaki gibidir;

"Amaç her ne kadar eğitim olsa da, çocuk ailesinden uzakta cezaevinde gibidir (Ö41)),
Aileden uzakta hep özlem duyuyor (Ö55),
Çocuklar evlerinden uzaktalar (Ö22),
Haftanın beş günü dışarı çıkmak yasak olduğu için (Ö45)."
"Ailenin yanında olmamasından dolayı çocukların kendisini yalnız hissetmesi (Ö21),
Etrafta onlarca öğrenci olmasına rağmen yalnızlık hissi baskındır (Ö28),
Ailenin olmadığı her yerde yalnızlık vardır (Ö37)."

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İlkokulda alternatif eğitim uygulamaları dersine ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde, alternatif eğitim uygulamaları dersine yönelik öğretmen adaylarında olumlu bir algının olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının "alternatif eğitim uygulaması" kavramına yönelik üretilmiş oldukları metaforların ve bu metaforların gerekçelerinin hepsi olumlu görüşler üzerinden ifade edilmiştir. Ayrıca, ilkokulda alternatif eğitim uygulamaları dersi kapsamında olan birleştirilmiş sınıf uygulamasına yönelik öğretmen adaylarının

üretmiş olduğu metaforların (42) çoğunluğu (31) olumlu yönde metafor üretmiş ve gerekçelerini aynı minvalde ifade etmişlerdir. Bu dersin kapsamında olan taşımalı eğitim sistemine yönelik de öğretmen adaylarının metafor algılarına bakılmıştır. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforların (36) çoğunluğu olumsuz (22) olduğubulgulanmıştır. Yine bu ders kapsamında olan yatılı ilköğretim bölge okullarına (YİBO) yönelik aday öğretmenlerinin ürettikleri metaforların (42) da çoğunluğunun olumsuz (31) olduğu sonucuna varılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde, ilkokulda "alternatif eğitim uygulamaları" kavramına yönelik her hangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışma alanın ilk örneği olarak ifade edilebilir. Bu ders kapsamında yürütülen birleştirilmiş sınıf uygulamaları dersine yönelik çalışmaların olduğu alan yazında görülmüştür (Sağ, 2011; İzci, 2008; Karakuş, 2016; Bayar, 2009; Yener & Atalay 2018; Albayrak, Duysak & Türkmen, 2018; İlter, 2015). Bunların arasında yer alan bazı araştırmaların birleştirilmiş sınıf uygulamalarının metaforik algısını ortaya koymak olduğu görülmüştür (Eker & Sıcak, 2006; Yener & Atalay, 2018; İlter, 2015). Alan yazında yapılmış olan çalışmalarda, metaforik algıların ortaya çıkardığı farklı metaforlara ulaşan çalışmalar mevcuttur. Eker & Sıcak (2016) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine yönelik en fazla metofor üretilen temanın "yetiştirici ve geliştirici öğretmen" teması olduğunu belirtmişlerdir. Yener & Atalay (2018) yine metaforik algılar üzerinde çalışmalar yapmışlar ve araştırma sonucunda öğretmen adayları tarafından 27 birleştirilmiş sınıf için; en fazla bahçe, TBMM, türlü yemeği, gökkuşağı, bilgisayar metaforları, birleştirilmiş sınıf öğretmeni için ise bahçıvan, aşçı, çiftçi, aile reisi, orkestra şefi, çok çocuklu anne, makine, güneş, maden suyu metaforlarına ulaşmışlardır. İlter (2015) çalışmasında üretilen metaforlar arasında en çok seçilip tercih edilenlerin geniş aile, aile, çiçek bahçesi, gür orman ve aşure olduğunu belirtmiştir. Elde edilen bu metaforlar incelendiğinde, genel olarak katılımcılar tarafından üretilen metaforların olumlu metaforlara işaret ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca, Albayrak, Duysak & Türkmen (2018) yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının bazı kaygılarından ve buna karşılık bazı olumlu görüşlerinden bahsetmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf öğrencilerini eğitim-öğretim ve sosyalleşme açısından dezavantajlı köylerinde şehirlere göre daha güvende olmaları açısından avantajlı bulduklarını belirtmişlerdir.

Taşımalı eğitim sistemi, ilkokullar uygulanan alternatif eğitim uygulamasıdır. Alan ile alakalı yapılmış olan çalışmalar arasında metafor araştırmalarına rastlanmamış olması ve bu alan ile alakalı yapılmış olan çalışmaların geneli öğretmen ve öğrenci görüşlerine yönelik olması, yapılmış olan bu çalışmanın önemini de ortaya koymaktadır. Bu uygulamaya yönelik

yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde, bu uygulamanın öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliği yakalaması (Büyüköztürk, 1992; Kaya & Aksu, 2009) ve öğrencilerin sahip olduğu akademik başarılarının yükselmesi (Kaya & Aksu, 2009; Sezer, 1984) açısından olumlu katkılara sahip olduğu görülmüştür. Ancak öğretmen ve öğrencilerle yapılan çalışmalara bakıldığında taşımalı eğitim sistemine yönelik olumsuz bakış açılarının olduğu görülmektedir (Bilek & Kale, 2012; Yurdabakan & Tektaş, 2013; Orhan, 2019). Şan'ın (2012) taşımalı ilköğretim uygulamasına yönelik yaptığı araştırma göstermiştir ki yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler, uygulamanın devam etmesi gerektiğini ancak taşıma, beslenme gibi temel konularda bazı eksiklerinin giderilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca yapılmış olan diğer çalışmalar incelendiğinde servis ve öğle yemeğine yönelik yapılan şikayetler (Karakütük, 1996; Kaya, 2010; Küçükoğlu, 2001), servis şoförleri konusunda yaşanan sorunlar (Büyükboyacı, 1998; Uslu, 2017), öğrenciler arası ile iletişimin azalması (Baş, 2001) taşımalı eğitim sisteminin aksayan yanlarına yönelik bir fikir oluşturmaktadır. Ayrıca yapılmış olan bu çalışmada ulaşılan metaforlar da bu çalışmalar ile örtüşmektedir. Alternatif eğitim uygulamalarının bir diğer uygulaması olan yatılı ilköğretim bölge okullarına (YİBO) yönelik yapılan alan yazın araştırmasında, günümüzde bu okullara yönelik yapılmış olan çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra, bu alan ile alakalı daha önce yapılmış bir metafor çalışmasına rastlanmamıştır. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, öğretmen ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda, bu okullara yönelik hem olumlu (Damga, 2008; Tekışık, 2009; Yılmaz, 2012) hem de olumsuz (Altunsaray, 1996; Işıkoğlu, 2007; Yılmaz, 2012) algıların olduğu görülmüştür. Kılıç (2001), yaptığı araştırmada ilköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okullarının toplumsal amaçlara ulaşabilme düzeylerini karşılaştırmıştır. Sonuç olarak ilköğretim okullarının toplumsal fonksiyonlarını gerçekleştirme düzeyleri açısından normal eğitim veren ilköğretim okulları lehine önemli farklılıklar gözlenmiştir. İnal & Sadık (2014) tarafından yapılmış olan 'yatılı ilköğretim bölge okullarının okul yaşam kalitesine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri' adlı çalışmasında, öğrenciler okul yönetimi, öğretmenler ve okuldaki öğrencilerin bazı davranışlarından rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ise genel olarak öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşüklüğü, akademik başarısızlık, okul-aile işbirliğinin olmayışı ve yatılı okulun getirdiği ek sorumluluklardan (etüt ve gece nöbetleri) memnun olmadıkları saptamışlardır.

Çalışmadan elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlara göre, öğretmen adayları alternatif eğitim uygulamalarının eğitim açasından önemli bir yer teşkil ettiğini metaforlar aracılığı ile ifade etmişlerdir. Birleştirilmiş sınıf uygulaması için de benzer şekilde sonuçlara ulaşılmıştır. Alan yazında bu alana yönelik

yapılmış olan çalışmalara bakıldığında ulaşılan sonuçlarla örtüşen bulguların ortaya çıktığı yukarıda ifade edilmiştir. Öğretmen adayları, birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilerin eğitim haklarına ulaşma noktasında önemli bir açığı kapattığını ifade ederken, taşımalı eğitim sistemi ve yatılı ilköğretim bölge okulları (YİBO) için aynı düşünceleri paylaşmadıklarını da ifade etmişlerdir. Özelikler alan yazında daha önce yapılmış olan çalışmalar, bu iki uygulamanın öğrenci ve öğretme üzerindeki etkilerinin genel olarak olumsuz olduğu görülmüştür. Olumsuz olarak ifade edilen yönlerin iyileştirilerek uygulamaların devamının eğitim-öğretim açısından önemine de ayrıca vurgu yapılmıştır. Dolaysıyla, alternatif eğitim uygulamalarının bir politika olarak sınıf öğretmeni adayları tarafından olumlu karşılandığı fakat birleştirilmiş sınıf uygulamaları dışında diğer uygulamaların eğitim faaliyetleri açısından yeterli düzeyde bir alt yapıya sahip olmadığı öğretmen adayları tarafından ifade edilen metaforlar ve bu ifade edilen metaforların nedenlerinden tespit edilmiştir.

Öneriler

- İlkokulda alternatif eğitim uygulamaları dersine yönelik çalışmaya alan yazında hiç rastlanmamıştır. Bu dersin içeriği, sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik hayatlarında çok fazla muhattap olacakları bir kapsama sahiptir. Dolaysıyla bu alan ile alakalı farklı birçok çalışmanın yapılması alan açasından ciddi önem arz etmektedir.
- Araştırma sonucunda birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin olumsuz metaforların üretildiği tespit edilmiştir. Bu olumsuz sonuçların ortadan kalkması için yapılacak yeni çalışmalarda bunlara yönelik çözüm önerileri üzerinde yoğunlaşılabilir.
- Taşımalı eğitim sistemine yönelik ulaşılan sonuçlara bakıldığında, üretilen metaforların çoğunluğunun olumsuz olduğu görülmüştür. Bu olumsuz sonuçlar taşımalı eğitim sistemi konusunda sorunların olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sorunların çözümüne yöelik yeni çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Adıgüzel, Ö. (2006). Okul dışında farklı bir öğrenme ortamı olarak çocuk müzeleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 4*(14), 32-41.

Albayrak, O., Duysak, O. & Türkmen, A., (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıflı okul ziyareti yapmalarının onların bu okullara yönelik algıları üzerindeki etkileri (Rize Örneklemi). *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*, 187-205.

Altun, T. & Yurtbakan, E. (2018). Taşımalı Eğitimle Öğrenim Gören Öğrencilerin Başarılarına İlişkin eğitimcilerin Görüşleri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 3*(2), 703-768

Altunsaray, A. (1996). *Taşımalı İlköğretim Uygulamasının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Atasever, G. (2012). *Birleştirilmiş Sınıflarda Türkçe Öğretiminin İncelenmesi*. Yayınlamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi.

Aydın, İ. (2012). *Alternatif Okullar*. Pegem A Yayıncılık.

Balcı, A. (2007*). Etkili Okul - Okul Geliştirme, Kuram Uygulama ve Araştırma*. Pegem A Yayıncılık.

Bayar, S., A. (2009). *Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabili Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Birleştirilmiş Sınıflar Hakkındaki Görüşleri: Gazi Üniversitesi Örneği.* Yayınlanmış yüksek lisans tezi.

Baş, M. (2001). *Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitim Uygulamasında Taşıma Merkezi Kabul Edilen Okulların Sounları: Bolu İli Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bilek, E. & Kale, M. (2012). Taşıma merkezi okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre taşımalı eğitim uygulaması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32* (3), 609-632.

Bostan, F. (2005). *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanmasının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi.

Bulaç, E. & Kurt, M. 2020). (2010). Birleştirilmiş sınıflarda öğretim. M. Kurt (Ed.), *İlkokullarda Alternatif Eğitim Uygulamaları* içinde (ss.45-65). Pegem Akademi.

Büyükboyacı, Ş. (1998). *Taşımalı İlköğretim ve Sorunları (Çanakkale ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş. (1992). T*ürkiye'de Nüfus ve Eğitimde Fırsat Eşitsizliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Brunswic, E. & Valerien, J. (2004). *Multigrade Schools: Improving Access in Rural Africa*. UNESCO.

Çavuşoğlu, D. & Dönmez, B. (2018). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre pazarcık'ta taşımalı eğitim uygulaması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11*(4), 646-675

Eker,S & Sıcak, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıflı öğretime ilişkin zihin imgeleri (metaforları). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*, 133-153.

Erdem, A. R. (2008). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*.

Ergün, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*. Ocak Yayınları.

Damga, S. (2008*). YİBO ve Taşımalı İlköğretim Okullarında Yeni İlköğretim Programının Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Demir Çetin, P. (2019). *Birleştirilmiş Sınıflarda İlkokuma ve Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri.* Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Doğan, A. (1995). *Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullarda Karşılaşılan Güçlükler*. Sözlü bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ilköğretim sorunları sempozyumu.

Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 33-57.

Gurbetoğlu, A. (2016). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. http://www.agurbetoglu.com/1sunular.html. Erişim tarihi: 28.04.2022.

Işıkoğlu, Y. E. (2007). *Hakkari İlinde Bulunan YİBO'ların Olanakları ve Sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İlter, İ. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin metaforik algıları. *Elementary Education Online, 14*(4), 1450-1468.

İnal, U. (2009). *Adana İl Sınırları İçerisindeki Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Bulunan Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının İncelenmesi*. Yayınlanış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İnal, U., & Sadık, F. (2014). Yatılı ilköğretim bölge okullarının okul yaşam kalitesine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 43*(2), 169-194.

İzci, E. (2008). İlköğretim bölümü sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin birleştirilmiş sınıflarda öğretime ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7(*25) , 111-122.

Kaptan, S. Y., & Karar, E. (2020). *Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıflarda Öğrenim Gören İlkokul Öğrencilerinin Kök Değerlere Yönelik Algılarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

Karakuş, F. (2016). Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmaya yönelik yeterlik algıları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(19), 491-510.

Karakütük, M. (1996). T*aşımalı İlköğretim Uygulaması ve Sorunları (Sincan İlçesi Örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaya, İ. (2010). *Taşımalı Eğitimin Yönetimi ve Sorunları: Adıyaman İli Örneği*. Yayınlamış yüksek yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılıç, D. (2001). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ile Diğer İlköğretim Okullarının Toplumsal Fonksiyonlarını Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Küçükoğlu, A. (2001). *İlköğretimde Taşımalı Eğitim Sistemi Uygulamasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Laitila, T. & Wileń, L. (2014). Basic information of policymaking and developing concerning small schools and multi-grade classes. *The Finnish Journal of Education, 45*(3), 263-268.

Lunenburg, F. C. (1995). *The Principalship Concepts and Applications*. Prentice Hall, Englewood Cliffs

Milli Eğitim Bakanlığı. (1994). *Temel Eğitim Pilot Projesi Uygulama Programı*.

Nalçacı, A., & Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13*(1), 239-258.

Okan, N. & Okan, Y. T. (2021). *Covıd-19 Sürecinde Maske Takmaya İlişkin Metaforik Algıların İncelenmesi ve Maske Takmanın Psikolojik Etkilerinin Belirlenmesine Yönelik Nitel Bir Araştırma*. International Halıich Congress on Multidisciplinary Scientific Research.

Orhan, G. (2019). *Taşımalı ve Merkezi Eğitim Veren Ortaokullardaki Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Metafor Örneklerinin Karşılaştırılması (Şanlıurfa İli Örneği)*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Palavan, Ö. & Göçer, V. (2017). Sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda karşılaştığı problemler (Malatya il örneği). *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(*2), 69- 96.

Pietkiewicz, I., & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Psychological journal, 20*(1), 7-14.

Sağ, R. (2011). Birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmaya yönelik özyeterlilik ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*, 386-397.

Sezer, S. (1987). *İlkokul 3. Sınıf Matematik Programına göre Ankara'da Farklı Sosyo-Ekonomik Çevre Çocuklarına Sunulan Öğretim Hizmetinin Programın Bilimsel Hedeflerini Gerçekleştirme Yönünden Etkilik Derecesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şan, A. (2012). *İlköğretimde Taşımalı Eğitim Öğrencilerinin Sorunları* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şimşek, A. & Büyükkıdık, S. (2017). Öğretmen ve öğrenci görüşleriyle taşımalı eğitim uygulaması değerlendirilmesi: Bozova İlçesi örneği. *İlköğretim Online, 16*(1), 15-34

Tekışık, H. H. (1989). *Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okullarında Öğretim.* Geliştirilmiş üçüncü basım. Rehber Yayınevi.

Udum, C. (2012). *Normal İlköğretim Okulu ve Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının SBS Puanına Göre Matematik Başarı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi.

UNICEF (2015). *Practical Tips for Teaching Multigrade Classes*. UNESCO.

Uslu, Ö. (2017). *İlköğretimde Taşımalı Eğitim Uygulaması*. Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Utlu, G. (2019). *Birleştirilmiş Sınıflarda Metin İşleme Sürecinin Değerlendirilmesi.* Yayınlamış yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.

Yener, Y. & Atalay, F. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (3), 1822-1840.

Yılmaz, A. & Denetmeni, A. İ. E. (2012). Yatılı ilköğretim bölge okulları sorunlarının öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(3), 659-679.

Yurdabakan, İ. & Tektaş, M. (2013). Taşımalı ilköğretim öğrencilerinin taşımalı eğitime ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *15*(3), 511-527.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The aim of this study is to reveal the metaphorical perceptions of primary school teacher candidates towards alternative education practices in primary school.

Method: For this purpose, in the 2021-2022 academic year, the study was carried out with students consisting of 35 women and 20 men who are undergraduate students of Fırat University, Faculty of Education, Department of Classroom Teaching, who took this course. Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used to conduct the study. In order to determine the sample of the study, convenient sampling was preferred among the purposive sampling techniques in accordance with the purpose of the study. In this study, criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used. After the obtained data were analyzed with content analysis, the findings obtained with the help of MAXQDA, a qualitative data analysis program, were patterned.

Findings: As a result of the study, all of the metaphors produced by the pre-service teachers for the concept of "alternative education practice" and the reasons for these metaphors were expressed through positive opinions. In addition, the majority (31) of the metaphors (31) produced by the prospective teachers for the combined classroom practice, which is within the scope of the

alternative education practices course in primary school, produced metaphors in the same way and expressed their reasons in the same way. The metaphor perceptions of teacher candidates regarding the transported education system, which is within the scope of this course, were also examined. It was concluded that the majority of the metaphors (36) produced by the pre-service teachers were negative (22). Again, it was concluded that the majority of the metaphors (42) produced by candidate teachers for regional boarding primary schools (YIBO) within the scope of this course were negative (31).

Results and Discussion: When the literature is examined, no study has been found on the alternative education practices course in primary school. This study can be expressed as the first example of the field. It has been seen in the literature that there are studies on the combined classroom practices course conducted within the scope of this course (Sağ, 2011; İzci, 2008; Karakuş, 2016; Bayar, 2009; Yener & Atalay 2018; Albayrak, Duysak & Türkmen, 2018; İlter, 2015). It has been observed that some of the studies among these are to reveal the metaphorical perception of multigrade classroom practices (Eker & Hot, 2006; Yener & Atalay, 2018; İlter, 2015). In the studies conducted in the literature, there are studies that reach different metaphors revealed by metaphoric perceptions. In addition, the transported education system is an alternative education application applied to primary schools. The fact that there are no metaphor researches among the studies related to the field and that the studies related to this field are generally aimed at the opinions of teachers and students reveal the importance of this study. When the studies on this application are examined, it is seen that this application has positive contributions in terms of achieving equal opportunities in education (Büyüköztürk, 1992; Kaya & Aksu, 2009) and increasing the academic success of the students (Kaya & Aksu, 2009; Sezer, 1984). . However, when we look at the studies conducted with teachers and students, it is seen that there are negative perspectives on the transported education system (Bilek & Kale, 2012; Yurdabakan & Tektaş, 2013; Orhan, 2019). In the literature research on regional boarding primary schools (YIBO), which is another application of alternative education practices, the scarcity of studies on these schools is striking. In addition, no previous metaphor study related to this field has been found. When the studies in the literature are examined, it is seen that there are both positive (Damga, 2008; Tekışık, 2009; Yılmaz, 2012) and negative (Altunsaray, 1996; Işıkoğlu, 2007; Yılmaz, 2012) perceptions towards these schools as a result of the interviews with the teachers and students. . Kılıç (2001) compared the levels of achieving social goals in primary and boarding primary schools in his study. As a result, significant differences were observed in favor of primary schools providing normal education in terms of the level of realization of social functions of primary schools.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 4202-4227
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.66466
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 14.11.2022 Submitted date
Kabul tarihi 25.12.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Aydın, G. (2022). Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan yardımcı materyallerin okunabilirliği üzerine bir inceleme. *Journal of History School,* 61, 4202-4227.

TÜRKÇEYİ İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLER İÇİN HAZIRLANAN YARDIMCI MATERYALLERİN OKUNABİLİRLİĞİ ÜZERİNE BİR İNCELEME[1]

Gülnur AYDIN[2]

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan yardımcı materyallerin okunabilirliği üzerine bir inceleme yapmaktır. Bu doğrultuda Avrupa Birliği tarafından finanse edilen Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında A1, A2, B1 ve B2 düzeyleri için hazırlanan "Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Hikâyeler" seti okunabilirlik yönünden incelenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımının doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmada, hikâyelerin her biri Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010) ve Bezirci-Yılmaz (2010) okunabilirlik formüllerine göre ayrı ayrı değerlendirilmiş; düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, Ateşman (1997) formülüne göre 20 hikâyenin 11'inin "kolay"; 9'unun ise "çok kolay" düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Benzer biçimde Çetinkaya-Uzun (2010) formülüne göre 20 hikâyenin 11'inin "eğitsel okuma" (8. ve 9. sınıf); 9'unun ise "bağımsız okuma" (5., 6. ve 7. sınıf) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bezirci-Yılmaz (2010) formülüne göre ise 20 hikâyenin tamamı "ilköğretim" düzeyindedir. Dil düzeylerine göre genel ortalamaya bakıldığında A1-A2 hikâyeleri üç ayrı formül için "çok kolay", "bağımsız okuma" ve "ilköğretim"; B1-B2 hikâyeleri "kolay", "eğitsel okuma" ve "ilköğretim" düzeyi puanlarına sahiptir.

[1] Bu araştırma, 7-9 Kasım 2022 tarihinde Batman Üniversitesi ev sahipliğinde gerçekleştirilen Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Bugünü ve Yarını Sempozyumu'nda sunulan "Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Hikâyeler Setinin Okunabilirlik Yönünden İncelenmesi" başlıklı sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

[2] Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılara Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı, gulnur.aydin@hbv.edu.tr, 0000-0003-0490-9580

Hikâyelerde genel olarak dil düzeylerine göre aşamalılığın ihmal edildiği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerinde aktif rol üstlenen uygulayıcıların okunabilirliğe yönelik farkındalıklarının artırılmasına ve ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına özgü, dil düzeylerine göre yapılandırılmış okunabilirlik formüllerinin geliştirilmesine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okunabilirlik, yardımcı materyaller, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Türkçe hikâyeler, Suriyeliler, PİKTES.

An Analysis on the Readability of Supplementary Materials For Learners of Turkish as a Second / Foreign Language

Abstract

The purpose of this study is to evaluate the readability of the supplementary materials created for Turkish language learners who are learning it as a second or foreign language. The readability of the "Turkish Stories for Foreign Students" set created for the A1, A2, B1, and B2 levels as part of the Project on Supporting the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System (PIKTES), funded by the European Union, was examined in this direction. Each of the tales in the study was assessed independently using the readability formulae of Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010), and Bezirci-Yılmaz (2010); levels have been established. The study used the document analysis technique of the qualitative research methodology. 11 of the 20 stories fit the Ateşman (1997) formula's definition of "easy," while 9 of them fell into the "very easy" category. Similar to how 11 of the 20 tales met the criteria for "educational reading" according to Etinkaya-Uzun (2010) (8th and 9th grades), it was decided that 9 of them met the criteria for "independent reading" (5th, 6th and 7th grades). All 20 tales fit the Bezirci-Yılmaz (2010) formula's definition of "basic education." A1-A2 tales are "very easy," "independent reading," and "primary education" for three distinct formulae when we look at the overall average according to language levels; B1-B2 stories have "easy," "educational reading," and "primary education" level scores. According to stories' overall language levels, it was found that gradualism was disregarded. Based on the findings of the study, recommendations were made to improve the knowledge of those who actively participate in the teaching of Turkish as a second or foreign language and to create readability formulae tailored to the discipline and organized according to language levels.

Keywords: Readability, supplementary materials, teaching Turkish as a second/foreign language, Turkish stories, Syrians, PİKTES.

GİRİŞ

Dilin kavratılmak istenen biçimsel ve anlamsal işlevleri amaca uygun olarak seçilen metinlerle sunulur. Sunulan metinlerdeki dilsel içeriklerin hedef kitlenin düzeyine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması beklenir. Okumanın karmaşık doğası; okuyucu özellikleri ile metinler arasındaki doğrusal ilişkiyi çözümlemeyi kolaylaştıracak "okunabilirlik" ölçütlerinin belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Okunabilirlik, "metindeki dilsel özelliklerin bütününün okur tarafından az veya çok kabul edilebilir olmasıdır" (Klare 1963'ten akt. Çetinkaya ve Uzun, 2010, s. 141). Başka bir ifadeyle okunabilirlik, "metinlerin ne kadar kolay ya da güç anlaşılır olduğu" (Ateşman, 1997, s. 71) hakkında bilgi verir; ihtiyaç ve özelliklere bağlı olarak anlama-kavrama kolaylığına işaret eder.

Hem ana dil, hem de ikinci/yabancı dil öğretimi metinler ekseninde yürütüldüğünden okunabilirlik oldukça önemlidir ve anlam oluşturma; hece, sözcük ve cümle uzunluklarından etkilenmektedir (Temur, 2003; Uzun ve Ateş, 2012). Metnin dilsel karmaşıklığının da belirleyicisi olan bu unsurlar, ders içi ve dışı okuma materyallerinin kullanılabilirliğini test etmede fikir verebilmektedir. Bu doğrultuda metin ile okuyucu düzeyini örtüştürerek anlama/öğrenme başarısını artırmaya yönelik ölçüm çalışmaları yapılmaktadır. Okunabilirlik ölçümleri, öğrenenin yardım almaksızın okuyup anlayabileceği metinlerin belirlenebilmesi gibi temelde çok basit bir nicelleştirme amacına hizmet etmektedir. Nahatame & Effort'a (2021) göre okunabilirlik ölçümleri, metinleri karmaşıklık durumuna göre sınıflandırmayı içeren "doğal bir dil işleme görevi"dir.

Okunabilirliği ölçerken okuyucuya bağlı etkenler ile metne bağlı etkenleri ayırmak gerekir (Collins-Thompson, 2014; Dale & Chall, 1949). Okuma deneyimi, geçmiş bilgiler, ilgi ve motivasyon vb. okuyucuya bağlıyken, metnin dilsel ve biçimsel özellikleri metnin kendisine bağlıdır. Gray ve Leary (1935) çok geniş bir örneklem üzerinde çalışarak okunabilirliği etkileyen 289 değişkeni analiz etmiş, bu kapsamda *içerik, ifade ve sunum stili, biçim veya mekanik özellikler,* ve *organizasyonun genel özellikleri* kategorilerinden oluşan bir sonuca ulaşmış; ancak bunlardan sadece *ifade ve sunum stili*nin ölçülebilir olduğunu tespit etmişlerdir. Rye (1982; akt. Çetinkaya, 2010) ise *fiziki çevre*, *sözdizimi, cümle uzunluğu, sözcük uzunluğu, sözcük sıklığı, konu, organizasyon, sütun genişliği ve satır aralığı, kitabı tutma açısı, baskı türü* ve *okuma yetenek ve isteği* olmak üzere 11 etkenden bahsetmektedir. Her biri yadsınamaz bir öneme sahip olsa da okunabilirlik metnin kendisi ile sınırlandırılmaktadır. Bailin ve Grafstein (2016), okunabilirlik kavramını üç temel metinsel anlama kavramı ile ilişkilendirmektedir. Bunlar; *birleştirme* (linking), *belirsizlik* (ambiguity) ve *arka*

*plan bilgisi*dir (contextual/background knowledge). *Birleştirme*, okuyucunun sözcük, cümle veya söylem düzeyindeki bilgileri birbiri ile birleştirme yeteneğine atıfta bulunur. *Belirsizlik*, çoklu anlamların olasılığını ifade eder (örn, "koltuk" hem bir nesneyi hem de bir makamı işaret edebilir). *Arka plan bilgisi*, okuyucunun metin varsayımlarını oluşturmak ve yorumlamak için kullanılan bilgilerdir. Bu bilgiler metindeki iletinin mümkün olan en kısa zamanda ve verimli biçimde çıkarılmasını sağlamaktadır.

Okunabilirlik Formülleri

Okunabilirlik, çeşitli formüllerle hesaplanmaktadır. Okunabilirlik formülleri, genellikle ortalama cümle ve sözcük uzunluklarına; yani sözcükler için ortalama hece, cümleler için ortalama sözcük değişkenlerine dayanır. Ateşman (1997), bunların yanında farklı türde sözcükler (eylem, ad, edat, bağlaç vb.), yabancı sözcükler, tek ya da çok heceli sözcükler, terimlerin, soyut-somut sözcükler, basit-birleşik sözcükler, ekler ve tamlamaların da değişken olabileceğini; ancak değişken sayısı arttıkça formüllerin uygulanmasının zorlaşacağını ifade etmektedir. Öte yandan bu formüller, oldukça geniş bir örneklem üzerinde, geliştirilmesi uzun zaman alan çalışmalarla oluşturulmaktadır.

Wilkens vd. (2022) okunabilirlik çalışmalarının 20. yüzyılın başlarında başladığını ve yüzlerce farklı formülün ortaya çıktığını belirtmektedir. Belirli bir metnin okunabilirliğini irdelemek için dilbilimsel, sözdizimsel ve anlamsal ipuçlarından yararlanan 200'den fazla formülün geliştirildiği (DuBay, 2004; AI-Khalifa, & AI-Ajlan, 2010); bu formüllerin başarılı da olsalar tartışmanın merkezinde oldukları ifade edilmektedir (DuBay, 2004). Çünkü bu formüller kabaca yüzeysel yapıyı esas almakta, bağdaşıklık ve tutarlılık gibi metin bütünlüğüne ilişkin unsurları devre dışı bırakmaktadır. Dolayısıyla da okuyucu için kesin bir seviye ya da zorluk/kolaylık varyasyonları sunmada yetersiz kalabilme olasılığı her zaman söz konusudur.

Tablo 1.
Dünyada Bilinen Bazı Okunabilirlik Formülleri ve Esas Aldıkları Özellikler

Formül	Esas alınan özellik
Dale-Chall Okunabilirlik Formülü *(Dale & Chall, 1948)*	Metnin ilk 100 sözcüklük bölümündeki cümle uzunlukları ve zor/bilinmeyen sözcük oranı
Flesch Okuma Kolaylığı Formülü *(Flesch, 1948)*	Metinden seçilen 100 sözcüklük bir bölümün sözcük uzunluğu (hece temelli) ve cümle uzunluğu
Flesch-Kincaid Eğitim Düzeyi Formülü *(Flesch, 1979)*	
Gunning FOG Index *(Gunning, 1952)*	Metnin ilk 100 sözcüklük bölümündeki üç ve daha fazla heceli sözcük oranı ve cümlelerdeki sözcük ortalaması
ARI Okunabilirlik Formülü *(Senter & Smith, 1967)*	Harf, sözcük ve cümle sayıları
SMOG Okunabilirlik Formülü *(McLaughlin, 1969)*	Metinden seçilen 30 ardışık cümlelik farklı bölümlerin üç ve daha fazla heceli sözcük ortalaması
Fry Okunabilirlik Grafiği *(Fry, 1977)*	Metnin başı, ortası ve sonundan seçilen 100'er sözcüklük bölümlerindeki ortalama cümle ve hece sayıları
Raygor Okunabilirlik Formülü *(Raygor, 1977)*	Metnin başı, ortası ve sonundan seçilen 100'er sözcüklük bölümlerindeki cümlelerde bulunan altı ve altıdan fazla heceli sözcük sayıları

Tablo 1'de dünyada tanınırlığı yüksek olan bazı okunabilirlik formülleri ve esas aldıkları özellikler görülmektedir. Özellikle Rudolf Flesch tarafından geliştirilen okuma kolaylığı formülünün, ortaya atıldığı dönemde çok fazla ilgi gördüğü ve hâlâ yaygın bir biçimde kullanıldığı bilinmektedir.

Türkçe İçin Geliştirilen Okunabilirlik Formülleri

Türkçe için üç adet okunabilirlik formülü geliştirilmiştir. Bunlar; *Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010)* ve *Bezirci-Yılmaz (2010)* formülleridir. Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) formülleri, işlevsellikleri nedeniyle en çok tercih edilen formüllerdir. Flesch okuma kolaylığı formülünde esas alınan özelliklere (sözcük ve cümle uzunlukları) odaklanan bu formüllerde puan yükseldikçe okunabilirlik artmakta, puan düştükçe okunabilirlik azalmaktadır. Bezirci-Yılmaz (2010) formülü üç, dört, beş, altı ve daha fazla hece sayımları ile karekök hesaplamasını esas aldığından daha zaman alıcı bulunmakta, dolayısıyla da daha az tercih edilmektedir. Ancak bu formülün, hece sayımlarından dolayı daha güvenilir sonuçlar verdiği düşünülmektedir. Ayrıca Bezirci-Yılmaz (2010) formülünde, Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) formüllerinin aksine, puan yükseldikçe okunabilirlik azalmakta, puan düştükçe okunabilirlik artmaktadır.

Tablo 2.
Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010) ve Bezirci-Yılmaz (2010) Okunabilirlik Formülleri

Ateşman (1997) Okunabilirlik Formülü
OS = 198,825 – (40,175 . x_1) – (2,610 . x_2)
OS = Okunabilirlik Sayısı
x_1 = Hece olarak ortalama sözcük uzunluğu
x_2 = Sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu
Çetinkaya-Uzun (2010) Okunabilirlik Formülü
OP = 118,823 – (25,987*x*OSU) – (0,971*x*OTU)
OP = Okunabilirlik Puanı
OTU = Ortalama Tümce Uzunluğu
OSU = Ortalama Sözcük Uzunluğu
Bezirci-Yılmaz (2010) Okunabilirlik Formülü
YOD = √OKS *x* ((*H*3 *x* 0,84) + (*H*4 *x* 1,5) + (*H*5 *x* 3,5) + (*H*6 *x* 26,25))
YOD = Yeni Okunabilirlik Değeri
OKS = Ortalama Kelime Sayısı
*H*3 = Bir cümledeki ortalama üç heceli kelime sayısı
*H*4 = Bir cümledeki ortalama dört heceli kelime sayısı
*H*5 = Bir cümledeki ortalama beş heceli kelime sayısı
*H*6 = Bir cümledeki ortalama altı veya daha fazla heceli kelime sayısı

Tablo 2'de verilen okunabilirlik formüllerine göre oluşturulan sınıflandırmalar Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3.
Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010) ve Bezirci-Yılmaz (2010) Okunabilirlik Sınıflandırmaları[*]

Ateşman (1997)		**Çetinkaya-Uzun (2010)**			**Bezirci-Yılmaz (2010)**	
OS	**Düzey**	**OP**	**Düzey**	**Sınıf Seviyesi**	**YOD**	**Eğitim Seviyesi**
90-100	Çok kolay	0-34	Engelli Düzey	10., 11. ve 12.	1-8	İlköğretim
70-89	Kolay	35-50	Eğitsel Okuma	8. ve 9.	9-12	Lise
50-69	Orta güçlükte	51+	Bağımsız Okuma	5., 6. ve 7.	13-16	Lisans
30-49	Zor				16+	Akademik
1-29	Çok zor					

Başka dillerle ilgili okunabilirlik formüllerinin uyarlanmasının her zaman doğru sonuçlara götürmeyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü sentaktik ya da morfolojik farklılıklar diller için aynı derecede öneme sahip değildir (Ateşman, 1997; Beinborn, Zesch & Gurevych, 2014; Temur, 2003;

[*]Formüllerde Ateşman'a (1997) göre Okunabilirlik Sayısı (OS), Çetinkaya-Uzun'a (2010) göre Okunabilirlik Puanı (OP) ve Bezirci-Yılmaz'a (2010) göre Yeni Okunabilirlik Değeri (YOD) olarak farklı farklı adlandırılan sayısal değerlerin tamamı, karışıklığa yol açmamak için bu araştırmada "**puan**" olarak belirtilecektir.

Yılmaz ve Temiz, 2014). Türkçenin tipolojik farklılıklarını göz önünde bulundurarak geliştirilen yukarıdaki formüller, pek çok araştırma ile sınanmış ve okuyucu ve metin arasında anlamlı ilişkiler ortaya koymuştur.

Alanyazın incelendiğinde, ana dilinde okunabilirlik çalışmalarının ikinci/yabancı dilde okunabilirlik çalışmalarından çok daha yaygın olduğu görülmektedir (Nassiri, Lakhouaja & Cavalli-Sforza, 2022; Schulz, 1981; Xia, Kochmar & Briscoe, 2016). Ana dili için geliştirilen formüllerin ise o dilin ikinci/yabancı dil olarak okunabilirliğinin ölçümünde doğru sonuçları vermeyeceği belirtilmektedir (Laroche, 1979; Xia, Kochmar & Briscoe, 2016). Brown (1998) ve Beinborn, Zesch & Gurevych (2014) ana dili okunabilirlik ölçümlerinin doğrudan ikinci/yabancı dilde okunabilirlikle eşleştirilemeyeceğini; ana dilinden ya da daha önce edinilen diğer dillerden gelen diller arası etkiyi ve okuma konusundaki deneyimi hesaba katmanın özellikle önemli olduğunu belirtmektedirler. Çünkü ana dili edinimi ve ikinci/yabancı dil öğrenimi metnin anlaşılmasında iki farklı yapısal ve kavramsal işlemleme/eşleme sürecini ortaya koymaktadır. Diller arası transfer süreci ve bilinmeyeni çözümleme çabası, anlamlı temsiller oluşturmada daha fazla zaman gerektirir.

Türkiye'de okunabilirlik üzerine yapılan araştırmalar, çoğunlukla ana dili olarak Türkçenin öğretimi ile ilgilidir (Baş ve İnan-Yıldız, 2015; Bora ve Arslan 2021; Çetinkaya, 2010; Çıplak ve Balcı, 2022; Karatay, Bolat ve Güngör, 2013; Okur ve Arı, 2013; Sağlam, İnce ve Eker, 2018). İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili okunabilirlik çalışmaları ise daha sınırlıdır. Bunların önemli bir kısmı Türkçe öğretim setlerindeki metinlerin okunabilirliğine (Bağcı, 2020; Biçer ve Alan 2017; Can, 2021; Erol, 2014; Güven, 2014; Karşılayan, 2022; Mutlu, 2020; Özdemir ve Daştan, 2022; Şimşek, 2019; Yılmaz ve Temiz, 2014; Zorbaz ve Köroğlu, 2016); bir kısmı Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliğine (Acar ve Karakuş, 2022; Ateşal, 2014; Özcan, 2011); oldukça sınırlı bir kısmı da ders kitabı dışındaki okuma metinlerinin okunabilirliğine (Aydın, 2021; Erişik, 2021) odaklanmaktadır.

2011'de Suriye'de başlayan savaşla birlikte Türkiye'ye gerçekleşen yoğun göç, sosyokültürel uyumu desteklemeye yönelik çalışmaları da beraberinde getirmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, özellikle dil öğretimi ekseninde yürüttüğü çalışmalarla, Suriyeli bireylerin temel eğitimden lisansüstü eğitime kadar her düzeyde eğitim haklarından yararlanmalarını ve sosyal uyumlarını amaçlamıştır. Bu çerçevede, 2016'da başlatılan ve Avrupa Birliği tarafından finanse edilen Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES), yürütülen en kapsamlı projedir. Proje kapsamında 26 ilde dil eğitimleri ve sosyal uyum etkinlikleri gerçekleştirilmekte, burs ve kırtasiye

desteği verilmektedir (bkz. https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda). Dil eğitimleri için geliştirilen pek çok ders kitabı ve yardımcı materyal bulunmaktadır. Yardımcı materyallerden biri de hikâye setleridir. Bu araştırmanın amacı, PIKTES için hazırlanan "Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Hikâyeler" setini okunabilirlik yönünden incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Hikâyeler setinde yer alan hikâyelerin;

1. Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010) ve Bezirci-Yılmaz (2010) formüllerine göre okunabilirlik puanları ve düzeyleri nedir?
2. Dil düzeylerine (A1, A2, B1 ve B2) göre ortalama okunabilirlik puanları ve düzeyleri nedir?
3. Ortalama sözcük ve cümle uzunlukları ne kadardır?
4. Dil düzeylerine (A1, A2, B1 ve B2) göre ortalama sözcük ve cümle uzunlukları ne kadardır?

Araştırmada incelenen hikâye seti üzerine yapılan bir yüksek lisans tezine (bkz. Yaman, 2022) gerek sempozyum sunumundan önce gerekse makalenin hakem sürecinden önce YÖK Ulusal Tez Merkezinde rastlanmamıştır. Ancak daha sonra tespit edilen tez incelenmiş ve araştırma soruları başta olmak üzere bu araştırmadan ayrılan bazı özellikleri olduğu görülmüştür. Yaman (2022), araştırmasında sadece Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) formüllerini, birinde hikâyelerin ilk 100 sözcüğünü, diğerinde tüm sözcüklerini esas alarak kullanmıştır. Bu araştırmada ise üç ayrı formüle göre değerlendirme yapılmış, tüm formüller hikâyelerdeki sözcüklerin tamamı esas alınarak uygulanmıştır. Bu nedenle iki araştırma arasında önemli farklılıklar vardır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, araştırmanın amacı ve doğasına uygun olarak nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği, doküman analizi yöntemine dayalı betimsel nitelikli bir çalışmadır. "Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin işlendiği araştırmadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 39). Doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmalar, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi ve belge içeren basılı-dijital, yazılı-görsel, sesli-görüntülü materyallerin içerik bakımından analizi üzerinden yapılandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmanın Veri Kaynakları ve Analiz

Bu araştırmanın veri kaynakları amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Amaçlı örneklemede araştırmacı, evrenle ilgili daha önceki kuramsal bilgilere, kendi bilgilerine ve araştırmanın özel amacına dayanarak bir örneklem belirlemektedir (Fraenkel ve Wallen, 1993). Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Patton, 1997). Bu doğrultuda araştırmanın veri kaynaklarını, Avrupa Birliği tarafından finanse edilen Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında hazırlanan "Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Hikâyeler" seti oluşturmuştur. https://piktes.gov.tr/Home/DersKitaplari adresinden erişim sağlanan ve A1, A2, B1 ve B2 dil düzeylerinin her biri için 5'er hikâyeden oluşan toplam 20 hikâye Tablo 4'te verilmiştir. Sette C1 ve üzeri dil düzeyleri için herhangi bir hikâye bulunmamaktadır.

Tablo 4.
Araştırma Kapsamında İncelenen Hikâyeler

Dil Düzeyi	Hikâye	Dil Düzeyi	Hikâye
A1	1.Saklambaç 2. Kayıp Bavul 3. Bisiklet 4. Her Zamanki Kafede 5. Acil	**B1**	1. Altın Bilezik 2. Cevapsız Arama 3. Baraka 4. Hırsız Kim? 5. Köstekli Saat
A2	1. Gizemli Harita 2. Peribacaları 3. Denizden Gelen Mektup 4. Çikolatalı Gofret 5. Komşumuz Ahmet Amca	**B2**	1. Kumların Altındaki Sır 2. Yıl Sonu Pikniği 3. Ağrı Dağı'na Tırmanış 4. Kral Mezarları 5. Ateş Böcekleriyle Dans

Tablo 4'teki hikâyelere ilişkin sayısal bilgiler (hece, sözcük, cümle sayıları), Microsoft Office Excel programında üç ayrı dosya oluşturularak Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010) ve Bezirci-Yılmaz (2010) formüllerine göre kayıt altına alınmış, analizler yapılmıştır. Hikâyelerin tamamında tüm sözcükler sayılmış; sayı, saat gibi sayısal ifadeler yazılı hâle getirilmiştir. Örneğin, "300" ifadesi "üç yüz", "14.30" ifadesi "on dört otuz" biçiminde değiştirilerek hesaplanmıştır. Cümle sayımlarında nokta, üç nokta, ünlem, soru işareti ve iki nokta ile biten bölümler cümle olarak alınmıştır. Ayrıca hikâyelerdeki tüm sözcüklerin heceleri sayılmıştır. Hikâyelerde yer alan toplam hece sayısının, toplam sözcük sayısına bölünmesiyle ortalama sözcük uzunluğu; toplam sözcük sayısının, toplam cümle sayısına bölünmesiyle ortalama cümle uzunluğu bulunmuştur. Sonuçlar, tablo ve grafiklere dönüştürülerek sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

"Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Hikâyeler"in Okunabilirlik Puanları ve Düzeyleri

Araştırmada incelenen hikâyelerin Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010) ve Bezirci-Yılmaz (2010) formüllerine göre okunabilirlik puanları ve düzeyleri Tablo 5'te verilmiştir.

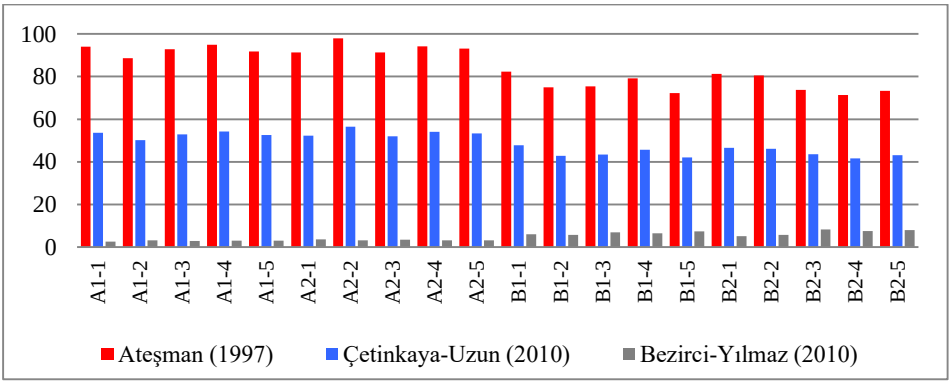
Tablo 5.
Hikâyelerin Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010) ve Bezirci-Yılmaz (2010) Formüllerine Göre Okunabilirlik Puanları ve Düzeyleri

Hikâye	Ateşman (1997)		Çetinkaya-Uzun (2010)			Bezirci-Yılmaz (2010)	
No	Puan	Düzey	Puan	Düzey	Sınıf Seviyesi	Puan	Eğitim Seviyesi
A1-1	94,05	Çok kolay	53,70	Bağımsız	5., 6. ve 7.	2,57	İlköğretim
A1-2	88,60	Kolay	50,14	Eğitsel	8. ve 9.	3,18	İlköğretim
A1-3	92,78	Çok kolay	52,88	Bağımsız	5., 6. ve 7.	2,83	İlköğretim
A1-4	94,90	Çok kolay	54,26	Bağımsız	5., 6. ve 7.	3,03	İlköğretim
A1-5	91,78	Çok kolay	52,62	Bağımsız	5., 6. ve 7.	3,00	İlköğretim
A2-1	91,31	Çok kolay	52,30	Bağımsız	5., 6. ve 7.	3,71	İlköğretim
A2-2	97,88	Çok kolay	56,47	Bağımsız	5., 6. ve 7.	3,24	İlköğretim
A2-3	91,31	Çok kolay	51,98	Bağımsız	5., 6. ve 7.	3,42	İlköğretim
A2-4	94,23	Çok kolay	54,13	Bağımsız	5., 6. ve 7.	3,17	İlköğretim
A2-5	93,16	Çok kolay	53,37	Bağımsız	5., 6. ve 7.	3,19	İlköğretim
B1-1	82,31	Kolay	47,71	Eğitsel	8. ve 9.	6,00	İlköğretim
B1-2	74,88	Kolay	42,83	Eğitsel	8. ve 9.	5,79	İlköğretim
B1-3	75,41	Kolay	43,45	Eğitsel	8. ve 9.	6,89	İlköğretim
B1-4	79,14	Kolay	45,72	Eğitsel	8. ve 9.	6,54	İlköğretim
B1-5	72,26	Kolay	42,04	Eğitsel	8. ve 9.	7,38	İlköğretim
B2-1	81,26	Kolay	46,57	Eğitsel	8. ve 9.	5,16	İlköğretim
B2-2	80,56	Kolay	46,14	Eğitsel	8. ve 9.	5,77	İlköğretim
B2-3	73,77	Kolay	43,50	Eğitsel	8. ve 9.	8,29	İlköğretim
B2-4	71,30	Kolay	41,67	Eğitsel	8. ve 9.	7,49	İlköğretim
B2-5	73,34	Kolay	43,12	Eğitsel	8 .ve 9.	7,98	İlköğretim

Tablo 5 incelendiğinde, Ateşman (1997) formülüne göre 20 hikâyenin 11'inin 71,30 ile 88,60 arasında değişen okunabilirlik puanlarıyla "kolay"; 9'unun ise 91,31 ile 97,88 arasında değişen okunabilirlik puanlarıyla "çok kolay" düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer biçimde Çetinkaya-Uzun (2010) formülüne göre 20 hikâyenin 11'inin 41,67 ile 50,14 arasında değişen okunabilirlik puanlarıyla "eğitsel okuma" (8. ve 9. sınıf); 9'unun ise 51,98 ile 56,47 arasında değişen okunabilirlik puanlarıyla "bağımsız okuma" (5., 6. ve 7. sınıf) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. A1 düzeyindeki 2. hikâyenin zorluğunun, her iki formülde de B1 ve B2 düzeyindekilerle aynı çıkması dikkat çekicidir. Bezirci-Yılmaz (2010) formülüne göre 20 hikâyenin tamamı, 2,57 ile 8,28 arasında değişen okunabilirlik puanlarıyla "ilköğretim" düzeyindedir. Bu formüldeki puan dağılımının daha tutarlı seyrettiği söylenebilir.

Tablodaki hikâyelerin sıralamasının dil düzeylerine göre olduğu düşünüldüğünde, ilk iki formülde aşağı doğru inildikçe aşamalı olarak puanların düşmesi, diğer formülde ise yükselmesi beklenir. Ancak bunun söylenmesi olanaklı görünmemektedir. Ayrıca hikâyelere hem genel olarak hem de dil düzeylerine göre kendi içinde ayrı ayrı bakıldığında formüller, zorluk/kolaylık durumları bakımından tutarlı sonuçlar ortaya koymamaktadır. Örneğin A1 düzeyinde Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010)'a göre en kolay hikâye 4. hikâye iken Bezirci-Yılmaz (2010)'a göre 1. hikâyedir.

Hikâyelerin tüm formülleri içeren genel görünümü Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Hikâyelerin kullanılan formüllere göre okunabilirliklerine ilişkin görünümler

"Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Hikâyeler"in Dil Düzeylerine Göre Okunabilirliği

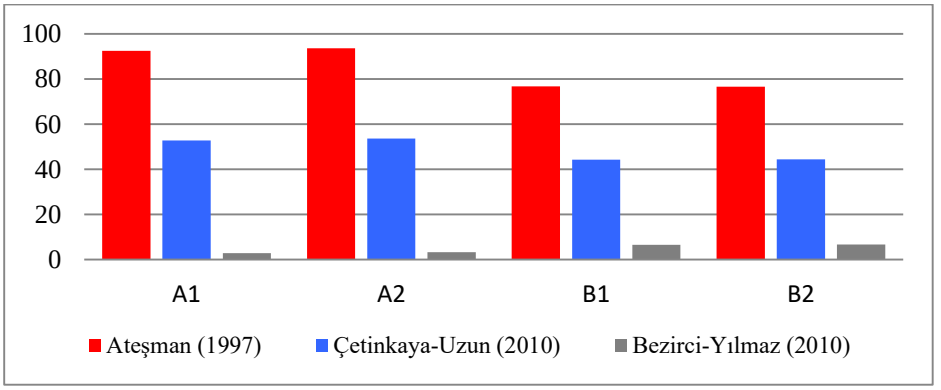
Araştırmada incelenen hikâyelerin dil düzeylerine (A1, A2, B1 ve B2) göre ortalama okunabilirliklerini belirlemek için her bir dil düzeyindeki 5'er hikâyenin toplam okunabilirlik puanının aritmetik ortalaması alınmıştır. Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010) ve Bezirci-Yılmaz (2010) formülleri için ayrı ayrı hesaplanan bu ortalamalar Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6.
Hikâyelerin Dil Düzeylerine Göre Ortalama Okunabilirlik Puanları ve Düzeyleri

Dil	Ateşman (1997)		Çetinkaya-Uzun (2010)			Bezirci-Yılmaz (2010)	
Düzeyi	Puan	Düzey	Puan	Düzey	Sınıf Seviyesi	Puan	Eğitim Seviyesi
A1	92,54	Çok kolay	52,78	Bağımsız	5, 6 ve 7.	2,93	İlköğretim
A2	93,64	Çok kolay	53,70	Bağımsız	5, 6 ve 7.	3,34	İlköğretim
B1	76,70	Kolay	44,30	Eğitsel	8 ve 9.	6,55	İlköğretim
B2	76,56	Kolay	44,40	Eğitsel	8 ve 9.	6,76	İlköğretim

Tablo 6 incelendiğinde, Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) formüllerine göre A2 düzeyindeki hikâyelerin okunabilirlik ortalaması A1 düzeyindekilerin ortalamasından daha yüksek görünmektedir. Bu, A1 hikâyelerinin A2'den daha zor olduğu anlamına gelmektedir. B1 ve B2 hikâyeleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemesi de dikkate değerdir. Bezirci-Yılmaz (2010) formülüne göre ise aşamalı bir ilerleme söz konusudur. A1'den B2'ye doğru hikâyeler zorlaşmaktadır.

Hikâyelerin dil düzeylerine göre tüm formülleri içeren görünümleri Şekil 2'de verilmiştir:



Şekil 2. Hikâyelerin dil düzeylerine ve kullanılan formüllere göre okunabilirliklerine ilişkin görünümler

"Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Hikâyeler"in Ortalama Sözcük ve Cümle Uzunlukları

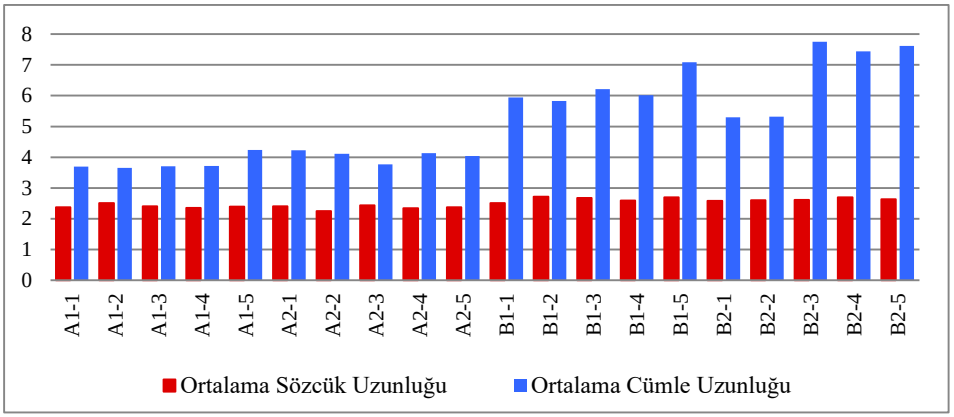
Araştırmada incelenen hikâyelerin toplam sözcük, cümle ve hece sayıları ile ortalama sözcük ve cümle uzunluklarına ilişkin bilgiler Tablo 7'de verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde, hikâyelerdeki toplam sözcük sayısında 741 ile 1752 arasında aşamalı olmayan değişimler görülmektedir. Dil düzeyi arttıkça cümle uzunluğunun/karmaşıklığının artması; dolayısıyla da cümle sayısının azalması olağan bir durumdur. Ancak en yüksek cümle sayısının B2 düzeyindeki 2. hikâyede çıkması dikkat çekici bir sonuçtur. Hikâyelerdeki ortalama sözcük uzunluğu 2,25 ila 2,71 hece arasında; ortalama cümle uzunluğu ise 3,65 ila 7,75 sözcük arasında değişim göstermektedir. Ateşman'a (1997) göre Türkçede ortalama sözcük uzunluğu 2,6 hece, ortalama cümle uzunluğu ise 9-10 sözcük; Bezirci-Yılmaz'a göre (2010) de ortalama sözcük uzunluğu 2,6 hece iken ortalama cümle uzunluğu 10-11 sözcük olarak bulunmuştur. Buna göre A1 ve A2 düzeyindeki tüm hikâyeler ile B1-1, B1-4 ve B2-1 numaralı hikâyeler,

Türkçedeki ortalama sözcük uzunluğunun altında kalmaktadır. Dolayısıyla bu hikâyelerde daha az heceli sözcükler tercih edilmiştir. Diğer yandan hikâyelerin tamamında ortalama cümle uzunluğu, Türkçe ortalama cümle uzunluğunun altındadır (Ateşman, 1997; Bezirci-Yılmaz, 2010). Özetle, Türkçedeki ortalama cümle uzunluğu ile kıyaslandığında daha az sözcük ile cümle kurulumları tercih edilmiştir. Hikâyelerin hitap ettiği dil düzeyi arttıkça genel olarak ortalama sözcük ve cümle uzunluklarının arttığı söylenebilse de aşamalı bir artıştan bahsetmek olanaklı değildir.

Tablo 7.
Hikâyelerin Ortalama Sözcük ve Cümle Uzunlukları

Hikâye No	Toplam Sözcük Sayısı	Toplam Cümle Sayısı	Toplam Hece Sayısı	Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu
A1-1	741	201	1.755	2,37	3,69
A1-2	744	204	1.865	2,51	3,65
A1-3	784	212	1.881	2,40	3,70
A1-4	865	233	2.029	2,35	3,71
A1-5	679	160	1.622	2,39	4,24
A2-1	915	217	2.198	2,40	4,22
A2-2	867	211	1.947	2,25	4,11
A2-3	777	206	1.889	2,43	3,77
A2-4	1.118	271	2.611	2,34	4,13
A2-5	949	235	2.247	2,37	4,04
B1-1	1.199	202	3.015	2,51	5,94
B1-2	1.120	192	3.031	2,71	5,83
B1-3	1.435	231	3.829	2,67	6,21
B1-4	1.403	233	3.631	2,59	6,02
B1-5	1.531	216	4.118	2,69	7,09
B2-1	1.319	249	3.406	2,58	5,30
B2-2	1.597	300	4.149	2,60	5,32
B2-3	1.752	226	4.571	2,61	7,75
B2-4	1.428	192	3.843	2,69	7,44
B2-5	1.265	166	3.325	2,63	7,62
Toplam	**22.488**	**4.357**	**56.962**	**2,53**	**5,16**

Hikâyelerin ortalama sözcük ve cümle uzunluklarına ilişkin görünümler Şekil 3'te verilmiştir:



Şekil 3. Hikâyelerin ortalama sözcük ve cümle uzunluklarına ilişkin görünümler

"Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Hikâyeler"in Dil Düzeylerine Göre Ortalama Sözcük ve Cümle Uzunlukları

Araştırmada incelenen hikâyelerin dil düzeylerine (A1, A2, B1 ve B2) göre toplam sözcük, cümle ve hece sayıları ile ortalama sözcük ve cümle uzunluklarını belirlemek için her bir dil düzeyindeki 5'er hikâyenin sözcük, cümle ve hece sayıları toplanmıştır (bkz. Tablo 8).

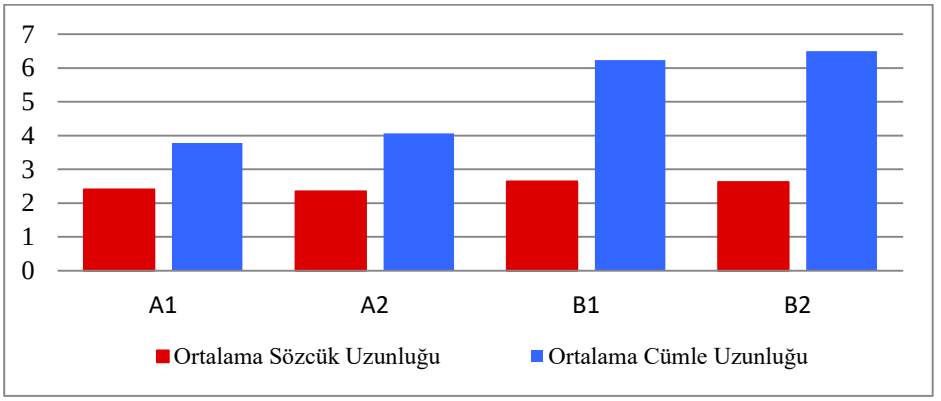
Tablo 8.
Hikâyelerin Dil Düzeylerine Göre Ortalama Sözcük ve Cümle Uzunlukları

Dil Düzeyi	Toplam Sözcük Sayısı	Toplam Cümle Sayısı	Toplam Hece Sayısı	Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu
A1	3.813	1.010	9.152	2,40	3,78
A2	4.626	1.140	10.892	2,35	4,06
B1	6.688	1.074	17.624	2,64	6,23
B2	7.361	1.133	19.294	2,62	6,50
Toplam	**22.488**	**4.357**	**56.962**	**2,53**	**5,16**

Tablo 8 incelendiğinde dil düzeylerine göre toplam sözcük ve hece sayısında aşamalı bir gelişimin olduğu görülmektedir. 3.813 sözcükle başlayan A1 düzeyini, 4.626 sözcükle A2, 6.668 sözcükle B1 ve 7.361 sözcükle B2 takip etmektedir. Benzer biçimde 9.152 hece ile başlayan A1 düzeyini, 10.892 hece ile A2, 17.624 hece ile B1 ve 19.294 hece ile B2 takip etmektedir. Ancak toplam cümle sayılarında böyle bir aşamalılık beklenemez. Sözcük sayıları ile cümle sayıları birbirine oranlandığında dil düzeyi arttıkça cümle uzunluklarının/ karmaşıklıklarının arttığı düşünülebilir. Öte yandan A1 ve A2 düzeyi hikâyelerde Türkçenin ortalama sözcük uzunluğunun altında kaldığı, B1 ve B2 düzeyi hikâyelerde ise Türkçe ortalamasını yakaladığı görülmektedir. Ortalama cümle

uzunluğuna bakıldığında, tüm dil düzeylerinde hikâyelerin Türkçe ortalama cümle uzunluğunun altında olduğu anlaşılmaktadır.

Hikâyelerin dil düzeylerine göre ortalama sözcük ve cümle uzunluklarına ilişkin görünümler Şekil 4'te verilmiştir:



Şekil 4. Hikâyelerin dil düzeylerine göre ortalama sözcük ve cümle uzunluklarına ilişkin görünümler

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İkinci/yabancı dil öğretiminde kullanılacak metinlerin dil düzeylerine göre belirlenmesinde, sadeleştirilmesinde, uyarlanmasında veya zenginleştirilmesinde okunabilirlik formülleri –kesin sonuçlar vermese de- önemli bir yönlendirici olabilmektedir (Uzun ve Ateş, 2012). Ders kitaplarının ve yardımcı okuma materyallerinin sürekli olarak güncellenmesi ve geliştirilmesi için okunabilirlik ölçümleri oldukça önemlidir (Ji, 2022). Bu araştırmada PIKTES için hazırlanan Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Hikâyeler setinin okunabilirliği değerlendirilmiştir. İncelen hikâyeler okunabilirlik puanları ve düzeyleri bakımından kolaydan zora doğru aşamalı bir ilerleme göstermemektedir. Bu durum benzer çalışmalarda da mevcuttur (Can, 2021; Mutlu, 2020; Özdemir ve Daştan, 2022; Şimşek, 2019; Yılmaz ve Temiz, 2014; Zorbaz ve Köroğlu, 2016). Dil öğretimi doğrusal değil döngüsel bir aşamalılığa göre programlanmaktadır. Bu program; kolaydan zora, basitten karmaşığa, yakından uzağa, somuttan soyuta ilkeleri doğrultusunda eski bilginin üzerine yenisinin yapılandırılmasıyla işlerlik kazanır. Aşamalılığın ihlal edilmesi, doğal dil işleme sürecini de olumsuz etkileyecektir. Ayrıca, ana dilindeki edinim olanaklarının ikinci/yabancı dil öğrenme sürecindeki kısıtlılığı, seçilen metinlerde okunabilirliğe daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Böylelikle daha bilinçli ve

kontrollü gerçekleştirilen bu süreçlerin niteliği, sınırlı dilsel girdilerin aşamalı olarak yapılandırılmasıyla artırılabilir.

Kullanılan üç formülün de okunabilirlik düzeyleri ile ilgili farklı sonuçlar vermesi, bu formüllere göre kolay ve zor metinlerin değişkenlik göstermesi, kesin ve net bir düzeyden bahsedilemeyeceği anlamına gelmektedir. Araştırmalarda da metnin sadece yapısal ögelerine odaklanan okunabilirlik formüllerinin kesin sonuçlara varmada yetersiz kalabileceği belirtilmektedir (Biçer ve Alan, 2017; Erol, 2014; Temur, 2003; Uzun ve Ateş, 2012; Yılmaz ve Temiz, 2014). Diğer yandan, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe metin okunabilirliğine ilişkin bir formülün olmaması, kullanılan formüllerin ana dili için geliştirilmiş olması da bu araştırma için bir sınırlılık ve güvenirliği olumsuz etkileyen bir etken olarak değerlendirilebilir. Çünkü ana dilinde kolay olan bir metin ikinci/yabancı dilde kolay olmayabilir (Karşılayan, 2022).

Dil düzeylerine göre ortalama okunabilirlik puanlarına bakıldığında hikâyeler A1 ve A2 düzeyinde Ateşman'a (1997) göre *çok kolay*, Çetinkaya-Uzun'a (2010) göre *bağımsız okuma* puanlarına sahipken B1 ve B2 düzeyinde Ateşman'a (1997) göre *kolay,* Çetinkaya-Uzun'a (2010) göre *eğitsel okuma* puanlarına sahiptir. Bezirci-Yılmaz'a (2010) göre ise A1, A2, B1 ve B2 düzeylerinin tamamı *ilköğretim* düzeyi puanı almıştır. İlk iki formüle göre A2 düzeyindeki hikâyelerin okunabilirlik ortalamasının A1 düzeyindekilerin ortalamasından daha yüksek çıkması, yani A1 metinlerinin A2'den zor olması, hikâyelerin aşamalılık noktasındaki eksikliğinin somut bir göstergesidir. Yaman (2022) da aynı set üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında bu eksikliği iki ayrı formüle göre ortaya koymuştur. Aydın (2021), incelediği Çocuk Hikâyeleri Dizisi'ndeki A1 ve A2 hikâyelerinin Ateşman (1997) formülüne göre *kolay*, Çetinkaya-Uzun (2010) formülüne göre sırasıyla *bağımsız okuma* ve *eğitsel okuma* düzeylerinde olduğunu tespit etmiştir. Erişik (2021), Türkçenin Sesi Yunus Emre okuma kitapları üzerine yaptığı çalışmada Ateşman (1997) formülüne göre A1-A2 metinlerinin okunabilirlik düzeylerini *çok kolay*, B1-B2 ve C1-C2 metinlerinin okunabilirlik düzeylerini *kolay*; Çetinkaya-Uzun (2010) formülüne göre ise tüm seviyelerdeki metinlerin okunabilirlik düzeylerini *bağımsız okuma* olarak tespit etmiştir.

20 hikâye, toplam sözcük ve hece sayıları bakımından tek tek değerlendirildiğinde -okunabilirlik düzeyleriyle paralel olarak- aşamalı olmayan düşüşler ve yükselişler tespit edilmiştir. Ancak hikâyeler dil düzeylerine göre kendi içinde toplam sözcük ve hece sayısı bakımından değerlendirildiğinde A1'den B2'ye aşamalı bir ilerleme ortaya çıkmıştır. Hem tek tek hem de dil düzeylerinin kendi içindeki toplam değerleri düşünüldüğünde cümle

sayılarılarında bir aşamalılık söz konusu değildir. Bu, dil düzeyiyle doğrultulu olarak cümle uzunluğu ve karmaşıklığının artması nedeniyle beklenen bir durum da değildir. Farklı dil düzeylerindeki hikâyelerin toplam sözcük ve hece sayıları ile toplam cümle sayıları oranlandığında sonuçlar olağandır. Ortalama sözcük ve cümle uzunluklarına bakıldığında 13 hikâyede Türkçenin ortalama sözcük uzunluğunun; 20 hikâyenin tamamında Türkçenin ortalama cümle uzunluğunun altında kalındığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, Yaman'ın (2022) araştırmasındaki Çetinkaya-Uzun formülüne ilişkin sonuçlarla örtüşse de Ateşman formülüne ilişkin sonuçlarla, 100 sözcük esas alındığından, ayrışmaktadır. Farklı dil düzeylerindeki hikâyelerin ortalama sözcük uzunluğu değerlendirildiğinde A1 ve A2 düzeylerindeki hikâyeler, Türkçe ortalama sözcük uzunluğunun altında; B1 ve B2 düzeyindeki hikâyeler Türkçe ortalama sözcük uzunluğu seviyesinde çıkmıştır. Yine, tüm dil düzeylerindeki hikâyelerin ortalama cümle uzunluğu Türkçe ortalama cümle uzunluğunun altındadır (Ateşman, 1997; Bezirci-Yılmaz, 2010).

Dil öğreniminin en kritik beceri alanlarından biri olan okuma, söz varlığını geliştirmenin de en önemli yoludur (Ellis, 1994; Laufer & Ravenhorst-Kalovski, 2010; Maqsood vd. 2022). Okuma metinlerindeki bilinmeyen sözcük oranı anlaşılabilirliğin derecesini belirlemektedir. Sözcüksel ve sözdizimsel özellikler buna göre düzenlenebilir, bilinen ve bilinmeyen sözcük dengesi ayarlanabilir. Yine de ikinci/yabancı dilde okunabilirlik tek başına sözcük dağarcığı ile bağlantılı değildir. Hedef dilin yapısal özelliklerinin ve söylemin kültürel arka planının algılanma süreci de zihinsel bir karmaşa yaratacaktır. Bu yüzdendir ki metin düzeyleri belirlenirken genellikle hece, sözcük, cümle ve metin uzunluğu gibi özelliklerin hesaplanmasını içeren okunabilirlik ölçümleri yerine farklı/metin dışı değişkenlerin de ölçmeye katılmasının daha doğru sonuçlara ulaşmaya yardımcı olabileceği dile getirilmektedir (Bağcı, 2020; Uzun ve Ateş, 2012; Yılmaz ve Temiz, 2014).

Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Öğren(i)ci performansını ileriye taşımak bakımından öğretim faaliyetlerini yürüten öğreticiler başta olmak üzere tüm uygulayıcıların, dil gelişimini etkileyecek okunabilirlik ölçütleri konusundaki farkındalıklarını artırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik okuma materyalleri hazırlayacak yazar ve yayıncıların metinlerin okunabilirliğine yönelik ölçümleri göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Sistemli bir ilerleme için metinler, dil düzeyleri ile okunabilirlik düzeylerinin eşleştirildiği bir sıralama ile sunulmalı (Can, 2021), gerekirse var olan metinler üzerinde güncellemeler yapılmalıdır.

• Türkiye'de geliştirilen okunabilirlik formülleri ana dili öğrencisinin karşılaşabileceği metinler temel alınarak geliştirilmiştir. Bu formüller ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenicisinin düzeylerini belirlemede güvenili sonuçlar vermeyebilir. Doğru ve amaca uygun/dile özgü okunabilirlik formülleri okuduğunu anlama başarısını artırmaya yardımcı olabilir. Bu nedenle ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan bütün metinlerin (ders kitabı ve diğer okuma materyalleri) okunabilirliğine yönelik, dil düzeylerine duyarlı okunabilirlik formüllerinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır (bkz. Xia, Kochmar & Briscoe, 2016).

KAYNAKÇA / REFERENCES

Acar, S. & Karakuş, N. (2022). Türkçe ve Türk kültürü 5-8. Seviye ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi, 7*(1), 189-203.

AI-Khalifa, H. & AI-Ajlan, A. (2010). Automatic readability measurements of the Arabic text An exploratory study. *Arabian J. Science and Engineering*, 35(2), 103-124.

Ateşal, Z. (2014). 8-10. Sınıf "Türkçe ve Türk Kültürü" ders kitabının hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Turkophone, 1*(1), 62-73.

Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi,* 58, 71-74.

Aydın, E. (2021). Yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarının okunabilirlik durumları. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 4*(2), 205-226.

Bailin, A., & Grafstein, A. (2016). *Readability: Text and context*. Springer.

Baş, B. & İnan-Yıldız, F. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 52-61.

Beinborn, L., Zesch ,T. & Gurevych, I. (2014). Readability for foreign language learning: The importance of cognates. *International Journal of Applied Linguistics, 165*(2), 136-162. Doi: https://doi.org/10.1075/itl.165.2.02bei

Bezirci, B. & Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi, 12*(3), 49-62.

Biçer, N. ve Alan, Y. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+ ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13* 3), 1130-1139.

Bora, A. & Arslan, M.A. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 10*(1), 222-236.

Brown, J. D. (1998). An EFL readability index. *JALT Journal, 20*(2), 7–36.

Can, F. (2021). An examination of reading texts in a Journey to Turkish A1 and A2 level textbooks in terms of readability. *Shanlax International Journal of Education,* 9(S2), 139-149.

Collins-Thompson, K. (2014). Computational assessment of text readability: A survey of current and future research. *Int. J. Applied Linguistics, 165*(2), 97-135.

Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çetinkaya, G. & Uzun, G. L. (2010). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri. H. Ülper (Ed.), *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* içinde (s. 141-155). Pegem Akademi Yayınları.

Çıplak, G. & Balcı, A. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özelliğinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (30), 170-187. http://doi.org/10.29000/rumelide.1193033.

Dale, E. & Chall, J. S. (1949). The concept of readability. *Elementary English, 26*(1), 19–26.

Dale, E. & Chall, J.S. (1948). A Formula for Predicting Readability. *Educational Research Bulletin,* 27, 11-20.

DuBay, W. (2004). *The Principles of Readability.* Impact Information. https://www.researchgate.net/publication/228965813_The_Principles_of_Readability?enrichId=rgreq-cda6752cc588d10910fc1fed1e901850-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzIyODk2NTgxMztBUzo5OTQwMjk3ODk1NTI4MkAxNDAwNzEwOTI1NTY5&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf. Erişim tarihi: 25.09.2022.

Ellis, N. (1994). Consciousness in second language learning: psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition, *AILA Review,* 11, 37-56.

Erişik, H. (2021). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarının okunabilirliği: Türkçenin sesi Yunus Emre örneği. *Journal of Sustainable Educational Studies, 2*(3), 1-14.

Erol, H. F. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında okunabilirlik. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 50*(50), 29-38.

Flesch, R. (1948). A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology, 32*(3), 221-233.

Flesch, R. (1979). *How to Write Plain English: A Book for Lawyers and Consumers.* Harper and Row

Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (1993). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Mcgraw Hill.

Fry, E. (1977). Fry's readability graph: Clarifications, validity, and extension to level 17. *Journal of Reading, 21*(3), 242–252.

Gray, W. S. & Leary, B. (1935). *What Makes a Book Readable*. Chicago University Press

Gunning, R. (1952). *The Technique of Clear Writing.* McGraw-Hill.

Güven, A. Z. (2014). Readability of texts in textbooks in teaching Turkish to foreigners. *The Anthropologist, 18*(2), 513-522.

Ji, Q. (2022). Readability evaluation of books in Chinese as a foreign language using the machine learning algorithm. *Hindawi Mobile Information Systems, 2022,* 1-8. https://doi.org/10.1155/2022/5957566.

Karatay, H., Bolat, K.K. & Güngör, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(6), 603-623.

Karşılayan, S. (2022). Ak Başat Türkçe A1-A2 kitabındaki metinlerin okunabilirlik sayısı ve metinlerdeki ses birimlerin okumaya etkisi. *Türk Dünyası ve Türkçe Öğretimi Dergisi, 1*(1), 1-17.

Laroche, J. M. (1979). Readability measurement for foreign-language materials. *System, 7*(2), 131–135. https://doi.org/10.1016/0346-251X(79)90036-8

Laufer, B., & Ravenhorst-Kalovski, G.C. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension, 22(1), 15–30.

Maqsood, S., Shahid, A., Tanvir-Afzal, M., Roman, M., Khan, Z., Nawaz, Z. & Aziz, M.H. (2022). Assessing English language sentences readability using machine learning models. *PeerJ Computer Science, 8,* 1-23. https://doi.org/10.7717/peerj-cs.820.

McLaughlin, G.H. (1969). SMOG Grading-a new readability formula. *Journal of Reading,* (12), 639–646.

Mutlu, H. H. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında (İstanbul Yabancılar için Türkçe öğretim seti, Yedi İklim öğretim seti) yer alan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 8*(22), 371-386.

Nahatame, S. & Effort, P. (2021). Text readability and processing effort in second language reading: A computational and eye tracking investigation. *Language and learning, 71*(4), 1004–1043.

Nassiri, N., Lakhouaja, A. & Cavalli-Sforza, V. (2022). Arabic L2 readability assessment: Dimensionality reduction study. *Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences,* 34, 3789-3799.

Okur, A. & Arı, G. (2013). 6. 7. 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online, 12*(1), 202-226.

Özcan, E. (2011). 6.-7. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu: Fransa örneği. *Sakarya University Journal of Education (SUJE),* (11), 16 – 24.

Özdemir, S. & Daştan, E. (2022). Yeni İstanbul Uluslararası öğrenciler için Türkçe kitaplarındaki okuma metinlerinin okunabilirlik düzeyleri. 5th International Aegean Conferences (On Social Sciences & Humanities). https://acikerisim.bartin.edu.tr/bitstream/handle/11772/6896/Yeni%20%c4%b0stanbul%20Uluslararas%c4%b1%20%c3%96%c4%9frenciler%20%c4%b0%c3%a7in%20T%c3%bcrk%c3%a7e%20kitaplar%c4%b1ndaki%20okuma%20metinlerinin%20okunabilirlik%20d%c3%bczeyleri.pdf?sequence=1&isAllowed=y Erişim Tarihi: 03.11.2022.

Piktes Hakkında, https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda, Erişim Tarihi: 14.10.222.

Raygor, A.L. (1977). The Raygor readability estimate: A quick and easy way determine difficulty. In P. David Pearson (Ed.) *Reading: Theory, research and practise* (pp. 259-263). Twenty-sixth yearbook of the national reading conference. National Reading Conference, Inc.

Sağlam, D., İnce, M. & Eker, C. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabının okunabilirlik seviyesi ve yaş düzeyine uygunluk açılarından değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 13*(11), 1139-1151.

Schulz, R. (1981). Literature and readability: Bridging the gap in foreign language reading. *Modern Language Journal, 65*, 43-53.

Senter R. J. & Smith E. A. (1967). *Automated readability index.* Cincinnati University. https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/AD0667273.pdf Erişim Tarihi: 7.11.2022.

Şimşek, E. (2019). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şimşek, Y. & Çinpolat, E. (2021). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının okunabilirlik özellikleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25*(1), 233-250.

Temur, T. (2003). Okunabilirlik (readability) kavramı. *TÜBAR, XIII,* 169-180.

Uzun, N. E. & Ateş, A. (2012). İkinci dil öğretiminde ders izlencelerinin okunabilirliğe etkisi. M. Aksan, Y. Aksan (Ed.).*Türkçe Öğretiminde Güncel Çalışmalar* içinde (s.1-9), Mersin Ünüversitesi.

Wilkens, R., Alfter, D., Wang, X., Pintard, A., Tack, A., Yancey, K. & François, T. (2022). FABRA: French aggreator-based readability assessment toolkit. Proceedings of the *13th Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2022*), (p. 1217-1233), 20-25 June, Marseille.

Xia, M., Kochmar, E. & Briscoe, T. (2016). Text readability assessment for second language learners. In *Proceedings of the 11th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications*, pages 12–22, San Diego, CA. Association for Computational Linguistics.

Yabancı Öğrenciler için Türkçe Hikâyeler, https://piktes.gov.tr/Home/Ders Kitaplari, Erişim tarihi: 17.09.2022.

Yaman, C. (2022). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan okuma kitaplarının okunabilirlikleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, F. & Temiz, Ç. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik durumları. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 2* (1), 81-91.

Zorbaz, K. Z. & Köroğlu, M. (2016). Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe öğretim setindeki metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri. *Turkish Studies, 11*(3), 2509-2524.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The purpose of this study is to evaluate the readability of the supplementary materials created for Turkish language learners who are learning it as a second or foreign language. The readability of the "Turkish Stories for Foreign Students" set created for the A1, A2, B1, and B2 levels as part of the Project on Supporting the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System (PIKTES), funded by the European Union, was examined in this direction. The tales will be assessed for readability within the context of this goal using the readability formulae of Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010), and Bezirci-Yılmaz (2010).

Method: In accordance with the goal and nature of the research, a qualitative research strategy is used in this descriptive study, which is based on the document analysis method. The research's data sources in this area include a total of 20 stories from the collection "Turkish Stories for Foreign Students," 5 stories for each of the language levels A1, A2, B1, and B2. By establishing three distinct files in the Microsoft Office Excel application, the numerical data (syllable, word, and sentence numbers) of the examined tales were recorded and analyzed in accordance with the formulae of Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010), and Bezirci-Ylmaz (2010). By transforming the data into tables and graphs, the results are shown.

Findings: 11 of the 20 stories meet Ateşman's (1997) definition of "easy," with readability scores ranging from 71.30 to 88.60; it was discovered that 9 of them fell into the category of "very easy," with readability scores ranging from 91.31 to 97.88. Likewise, the Çetinkaya-Uzun (2010) formula determined that 11 of the

20 stories were at the level of "educational reading" (8th and 9th grades) with readability scores ranging from 41.67 to 50.14; It was also determined that 9 of them were at the level of "independent reading" (5th, 6th, and 7th grades) with readability scores ranging from 51.98 to 56.47. All 20 stories have readability ratings ranging from 2.57 to 8.28, which is at the "primary education" level, according to the Bezirci-Ylmaz (2010) algorithm. It might be claimed that this formula's score distribution is more predictable. The scores should gradually decrease as you move down the first two formulas and increase in the other formula because the sequence of the stories is based on language proficiency. It doesn't seem possible to state this, though. In addition, the formulas do not consistently predict the difficulty or ease of the stories when the stories are assessed both generally and separately according to language levels. For instance, in the A1 level, the easiest story is the fourth story according to Ateşman (1997) and Etinkaya-Uzun (2010), although Bezirci-Ylmaz (2010) believes the first story to be the easiest.

According to the formulas developed by Ateşman (1997) and Çetinkaya-Uzun (2010), stories at the A2 level have a readability average that is higher than that of stories at the A1 level. This indicates that A1 stories are harder to write than A2 stories. Additionally striking is the lack of distinction between B1 and B2 storylines. The Bezirci-Ylmaz (2010) formula predicts a slow progression. The stories get harder from A1 to B2.

The overall word count of the stories fluctuates non-gradually between 741 and 1752. Sentences are longer and more complicated as language proficiency rises, therefore it seems sense that there are fewer sentences overall. The fact that the second tale at the B2 level has the most sentences is a noteworthy finding, nevertheless.

According to the language proficiency of the stories, it can be seen that there is a gradual increase in the total amount of words and syllables. However, it is unrealistic to anticipate such a gradualness in the total quantity of phrases. It can be assumed that sentence lengths and complexity rise as the language level increases when the quantity of words and the number of sentences are proportional to one another.

Conclusion and Discussion: In terms of readability scores and levels, the assessed stories do not exhibit a smooth change from easy to challenging. This circumstance can also be found in research that are similar to it (Can, 2021; Mutlu, 2020; Özdemir and Daştan, 2022; Şimşek, 2019; Yılmaz and Temiz, 2014; Zorbaz and Köroğlu, 2016). Programming for language instruction is not linear but cyclical and progressive. This program becomes functional by layering

new knowledge onto old knowledge in accordance with the concepts of close to far, concrete to abstract, simple to complex, easy to difficult. The process of understanding natural language will likewise suffer from gradualism problems. More consideration should be given to readability in particular texts as a result of the limited options for mother tongue acquisition in the second/foreign language learning process. Thus, by organizing restricted verbal inputs gradually, the quality of these more aware and regulated processes can be improved.

Because the three methods utilized produce varied answers for the reading levels and because the easy and tough texts differ according to these calculations, it is impossible to specify a precise level. According to studies (Biçer & Alan, 2017; Erol, 2014; Temur, 2003; Uzun & Ateş, 2012; Yılmaz & Temiz, 2014), readability formulae that focus primarily on the structural features of the text may not be sufficient to draw firm results. On the other hand, the fact that there isn't a formula for determining a text's readability in Turkish as a second or foreign language and that the formulae employed were created for the mother tongue might be seen as a drawback of this research and a factor that impairs its validity. Because a text that is simple in one's own tongue could be difficult in a second or foreign language (Karşılayan, 2022).

The stories have independent reading scores according to Çetinkaya-Uzun (2010), easy according to Ateşman (1997) at the B1 and B2 levels, and very easy according to Ateşman (1997) at the A1 and A2 levels, when we look at the average readability scores according to language levels. - He has academic reading scores, according to Uzun (2010). All of the A1, A2, B1, and B2 levels got points equivalent to those in primary school, according to Bezirci-Yılmaz (2010). According to the first two formulas, the fact that the A2 stories' average readability is higher than the A1 stories' average readability, or that the A1 texts are more challenging than the A2 texts, is a clear sign that the stories lack gradualism.Non-gradual drops and rises were seen when the 20 stories were assessed individually in terms of the overall number of words and syllables, along with their readability. But when the stories' total word count and syllable count were compared to their respective language proficiency levels, a logical development from A1 to B2 became apparent. There is no steady increase in the quantity of sentences when taking into account the combined values of both the individual and language levels. Because sentence length and complexity rise with language level, this is also unexpected. The results are typical when the total words and syllables of the stories at various language levels and the total number of sentences are proportional.

The following suggestions can be made in light of the research's findings:

• To improve student(i) performance, it is essential that all practitioners, especially instructors who carry out instructional activities, are aware of these factors that will influence language development.

• Texts should be evaluated for readability by authors and publishers who are creating reading resources for Turkish language learners. The texts should be presented in an order that matches language levels and readability levels in order to make systematic development (Can, 2021), and updates should be made to current texts as needed.

• Based on writings that native language learners could encounter, the readability formulas created in Turkey were created. These equations might not provide accurate results when assessing a learner's proficiency in Turkish as a second or foreign language. Reading comprehension can be improved by using precise, pertinent, and language-specific readability algorithms. The readability of all texts (textbooks and other reading materials) created for Turkish language learners must therefore be assessed using language-sensitive readability formulae (see Xia, Kochmar & Briscoe, 2016).

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 4228-4266
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.63383
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 30.06.2022 Submitted date
Kabul tarihi 19.12.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Bölük, R. (2022). Demre (Antalya) Ağzı Ses Bilgisi Özellikleri. *Journal of History School*, 61, 4228-4266.

DEMRE (ANTALYA) AĞZI SES BİLGİSİ ÖZELLİKLERİ[1]

Ramazan BÖLÜK[2]

Öz

Türkiye Türkçesi ağızları üzerine yapılan araştırmalar 1940'lı yıllarda yerli araştırmacıların sahaya inmesiyle hız kazanmıştır. O tarihlerden bu yana birçok il ve ilçede ağız derlemeleri yapılmaya devam etmektedir. Herhangi bir dilin ses yapısını anlamak için sadece yazı dilini incelemek yetersiz kalacaktır. Bu bakımdan yerel ağızların araştırılması dilde karanlık kalan bazı alanları aydınlatmada önemli bir yer tutar. Bu çalışmada Antalya ili Demre ilçesinin ses özelliklerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Antalya'nın batısında yer alan Demre ilçesinin doğusunda Finike, batısında Kaş ilçeleri bulunmaktadır. Deniz kenarına kurulan ilçe merkezi coğrafi olarak ulaşım açısından zor bir konumdadır. Bu sebebe bağlı olarak dışarıdan göç alması fazla yaygın olmadığından dolayı kendi sosyokültürel yapısını muhafaza etmiştir. Makalede ilçenin ses özelliklerini yansıtacağı düşünülerek Antalya ve Yöresi Ağızları adlı eserde yayımlanan beş yerleşim biriminin metinleri incelenmiştir. Makale *giriş, ses bilgisi* ve *sonuç* bölümlerinden oluşmaktadır. Giriş bölümünde Demre ilçesi ana hatlarıyla tanıtılmıştır. Ardından ses bilgisi ünlüler ve ünsüzler olmak üzere iki ayrı başlıkta incelenmiştir. Bu bölümde Antalya ili Demre ilçesi ağzının ses özellikleri üzerinde durulmuştur. Tespit edilen veriler ve bulunan sonuçlar maddeler halinde verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Demre ağzı, Türkiye Türkçesi ağızları, Ağız bilimi, Antalya ağzı, Sesbilgisi.

[1] Bu çalışma 2-4 Haziran 2022 tarihlerinde Azerbaycan-Bakü'de düzenlenen INCSOS VII-Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü olarak sunulan ancak tam metni yayımlanmayan bildirinin genişletilerek makaleye dönüştürülmüş halidir.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Dili Anabilim Dalı, ramazan.boluk@hbv.edu.tr, Orcid: 0000-0002-3535-3979

Ramazan BÖLÜK

The Phonetic Characteristics of Demre (Antalya) Dialect

Abstract

The studies on Turkey Turkish dialect, which foreign researchers started to work beforehand, gained speed with the arrival of local researchers in the field in the 1940s. Since then, dialect compilations have been carried out in many provinces and districts. In order to understand the sound structure of any language, it will be insufficient to examine the written language alone. In this respect, the study of local dialects has an important place in lightning some areas that remain dark in the language. In this study, it is aimed to reveal the sound characteristics of Demre district of Antalya province. Located in the west of Antalya, Demre district is surrounded by Finike in the east and Kaş districts in the west. The downtown established by the sea is geographically in a difficult position in terms of transportation. Due to this reason, it has preserved its own socio-cultural structure since it is not very common to receive immigration from abroad. In the article, the texts of the five settlements published in the work named "Antalya ve Yöresi Ağızları" were examined, considering that they would reflect the sound characteristics of the district. The article includes introduction, sound information and conclusion sections. In the introduction part, Demre district is introduced with its main lines. Then, phonetics were examined under two separate headings, vowels and consonants. In this section, the vocal characteristics of the dialect of the Demre district of Antalya province are emphasized. The results were compared with the data and the results were given as items.

Keywords: The Dialect of Demre, The Dialects of Turkey Turkish, Dialectologie dialect of Antalya, Phonetic.

GİRİŞ

1867 yılında Avrupalı bilim insanlarının öncülüğünde başlayan Türkiye Türkçesi ağızları araştırmaları özellikle 1940'lı yıllardan sonra yerli araştırmacıların da devreye girmesiyle önemli oranda artmıştır (Korkmaz, 1995a, s. 232-248).[3] 1940 yılına kadar yapılan çalışmaların tümü I. Kúnos, T. Kowalski, J. Deny gibi yabancı dil bilimciler tarafından yapılmıştır (Bulut, 2013, s. 1131). Teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşması, bunun yanında sosyo-kültürel hayatın değişmesi, köyde ve şehirde toplumun her bir kesiminde modern yaşam tarzının benimsenmesi nedeniyle kaybolmaya yüz tutan ağızların ortaya konması için derlemeler yapılmaya devam etmektedir. Çünkü ağız verileri, standart dilin veya yazılı belgelerdeki dil durumunun daha iyi incelenmesine, yazılı belge yoksa bir

[3] Yerli araştırmacılar döneminde Türkiye Türkçesi ağızları ve diğer Türk lehçeleriyle ilgili önemli çalışmalar yapılmıştır. (bk. Dallı, 1991; Aratan, 1965; Alkaya, 2008a; 2008b; Emet, 2008; Gülensoy vd. 2009)

dildeki bilinmeyen yönlerin aydınlatılması için önemli bir yer tutmaktadır (Demir, 2013, s. 30).

YÖNTEM

Bu çalışmada Antalya ve Yöresi Ağızları (Erdem ve Bölük, 2012) adlı eserin 292-306 sayfaları arasında yer alan Demre ilçesi metinleri esas alınmıştır[4]. Bu metinlerin haricinde Demre doğumlu olmamız ve 10 yıl kadar bu yörede yaşamamız hasebiyle daha önceden aldığımız kendi notlarımızdan da oldukça istifade edilmiştir.

Demre Tarihçesi[5]

Tarihte Demre isminin Myra'ya dönüşebilecek ünlü Myra yağının üretildiği mersin bitkisinden (Commiphora myrrha) geldiği düşünülmektedir.

St. Nikolas'ın piskopos olarak görev yaptığı yer olması nedeniyle ününü tüm Orta Çağ boyunca sürdüren Myra önemli bir Likya kentidir. Kentin tarihi tiyatrosu oldukça sağlam halde günümüze ulaşmıştır. Myra'nın kaya mezarları, biri şehir tiyatrosunun üzerinde diğeri doğudaki "nehir nekropolü" denen alanda yer alır.

Osmanlı döneminde, 1904 yılında Eynihal adıyla köy olan Demre, 1968 yılında mevcut 4 köyün birleşmesiyle belde, 1987 yılında da Kale adıyla ilçe olmuştur. 2005 yılında Kale adı değiştirilerek Demre yapılmıştır.

472 kilometrekare alan üzerine kurulmuş olan ilçeye bağlı on yedi mahalle bulunmaktadır (http://antalya.gov.tr/demre).

2021 yılı TUIK verilerine göre ilçenin toplam nüfusu 27.150'dir (https://cip.tuik.gov.tr/#).

Demre Turizmi

İlçede belediye ruhsatlı olarak Üçağız mahallesinde 381 yatak kapasiteli 21 pansiyon, merkez ve diğer mahallerde de 450 yatak kapasiteli 10 otel-pansiyon yerli ve yabancı misafirlere hizmet vermektedir. Turizm Bakanlığından ruhsat alan 2 işletme mevcut olup, bu işletmelerin yatak kapasitesi ise 316'dır. İlçedeki

[4]Verilen örnekler eserde geçtiği şekli ile aynen alınmıştır, örneğin özel isimler italik yazıldığı için makalede de italiktir.

[5] Bu kısımdaki bilgiler Antalya valiliği resmî web sayfası (http://antalya.gov.tr/demre) ve TUIK'ten (https://cip.tuik.gov.tr/#) alınmıştır.

turizm amaçlı kullanılabilecek toplam yatak kapasitesi 1147'dir. İlçenin Çayağzı Limanında faaliyet gösteren Deniz Taşıyıcılar Kooperatifi'ne bağlı 50, Üçağız mahallesinde 60 olmak üzere toplamda 110 tane tur teknesi bulunmaktadır. Bu teknelerle çoğunluğu yaz sezonunda olmak üzere Kekova yöresine günübirlik turlar düzenlenmekte ve bu sektörden yaklaşık 600 vatandaş geçimini temin etmektedir. İlçede Taşdibi ve Sülüklü sahil kısımları Kültür ve Turizm Bakanlığınca 2011 yılı içinde Demre Kültür ve Turizm Koruma ve Gelişim Bölgesi olarak ilan edilmiş ve 9 turizm tesisi için tahsis yapılmıştır (http://www.demre.gov.tr/demre-turizmi).

Coğrafyası ve İklim Yapısı

Antalya'nın yaklaşık 150 km batısında, Teke Yarımadası'nın güney kısmında yer alan Demre ilçesi, doğusunda Finike, batısında Kaş, güney tarafında ise Akdeniz ile çevrilmiştir.

İlçe merkezi Demre Çayı'nın getirmiş olduğu verimli alüvyon birikintisi üzerine kurulmuştur. Akdeniz ikliminin tipik özelliğinin gözüktüğü Demre'de yaz mevsimleri sıcak ve kurak kış mevsimi ise ılık ve yağışlı geçer (Dünden Bugüne Antalya, 2012, s. 248).

Demre Tarımı

İlçe halkı, gelirinin çok büyük bir kısmını tarımdan sağlamaktadır. Tarımda ağırlıklı ürün, turfanda sebze ve narenciyedir. İlçede TUIK verilerine göre 43847 dekar tarım alanı bulunmaktadır. Bunun 15.947 dekarı kapalıdır ve seracılık yapılmaktadır (https://cip.tuik.gov.tr/#). İlçe merkezinde seracılık modern metotlarla yapılmaktadır. Üretilen sebzeler iç ve dış piyasalarda satılmaktadır. İlçede 1640 kişisi Ziraat Odası ve İlçe Tarım ve Orman Müdürlüğüne kayıtlı toplam 3789 çiftçi bulunmaktadır (http://www.demre.gov.tr/demre-tarimi).

Demre Ağzı

Antalya ağzı, Karahan'ın, Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması isimli eserinde Batı grubu ağızları içinde I. alt grupta gösterilmiştir. Bu grupta bulunan diğer ağızlar ise Afyon, Aydın, Balıkesir, Bilecik, Burdur, Bursa, Çanakkale, Denizli, Eskişehir, Isparta, İzmir, Kütahya, Manisa, Muğla, Uşak ve Nallıhan (Ankara) ağızlarıdır (Karahan, 1996, s. 2 ve s. 116).

Demre ağzı üzerine yapılan çalışmalar için Gülensoy ve Alkaya (2011) tarafından hazırlanan eser ile Bulut(2013)'un makalesi taranmış Demre özelinde

bir çalışma olmadığı tespit edilmiştir. Ancak Tepeli (2010) yöre ağzı üzerine tam metni yayımlanmayan bir bildiri sunmuştur. Bu bildiri haricinde ilçenin de içinde yer aldığı bir çalışma Erdem ve Bölük (2012) tarafından yapılmıştır. Bu eserde Antalya ve yöresi ağızları şimdiki zaman ekine göre üç ana gruba ayrılmıştır. Bu ana gruplar içinde Demre ilçesi I. Ağız Bölgesinde yer almaktadır. I. Ağız Bölgesi de kendi içinde üç alt ağız bölgesine ayrılmış ve burada Demre ve Kaş ilçeleri /≟/>/─/ değişimi görülmemesi özelliği ile diğer ilçelerden ayrılmıştır (Erdem ve Bölük, 2012, s. 190). Bu bilgiler ışığında Demre ilçesi ile ilgili ayrıntılı bir çalışma yapılmadığı için bu makale hazırlanmıştır.

SES BİLGİSİ

Ünlüler

Ünlü Çeşitleri

Demre ağzında, sekiz ünlünün haricinde yazı dilinde kullanılmayan, farklı boğumlanma noktalarına sahip bazı ünlü çeşitleri vardır[6].Bunlar: [ĸ], [å], [ä], [á], /ė/, [é], [∩], [⌓], [í], [♠], [ó], [ʾn], [●], [ú] ünlüleridir.

/a/ ünlüsü ve çeşitleri

[á]: /a/-/e/arasında bir orta damak ünlüsüdür (Ercilasun, 1983, s. 51). Bu ses ilçe ağzında sistemli bir şekilde daha çok /y/ve ön /l/ünsüzün önlüleştirici etkisiyle kendini gösterir. yálıñĸyá≟, yásTı≟, ser►á y►áni, il►ána, láf, ġoláy.

[ĸ]: Bu ses /a/-/ı/ arası daralmış bir "a" ünlüsüdür. Genelde ilk hecelerde görülmesine karşın sistemli değildir (Erdem ve Bölük, 2011, s. 414). Bazı durumlarda dar bir ünlü tesiriyle ikinci ve sonraki hecelerde de ortaya çıkabilir: zĸmannarı, ba─ıḷĸcānı, ġocĸyá, y►árĸḷḷardı, tārĸna, saḷĸcañ.

[å]: Boğumlanma noktası /a/-/o/ arasında oluşan bir ünlüdür. Bu ünlü daha çok yuvarlak ünlüler ve dudak ünsüzlerinin etkisiyle ortaya çıkmaktadır. Dudak ünsüzleri yanında Azerbaycan Türkçesi ve ağızlarında /a/>/o/ ve /e/>/ö/ değişmeleri sürekli ve kesin olduğu halde Anadolu ağızlarında bu değişimin tam netleşmediği görülür (Tosun, 2016, s. 24). Bu ses bazı durumlarda kişisel kullanımlara bağlı bir şekilde ortaya çıkar. bubåñ, çu∫åḷå, bordå, bu då.

[6] Türkçenin geneline baktığımızda ünlü çeşitlerinin çok fazla olduğu görülmektedir. Daha geniş bilgi için bk. Yalçın, 2009.

/e/ ünlüsü ve çeşitleri

[ä]: Kelimelerin ilk hecelerinde yer alan bu ünlü normal /e/ ünlüsünden daha açık telaffuz edilir (Olcay, 1995, s. 20). Demre ağzında bu ses bir kelimede tespit edilmiştir: çäñe.

/ė/: Boğumlanma noktası /e/-/i/ arasında ve yöre ağzında sık kullanılan bir ünlüdür. Genellikle ilk hecelerde görülmekle birlikte sonraki hecelerde ve şimdiki zaman çekimlerinde de tespit edilmiştir: d►ėviriyėri, çėviriyėllērdin, ġatíyėñ, ġaynadíyėdiñ, çekik, buyd►ė, ısl►ėyis, mėyva, ėzelēris, ėşşekler.

[∩]: Boğumlanma yeri /e/-/ö/ arası olan bir sestir. Dudak ünsüzlerinin etkisiyle düz /e/ sesinin yuvarlaklaşması sonucu ortaya çıkar. İç seste bulunan yuvarlak ünlülerle bir uyuma girme gayreti içinde olan /e/ sesi bu durumda biraz yuvarlaklaşır. Bunun yanında /ö/ ünlüsünün nispeten düzleşmesi sonucu oluşan ∩ şekilleri de vardır (Tansu, 1963, s. 47): cum∩rtesi, ∩ʃ♠m♠zde, ∩ʃeli, höt∩, ġoyúʃ∩riS.

[é]: /e/ ile /i/ arasında ancak, /i/ sesine oldukça yakın ve daralmış bir ünlüdür. Yöre ağzında özellikle /y/ sesinin önlüleştirici tesiri ve kelime içindeki diğer ünlülerin etkisi sonucu karşımıza çıkmaktadır (Erdem ve Bölük, 2011, s. 415): şéde, işdé, biniyéñ, çāríliyé.

/ı/ ünlüsü ve çeşitleri

[í]: Boğumlanma noktası /ı/-/i/ arasında yarı ön damak sesidir. Önlüleştirici /y/ ünsüzünün etkisiyle ortaya çıkar. Art ünlülerden ön ünlülere geçerken arada kalan seslerin önlüleşmeye meyli sebebiyle de bu ara sesin oluştuğu görülmektedir: başļıyí, ═ır═ļayíllerdi, ġurutmayís, unutmíş┬n.

[⌂]: Dudak ünsüzlerinin tesiriyle /ı/-/u/ sesleri arasında boğumlanan yarı yuvarlak bir ünlüdür: ⌂brā, daʃ⌂ļļa, ġaʃ⌂rı, aļıʃ⌂sam.

/i/ ünlüsü ve çeşitleri

[♠]: Geçiş ünlüsü özelliği ile /i/ ile /ü/ arası boğumlanan bir yarı yuvarlakdar ünlüdür. Dudak ünsüzlerinin etkisi ve ünlü uyumları sonucunda ortaya çıkar: gėçiʃ♠riyėr, ∩ʃ♠m♠zde, ♠kæüş.

/o/ ünlüsü ve çeşitleri

[ó]: Genellikle şimdiki zaman çekiminde /y/ ünsüzünün önlüleştirici tesiri (Ercilasun, 1983, s. 53) ve /ġ/, /k/, [ñ] ünsüzlerinin artlılaştırıcı etkisi ile /o/ ile /ö/ arasında boğumlanan yuvarlak bir ünlüdür: □órmedim, görünüyór, ó═ús, d▪yóz.

[’n]: Boğumlanma noktası /o/-/u/ arasında yarı dar bir ünlüdür: ’nḷmadı, ġ’nyárdı╧, ’nrası, televiz’nna.

/ö/ ünlüsü ve çeşitleri

[●]: /ö/-/ü/ arası boğumlanan bu ses Türkiye Türkçesi ağızlarında az rastlanan zayıflamış /ö/ olarak karşımıza çıkar (Sağır, 1997a, s. 386). Yöre ağzında çoğunlukla /ö/ ünlüsünün daralması sonucu meydana gelir: d●ʃerse, ●küzüñ, g●sderiyėn, d●nme.

/u/ ünlüsü ve çeşitleri

[ú]: /u/-/ü/ sesleri arasında boğumlanan orta damak bir ünlüdür. Demre ağzında /y/ ünsüzünün önlüleştirici etkisinin yanında bazı ünsüzlerinin boğumlanma noktasını nispeten geriye çekmesiyle ortaya çıkmıştır: cúmertesi, ġoyún, suyú, ġonuşúyėnæėmme, ó╧ús, büzüyúñ.

Ünlülerin Uzunluk ve Kısalık Durumu

Standart Türkçenin bazı ağızlarında görülebilen ve Ana Türkçede kelimelerin ilk hecesinde var olduğu düşünülen birincil ünlü uzunluklarını (Gabain, 1988, s. 33) en iyi şekilde koruyan Türk lehçeleri Türkmen Türkçesi (Gökçür, 2016), Saha ve Halaç Türkçesi ile Özbek Türkçesinin Kara-Bulak ağzıdır (Buran, 2016, s. 3, akt: Atmaca ve Kanık, 2021, s. 95). Bununla birlikte uzun ünlüler Kabil Avşar ağzında, Irak’taki bütün Türk ağızlarında, Afganistan’da yaşayan Türkmenlerin ağzında ve Kuzeydoğu Bulgaristan Türk ağızlarında da tespit edilmiştir[7].

Demre ağzında birincil uzun ünlülü olarak tespit edilen kelimelere şunlar örnek olarak verilebilir: yō╧ḷu╧, çōÇu╧, ėrkek, ōḷdu, g►ėldiler, v►ėrdim, bōynunu, vār vār, ōñ gün, y►í╧ār, gēnç, d►ėcēS, y►ėyez, d▪rt.

Aslen Uzun Olan Ünlülerin Kısalması

Arapça ve Farsçadan dilimize giren kelimelerdeki ünlü uzunlukları Türkiye Türkçesinde genellikle korunur: sabāḷa, zāten, musāFiriñden.

[7] Daha fazla bilgi için bk. Tabaklar, 1996, s. 145; Alkaya, 2008c; Erdem, 2008; Tekin, 1995; Bozkurt, 1978, s. 206-207; Buluç, 1972, s. 181; Dallı, 1991, s. 72; Bozkurt, 1981, s. 39-79. Konu hakkında farklı görüşlere sahip araştırmacılar da vardır: Timurtaş, 1977, s. 46, Korkmaz, 1995b, s. 123-127.

Alıntı kelimelerdeki uzun ünlülerin bazıları da kısalmıştır: a═ĭrabĸ, zĸmannarı, aPdasḷı, láf, tėk ├rar, *hatmĸ.*

Normal Uzunluktaki Ünlülerin Kısalması

Vurgusuz olan ünlülerin konuşma sırasında kısalma eğilimi gösterdiği bilinmektedir (Doerfer, 1989, s. 5). Buna bağlı olarak Demre yöresinde de bazı kelimelerdeki ünlülerin kısaldığı tespit edilmiştir: bir ├ne, tėnes ├, dep ├Pboturun, adamĭñ, kilolŭ, ▪lĕ, g▪rdüm m ‖ mar, s►ʾnră, hötĕæiki, oḷŭdun.

Hece Kaynaşması Sonucu Oluşan Uzun Ünlüler

Ünsüzler bazen iki ünlü arasında eriyerek bu iki ünlüyü bir uzun ünlü haline getirirler (Doerfer, 1989, s. 24): ālēPbotur═an, bubacīm, meslē, dėvelēñki ġonuşÇ►ĸz, ėrkē.

Ünsüz Düşmesi Sonucu Oluşan Uzun Ünlüler

Yöre ağzında iç sesteki bazı ünsüzlerin düşmesi sonucu ünlü uzamaları meydana gelir: āḷamañ, sōra, dėvelē ōsun, ş►ė, bizæ▪le, ırāmatḷı═, ōḷum, dōrēris, vā, b▪le.

İkiz Ünlüler

Aynı nefes baskısıyla boğumlanarak (Gemalmaz, 1995, s. 119), içinde iki ünlü bulunmasına rağmen farklı bir hece oluşturmayan fonemlere "ikiz ünlü" denir (Ercilasun 1983, s. 61). Türkiye Türkçesi ağızlarında da kelime ortasında bazen ünsüzlerin düşmesi sonucu ikiz ünlüler oluşur[8].

Yükselen İkiz Ünlüler

İlk unsuru ikinci unsuruna göre daha dar bir formda olan ikiz ünlülere denir. Yöre ağzında fazla tespit edilememiştir: *zėl* ├ ┣*ā.*

Eşit İkiz Ünlüler

Genişlik-darlık bakımından iki tarafı da eşit olan ikiz ünlülerdir: yí ┣ın, za ┣ar, sı ┣ır, ü ┣ünürdü, dü ┣ünnē na ┣aḷ.

Alçalan İkiz Ünlüler

[8] Ayrıntılı bilgi için bk. Gülensoy, 1988, s. 29-31; Ercilasun, 1983, s. 61; Korkmaz, 1994a, s. 42-44; Sağır, 1995, s. 72-74, Gemalmaz, 1995, s. 119-125; Kalay, 1998, s. 20-21; Özkan, 1997, s. 12-13; Günşen, 2000, s. 29-31; Gülseren, 2000, s. 49-50.

İkinci unsuru birinciye oranla dar olan ikiz ünlülerdir (Buran, 1997, s. 30): da ╒ıdarsıñ, y'n ╒urduḷa, a ╒ız,d▪ ╒ülüyėr, kö ╒üñ, sö ╒üt, yá ╒ına, a ╒ırdā╧ı, yo ╒udun, n'n ╒ut.

Ünlü Uyumları ve Ünlü Benzeşmeleri

Ünlülerin önlük-artlık ve düzlük-yuvarlaklık açısından birbirlerine uyması olayıdır. Ünlü uyumu Anadolu'nun çoğu ağzında dikkati çekecek kadar belirgin ve kuvvetlidir. Türkçenin de en göze çarpan özelliğidir (Gülensoy, 1987, s. 99).

Önlük-artlık Uyumu

Bu uyum, Türkçenin tarihsel gelişim sürecinde, her devirde sağlam bir görünüm arz eder. (Timurtaş, 1977, s. 27). Demre yöresi ağzında da bu uyum oldukça yerleşmiş durumdadır. Öyle ki yazı dilimizde henüz uyuma girmeyen ekler yöre ağzında uyuma girmişlerdir.

Demre ağzında ilerleyici ve gerileyici benzeşme olmak üzere iki şekilde uyum meydana gelir.

İlerleyici Benzeşme: sul►álā, ġardaşı, çėkiyėr ├z, a ╒ırdā╧ı, bubamı╧ını, ba ╒ırı╧κ, çı ╒ırı╧a, t'nmatıs, aPdas, birēz.

Gerileyici Benzeşme: fısdan, sul►álā, dėne, barabar, direkdör.

Alıntı veya Türkçe kökenli kelimelerin bazısında önlük-artlık uyumu ön ünlülerin art ünlülere ya da art ünlülerin ön ünlülere dönüşmesiyle de sağlanmaktadır: ėmme, büyd ├yė.

Ölçünlü dilde uyuma girmeyen -ki, -daş ve -ken ekleri, Demre yöresi ağzında önlük-artlık uyumuna girmeye başlamıştır: ġardaşı, ālēPbotur╧an, a ╒ırdā╧ı, 'n╧arĭ╧ı, bubamı╧ını.

Önlük-artlık Uyumunun Bozulması

/y/ ünsüzünün önlüleştirici etkisi ile bu uyumun bozulduğu görülmektedir. Özellikle şimdiki zaman eki de bu ünsüzün etkisiyle Demre ağzında fonetik olarak farklı şekillerde görülmektedir.

ġonuşúyėn, ġarışíyėri, du∫íyėri, ufalíyės, annadíyėn, yúmşadíyė∏, satıyėS, ġaynadíyėñ, çıkíyé, oynėyér, duríyėr.

Şimdiki zaman çekiminin üçüncü çoğul şahıs ekleri genellikle uyuma aykırı olarak tespit edilmiştir: ġatíyėller ╧ır╧l┬lle∏, alíyėller, yázíyéller, yápíyėlle, ça╧dırıyėlleræe, ġoyúyúlleræe, ╧a╧ışíyėller.

Uyumun bozulduğu yerlerden biri de şimdiki zaman ve geniş zaman çekimidir: bilmam, dōrēris, toplēriz, duym►ėn, gėtmam, oḷuyėr.

Duyulan geçmiş zaman birinci tekil şahıs eki /ş/ foneminin etkisi ile bazen uyuma aykırıdır: unutmíş┬n.

"ile" bağlacı yöre ağzında çoğunlukla uyuma girmekle birlikte bazı örneklerde uyuma aykırı olarak ekleşmiştir: çaḷ□íyíle.

Bazı şart ekli çekimlerde önlük-artlık uyumunun bozulduğu görülür: oḷdise.

Düzlük-Yuvarlaklık Uyumu

Bu uyum, ilk hecesinde düz bir ünlü bulunan bir kelimenin diğer hecelerinde de düz ünlü olması; ilk hecesi yuvarlak ünlü ile başlıyorsa diğer hecelerin ya düz-geniş veya dar-yuvarlak ünlülerle devam etmesi durumu olarak ifade edilebilir (Demir ve Yılmaz, 2006, s. 161). Bu uyumun Orta Osmanlı Türkçesi döneminde hızlı bir şekilde gelişmeye başladığı tahminleri doğrudur (Develi, 1995, s. 49). Bununla birlikte XIX. yy. başlarında yazı lehçesi konuşmasında dudak uyumunun tam olarak tespit edildiği görülmektedir (Banguoğlu, 2007, s. 89). Türkiye Türkçesinde ise artık belirli bir şekilde yerleşmiş durumdadır. (Ergin, 2004, s. 72).

Demre yöresi ağızlarında düzlük-yuvarlaklık uyumu yazı dilinin de ötesinde sağlam bir görünüm arz etmektedir: duyíyír, vėriliyėri, fasille, h'nturaF, y►ámıra, ġabı╧ḷı, ārmıt, tavīñı, sabın.

Düzlük-yuvarlaklıkUyumunun Bozulması

Yöre ağzında, şimdiki zaman eki (-yor), genelde düzleşmiş, bazen de darlaşmıştır. Yuvarlak ünlülü kelimelerde asıl şekliyle de kullanıldığı görülmektedir: oḷuyórú, d▪yóz, sürüyóñ, d►ėviriyėri, biçiyėñ, ġaynadıyėriS, duyíyír, götürüyíllár, olíyė, ġuruduyúñ, ġaynadıyís, çiziyíñ.

Geniş zaman eki -ır/-ir, ölçünlü dilde uyuma uyarken, Demre ağzında ekin az da olsa uyuma aykırı şekline rastlanmıştır: ġur┬rdin.

Yazı dilinde uyuma giren ek fiil, /y/ ünlüsünün etkisi ile yöre ağzında az sayıda örnekte uyuma girmemiştir: buḷd┬sek.

koy- yardımcı fiiliyle oluşturulan birleşik fiilde düzlük-yuvarlaklık uyumuna aykırı bir örnek tespit edilmiştir: aḷōcādız(<alakoyacaktınız).

“ile” bağlacı da yöre ağzında genelde uyuma girmekle birlikte az sayıda örnekte uyuma aykırı olarak ekleşmiştir: uníyle.

Dudak ünsüzünün etkisiyle yuvarlak şekillerin kullanılmaya devam edildiği örneklere de rastlanmıştır: tavuġ.

Ünlü Değişmeleri

Demre ve yöresi ağızlarında ünlüler, ilerleyici ve gerileyici benzeşmelerle birlikte bazı ünsüzlerin etkisiyle de değişime uğrarlar. Burada ünlülerin genişlik-darlık, önlük-artlık ve düzlük-yuvarlaklık bakımından uğradıkları değişimler tespit edilmiştir.

Art Ünlülerin Önlüleşmesi

a>e, ė, é değişimi: birez, *āmad*ımış, búyd►ėleri, buyd►ė, yáşınd►én, haz┬rènde, toplēriz, birēz, ūraşır╧κ, dène, heni.

a>á değişimi: yálıñκyá╧, ġurtarmayá, ser►á, láf.

ı>i, í değişimi: aynidir, ġarışíyèri, ġatíyès, ġaríyèñ, ġatíyèñ, yápíyèller, pan┬re.

u>ú, ü değişimi: cúmertesi, búyd►èleri, buyúnduru╧, sürüyórú, büyd├yè, gürüdíyèñ, yü∫♠yèñ.

o>ó değişimi: görünüyór, sürüyórú.

Ön Ünlülerin Artlaşması

e>a, á, κ değişimi: sül►álası, dárisinden, mèyva, bilmam, mèyvásĭ, mèyvası, ūraşır╧κ, aPdasḷanırdın, gètmam, *m►èram*.

e>ı değişimi: ġırañḷarınĭ.

ü>ú değişimi: ó╧ús, ó╧úzlerle.

ö>ó değişimi: □órmetik, □órlērdin, ó╧ús, ó╧úzlerle.

Düz Ünlülerin Yuvarlaklaşması

a>ådeğişimi: bubåñ.

a>u değişimi: bubam, buʃamıñ, bubamı═ını.

e>∩ değişimi: cum∩rtesi, ∩ʃ♠m♠zde, ∩ʃeli.

i>♠, ü değişimi: ∩ʃ♠m♠zde, çeʃ♠ris, büberini, büşürüp, bübēr, ♠kæüş, *hörü*.

e>u değişimi: doḷduruʃŭrun.

e>ü değişimi: güdücéñ, dökdürüʃ╟señ, döküʃü┳düm.

Yuvarlak Ünlülerin Düzleşmesi

u>ı, í, ⌂, değişimi: *mısdava*, sabın, ġabı═ḷı, yímırta, ġabīnna, tavīñı, mārıḷ, davıḷ, armıd, uníñ, daʃ⌂ḷḷa, saʃ⌂rıyíñ, y►ámıra, ġaʃ⌂rı.

o>e, ė değişimi: Bu değişim neredeyse tamamen şimdiki zaman ekinde görülmektedir. yápíyėlle, götüriyėriz, yá═ıyėriz, ġuríyėriz, çėkiyėr├z, yúmşadíyė┳, ufalíyės, yázdırıyėri, ġonuşúyėn, annadíyėn, ġarışíyėri, bilmiyėn, ġatíyės, y►ėyez, gėdiyėri, götüriyėri, biliyéñdir, d▪yėñ.

o>i, í değişimi: Bu değişim daha çok şimdiki zaman ekinin çekiminde görü~~rüz~~lür. duyíyír, başḷıyí, götürüyíllár, ═ır═ḷayíllerdi, ısl►ėyis, ġaynadıyís, yárdırıyís, dėy├n, döndüriyiñ, bekl┬yiñ, yáríyíñ, olíyėri, duríyė, dikiyiñ, yá═ıyí, biçiyiñ.

ü>♠, i, ı değişimi: fasille, fasilleleri, ėrtes├æ♠n.

u>a değişimi: avasdos.

Geniş Ünlülerin Daralması

a>ĸ, ı değişimi: bosçĸḷārsıñ, ═*ĸsaba*yá, zĸmandan, sāndĸḷyemiz, zıman.

e>è, é, i, ♠ değişimi: ni, gėçiʃ♠riyėr, tomatis, tomatiSiñ, şé, çencireye, şiye, bėzine, çencire, ėvelleri, ni╒idin, zāti, tomatiz, gėçiriʃ♠r├, biliceñ, tenékeyle, kėsilere, çendireyle.

e>⌂ değişimi: dāḷıʃ⌂dı, aḷıʃ⌂sam.

ö>●, ü değişimi: d●ʃerse, ●küzüñ, g●sderiyėn, düvenner, düʃenne, d●nme.

o>’n değişimi: s►’nră, ç’ncūm, m’nbilyá.

o>u, ú değişimi: undan, unu, suʃan┬miş, suʃanını, unnarı, u, büzüyúñ, buynus, suʃan, uníñ, una, h’nturaF.

a>i değişimi: büyd ├yė.

Dar Ünlülerin Genişlemesi

i>e, á, é, ė değişimi: ėşde, déye, gėderke, hėç, dėsem, héç.

ü>ö değişimi: özger.

i>a, değişimi: za ╒ar.

u>o, ’n değişimi: borayíbı, bōrda, borda, boráyá, bordayídı╧, y’n ╒’nrda, şorda.

u>ö değişimi: *hörü*.

Ünlülerin Düşmesi ve Türemesi

Ünlü Düşmesi

Türkçede eklerle genişletilmiş olan en az üç heceli kelimelerin orta hece ünlüsünün vurgusu diğer hecelere göre daha az olduğundan düşmesi oldukça yaygındır (Timurtaş, 1977, s. 40). Yöre ağzında da bu durum sistemli olarak görülmektedir. bōrdĸ, ġonuşÇ►ĸz, ėtçekler, hötlēde.

Son sesi ünlü olan bir kelimenin arkasından ünlü ile başlayan başka bir kelime gelirse birinci kelimenin sonunda yer alan ünlü bazı örneklerde tamamen düşmüş bazı örneklerde de düşme eğilimine girmiştir: hötĕæiki, başĭæābа╧, soruļdundæ’nļdunda, ortæēri, bæ┬sandan, ik ├æüş, ėrtes ├æün, ♠kæüş.

Bazı kelimelerde ek fiil ve vasıta hâli eki ekleşirken, kimi durumlarda yerini /y/ ünsüzüne bırakarak düşer: vardın, çĸpayļa, gėçilerimizle, olurdun, gėçi┌dilerdin.

Alıntı kelimelerde de vurgusuz orta hecenin düştüğü tespit edilmiştir: ha╧geten, *hatma, hatÇa, da╧ġa.*

Ünlü Türemesi

Demre ve yöresi ağızlarında ünlü türemesi çoğunlukla kelime içinde görülür. Yabancı kökenli kelimelerde görülen ünlü türemesi ise daha çok kelime başında olmuştur. Çok az sayıda kelimenin sonunda da ünlü türemesi tespit edilmiştir. Bu tarz ünlü türemeleri Antalya ilinin Doğu ilçelerinin ağızlarında da mevcuttur: ilimon, ilēn (bk. Bulut, 2017, s. 139).

/r-/ ya da /l-/ ünsüzlerinden biriyle başlayan yabancı kökenli kelimelerde kelime başına genellikle bir dar ünlü eklenir. Çünkü Türkiye Türkçesi ağızlarında ve diğer Türk lehçelerinde kelime başında akıcı, özellikle sızıcı ünsüzler kurallı bir şekilde yer almazlar (bk. Gemalmaz, 1995, s. 143; Şanlı, 1996, s. 119): ilēnde, il►ána, ileşberlig(<rençberlik), ėrezillik, ırāmatḷı╧, ilimon, *erecep, ıramazan*.

Yazı diline benzer olarak ortasında veya sonunda çift ünsüz bulunan yabancı kökenli kelimelerde, bu iki ünsüzün arasına genellikle dar bir ünlü getirilir: a╧ĭrabĸ, tėk├rar, direkdör, aķıl.

Az sayıda örnekte kelime sonlarında ünlü türemesi tespit edilmiştir: büyd├yė, mēre, ėveli, gėderi.

Yöre ağzında az sayıda kelimelerin aslî şekillerini korudukları örnekler de vardır: topŭrāḷă, yápĭrā, hepisi, hepi, yáḷıñız.

Ünsüzler

Ünsüz Çeşitleri

Demre ve yöresi ağızlarında, ölçünlü dilde yer alan 21 ünsüzle birlikte bu ünsüzlerin etrafında boğumlanan başka ünsüzler de vardır. Bu ünsüzler: [Ç], [F], /ġ/, [□], [K], /╧/, [╤], [ḷ], [ñ], [P], [S], [T], [ʃ] ünsüzleridir. Bu ünsüzlerin bir kısmı sistemli olarak kullanılırken bir kısmı da kişisel kullanım sonucu oluşmaktadır.

[Ç]: Bu ünsüz katı, patlayıcı ve tonlu bir diş eti ünsüzü olan /c/ ile yine katı, patlayıcı ve tonsuz diş eti ünsüzü olan /ç/ ünsüzü arasında /c/ ile boğumlanmaya başlayıp /ç/ ile boğumlanması tamamlanan ortak boğumlanmalı bir ünsüzdür (Sağır, 1997b, s. 394-395): ç'nÇuġ, 'nḷaÇa╧, gėtÇeñ, s▪lėtÇeñ açÇı╧.

[F]: /v/-/f/ arası boğumlanan ve ancak daha çok /f/ sesine yakın işitilen bir sestir (Sağır, 1999, s. 995): *yúsuF*umuş, çiFtiñi, çarşaFıḷa, sėFer, Fasilleyi, müsāFirler.

/ġ/: Yörede sistemli bir şekilde tespit edilen art damak ünsüzüdür: ġāynat, ġabı╧ḷıñı, ġurūt, ġāri, başġa, çıñġıḷ mıñġıḷ, ġonu ġomşudan, şaPġanıñ, *a╧ġuyú*yá.

[□]: Yarı art ünlülerle hece oluşturan, katı, ötümlü art damak ünsüzüdür: çaḷ□íyíle, □órmedim, □órlērdin.

[K]: Tonsuz, patlamalı ön damak ünsüzü /k/ ile başlayıp tonlu, patlamalı ön damak ünsüzü /g/ ile biten bir ünsüzdür (Gülseren, 2000, s. 73): döneceK, K►ėrçek.

/╧/: Arka damak /k/ ünsüzü (Bulut, 2018: 1). Demre yöresi ağızlarında sistemli bir şekilde tespit edilen art damak ünsüzüdür: duʃa╧, ╧apıdāk┬bisi, ╧ır╧ında, a┌ırdā╧ı, *a*╧*ġuyú*yá, çı╧ārsıñ.

[╦╥]: Yöre ağzında art damak ünsüzleri olan /╧/-/ġ/ arasında boğumlanan bir ünsüzdür: ço╦╥.

[ḷ]: Demre ağzında sistemli olarak art ünlülerle birlikte kullanılan ünsüzdür: ʾnynadıḷḷar, başḷıyí, ōḷdu, dāḷıʃ⌂dı, ġoḷuñda.

[ñ]: Bu ses, Türk dilinin tanıklık edilebilen en eski dönemlerinden beri araştırmacıların dikkatini çeken seslerden biridir. Neredeyse bütün Eski, Orta ve Yeni Türkçenin yazı dili konumundaki lehçe ve şivelerinden kalma metinlerdeki imlâları dolayısıyla, Türkoloji dünyasındaki çevriyazılarında [ng], [ŋ] veya [ñ] gibi farklı şekillerde tespit edilen bir sestir (Ersoylu, 2000, s. 97). Eskiden adı "sağır nun" olarak bilinen dil ardı sesi olan [ñ], Türkiye Türkçesi ağızlarında çok yaygındır (Boeschoten,2000, s. 96): ġoḷuñda, soñ, yōsuñ, d►ėñ, ġoḷuñda, dökmüşüñdür seniñæeliñ, *şēñgül*.

[P]: Ötümsüz, patlamalı bir /p/-/b/ arası çift dudak ünsüzüdür: buzdoḷaP, dep├Pboturun, diPlēnde,zėPze,aPdasḷanırdın.

[S]: /s/-/z/ arasında boğumlanan sızıcı ve yarı tonlu bir ünsüzdür (Sağır, 1997b, s. 405): d►ėcēS, elbiselēmiS, SėPSe, ay►ámıSı, buḷġurḷāmıS, şėytannīmıS, bişiriS.

[T]: /t/-/d/ arasında ses değerine sahip olan bir ünsüzdür (Bozkurt, 1978, s. 211): ş►ėtmeTim, sesdendirmezTi, ╧aḷ╧Tĭ, havıTḷı, ėtişTim.

[ʃ]: Genellikle yuvarlak ünlülerle birlikte kullanılan katı, sızıcı ve tonlu bir çift dudak /v/'sidir. Ayrıca kelime içinde yer alan düz ünlüleri etkileyerek onlara yarı yuvarlak bir görünüm kazandırır: daʃ⌂ḷ⌂ḷa, duʃa╧, ∩ʃeli, çeʃ♠ris, yüʃ♠yėñ, buʃamıñ, dāḷıʃ⌂dı, düʃenner, taʃu╧.

Ünlü-Ünsüz Uyumunun Bozulması

Türkçede kullanılan bazı ünsüzler ön damak ve arka damak ünsüzleri olmak üzere ikiye ayrılırlar. Ön damak olarak isimlendirilen ünsüzler sadece ön ünlülerle, arka damak olarak isimlendirilen ünsüzler ise sadece art ünlülerle

birlikte kullanılır. Buna ünlü-ünsüz uyumu adı verilir (Ercilasun, 1983, s. 104). Demre ağzında çok az sayıda örnekte damak ünsüzleri olan /≟/-[□] ünsüzleri, /ö/-/ü/ ünlüleriyle aynı hece içinde yer aldığı zaman bu ünlüleri artlılaştırır: ó≟ús, □órmedim, □órlērdin, □órmetik.

Ünsüz Değişmeleri

Ötümlüleşme

Kelime Başında Ötümlüleşme

Kelime başı ötümlüleşmesi Demre ağzında sistemlidir. Bu durumun Güney Batı Türkçesinin ayırıcı bir ses özelliği olduğu görülür (Günay, 1978, s. 84).

/≟-/>/ġ-/ değişimi:

Oğuz Türkçesinde ön seste tonlulaşmanın temel sebebi, bu kelimelerin ilk hecede birincil uzun ünlü taşımış olmasıdır (Hunutlu, 2018, s. 172). Bu olay bölge ağzında hemen hemen yerleşmiş bir ötümlüleşmedir. Kelime başındaki /≟-/ ünsüzü yöre ağzında sistemli olarak /ġ-/ ünsüzüne dönüşmektedir: ġıS, ġoca, ġadar, ġuyúsuna, ġoyúludun, ġaynadıyèriS, ġurudur.

/k-/>/g-/ değişimi:

Eski Türkçede kelimelerde yer alan /k-/ sesinin Güney-Batı lehçelerinde şahit olunan tarihî seyri içerisinde Batı Türkçesinde de tonlulaşıp /g-/'ye dönüşmesi bir kural niteliği kazanmıştır (Korkmaz, 1994a, s. 79; Timurtaş, 1977, s. 49). Ölçünlü dilde kullanılan git-, gece, gez-, gel- vb. kelimeler haricinde Demre yöresi ağzında sadece birkaç kelimede tespit edilmiştir: gèçi, gişi.

/s-/>/z-/ değişimi:

Demre ağzında alıntı kelimelerde ve az sayıda kelimede görülmektedir: zobå, zèPze, zopayḷa.

/t-/>/d-/ değişimi[9]:

Eski Türkçede ön seste /d-/ bulunmaz. /t-/>/d-/ değişimi Batı Türkçesi devresinin ilk dönemlerinde görülen ötümlüleşmeye olan eğilimin sonucudur (Caferoğlu, 1964, s. 21). Demre yöresi ağızlarında kelime başında yer alan /t-/'ler ötümlüleşerek /d-/'ye dönüşmüştür: daş, duzḷārsıñ, daşırma, datḷı, deyilidin,deñişdiriliyilē, döneceg, dève.

[9] /t-/>/d-/ değişimi hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Akça, 2017, s. 7-24.

/p-/>/b-/ değişimi:

Eski Türkçede ön seste /p/- ünsüzü bulunmaz (Aydın, 2002, s. 28). Eski Türkçeden kalan bazı kelimelerdeki /b-/'ler yöre ağzında asli şekli ile kullanılmaktadır: bāḷdırcān, bişird┬mizde, bėkmezi, baḷdırcan, bişirme, barmaḳ.

Kelime İçinde Ötümlüleşme

/-⊥-/>/-ġ-/ ve/-k-/>/-g-/ değişimi:

Yöre ağzında bazı Türkçe ve yabancı kökenli kelimelerde kelime içindeki /-⊥-/'ler/-ġ-/'ye; /-k-/'ler ise /-g-/'ye dönüşür: çiñġo, başġa, şapġā, *a⊥ġuyú*yá, kėşgek, püsgürür, esgi.

/-f-/>/-v-/ değişimi:

Demre ağzında az sayıdaki örnekte /-f-/ ünsüzünün ötümlüleşerek /-v-/ ünsüzüne dönüştüğü görülmektedir: *mısdava,* çivti.

/-t-/>/-d-/ değişimi:

Batı Türkçesinde epey yaygın olan (Aydın, 2002, s. 29) bu değişime yöre ağzında da sık rastlandığı görülmektedir: ġaynadıyėriS, ġurudūrdum, ėrideceñ, sėyidelek, isdemeye, işdė, posda, avasdosḷar, sesdendirmezTi, aşdırmazdı, ėdērdiñ, süde, *musdaFa*.

/-s-/>/-z-/ değişimi:

Birkaç kelimede görülen bir ötümlüleşmedir: herkeziñ, tomatizini.

Kelime Sonunda Ötümlüleşme

/-⊥/>/-ġ/ değişimi:

Demre ve yöresi ağzında son sesi /⊥/ olan bir kelimenin arkasındanünlü ile başlayan bir kelime geldiğinde ilk kelimenin sonunda yer alan /⊥/ sesi sistemli bir şekilde ötümlüleşir: aççıġæėrezillik, sāḷıġæōsun, ⊥ā⊥dıġæaşdı⊥, tavuġæeti, ç'nÇuġæoḷdu.

Birkaç örnekte ulama olmayan kelimelerde de bu ötümlüleşme tespit edilmektedir: çarıġ, çanaġ.

/-k/>/-g/ değişimi:

/-⊥/>/-ġ/ değişiminde olduğu gibi burada da son sesi /k/ olan bir kelimeden sonra ünlü ile başlayan bir kelime gelirse ötümlüleşme ortaya çıkar: yėrdigæiçērdik, ileşberligæu, kölleligæėdērdiñ, yörügæoḷdū, ėvlegæ►ėvlek.

/-ç/>/-c/ değişimi:

/ç/ ile biten bir kelime sonrasında ünlüyle başlayan bir kelime veya ek gelirse /ç/ sesiötümlüleşerek /c/'ye dönüşür: d▪mecæėdiyėz, to⊥ucæalíyėriS.

Ötümsüzleşme

Batı Türkçesinin ötümlüleşme eğiliminden dolayı ötümsüzleşme olayı daha az görülmektedir: (Aydın, 2002, s. 29).

Kelime Başında Ötümsüzleşme

/g-/>/k-/ değişimi:

giy- fiili ve bu fiilden türetilen *giyecek* kelimesinin yöre ağzında asli şekli ile kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu örnek dışında yabancı kökenli *gayr* kelimesinde bu değişim görülmektedir: k►ėmedim, kéyéller, k►ėcek, k►ėri.

/d-/>/t-/ değişimi:

Çok az tespit edilebilen ses olayıdır: tėneler.

/v-/>/h-/ değişimi:

Ölçünlü dilde /v-/>/h-/ değişimi olarak kabul edilebilen bu değişim, Gülsevin'e göre /*p-/>/h-/ değişimi sonucu meydana gelmiştir (Gülsevin, 2010, s. 169-192). Demre ağzında vur- fiilinde sistemli bir şekilde karşımıza çıkmaktadır: huríyėri, hurārsıñ.

Kelime İçinde Ötümsüzleşme

/-b-/>/-p-/ değişimi

Bu değişim *kirpit* kelimesinde tespit edilebilmiştir.

/-c-/>/-ç-/ değişimi:

Demre ağzında genellikle benzeşme yolu ile meydana gelen ve yaygın bir şekilde görülen ses olayıdır: bosçкḷārsıñ, ġonuşÇ►кz, ėtçéñ, aççıġ.

/-d-/>/-t-/ değişimi:

Yöre ağzında az tespit edilen bir ötümsüzleşmedir: gėttik, bilirti, □órmetik.

/-z-/>/-s-/ değişimi:

Ünsüz benzeşmesinden kaynaklanan bir ötümsüzleşme olayıdır: tēmusa, ōlmassa, g►ėsdik.

Kelime Sonunda Ötümsüzleşme

/-r/>/-k/ değişimi:

Ḳadar kelimesinde görülmektedir: ġada╧[10].

/-z/>/-s/ değişimi:

Son seste ötümsüzleşme olayı, Türkçenin genel eğilimine uygun düştüğü için (Gemalmaz, 1995, s. 177) Demre ağzında genelde çokluk birinci şahıs çekimlerinde görülür: dōrēris, ġatarıs, çe⌡♠ris, öküs, ġurutmayís, ġatíyės, yápíyės, süslenmes, yáparıs.

Sızıcılaşma

Kelime İçinde Sızıcılaşma

/-ç-/>/-ş-/ değişimi[11]:

Bu değişim, Kıpçak Türkçesinde görülen /ş/</ç/olayı değildir. Çünkü, Kıpçak Türkçesinin bir kolunda ve her şartta "ç"ler "ş" olmasına rağmen (Gülsevin, 2004, s. 40), Demre yöresi ağzında kelime veya hece sonundaki "ç"ler sızıcılaşarak yerine "ş"ye bırakır: aşdı╧, g►ėşdi, aşdırmazdı, aşḷı╧, bışdı╧, gėşmiş, genşlik.

Kelime Sonunda Sızıcılaşma

/-ç/>/-s/ değişimi:

Yöre ağzında bir örnekte rastlanan bu değişim gerileyici benzeşme ile ortaya çıkar (Caferoğlu, 1989b, s. 2): ╧as sėne.

/-ç/>/-ş/ değişimi:

[10] Bu kelime aynı anlamda Isparta, Niğde ve Mersin Ağızlarında da görülmektedir (Türk Dil Kurumu, 1972).
[11] Daha ayrıntılı bilgi için bk. Gülsevin, 2008.

Daha çok tek heceli kelimelerde görülen bir değişimdir: ╧aş, gėş, hiş,üş, sarınş.

Sürekli Ünsüzler Arasında Görülen Değişimler

Kelime Başında Sürekli Ünsüzler Arasında Görülen Değişimler

/f-/>/h-/ değişimi:

Birkaç yabancı kökenli kelimede tespit edilmiştir: *hatmĸ*. hoturaFÇıyá.

/n-/>/l-/ değişimi:

Bu değişim özellikle *naylon* kelimesinde standart olarak görülür: layl'nnnar.

/ş-/>/h-/ değişimi:

Şimdi kelimesi yöre ağzında genellikle *hindi* şeklinde kullanılmaktadır. *Hindi* şeklinin bir değişim mi yoksa bir söz başı /h-/ türemesi mi olduğu konusu tartışmalı bir konu olsa da *şimdi* kelimesinin *uş imdi>şimdi* şeklinde açıklandığı (Stachowski, 2009, s. 93) düşünülürse burada bir türemeden bahsedilebileceği açıktır: hind┬k┬bi, hindi.

/v-/>/m-/ değişimi:

Arka arkaya gelen iki kelimeden birincinin sonunda yer alan ünsüzle, ikincinin başında bulunan ünsüz birbirlerinei etkilerler (Banguoğlu, 1959, s. 6). Demre ağzında da /m/ sesi ile biten bir kelimenin ardından /v/sesi ile başlayan bir kelime veya ek gelince ilerleyici benzeşme yolu ile /v/ sesi /m/ sesine dönüşür: ba╧ırım mādır, g▪rdüm m‖ mar, düʃem marīdın.

/v-/>/h-/ değişimi:

Bu değişim yazı diline göre /v-/>/h-/ değişimi olarak görülse de /*p-/>/h-/ değişimi sonucu ortaya çıktığını ileri süren görüşler de bulunmaktadır (Gülsevin, 2010, s. 169-192). Demre yöresi ağızlarında *vur-* fiili için karakteristik bir değişimdir: hurārsıñ, huríyėri.

/r-/>/l-/ değişimi:

Alıntı bir kelimede görülmüştür: leşberlik.

/s-/>/z-/ değişimi:

Sebze ve *soba* kelimelerinde karakteristik bir özellik gösteren değişim olarak karşımıza çıkar: zepzemiS, zePze, zopayḷa.

Kelime İçinde, Sürekli Ünsüzler Arasındaki Değişimler

/-f-/>/-v-/ değişimi:

Birkaç kelimede tespit edilmiştir: *mısdava,* çivti.

/-r-/>/-l-/ değişimi:

Demre yöresi için *güreş* kelimesinde karakteristik özellik gösteren bir değişimdir. Diğer örneklerde daha çok gerileyici benzeşme yoluyla ortaya çıkar: güleş, güleşlēde, kéyéller, ileşberligæu, dikelle, bindiriyėller, sėyidelek.

/-l-/>/-n-/ değişimi:

Yöre ağzında "ile" edatının ekleşmesi ve çokluk eki -lAr ile -lIk ekinde ilerleyici benzeşme yoluyla ortaya çıkar: zкmannarı, yiyenner, gėlenner, şėytannīmıS, gelinnik, sabınna, annatdım, ġabīnna, hind┬kinnēden, dü∫enner, unnarı.

/-ġ-/>/v/, [-∫-] değişimi:

Yaygın olmamakla birlikte birkaç kelimede düzenli bir şekilde tespit edilmiştir: du∫íyėri, su∫an, su∫an┬miş, d●∫erse, dü∫enneri, savıríyėñ, avasdos.

/-ġ-/, /-g-/>/-y-/ değişimi:

Demre yöresi ağzında /ġ/-/g/ seslerinin bazı kelimelerde eriyerek kaybolduğu ve bazen erimeden önce yerini /y/ sesine bıraktığı tespit edilmiştir: buyd►ė, deyilidin, sėyidelek, eyil.

/-n-/>[-ñ-] değişimi:

Türkiye Türkçesinde geniz ünsüzlerinden biri olan /n/, damak ünsüzleri olan /╧/, /k/, /g/ ve /ġ/ ünsüzlerinden önce yer aldığında [ñ] olarak telaffuz edilir (Eker, 2017, s. 209). Yöre ağzında çok yaygın olarak kullanılan bu [ñ]sesi bu şekilde de sistemli olarak tespit edilmiştir: besleñk├, dėvelēñki, *şēñgül,* tañġır tañġır, ıñġıḷ çıñġıḷ, zıñġañ zıñġa, çiñġo, fasilleniñ ġurusu, beñ ġa∫uşmadım, oñ gün, ╧ır╧ḷārsıñ gėne. señ kimiñ.

/-r-/>/-y-/ değişimi:

Geniş zaman çekiminde az sayıda örnekte ortaya çıkar: yárdırıyís, gėtiriyiz.

/-y-/>/-l-/ değişimi:

Fasülye ve sandalye kelimesinde ilerleyici benzeşme yolu ile standart olarak tespit edilmiştir: fasilleniñ, sandelle.

/-z-/>/-s-/ değişimi:

Gerileyici benzeşme sebebi ile yöre ağzında geniş zamanın olumsuzluk çekimlerinde görülür: ōlmassa, gülmesse.

Kelime Sonunda Sürekli Ünsüzler Arasındaki Değişimler

/-m/>/-n/ değişimi:

Yöre ağzında fiil çekimlerinin birinci teklik şahıs ekindeki aslî ve arkaik olan son ses /-n/ varlığını devam ettirmektedir: görm►ėrin, yáḷanæatarĭn, çöküyėr├n, oturiyėrin,yerin, doḷduruʃŭrun, annadíyėn, bilméyėn.

/-n/>/-m/ değişimi:

Gerileyici benzeşme yolu ile arka arkaya gelen kelimelerde az sayıda örnekte görülmektedir: suʃam biterdin, bem bi,om bėş, um bul►ėp.

/-n/>[-ñ] değişimi:

Bu değişim kelime içinde olabildiği gibi arka arkaya gelen iki kelimede de gerçekleşir: beñ ġaʃuşmadım, oñ gün, señ kimiñ.

/-z/>/-s/, [-S] değişimi:

Yöre ağzında çoğunlukla birinci çokluk şahıs çekimlerinde görülür: dōrēr├s, çı═arırıs, ėzelēris, öküs, vėrecēs┬s, buynus, as, yápíyės, ġaynadíyės çı═aríyės.

Süreksiz Ünsüzler Arasındaki Değişmeler

/t/>/ç/ değişimi:

Yöre ağzında *tencere* kelimesinde karakteristik olarak tespit edilmiştir: çencire.

Kelime İçinde Ünsüz Benzeşmesi

Türkiye Türkçesi ağızları iç seste görülen ünsüz benzeşmeleri bakımından zengindir (Caferoğlu, 1988a, s. 2).

-nl->-nn- benzeşmesi:

Avurt-diş sesi olan /l/, önündeki ünsüzle çoğu yerde benzeşir (Boev, 1972, s. 216). Daha çok /l/ ünsüzüyle başlayan eklerde karşımıza çıkmaktadır (Bulut, 2020, s. 4296). Yöre ağzında da ilerleyici benzeşme nedeniyle sistemli olarak gerek kelime içinde gerek ekleşme sırasında arka arkaya gelen "nl" ünsüz çifti "nn" ünsüz çiftine dönüşür.

gelinnik, ġadınnar, zamannar, annadíyėn, unnarı, sabınna.

-rl->-ll- benzeşmesi:

Bu benzeşme de Demre ağzında yaygın olarak görülen bir benzeşmedir. Daha çok /-r/ ile biten kelimelere /-l/ ile başlayan ek getirildiğinde ortaya çıkmaktadır (Bulut, 2020, s. 4297): s▪ledillē, götüriyėller, yázíyéller, çėkiyėllēdin, götüriyėllēdin, y►árĸḽardı, aḷıḽā, ġataḽārdın.

-zs->-ss- benzeşmesi:

Ekleşme esnasında ortaya çıkan bu benzeşme fazla yaygın değildir: ōlmassa.

-hm->-mm- benzeşmesi:

Bu benzeşmeye Türkiye Türkçesi ağızlarında genelde *Mehmet* isminde rastlanır (Caferoğlu, 1988a, s. 8). Ancak ismin aslı *Muhammed* olduğu için bu olayın benzeşme değil bazı yörelerdeki şekli ile Mehemmet ve oradan /h/ ve /e/ seslerinin düşmesi *Memmet* şekline gelmiş olabileceği de düşünülebilir.

-zc->-çç- benzeşmesi:

Bu ses olayında öncelikle c>ç değişimi meydana gelir. Yöre ağzında *az* kelimesinde ekleşme sırasında sistemli olarak görülmektedir: azıcık>azcık>aççıġ.

Benzeşmezlik

Benzeşmezlik, kelime içinde, birbirine bitişik ya da ayrı olan ve boğumlanma noktasında birbirinin aynısı iki ayrı boğumlanma hareketinin, iki

farklı boğumlanma yerinde iki farklı boğumlanma hareketi şekline girmesi demektir (Gülensoy, 1987, s. 130).

Ölçünlü dilde ünsüzler arasında ötümlülük-ötümsüzlük uyumu olmasına rağmen bu uyum Demre ağzında yer yer bozuktur: bışdı╧, ġonuşdur, güleşde, işde, aşdı╧, daşda, aşdırmazdı, bitdi, gütdüm, unutdum, örtdüler, davıtdıñ, kēşgek.

Ünsüz İkizleşmesi

İki ünlü arasında bulunan bazı ünsüzlerin boğumlanma esnasında tekrar edilmeleri olayıdır.

Demre ağzında özellikle /ç/, /k/, /ş/ ve/z/ ünsüzlerinin kelime içinde ikizleştiği tespit edilmiştir: ġaşşıġ ökküs, èşşēñi, bèşşini, güççük, döşşek, fişşek, ġazzıġ.

İkiz Ünsüzlerin Tekleşmesi

Alıntı kelimelerde yer alan bazı ikiz ünsüzler tekleşmiştir: ġu∫at, èveli, ha╧ından.

Ünsüz Düşmesi

Kelime Başında Ünsüz Düşmesi

Kelime başında yer alan ünsüzlerin tamamen düşmesi Türk dillerinde geniş ölçüde yayılmamıştır (Sevortyan, 1972, s. 543).

Kelime başında yer alan /y-/ ünsüzü Batı grubu ağızlarının genelinde kendini korumuştur (Bulduk, 2018 s. 950). Demre ağzında ise kelime başındaki /y-/ ünsüzü ile birlikte kelime başında /r-/ ünsüzünün düştüğü örnekler de tespit edilmiştir: ’n╧arĭ╧ı, özger, ètişTim, ilan.

Alıntı bir isim olan *Hüseyin*isminde de /h/ sesi düşmektedir: *üs►èn.*

Bazı durumlarda iki kelimenin birleşmesiyle oluşan ulamalarda ikinci kelimenin başındaki ünsüz düşer: èrtes ├ǣün, ortæēri, başĭæāba╧.

Kelime İçinde Ünsüz Düşmesi

Yöre ağzında kelime içi ünsüz düşmesi oldukça yaygındır. Kelime içinde yer alan/-d-/, /-f-/, /-g-/, /-ġ-/, /-h-/, /-k-/, /-l-/, /-m-/, /-n-/, [-ñ-], /-r-/, /-s-/, /-t-/ ve /-y-/ ünsüzlerinin düştüğü görülmektedir.

/-d-/ düşmesi:

Demre ağzında bir örnekte görülmektedir: günüz.

/-f-/ düşmesi:

Az sayıda örnekte görülmektedir: çit, yú╧a.

/-g-/, /-ġ-/ düşmesi:

İç sesteki sızıcılaşmış /g/, /ġ/ ünsüzleri düşer: sā ╒oḷ, ōḷan, sāḷıġ, üraşdı╧, çı ╒ırı╧a, bṻd►ėniñ, y'n ╒'nrda, h'nturaF, dėrmen.

/-h-/ düşmesi:

Alıntı kelimelerde yer alan gırtlak ünsüzü /-h-/ çoğu zaman erir ve geçici olarak düşer (İlhan, 2009, s. 54). za ╒ar, *āmad*ımış, a ╒ırdā╧ı, mutac, tarĸnanıñ, hėraḷda, ırāmatḷı╧.

/-k-/ düşmesi:

Daha çok ekleşme sırasında görülür: hell┬le, gėtÇ►ėsē, ╧ısırāḷa, yōsuñ, boyúndurūḷa, ėşşēle, topŭrāḷă, ba╧acādız.

/-l-/ düşmesi:

Yöre ağzında az sayıda örnekte karşımıza çıkar: ōsun, ╧ā╧dıġ, asFatıñ.

/-m-/ düşmesi

İyelik ekinde /-m-/ ünsüzünün düştüğü görülür: biziki.

/-n-/ düşmesi:

Az sayıda kelimede tespit edilmiştir: ┬san, işĸļ̣ah, ileşberlig bubamı╧ını.

[-ñ-] düşmesi:

Yöre ağzında *sonra* kelimesinde ve fiil çekimlerinde görülür: sora, vėrecēs┬s.

/-r-/ düşmesi:

Demre ağzında çok sayıda kelime ve ekte /-r-/ ünsüzü düşmüştür: oḷudun, bişir├ler, daşırĭḷar, yėdir├ler, sōna, sėyidelek, aḷĸñḷāda, vamadım.

/-s-/ düşmesi:

Duyulan geçmiş zaman çekiminde tespit edilir: gelmişiñ, görmüşündür.

/-t-/ düşmesi:

Bir alıntı kelimede sistemli olarak düşer: turislē.

/-y-/ düşmesi:

Demre ağzında sistemli olarak düşen /-y-/ sesi telafi uzunluğuna neden olmuştur: k►ėmedim, b▪leyidin, hēbeñi, televiz'nna, ūküm, s▪ledillē, p►ėnir, h▪le,ġāri, *m►ėrem, sülēman.*

Kelime Sonunda Ünsüz Düşmesi

Kelime ortasına oranla fazla yaygın olmayan bu ünsüz düşmesi kelime sonlarındaki /-k/, /-╧/, /-n/, /-r/, /-t/, /-y/ ve /-z/ ünsüzleri üzerinde gerçekleşir.

/-k/, /-╧/ düşmesi:

Yöre ağzında sıfat-fiil eki -AcAḳ'tan sonra ünlü ile başlayan bir kelime gelirse ekin sonundaki /-k/, /-╧/ bazen düşer: yapacăæōḷdu, gėdecĕæōḷdu.

/-n/ düşmesi:

-ken zarf-fiil ekinin /n/ ünsüzü genellikle düşme eğilimindedir: gėderke, ba ┌ırı╧ĸ, çı ┌ırı╧a.

/-r/ düşmesi:

Demre yöresinde sık görülen bir ses olayıdır: çocŭ╧ḷā, bizikinnē, turislē, araba mĭæma, ısırı.

/-t/ düşmesi:

Kelime sonunda *st* ünsüz çiftinin bulunduğu az sayıda kelimede görülür: aPdas, selbes, turis.

/-y/ düşmesi:

Son ses /y/'nin düştüğü örnekler şunlardır: şĕæėderken, buyd►ė, ş►ė.

/-z/ düşmesi:

Bu düşme genelde geniş zamanın olumsuz çekiminde tespit edilmektedir: d●nme mi, yápıḷma mı, vėrme mi.

Ünsüz Türemesi

Kelime Başında Ünsüz Türemesi

/h-/ türemesi:

İşaret zamir ya da sıfatlarının başında ve bunun dışında birkaç kelimede /h-/ türemesine rastlanır: havlusuna, hėndē, hötte, hell┬le, hönde, hu, hora.

/m-/ türemesi:

Yazı diline paralel olarak ikilemelerde karşımıza çıkar: āb►ė māb►ė, oyun moyun vb.

/y-/ türemesi:

Ön ses /y-/ türemesi Türkçede bilinen, çokça örnekleri olan bir ses olayıdır (Özek, 2014, s. 845). Demre yöresinde bir kelimede tespit edilmiştir: yėsiriysiñ.

Kelime Ortasında Ünsüz Türemesi

/-b-/ türemesi:

-(X)p turur ve türevleri günümüz lehçelerinde olduğu gibi Batı Anadolu ağızlarında da şimdiki zaman işlevinde kullanılır (Tolkun, 2020, s. 2). Yöre ağzında şimdiki zaman ifade eden bu birleşik fiil çekimlerinde zarf fiil ekinden sonra bir /-b-/ türemesi görülmektedir: oḷuPb'ntan, ölüPboturu, ālēPbotur╧an.

/-n-/ türemesi:

Demre ağzında aitlik eki -ki'den sonra çokluk eki gelirse bu çokluk ekinden önce bir /-n-/ ünsüzü ortaya çıkmaktadır: hind┬kinner, benikinner, bizikinnē.

/-y-/ türemesi:

Ölçünlü dilde olduğu gibi yöre ağzında da vasıta hali ekleşirken ve cevher fiili çekiminde yan yana gelen iki ünlünün arasına bir /y/ ünsüzü girer: b▪leyidin, çкpayḷa, zurnayḷa, arabayla.

Bunun dışında birkaç alıntı kelimede görülür: ġayíboḷdu, dayimā.

Bunlar haricinde Demre ağzında vurguyu arttırmak amacıyla bazı ünsüzlerin ikizleşmesi bir ünsüz türemesi olarak değerlendirilebilir: ġaşşıġ, ökküs, èşşēñi, güççük, bèşşini, döşşek, fişşek, ġazzıġ.

Kelime Sonunda Ünsüz Türemesi

Boğumlanma açısından basitleşme niteliği gösteren Güney-Batı Anadolu ağızları, herhangi bir yapı özelliği bulunmayan ve boğumlanmada normalden fazla emek isteyen parazit ünsüzlere dayanıklı değildir (Korkmaz, 1994b, s. 82-83). Buna karşın yöre ağzında sistemli olarak *i-* ek fiilinin görülen geçmiş zamanının üçüncü şahıs çekimi ile fiillerin hikâye birleşik çekiminde son seste bir -n görülür. Korkmaz bu durumun Güney-Batı Anadolu ağızlarında da görüldüğünü ifade eder (Korkmaz, 1994b, s. 82-83). Bu /-n/sesi ilk bakışta türeme gibi görünse de Ana Altaycada iyelik ifade eden 3. şahıs zamiri **in*[12] morfeminin bir kalıntısıdır (Pekacar ve Erdem Uçar, 2012, s. 234). oḷmazdın, gėçi[]dilerdin, gėdērdin, n┬dinæu, b▪leyidin, güdülüdün, yápıḷmaztın, dikilikdin, vārdın.

Şart çekiminde bir kelimede son seste /m/ ünsüzü türemiştir: halb┬sem.

Göçüşme

Türkçede yan yana olan iki ünsüzün söyleyişi kolaylaştırmak için yer değiştirmesi olayına göçüşme denir (Banguoğlu, 2007, s. 70). Telaffuz cihazlarının fizyolojik örgüsünden meydana gelen bir gelişme olan göçüşme fonetik bir olaydır (Caferoğlu, 1988b, s. 1). Demre ağzında görülen göçüşme örneklerinden bazıları şunlardır: tesbi, baḷdırcanı, kirpit, tahrĸnanıñ, çılpak, ġırañḷarınĭ(<kenarlarını), körpü.

Hece Kaynaşması

Heceler kaynaşırken kimi zaman bir ünlünün düşmesi ya da bir hece grubunun düşmesi söz konusu olabilmektedir (Yazıcı Ersoy, 2017, s. 39). Bazı durumlarda da iki ünlü arasında bulunan kimi ünsüzlerin erimesiyle oluşur. Hece kaynaşmasında, ünsüz düşmesinde olduğu gibi kaybolan sesler fonksiyonlarını telafi uzunluğu olarak, kalan diğer hecenin üstüne yüklerler (Gülensoy, 1987, s. 127): durām, dėrmen, k►ėcek, dikd┬ñ, bişird┬mizde, ufalíyės, dėvelēñki, vėrecēs┬s, ġonuşÇ►ĸz, ėlēceñ.

İki kelimenin birleşmesi nedeniyle oluşan örnekler de vardır: ortæēri, ġ'ncāríyė, hindik┬bi, halb┬sem, şėkilk┬bi, ėvelk┬bi, ┴apıdāk┬bisi, n┬din, dē mi, nėdelim.

[12]**in* morfemi ile ilgili farklı görüşler vardır. Bazıları için bk. Poppe, 1965, s. 194; Gemalmaz, 1996, s. 166-167; Alyılmaz, 1999; Başdaş, 2009, s. 638; Sultanzade, 2014, s. 100; Özdemir, 2014, s. 144; Ünal, 2019, s. 53.

SONUÇ

Demre yöresi ağızları ses özellikleri bakımından incelenmiş ve bu çalışma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Demre ağzı, Leyla Karahan'ın (1996) Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması eserinde belirttiği gibi Antalya ağzını da içine alan Batı grubu ağızları içerisinde değerlendirilmektedir.
2. Doğu grubu ve Kuzey Doğu grubuna nazaran Batı grubu ağızlarında yabancı kökenli kelimelerde yer alan uzun ünlülerin normal süreli ünlüye dönüşmesi Demre ağzında da birçok örnekte gerçekleşmiş (a╧ĭrabĸ, zĸmannarı, aPdasļı, láf, tėk ├rar, *hatmĸ*), ancak uzun ünlüyü muhafaza eden örnekler de tespit edilmiştir: sabāļa, zāten, musāFiriñden.
3. Türkçe kelimelerde birincil (asli) uzun ünlülerin sistemli olarak kullanıldığı görülmektedir: yō╧ļu╧, çōÇu╧, ►ėrkek, ōļdu, g►ėldiler, v►ėrdim, ōñ gün, y►í╧ār, gēnç, d►ėcēS, y►ėyez, d▪rt.
4. Demre ağzında önlük-artlık uyumu yazı diline oranla daha fazla ilerleme göstermiştir. Yöre ağzında yazı dilinde uyuma girmeyen bazı eklerin uyuma girdiği tespit edilmiştir: ġardaşı, ālēPbotur╧an, a ┌ırdā╧ı, 'n╧arĭ╧ı, bubamı╧ını.
5. Çok heceli kelimelerin sonunda yer alan dar-yuvarlak (/u/, /ü/) ünlüler düzleşmemiştir. İlk hecede karşılaşılan yuvarlak ünlülerin de düzleşmediği tespit edilmiştir.
6. Kelimelerin içinde ve sonunda /╧/>/─/ değişimi gerçekleşmez.
7. Arka ve orta damak geniz [ñ]'si Demre ağzında sistemli olarak korunmaktadır.
8. İki ünlü arasında ve son seste yer alan ön damak /g/ sesinin eridiği görülmektedir.
9. Ön ses /y/ ünsüzü Demre ağzında kararsız bir görünüm arz eder.
10. Yöre ağzında patlayıcı ünsüzlerin ikizleşmesi bazı kelimelerde standart olmakla birlikte bu kelimeler haricinde fazla yaygın değildir.
11. Teklik birinci ve ikinci şahıs zamirleri yönelme hali eki aldığında, sistemli olarak *bene, sene* şeklinde kullanılır.

12. Belirli bazı ünsüzlerin yer değiştirmesi olayı kararsız bir görünümdedir.

13. Yöre ağzında *öyle-böyle* kelimeleri /y/ ünsüzü erimiş olarak ▪*le-b*▪*le* şeklinde karakteristik bir görünüm arz eder.

14. Kapalı /ė/ ünlüsü yöre ağzında sistemli olarak kullanılmaktadır: yėre, gėşmiş, vėriliyėri, yėd ├.

15. Demre yöresi ağzında ilk hece dışındaki dudak ünsüzlerinin yanındaki ünlüler düzdür: sabın, yāmır.

16. Eski Anadolu Türkçesinde belirgin olan yuvarlaklaşma eğilimi Demre ağzında görülmez.

17. Orta hecede bulunan geniş ünlünün düşmesi Demre ağzında sistemlidir: bōrdκ, ġonuşÇ►κz, ėtçekler, hötlēde.

18. /─/ ünsüzü çok fazla kullanılmaz. Ancak art damak /ġ/'si sistemli bir şekilde kullanılmaktadır: ġaraduzen, ġ'nmuş, ġazan, ġurudurdu╧.

19. Demre yöresi ağzında /r/ sesinin düşmesi sistemli bir görünüm arz eder: daşırĭḷar, yėdir ├ler, sōna, sėyidelek, aḷκñḷāda, vamadım.

20. Yapılan çalışma sonunda Demre ağzı Karahan'ın tasnifine göre Batı grubu ağızlarının birinci alt grubunda bulunmaktadır. Batı grubuna ait çoğu özellik Karahan'ın tasnifine uygun olarak Demre ağzında tespit edilmiştir. Bununla birlikte yukarıda belirtilen bazı özellikler ise Batı grubu ağızlarının genel karakteristik özelliklerini yansıtmamaktadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akça, H. (2017). Eski Anadolu Türkçesinde kelime başı t-/d- meselesi. *Türkbilig*, (34), 7-24.

Alkaya, E. (2008a). *Sibirya Tatar Türkçesi*. Turkish Studies Yayınları.

Alkaya, E. (2008b). Sibirya Tatar Türkçesindeki uzun ünlüler üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, *3*(4), 19-42. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.357

Alkaya, E. (2008c). Sibirya Tatar Türkleri ve dilleri. *Turkish Studies*, *3*(7), 1-16. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.489

Alyılmaz, C. (1999). Zamir n'si eski bir iyelik ekinin kalıntısı olabilir mi?. *Türk Gramerinin Sorunları II*, Türk Dil Kurumu Yayınları, 403-415.

Antalya Valiliği (2012). *Dünden Bugüne Antalya* (Cilt 1-2). Antalya Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Yayınları, CI., VI. Bölüm.

Antalya Valiliği, http://antalya.gov.tr/demre, Erişim Tarihi: 27.01.2022

Aratan, E. U. (1965). *Kaşgar Ağzından Derlemeler*. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Atmaca, E. & Kanık, E. (2021). Antalya ili Gündoğmuş ilçesi ağızlarının standart Türkiye Türkçesinden farklı ses ve şekil bilgisi özellikleri. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar, 5*(17), 91-105. https://doi.org/10.31455/asya.986963

Aydın, M. (2002). *Aybastı Ağzı*. TDK Yayınları.

Banguoğlu, T. (1959). *Türk Grameri, Birinci Bölüm: Sesbilgisi*. TDK Yayınları.

Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. TDK Yayınları.

Başdaş, C. (2009). Orhun Abidelerinde iyelik, belirtme ve yükleme hâli. *Turkish Studies, 4*(8), 623-643. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.968

Boeschoten, H. (2000). Avrupa Türkçesinde Anadolu ağızlarının yansımaları. A. Sumru Özsoy ve Eser E. Taylan (Ed.), *Türkçenin Ağızları Çalıştay bildirileri kitabı* içinde (ss. 93-97). Boğaziçi Yayınları.

Boev, E. (1972). Bulgaristan Türk ağızlarında içses konson benzeşmesi. *Bilimsel Bildiriler kitabı* içinde (ss. 215-228). TDK Yayınları.

Bozkurt, M. F. (1978). Kabil Avşar ağzı. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten 1977,* 205-261.

Bozkurt, M. F. (1981). Afganistan'da bir Türkmen ağzı. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten 1978-1979,* 39-79.

Bulduk, T. B. (2018). Kelime başında y foneminin düşmesi: Kâbûs-nâme ve Türkiye Türkçesi ağızları örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(30), 944-991.

Buluç, S. (1972). Mendeli (Irak) ağzının özellikleri. *Bilimsel Bildiriler kitabı* içinde (ss. 181-183). TDK Yayınları.

Bulut. S. (2013). Türkiye Türkçesi ağızları üzerine çalışma yapılmayan il ve ilçeler. *Turkish Studies, 8*(1), 1129-1149. http://dx.doi.org/10.7827/ TurkishStudies.4358

Bulut, S. (2017). Serik (Antalya) Yörükleri ağzından "Derleme Sözlüğü"ne katkılar. *Route Educational and Social Science Journal, 4*(5), 127-141.

Bulut, S. (2018). *Gümüşhane İli ve Yöresi Ağızları Söz Varlığı*. Gazi Kitabevi.

Bulut, S. (2020). Giresun ili ve yöresi ağızlarında kullanılan geniş zaman çokluk 1. şahıs olumsuzluk eki: {-mazuḳ/ġ; - mezük/g}. *Tarih Okulu Dergisi, 13*(XLIX), 4287-4330.

Buran, A. (1997). *Keban Baskil ve Ağın Yöresi Ağızları*. TDK Yayınları.

Buran, A. (2016) Çağdaş Türk yazı dillerinde ve Türkiye Türkçesi ağızlarında ikincil uzun ünlüler. II. *Kayseri ve Yöresi Kültür, Sanat ve Edebiyat Bilgi Şöleni*. https://turkoloji.cu.edu.tr/CAGDAS%20TURK%20LEHCELERI/ ahmet_buran_turk_yazi_dilleri_uzunluklar.pdf, Erişim Tarihi: 02.08.2022

Caferoğlu, A. (1988a). Anadolu ağızlarında içses ünsüz benzeşmesi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten 1958*, 1-11.

Caferoğlu, A. (1989b). Konya ilinin Ermenek ağzı. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten 1972*, 1-16.

Caferoğlu, A. (1964). Anadolu ağızlarında konson değişmeleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten 1963*, 1-32.

Caferoğlu, A. (1988b). Anadolu ağızlarındaki metathese gelişmesi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten 1955*, 1-7.

Dallı, H. (1991). *Kuzeydoğu Bulgaristan Türk Ağızları Üzerine Araştırmalar*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Demir, N. & Yılmaz, E. (2006). *Türk Dili El Kitabı*. Grafiker Yayınları.

Demir, N. (2013). *Ankara Örneğinde Ağızların Belgelenmesi.* TDK Yayınları.

Develi, H. (1995). *Evliya Çelebi Seyahatnamesine Göre 17. Yüzyıl Osmanlı Türkçesinde Ses Benzeşmeleri ve Uyumlar*. TDK Yayınları.

Doerfer, G. (1989). İran'daki Türk dilleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten 1969*, 1-11.

Eker, S. (2017). *Çağdaş Türk Dili*. Grafiker Yayınları.

Emet, E. (2008). *Doğu Türkistan Uygur Ağızları*. TDK Yayınları.

Ercilasun, A. B. (1983). *Kars İli Ağızları*. Gazi Üniversitesi Yayınları.

Erdem, M. D. & Bölük, R. (2011). Kaş (Antalya) ağzı ses özellikleri üzerine. *Turkish Studies, 6*(1), 411-452. http://dx.doi.org/10.7827/Turkish Studies.2171

Erdem, M. D. & Bölük, R. (2012). *Antalya ve Yöresi Ağızları*. Gazi Kitabevi.

Erdem, M. D. (2008). Anadolu Ağızlarında görülen birincil ünlü uzunlukları üzerine. *Turkish Studies, 3*(3), 502-562. http://dx.doi.org/10.7827/Turkish Studies.350

Ergin, M. (2004). *Türk Dil Bilgisi*. Bayrak Basım-Yayın.

Ersoylu, H. (2000). Türkçenin bazı yabancı kökenli kelimelerindeki damaksı genizsileşme. *İlmî Araştırmalar*, (9), 97-104.

Gabain, A. V. (1988). *Eski Türkçenin Grameri* (Mehmet Akalın, çev.). TDK Yayınları.

Gemalmaz, E. (1995). *Erzurum İli Ağızları* (Cilt 1-3). TDK Yayınları.

Gemalmaz, E. (1996). Türkçede isim tamlamalarının derin yapısı. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 4*, 165-172. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunitaed/issue/2856/39553

Gökçür, E. (2016). Türkmen Türkçesinde birincil uzun ünlüler. *The Journal of Academic Social Science Studies,* (47), 235-253. http://dx.doi.org/ 10.9761/JASSS3460

Gülensoy, T. (1987). Rumeli ağızlarının sesbilgisi üzerine bir deneme. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten 1984*, 87-147.

Gülensoy, T. (1988). *Kütahya ve Yöresi Ağızları*. TDK Yayınları.

Gülensoy, T. & Alkaya, E. (2011). *Türkiye Türkçesi Ağızları Bibliyografyası*. Akçağ Yayınları.

Gülensoy, T., Küçüker, P., & Amanoğlu, E. K. (2009). *Nahçıvan Ağzı*. TDK Yayınları.

Gülseren, C. (2000). *Malatya İli Ağızları*. TDK Yayınları.

Gülsevin, G. (2004). Ağız tartışmalarında ses özelliklerinin sınıflandırılması üzerine düşünceler ve Uşak ili ağzı örneği. *İlmî Araştırmalar*, (18), 31-44.

Gülsevin, G. (2008). Türkiye Türkçesi ağızlarında Kıpçakça denilen unsurlar üzerine 2: (ç>ş değişmesi). *Turkish Studies, 3*(3), 378-387. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.345

Gülsevin, G. (2010). *Yaşayan ve Tarihî Türkiye Türkçesi Ağızları*. Özel Kitaplar.

Günay, T. (1978). *Rize İli Ağızları*. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Günşen, A. (2000). *Kırşehir ve Yöresi Ağızları*. TDK Yayınları.

Hunutlu, Ü. (2018). Türkçede K->G- ve T->D- tonlulaşması üzerine düşünceler. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED),* 161-186. http://dx.doi.org/10.14222/Turkiyat3934

İlhan, N. (2009). Türk dilinde ünsüz düşmesi, nedenleri ve türleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken (ZfWT), 1*(2), 43-55.

Kalay, E. (1998). *Edirne İli Ağızları*. TDK Yayınları.

Karahan L. (1996). *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması.* TDK Yayınları.

Korkmaz, Z. (1994a). *Nevşehir ve Yöresi Ağızları*. TDK Yayınları.

Korkmaz, Z. (1994b). *Güney-Batı Anadolu Ağızları Ses Bilgisi (Fonetik).* TDK Yayınları.

Korkmaz, Z. (1995a). Anadolu ağız araştırmalarına toplu bir bakış. *Türk Dili Üzerine Araştırmalar* C. II, (ss. 232-248). TDK Yayınları.

Korkmaz, Z. (1995b). Batı Anadolu ağızlarında aslî ünlü uzunlukları hakkında. *Türk Dili Üzerine Araştırmalar,* C. II, (ss. 123-127 TDK Yayınları.

Olcay, S. (1995). *Erzurum Ağzı*. TDK Yayınları.

Özdemir, H. (2014). III. Teklik kişi iyelik eki +(s)I ve zamir n'si üzerine bir değerlendirme denemesi. *Dil Araştırmaları,* Bahar, (14), 137-145.

Özek, F. (2014). Türkiye Türkçesi ağızlarında ön ses /y-/ türemesi. *Turkish Studies, 9*(9), 843-853. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7302

Özkan, F. (1997). *Osmaniye Tatar Ağzı*. TDK Yayınları.

Pekacar, Ç. & Erdem Uçar, F. M. (2012). Nevşehir ve diğer Anadolu ağızlarında fiillerin teklik 3. şahıs çekimlerinde /n/ sesi. Adem Öger (Ed.), *1.*

Uluslararası Nevşehir Tarih ve Kültür Sempozyumu 16-19 Kasım 2011. bildirileri kitabı içinde (ss. 225-235). Grafiker-Ofset Matbaacılık.

Poppe, N. (1965). *Introduction to Altaic Linguistics*. Harrassowitz.

Sağır, M. (1995). *Erzincan ve Yöresi Ağızları*. TDK Yayınları.

Sağır, M. (1997a). Anadolu ağızlarında ünlüler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten 1995*, 377-390.

Sağır, M. (1997b). Anadolu ağızlarında ünsüzler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten 1995*, 391-409.

Sağır, M. (1999). Anadolu ağızlarında ünlüler ünsüzler. *3. Uluslararası Türk Dil Kurultayı 1996* içinde (ss. 987-996). TDK Yayınları.

Sevortyan, Y. V. (1972). Türk dillerinde kelime başındaki ünsüzlerin düşmesi. *Bilimsel Bildiriler* kitabı içinde (ss. 543-550). TDK Yayınları.

Stachowski, M. (2010). Genel Türkçe bağlamında Türkiye Türkçesinde şimdi ve işte sözcüklerinin etimolojisi (Hülya Kaya, çev.). *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten, 57*(2009/1), 93-98. https://dergipark.org.tr/en/pub/belleten/issue/45450/570481

Sultanzade, V. (2014). Zamir n'sinin kaynağı hakkında. *Dil Araştırmaları,* (15), 95-104.

Şanlı, C. (1996). Kırklareli ağızlarında ses olayları. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten 1994*, 117-122.

Tabaklar, Ö. (1996). Türkmen Türkçesinde ünlülerin uzun okunmasını gerektiren durumlar ve eklerdeki uzun ünlüler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten 1994*, 145-155.

Tansu, M. (1963). *Durgun Genel Ses Bilgisi ve Türkçe*. TDK Yayınları.

Türk Dil Kurumu (1972). *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü* (Cilt 1-6). TDK Yayınları.

Tekin, T. (1995). *Türk Dillerinde Birincil Uzun Ünlüler*. Mehmet Ölmez, (Haz.). Simurg Yayıncılık.

Tepeli, Y. (2010). Demre ağzı ve dil özellikleri. *Myra/Demre Sempozyumu*, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Akdeniz Üniversitesi, 9-11 Nisan 2010, Demre-Antalya.

Timurtaş, F. K. (1977). *Eski Türkiye Türkçesi.* İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Tolkun, S. (2020). Doğu Türkçesi tarihî metinlerinde -(X)p turur biçimbiriminin kullanımı üzerine. *Uluslararası İdil - Ural ve Türkistan Araştırmaları Dergisi (IJVUTS), 2*(3), 1- 27.

Tosun, İ. (2016). *Ardahan İli Ağızlarının Ses ve Şekil Özellikleri*. Payda Yayıncılık.

TUIK, https://cip.tuik.gov.tr/# Erişim tarihi 30.11.2022

Ünal, O. (2019). Türkçe üçüncü tekil şahıs iyelik ekinin ve pronominal /n/ sesinin kökeni üzerine. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED),* (64), 47-64. http://dx.doi.org/10.14222/Turkiyat4038

Yalçın, S. K. (2009). *Çağdaş Türk Lehçelerinde Ünlüler*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yazıcı Ersoy, H. (2017). Türkçede ses düşmesi/hece kaynaşması problemi: Başkurt Türkçesi örneği. *Dil Araştırmaları*, 20, 35-48.

İnternet Kaynakları

Demre Kaymakamlığı, http://www.demre.gov.tr/demre-tarimi, Erişim tarihi: 27.01.2022

Demre Kaymakamlığı, http://www.demre.gov.tr/demre-turizmi, Erişim tarihi: 27.01.2022

Demre Kaymakamlığı, http://www.demre.gov.tr/tarihce, Erişim tarihi: 27.01.2022

EXTENDED ABSTRACT

A Brief History of Demre

Myra, as it was known in ancient times, was a member of the Lycian League, which was founded in the Hellenistic Period. Myra, which was famous throughout the Middle Ages, is an important Lycian city, thanks to being the place where St. Nicholas was the bishop. Today, Christian Santa Claus events are still held on December 6th. Demre, which gained the status of a village under the name of Eynihal in 1904, became a town with the merger of 4 villages in 1968, and a district with the name Kale in 1987. In 2005, the name of the Kale was

changed to Demre. Although its economy is based on agriculture, tourism activities have also been revived in recent years. (http://antalya.gov.tr/demre). According to the TUIK data of 2021, the district's total its population is 27, 150 (https://cip.tuik.gov.tr/#).

Aim: In order to understand the sound structure of a language, it will be insufficient to examine only the written language of that language. In this respect, researching and examining local dialects has an important place in illuminating some areas that remain dark in the language. Therefore, in this study, it is aimed to reveal the sound characteristics of Demre district of Antalya province.

Method: In order to examine the sound characteristics of the Demre dialect, selected texts were used. In the phonology section, under the title of vowels and consonants, vowels and consonants that are not used in the local dialect and have different articulation points have been identified. Then, by giving the characteristics of these sounds, some sound events that occurred between them were tried to be given with their reasons and examples were shown.

Conclusion: In this section, the dialects of the Demre region were examined in terms of their sound characteristics and the following conclusions were reached as a result of this study:

1. Demre dialect is evaluated within the dialects of the Western group, which also includes the Antalya dialect, as Leyla Karahan (1996) stated in her work Anadolu Agizlarinin Siniflandirilmasi.

2. Compared to the Eastern group and the North Eastern group, the conversion of long vowels in foreign-origin words into normal-term vowels in the Western group dialects also took place in many examples in Demre dialect (a╧ĭrabĸ, zĸmannarı, aPdasḷı, láf, tėk├rar, hatmĸ.), but the long vowel is preserved. examples have also been identified: sabāḷa, zāten, musāFiriñden.

3. Primary (original) in Turkish words the systematic use of vowels appears long. yō╧ḷu╧, çōÇu╧, ►ėrkek, ōḷdu, g►ėldiler, v►ėrdim, ōñ gün, y►í╧ār, gēnç, d►ėcēS, y►ėyez, d▪rt.

4. Apron-artifact harmony in the Demre dialect showed more progress than the written language. It has been determined that some suffixes that do not fit in the written language in the local dialect are compatible. ġardaşı, ālēPboturı╧an, a ┌ırdā╧ı, ’n╧arĭ╧ı, bubamı╧ını.

5. Semi-vocalss (/u/, /ü/) at the end of polysyllabic words are not flattened. It has been determined that the round vowels encountered in the first syllable are not flattened either.

6. The change of /╧/>/─/ in inner and final sound does not occur in the local dialect.

7. Posterior and middle palate nasal [ñ] sound Demre it is systematically protected in its dialect.

8. It is seen that the front palate /g/ sound, which is located between two vowels and in the last sound, melts.

9. The protophonic /y/ consonant sounds have unstable in Demre dialect.

10. Although the twining of explosive consonants in the dialect is standard in some words, it is not very common except for these words.

11. When singular first and second person pronouns have an inclination suffix, *bene* and *sene* is used.

12. Displacement of certain consonants looks unstable.

13. In the dialect of the region, such words have a characteristic appearance as ▪*le-b*▪*le* with the /y/ consonant fused.

14. The closed /ė/ vowel is used systematically in the local dialect.

15. In the dialect of Demre region, the vowels next to the lip consonants except the first syllable are straight. sabın, yāmır.

16. The rounding tendency, which is evident in Old Anatolian Turkish, is not seen in the Demre dialect.

17. The drop of the wide vowel in the middle syllable is systematic in the mouth of Demre.

18. The consonant /─/ is not used too much. However, the posterior palate /ġ/ is used systematically.

19. The decrease of the /r/ sound in the dialect of Demre region presents a systematic appearance.

20. At the end of the study, Demre dialect is in the first subgroup of Western group dialects according to Karahan's classification. Most features belonging to the western group were identified in the Demre mouth in accordance with the

classification of Karahan. However, some of the above-mentioned features are the general characteristics of Western group dialects does not reflect its characteristics.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 4267-4288
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.66334
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 13.11.2022 Submitted date
Kabul tarihi 19.12.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Emsen Sadeghzadeh, H. & Akkaş, E. (2022). Sağlık Harcamalarının Finansmanın Yönetimi veya Sürdürülebilirliği: Gelişmişlik Düzeyine Göre Yansımaları. *Journal of History School,* 61, 4267-4288.

SAĞLIK HARCAMALARININ FİNANSMANIN YÖNETİMİ VEYA SÜRDÜRÜLEBİLİRLİĞİ: GELİŞMİŞLİK DÜZEYİNE GÖRE YANSIMALARI[1]

Hatıra SADEGHZADEH-EMSEN[2] & Elif AKKAŞ[3]

Öz

Sağlık harcamalarının en temel yansıması veya çıktısı ortalama yaşam beklentisinin artması ve bebek ölüm sayısının azalmasıdır. Rakamsal bazda önemli bir artış gösteren sağlık harcamalarının ortalama ömrün uzaması ile ekonomide bir yük teşkil edeceği düşünülebilir. Dolayısıyla temel hipotez, artan ömür ve buna bağlı olarak giderek artan nüfustan dolayı, sağlık harcamalarının yönetilebilir veya sürdürülebilir ölçüde karşılayıp karşılamadığıdır. Burada sağlık harcamalarına dayalı olarak beklenen çıktının oluşabilmesinin de girdiye ihtiyaç bulunduğu açıktır. Girdi olarak da sağlık sektöründe kullanılan ekipman kapsamında bunlara yapılan harcamalar kullanılabilir. Sağlık harcamalarının GSYH içerisindeki payı ile fert başına sağlık harcamaları önemli gösterge konumundadır. Ancak, her iki göstergenin de makroekonomik açıdan yönetilebilirliği veya sürdürülebilirliği önem arz etmektedir. Ekonometrik açıdan sürdürülebilirlik veya yönetilebilirlik hususu, bu iki değişkenin durağan olması ile ölçülür. Sağlık harcamaları bakımından zaman kısıtı nedeniyle (veri 2000-2019 arası dönemi kapsamakta) Dünya Bankasının gelişmişlik sınıflandırmasına bağlı olarak düşük gelirli, orta gelirli ve yüksek ülkeler ile panel oluşturulmuş ve panel birim kök sınamaları yapılmıştır. Birim kök sınamaları sonucunda ülkelerin gelir seviyesi arttıkça onun içerisinde sağlık için yapılan

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %60, 2. yazar: %40.

[2] Dr., Bağımsız araştırmacı, sadeghzadeh.khatereh@gmail.com, Orcid: 0000-0001-8824-0401.
[3] Arş. Gör. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, elif.akkas@erzincan.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9555-7340.

harcamaların durağan olduğu ve dolayısıyla sürdürülebilir nitelik taşıdığı tespit edilmiştir. Buna karşılık fert başına sağlık harcamaları değişkeninin durağanlığının zayıf olduğu belirlenmiştir. Artan ömür ve nüfusa karşılık, ekonominin mevcut durumunun buna paralel artış gösterdiği ve dolayısıyla sürdürülebilirlik sıkıntısının olmadığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sağlık Harcamaları, Sürdürülebilirlik, Panel Birim Kök Testleri.

Management or Sustainability of Finance of Health Expenditures: Its Reflections by Level of Development

Abstract

The most basic reflection or output of health expenditures is the increase in the average life expectancy and the decrease in the number of infant deaths. It can be thought that health expenditures, which show a significant increase on a numerical basis, will constitute a burden on the economy with the prolongation of the average lifespan. Therefore, the main hypothesis is whether health expenditures are met at a manageable or sustainable level due to the increasing life expectancy and the increasing population. It is clear that there is a need for input in order to create the expected output based on health expenditures. The share of health expenditures in GDP and per capita health expenditures are among the important indicators. However, the macroeconomic manageability or sustainability of both indicators is important. In econometric terms, sustainability or manageability is measured by the stationarity of these two variables. Due to the time constraint in terms of health expenditures (the data covers the period between 2000 and 2019), a panel was formed with low-income, middle-income and high-income countries depending on the development classification of the World Bank, and panel unit root tests were carried out. As a result of unit root tests, it has been determined that as the income level of the countries increases, the expenditures made for health are stagnant and therefore sustainable. On the other hand, it was determined that the stability of the health expenditures per capita variable was weak. It can be said that despite the increasing life expectancy and population, the current state of the economy has increased in parallel, and therefore there is no sustainability problem.

Keywords: Health Expenditures, Sustainability, Panel Unit Root Tests.

GİRİŞ

Merkantilist bakış açısıyla ekonomik anlamda önemi giderek şekillenen insan unsuru hem askeri gücü hem de emeğe dayalı üretim gücünü ifade etmektedir. Dolayısıyla merkantilist bakış açısında ülkelerin gelişmişlik gücü

sahip oldukları insan sayısı ile tanımlanmıştır. Bu bakış açısı klasiklerde emek-değer teorisi ile formülize edilirken, yine üretimin asli unsuru olarak kabul edilmiştir. Diğer taraftan Keynesyen iktisatla üretim unsuru olmanın yanı sıra üretilene talebin önemine atfen hem arz hem de talep boyutuyla insan unsuruna bakış açısı daha da önem kazanır olmuştur. Diğer bir ifadeyle Keynesyen iktisatta üretimsilik boyutunun da ötesine geçilerek talep yetersizliğine dayalı durgunluğun ilacı olarak insan unsuruna bir kez daha farklı boyutta önem verilmiştir. Neo-klasik formda emek ve sermaye ile belirlenen üretimde dışsal unsur olarak addedilen faktör verimliliği içinde emeğin kalifiye boyutuna zımnen işaret edilirken, 1960'larda başlayan beşerî sermaye olgusu içsel büyüme teorisyenleri tarafından modellerde kullanılır olmuştur.

Emeğin nitelikli ve niteliksiz şeklindeki ayırımında devlete atfedilen görevler arasında insan unsurunun nitelikli hale getirilmesi ile insan unsurunun korunup geliştirebilmesi de dahil edilmiştir. Böylece devletin geleneksel fonksiyonlarına eğitim ve sağlık boyutuyla toplumsal refahın sağlanabilirliği önem affedilmiş ve bunun için de gerekli kaynağı ayırması kamusal hizmetler bağlamında görevi olmuştur. Bu açıdan eğitim ve sağlık hizmetler sektörünün alt kalemleri olarak devletlerin farklı düzeylerde yatırımların gerçekleştiği önemli ekonomik unsur haline gelmişlerdir. Dolayısıyla ülkelerin ekonomik gelişmişlik düzeylerindeki farklılıklara bağlı olarak devletlerin eğitim ile sağlık harcamalarının ulusal hasıla içerisindeki payları da farklılık arz eder olmuştur (Uygun vd., 2022, s. 175).

İster tam kapitalist bakış açısıyla olsun, ister tam bir müdahaleci bakış açısıyla olsun, netice itibarıyla sağlık harcamalarının temel çıktısı hastalıklarla mücadele ve tedavi bağlamında insan yaşamının uzaması ve bebek ölüm oranlarındaki düşüşlerdir. Çıktının bu şekilde ifade edilmesine karşılık, girdileri de kamu veya özel sağlık harcamaları oluşturmaktadır ve bu da sürdürülebilirlik sorununu gündeme getirmektedir. Sürdürülebilirlik kavramı ise mevcut koşulların devam ettirilmesini sağlayan mekanizmaların işletilmesi şeklinde tanımlanır. Bu noktada sürdürülebilirlik ilk olarak çevresel bozulmaya karşı kalkınma bağlamında geliştirilmiş olup kalkınma önceliğine karşı çevre tahribatına vurgu yapılmasını gerekli kılmıştır. Çevre tahribatını minimize etmeye dayalı bu bakış açısında yenilenemez kaynakların cari ve gelecek kuşaklar için tahrip edici ve/veya bozucu olmaktan uzak bir büyüme anlayışını ifade etmektedir (Şahin-İnce, 2019, s. 12). Çevrenin bozulması/tahribi ve ekonomik kalkınma/refah çelişkisine vurgu yapılarak bu yöndeki çabalar Roma Kulübünün tesis edilmesine yol açmıştır. Burada kalkınma ve gelir artışına karşılık tabiatın bir süre sonra yaşanmaz hale geleceğine vurgu yapılır. Diğer bir ifadeyle gelir için tabiatın bozulmasının bir süre sonra yaşanmaz çevre ile

sonlanacağı ve böylece gelir histerisinin sınırlarının olduğuna işaret vardır. Devamında sınırlamalar bağlamında cari açıkların sürdürülebilirliğinde dış borç stoku kısıtı, kamu bütçe açıklarında kamu borç stoku kısıtı gibi kısıtlar dikkat çekmeye başlamış ve bu kısıtlar sürdürülebilirlik olgusunu gündeme taşır olmuştur.

Sağlık harcamalarının hem arz ve talep boyutuyla insan unsuru açısından ekonomik zorunluluktan hem de insaniliğin gereği olarak sosyal devlet olma zorunluluğundan kaynaklanan yapılması gereği açıktır. Bu durumda sağlık harcamalarının çıktısı en kısa ifadesiyle bebek ölüm oranlarında azalış ve ortalama ömürde uzama ve buna bağlı olarak giderek artan nüfustur. Nüfus artışı bir üretim faktörü olarak emeği ve buna bağlı üretimi destekleyerek girdi boyutuna ilaveten, aynı zamanda üretilene talebi oluşturmaktadır. Ancak, özellikle gelişmişliğe ve gelişmişlik paralelinde yaşlanmaya bağlı olarak sağlık harcamaları giderek artış göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışmada sağlık harcamalarının ülkelerin gelişmişlik sınıflandırması açısından sürdürülebilirliğinin araştırılması amaçlanmıştır.

Çalışma dört alt başlıkta ele alınmıştır. Birinci kısımda ekonomik gelişme ve sağlık ilişkileri teorik perspektifte ele alınmıştır. İkinci kısımda sağlık harcamalarının finansmanı ve sürdürülebilirliği husus incelenmiştir. Üçüncü kısımda gelişmişliğin sağlıktaki çıktısı olarak ifade edilen ortalama yaşam ve bebek ölüm oranlarındaki gelişmeler ülke grupları açısından betimleyici olarak ortaya koyulmuştur. Dördüncü kısımda ise yine ülkelerin gelişmişliğe bağlı olarak sınıflandırılması bağlamında sağlık harcamalarının sürdürülebilir olup olmadığı zaman serisi analizleri çerçevesinde inceleme konusu yapılmıştır.

1. Ekonomik Gelişme ve Sağlık İlişkileri

Ekonomik kalkınma tanımı bir ülkenin geleneksel toplum yapısından modern toplum yapısına geçişle birlikte ortaya çıkan kalitatif ilerlemelerdir. Diğer bir ifadesiyle hayat kalitesinde ortaya çıkacak yapısal değişimi ifade eden bu olguda; ortalama yaşam süresinin uzaması, salgınlara bağlı ölüm sayısında ve doğum oranında azalış ile kaliteli beslenme gibi sağlık unsurlarında iyileşme, genelde eğitimlilikte ve özelde de üniversite mezun sayısında artış gibi eğitimin toplumda yaygınlık kazanması, kentleşme ve buna bağlı olarak sanayi ve hizmetler sektöründe ilerlemeler sayılabilmektedir (Giray ve Çimen, 2018, s. 148).

Ekonomik büyümenin de kalkınmanın bir alt bileşeni olduğuna dair yaygın kabul gören kalkınma tanımlamasında ise beşerî sermaye olgusuna önem

verilir olmuştur. Beşerî sermaye kavramı ekonomik büyümenin emeğe dayalı olduğunu öne süren klasik iktisatçıların emeği homojen kabul etmelerine karşılık özellikle kalifiye emek kavramı Mill ile neo-klasik iktisatın öncüsü Marshall'da yer bulmuş, ancak asıl tanımlamalar 20. Yyüzyılın ikinci yarısından itibaren Denison, Schultz ve Beker tarafından temas edilir olmuştur. Devamında da içsel büyüme teorisyenlerinden Lucas ve Rebelo ile beşerî sermayeyi tıpkı fiziki sermaye gibi üretimde kullanılan faktörler arasında tanımlanması dikkat çekmiştir (Demir ve Tanyıldızı, 2017, s. 95). Kalkınmışlıkta beşerî sermayenin önemi özellikle gelişmiş ülkeler bağlamında gözlenirken, sağlık harcamaların da buna paralellik gösterdiği; gelişmenin sağlığı, sağlığın da insan unsurunu ve bunun da gelişmişliği beslediği söylenmektedir (Kılıç ve Beşer, 2018, s. 374). Beşerî sermayenin bileşenleri arasında da insanı geliştirmeyi hedefleye eğitim ile geliştirilen insan unsurunun korunmasını hedefleyen sağlık ön plandadır. Buna göre bir ülkede eğitim seviyesi ne kadar yüksekse ve uzman işgücü arzı ne kadar fazlaysa, bunun yansıması ekonomik ve sosyal gelişme o nispette pozitif olmaktadır. Dolayısıyla gelişmişlik/kalkınmışlık için gerekli unsurlar arasında; toplumdaki bireylerin eğitim, sağlık ve beslenme, adil gelir dağılımı, bilgi ve teknolojik yoksunluklarının minimizasyonu gereklilik arz etmektedir (Beceren, 2021, s. 3).

Kalkınmışlık göstergesini bir ölçüt ile ifade etmeye çalışan Birleşmiş Milletler Örgütü'nün hazırladığı İnsani Gelişmişlik Endeksi (Human Development Index-HDI) de bu manada önem arz eder. 0 ila 1 arasında değer alan HDI bileşenleri eşit ağırlıklandırılmış üç ana unsurdan oluşmaktadır. Bunlar; fert başına gelir, eğitim ve sağlıktan müteşekkildir (Kaynak, 2011, s. 71). Sağlık boyutuyla gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere yönelik yapılan çalışmaların çoğunda bu iki değişken arasında karşılıklı bir nedenselliğin olduğu vurgulanmaktadır. Burada temas edilen ilişki; bir ülke ekonomisinin büyümesi sağlık hizmetlerinin iyileşmesine yol açarken, sağlık hizmetlerinin iyileşmesinin de işgücü verimliliğini etkilemek suretiyle ekonomik büyümeyi olumlulaştırdığı ifade edilmektedir (Atun ve Fitzpatrick, 2005, s. 6). Diğer bir ifadeyle sağlığa yapılan harcamalar, işgücü verimliliğinin ve çalışma süresinin etkinliğini de içeren beşerî sermayeyi artırıcı etki yaparak, iktisadi büyümeyi hızlandırmaktadır (Uslu, 2018, s. 100-101). Dolayısıyla emek verimliliğine dayalı beşerî sermayenin yükselmesi de büyümenin en önemli belirleyicileri arasında faktör verimliliği ile ifade edilmektedir.

2. Sağlık Harcamalarının Finansmanı ve Sürdürülebilirliği Olgusu

En yalın haliyle iktisadi kalkınma kavramı, ülkelerin iktisadi büyümelerine ilaveten yapısal değişim ve gelişimini de içeren bir değişim ve dönüşüm sürecidir. Değişim ve dönüşüm olgusunda sosyal refah merkezi rol oynamaktadır. Bu açıdan sosyal refah bakışında devletler, vatandaşlarına maddi fayda sağlayacak faaliyetler bağlamında tam istihdam ve gelir dağılımında adalet ile geleceği güvenceye almaya ilaveten maddi unsur içermeyen sosyal hizmetler ile sağlık ve eğitim gibi hizmetlerinden faydalanmalarını sağlamak amacıyla ekonomik hayata müdahalede bulunma ve özel sektörün faaliyetlerini kontrol etmeye yönelirler (Gençoğlu vd., 2020, s. 1284). Özellikle Keynesyen iktisatla birlikte yükselişe geçen sosyal devlet anlayışında toplumun sağlık olanaklarına ulaşabilirliğini sağlamak da sosyal adaletin esaslarındandır. Buna göre aktif olarak çalışanların yaşlılık, hastalık ve sakatlık ya da işsizlik nedeniyle ayrılmak durumunda kalanların yük olarak algılanmaması sosyal devlet/adalet açısından hayati öneme sahiptir.

Sağlık harcamalarının finansman şekilleri bağlamında değerlendirme yapıldığında, mutlaka kamunun payının olduğu gözükmekte ve bu payın da uygulanan ekonomik sistem ve buna bağlı olarak oluşan finansman şekline göre ağırlık sergilediğine bir kez daha vurgu yapılabilir. Kamu ağırlıklı bir finansman şeklindeki sistem ile verimliliğin sağlanması hedeflenirken buna bağlı olarak kaynakların gereksiz sarf edilmesinin de önüne geçilmesi amaçlanmaktadır. Bu noktada sağlık hizmetlerinde girdi-çıktı ilişkileri dikkat çekmektedir. Girdileri olarak insan kaynakları, kapital, teknoloji, hammadde vb. unsurlar sayılabilir. Çıktıları olarak da hastalıkların tedavisi ve buna bağlı olarak hayatta kalma, ortalama yaşam süresinin uzaması vb. unsurlar gösterilebilir (Deniz ve Sümer, 2016, s. 472). Devletin müdahale ve dolayısıyla harcamada bulunması gerekçesi olarak; (i) pazar gücü, (ii) bilgi ve karar alma sorunları ve (iii) dışsallıklar ve kamusal mallar boyutunda değerlendirme yapılmaktadır. Pazar gücü çerçevesinde tam rekabet şartlarının oluşmaması gerekçe gösterilmekte ve bu bağlamda müdahale gerekçesi olarak (a) monopol, (b) monopson, (c) ölçek ekonomileri ve (d) talebin fiyat esnekliği sayılmaktadır. Özellikle sağlık hizmetleri arz edenlerin hizmet arzını ve fiyatları kontrol edebilme gücü oluşabilmektedir. Benzer şekilde hizmet talep eden firmaların kısıtlılığı nedeniyle monopsonist yapılar ortaya çıkabilmektedir. Sağlık sektöründe ortaya çıkacak monopolcü eğilimlere bağlı olarak firmaların da ortalama maliyetin minimum olduğu düzeyde bulunmamaları gibi bir durum söz konusu olabilmektedir. Sağlığa yönelik mutlak talebin varlığı ise talebin fiyat esnekliğini sıfır ya da sıfıra yakın noktada oluşumuna yol açmaktadır. Bilgi ve karar alma sorunlarının temelinde tam rekabetten uzak kalmak yatmaktadır ve bu duruma bağlı gerekçe

olarak (1) bilgi asimetrisi ve (2) belirsiz ve düzensiz talep gelmektedir. Sağlık hizmetlerini sunanlar ile talep edenler arsında bilgi uçurumu söz konusudur ve bu da maliyetler, harcamalar ve çıktılar arasında yeterli verinin oluşumunu engellemekte ve böylece maliyet ve çıktılar arsında yeterli bilgiye erişimi engellemekte; bilgi asimetrisini doğurmaktadır. Asimetrik bilginin varlığı rekabetçi piyasalar açısından fiyat mekanizmasının işleyişini engelleyerek belirsiz talep ve belirsiz fiyatın ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Dışsallıklar ve kamusal mallar açısından gerekçe olarak da (I) pozitif ve negatif dışsallıklar, (II) merit ya da erdemli mallar ve (III) kamusal mallar sayılmaktadır. Dışsallıklar bağlamında sağlık hizmetlerinin özellikle salgınlarda ortaya çıkan olumlu yansımaları arasında sağlıksız olanlara yönelik uygulamaların sağlıklı olanlara olumlu yansımalar yaratması nedeniyle pozitif dışsallıklar olarak kendini hissettirmektedir. Negatif dışsallık olarak da sigara içmeyenlere içenlerin yükü örnek verilmektedir. Merit mallar kategorisinde sayılan sağlık hizmetleri bireyin elde edeceği faydanın farkında olmaması şeklinde ifade edilmektedir. Bireyin farkında olmadan elde edeceği faydanın fiyatlanması çoğunlukla piyasa fiyatının altında olmasıyla sonuçlanır. Sağlık hizmetlerinde özelikle tedavi edici hizmetler piyasa mekanizması içerisinde değerlendirilebilirken, koruyucu sağlık hizmetleri tamamen kamusal mal hizmeti taşımaktadır (Çoban, 2009, s. 19-31).

Piyasa mekanizması, kamusal hizmetler bağlamı veya yarı kamusallık şeklinde tanımlansa da sağlık hizmetlerinde sürdürülebilirlik ikileminin varlığı dikkat çekmektedir. En basit tanımlamayla sürdürülebilirliğin ekonomik, sosyal ya da kısaca sosyoekonomik ve çevresel olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. 19. yüzyılın başında literatürde kullanılır bir kavram olarak görülmeye başlayan sürdürülebilirlik, tarım ve ormancılık ile balıkçılık gibi yenilenebilir kaynaklar açısından kullanılır olmuştur. 1970'lerde ise tarım, ormancılık ve balıkçılığa ilaveten başta sanayi olmak üzere enerji ve çevre alanında da yaygın bir şekilde kullanımı söz konusu olmuştur. Böylece sürdürülebilirlik ile insanoğlunun geleceği ifade edilmekte ve sosyoekonomik alanda kullandığı kaynakların geleceğe devrini içermektedir (Özer, 2015, s. 11). Diğer bir ifadeyle sürdürülebilirlik ile kaynakların kıtlığı sorunu gündeme taşınmaktadır.

Sağlık sektörünün mevcut karmaşık yapısı ve sağlık kuruluşlarının yarattığı sosyoekonomik ve çevresel unsurlar göz önünde bulundurulduğunda sağlıkta da sürdürülebilirlik olgusu yukarıda belirtilen üç boyutu kapsaması gerekmektedir. Dolayısıyla sağlık hizmetlerinin sürdürülebilirliğine yönelik eylemler, paralelinde verimliliği de sağlayan iyileşmeler anlamına gelmektedir. Böylece sağlık hizmetlerinin sürdürülebilirliği fiziki mekânı ifade eden çevresel, toplumu betimleyen sosyal ve ekonomiyle ilintili olarak finansal endişeleri dengeleyen-optimize eden ve oldukça zor kabul edilen bir girişim faaliyeti olduğu

söylenebilir (Tamer, 2018, s. 154). Ayrıca nüfus yaşlanması, nüfus bağımlılığı ve hasta bakım maliyetlerinin artırması da sürdürülebilirlik sorununu ortaya çıkarmaktadır. İş yaşamından ayrılanların giderek arttığı bir toplumda üretkenliğe katkısı olması çok düşük olasılıklı olanların topluma maliyet yüklemeleri ve bu maliyetin finansmanında kamu borcunda ortaya çıkan artışlar, şüphesiz borcun sınırı noktasında sürdürülebilirliğe işaret etmektedir. Ancak, bu yaşlı nüfusun içerisinde çok az olarak görülen üretken/deneyim/bilgelik de toplam faktör verimliliğine önemli katkıda bulunarak sağlık harcamalarında sürdürülebilirlik tartışmalarına farklı bir boyutta, büyümeyi destekleyecek bir boyutta bakılmasını gerekli kılabilir.

Ekonomide işgücünü hastalanmaya karşı koruyarak işgücünün sürdürülebilirliğinin ve verimliliğinin sağlanması ile sağlık harcamalarında etkinlik boyutuyla tasarruflu olmasını gerçekleştirmek suretiyle ekonomik kalkınmayı sağlamak, sağlık harcamalarının temel amaçlarındandır (Taban, 2006, s. 35). Rekabetçi piyasalar yaklaşımı bakımından bir ekonomide piyasa başarısızlığı veya kaynakların etkin tahsisinin yapılamaması sorununun varlığı piyasanın etkin işleyişini engelleyen unsurdur. Rekabetçi piyasalarda etkin işleme sorunun varlığı durumunda piyasalara müdahalenin gerekliliğine gerekçe teşkil eder. Bunun da sağlık hizmetleri sunumunda etkinlik sorununa bağlı olarak müdahale gerekliliği ön plana çıkmaktadır ki, sağlık malı ve hizmetlerinin yarı kamusal mal ve hizmetler kategorisinde değerlendirilmesine yol açmaktadır (Deniz ve Sümer, 2016, s. 472). Bir başka tanımlamada ise topluma ruh ve beden sağlığı açısından sağlıklı bireylerin yetiştirilmesini ve geleceğin sağlıklı nesiller ile oluşumunun sağlanması temel hedeflerdendir. Dolayısıyla tüm toplumlar için geçerlilik arz eden temel hedeflerin gelişmiş ülkeler ile gelişmekte olan ülkeler açısından sağlık hizmetleri arzının yenilenmesi ve geliştirilmesi öncelik arz ederken, az gelişmiş ülkelerde ise temel sağlık sorunlarının çözülmesi çabası öncelik almaktadır (Atlı ve Yücel, 2018, s. 47). Diğer bir ifadeyle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde inovasyon arayışına karşılık az gelişmiş ülkelerde imitasyon ya da yeniliğin bünyeye intibakına önem verilmektedir. Bu noktada gelişmiş ülkeler ile gelişmekte olan ülkelerde sağlığın yenilenmesi ve sağlık sorunlarının çözümü çabaları ise sağlık harcamalarının kalitesi ile doğrudan ilişkilidir (Doğru, 2018, s. 4). Kısaca sağlık harcamalarının kalitesi olgusu verimliliği/etkinliği ifade ederken, yapılan sağlık harcamalarının daha çok kamu tarafından karşılanması, kaynak kısıtına bağlı sürdürülebilirlik sorununu gündeme taşımaktadır.

3. Gelişmişliğin Sağlıktaki Çıktısı: Ortalama Yaşam ve Bebek Ölüm Oranları

Genelde ülkelerde ve özelde de ileri demokrasilerde hem siyasal hem de iktisadi istikrarı sağlayarak, süreklilik arz eden bir ekonomik büyüme ile sosyopolitik güveni tesis etme ve en nihayetinde toplumsal refah ve mutluluğu sağlamak temel amaçlar arasındadır. Şüphesiz bu da birey ve bireylerden oluşan toplumuna ruh ve beden açısından sağlıklı olması ile mümkündür. Diğer taraftan devlet, birey ve toplum sağlığını geliştirmeyi önceliklerken devletlerin varlığını sürdürebilmeleri de sağlıklı nesillere sahip olması ile paralellik arz eder. Burada sağlıklı toplum sağlıklı kalkınma, sağlıklı kalkınma da güçlü devlet mottosunun işlemesine neden olur. Kısaca sağlık alanındaki iyileşmeler nüfusu koruyup artıcı rol üstlenirken, bu da aynı zamanda beşerî sermaye olgusu ile ekonomide verimliliği artırarak üretimi ve hasılayı artırıcı rol oynayarak iktisadi gelişme/kalkınmaya katkı bulunur (Bhargava vd., 2001, s. 5).

Ülkelerin iktisadi gelişmişlik seviyeleri, nüfus yapıları ile ekonomik ve finansal yapıları gibi unsurlar ülkelerin sağlığın finansman şeklini de etkileyen unsurlardır. Dünyada ülkelerin daha çok sağlık harcamalarını en liberal sistemde bile daha çok genel bütçeden karşılamakta ve bu da vergi gelirleriyle finanse edilmektedir. Ayrıca vergilerin yanı sıra sosyal sigorta veya ikisinin bileşimi konumundaki kaynaklarla karşılanmaktadır (Kobelt, 2010, s. 3). Dolayısıyla çoğu modern devlette sağlık hizmetlerinin vergi gelirleri veya kamu ya da özel sağlık sigortaları tarafından finanse edilirliğinin yanı sıra günümüzde hastalıkların artması, nüfusun yaşlanması gibi unsurlara bağlı olarak artış gösteren sağlık harcamalarına toplumda bireylerin belirli nispette iştirak etmesi, yani cepten yapılan sağlık harcamalarını da var etmiştir. Diğer taraftan etik algı gereği liberal ekonomik sistemlerde sağlık hizmetlerinin yerine getirilmesinde hizmet arz edenler ile talep edenler arasında doğrudan doğruya finansal ilişkiden ziyade üçüncü bir taraf devreye sokulmuş ve bu da sağlık sigortasıyla finansman modeli olarak tanımlanmıştır. Sağlık sigortası finansman modelinin benimsenmesine yol açan unsurlar arasında; bireylerin sağlık hizmetine ihtiyaç duyacağı zamanın belirsizliği ve ihtiyaç hasıl olduğunda yüklenilmesi icap eden maliyetlerin belirsizliği sayılabilir (Hayat ve Ertekin, 2020, s. 2740). Ulusal gelir artış hızından daha yüksek bir hız gösteren sağlık harcamalarının bu yapısına; (i) yaşlanan nüfusa bağlı olarak ortaya çıkan sağlık bakımı, (ii) sağlık teknolojilerinin giderek daha sermaye yoğun hal alması ve buna bağlı olarak yüksek maliyetler, (iii) ekonomik gelişme ve buna paralel olarak kentleşme düzeyindeki artışlar bağlamında daha iyi sağlık hizmetine ulaşma eğiliminde ya da beklentilerinde artış (Arı, 2018, s. 5) sayılabilmektedir. Ancak, yine de sağlık harcamalarında sosyal devlet anlayışının gereği olarak kamunun öncelik aldığı

dikkat çekmektedir. Özellikle gelir dağılımında adaletsizliği dolaylı da olsa giderme aracı olarak kamunun sağlığı finanse etmesi yaygın bir uygulama olarak gözükürken, kamu sağlık hizmetlerinin eşitlikçi yapısına karşı daha çok yüksek gelirlilerin ayırımcı hizmet talebinde bulunma eğilimleri özel sağlık harcamalarını da yaygınlaştıran güç olmaktadır.

Gelir esnekliği açısından değerlendirildiğinde ekonomide malların niteliği gelir esnekliği ile ölçülmektedir. Bu boyutuyla sağlık unsuru da hem mal hem de hizmet boyutunu içermekte; bir tür karma özelliğe sahiptir. Bu karma boyutuyla sağlığın gelir esnekliği lüks mal ve hizmetler kategorisinde değerlendirilecek şekilde 1'den büyük tür ve bu durum 1983-2006 arası dönem için Çoban (2009) tarafından yapılan çalışmada da Türkiye özelinde geçerlilik arz etmektedir.

Sağlık harcamalarının çıktıları 1000 bebekte ölüm, 65 ve üzeri yaş nüfus oranı ve doğumda yaşam beklentisi sayılmaktadır. Bu göstergeler ekonomik kalkınmışlığın hem sebebi hem de sonucu veya yansıması konumundadır. Göstergelerde iyileşmemenin varlığı kuvvetle muhtemel mevcut kaynakların etkin kullanımdan uzak olmasının bir sonucu veya yansımasıdır. Şüphesiz bu durum ülkeler bazında ortaya çıkabileceği gibi bir ülkenin bölgeleri veya illeri açısından da gözlenebilmektedir (Karabulut ve Emsen, 2003, s. 21). Diğer bir ifadeyle sağlığa yapılan yatırımların bir ülkede iller ve bölgeler ve dünyada da ülkeler arasında farklılık sergilemesi yaşam hakkının zımnen elden alınması gibi bir ahlaki sorun olmasının yanı sıra son yaşanan pandemi de bunun paylaşılmasının etik sorunun da ötesinde, tüm dünyada hastalığın önlenebilirliğinin ve böylece etkin mücadeleyi sekteye uğratabilmektedir. Zira Çin'de ortaya çıkan bu olgu sadece Çin'i problemi olmakla kalmamış, küresel bir sorun haline dönüşmüştür. Bu nedenle sağlıkta yaşanan olumsuzlukların belirli bir lokal ile sınırlı kalmadığı, tüm dünyayı etkilediği gibi bir durum ortaya çıkabilmiştir. Aşağıdaki tabloda bu göstergelere ilişkin değişimeler 1960-2020 arası dönem için dünya, Türkiye, yükse, üst-orta, alt-orta ve düşük gelirli ülkeler bağlamında verilmiştir.

Tablo 1.
Ülke Gelişmişlik Gruplandırmasına Göre Sağlık Göstergeleri ile Gelirde Gelişmeler

		1960	1980	2000	2020	1960-2020 Değişim Oranı
Dünya	1000 bebekte ölüm	..	..	52,8	27,4	-48,1(*)
	65 ve üzeri nüfus oranı	4,97	5,89	6,87	9,32	87,5
	Doğumda yaşam beklentisi	52,58	62,84	67,54	72,74	38,3
	Fert Başına 2015 SGP GSYH ($)	3588,4	5921,9	5533,1	10548,9	194,0
Türkiye	1000 bebekte ölüm	171,4	89,7	30,9	8,1	-95,3
	65 ve üzeri nüfus oranı	3,19	4,71	6,09	8,98	181,5
	Doğumda yaşam beklentisi	45,36	58,67	70,01	77,93	71,8
	Fert Başına 2015 SGP GSYH ($)	2509,6	3941,5	6543,7	12038,6	379,7
Yüksek	1000 bebekte ölüm	..	..	6,5	4,1	-36,9(*)
Gelirli	65 ve üzeri nüfus oranı	8,60	11,27	13,67	18,61	116,4
Ülkeler	Doğumda yaşam beklentisi	68,47	73,08	77,45	80,21	17,1
	Fert Başına 2015 SGP GSYH ($)	11271,7	21499,7	33533,7	40335,8	257,8(*)
Üst-orta	1000 bebekte ölüm	..	..	28,5	9,1	-68,1
Gelirli	65 ve üzeri nüfus oranı	3,76	4,51	5,58	8,06	113,9
Ülkeler	Doğumda yaşam beklentisi	47,53	60,82	66,40	72,18	51,9
	Fert Başına 2015 SGP GSYH ($)	1152,3	2373,1	3682,8	9395,1	715,3
Alt-orta	1000 bebekte ölüm	..	..	65,4	33,9	-48,2(*)
Gelirli	65 ve üzeri nüfus oranı	3,46	3,84	4,41	5,84	68,5
Ülkeler	Doğumda yaşam beklentisi	45,24	55,42	62,71	69,33	53,2
	Fert Başına 2015 SGP GSYH ($)	615,1	949,9	1212,9	2296,9	273,4
Düşük	1000 bebekte ölüm	..	..	89,2	47,0	-47,3(*)
Gelirli	65 ve üzeri nüfus oranı	2,98	3,03	3,11	3,23	8,5
Ülkeler	Doğumda yaşam beklentisi	39,65	48,18	53,12	64,05	61,5
	Fert Başına 2015 SGP GSYH ($)	..	..	676,9	784,9	15,9(*)

Not: (*) işaretiyle 1000 bebekte ölüm sayısı buradaki genel ortalamayı ifade eden 1960-2020 dönemindeki değişimi değil, veri setinin başlatıldığı 2000-2020 arasını kapsamaktadır.
Kaynak: World Bank, World Development Indicators (2022).

Tablo 1'de genel olarak 1960-2020 arası dönemde sağlık göstergelerinde iyileşmeler dikkat çekmektedir. Gelir artışının üst-orta gelir grubunda görece daha yüksek olduğu gözlenirken, 1000 bebekte ölüm sayısında azalma, 65 ve üzeri nüfusun toplam nüfus içindeki payında artma, yine üst-orta gelir grubunda daha fazla olduğu gözükmektedir. Doğumda yaşam beklentisinde yükselmenin de en fazla arttığı gurup düşük gelirli ülkelerde gerçekleşmiştir. Göstergeler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, sağlıkta ortaya çıkan iyileşmelerin şüphesiz daha çok gelişmiş ülkeler kaynaklı olduğu, ancak bunun da yayılma etkileri ile daha alt gelir gruplarında yansımalarının olduğu söylenebilir ki, bu durum ülke grupları açısından sağlık göstergelerinde bir yakınsamanın varlığına işaret etmektedir.

4. Gelişmişliğe Bağlı Olarak Sağlık Harcamalarının Sürdürülebilirliği

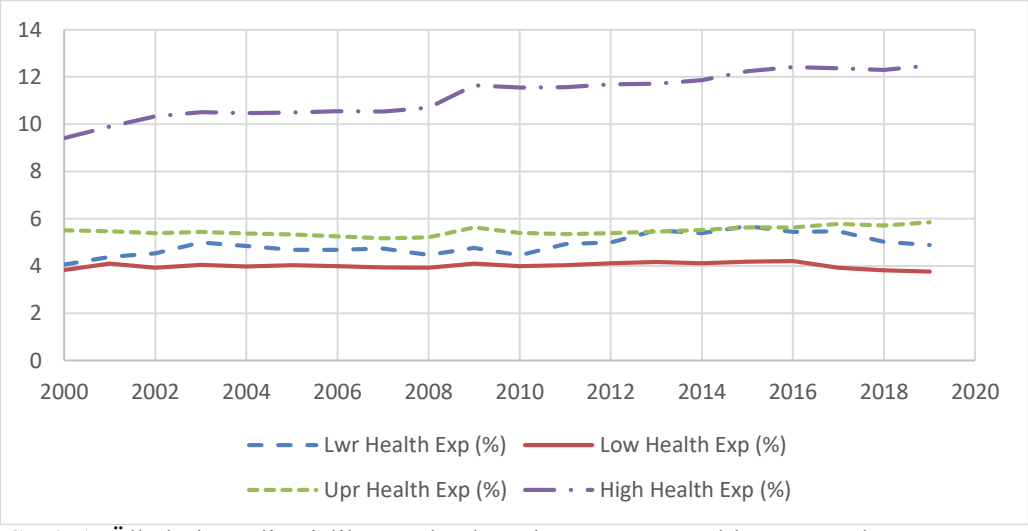
OECD ülkelerinin fert başına GSYH ortalama olarak %4.5 artarken doğumda yaşam beklentisi de söz konusu yıllar arasında %2.9 artış göstermiştir (Deniz ve Sümer, 2016: 472). Yine OECD ülkeleri üzerine yapılan bir çalışmada son 50 yılda toplam sağlık harcamaları GSYH büyümesinden ortalama %2 daha fazla bir artış gösterdiği belirlemesi yapılmıştır (Özer, 2015, s. 26).

Sağlığın giderek artan harcama boyutunun sürdürülebilir olup olmadığına ilişkin tartışmalar bağlamında Özer (2015, s. 27) tarafından Türkiye üzerine yapılan saha araştırması niteliğindeki çalışma önemli bir olguyu ele almıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmak suretiyle 108 kişi üzerine uygulanan çalışmada, sağlıkla doğrudan ve etkin ilişki içerisinde olan paydaşların (sağlıkla alakalı politikacı, bürokrat, hastane işletmecileri) önemli bir kısmının Türkiye'de sağlık sisteminin finansal açıdan sürdürülebilir olmadığını ortaya koymuştur. Türkiye özelinde finansal sürdürülebilirliği sağlamak amacıyla koruyucu sağlık hizmetlerine ağırlık verilmesi, mevcut teminat paketinde düzenlemelerin yapılması ve sevk zincirinin hayata geçirilmesi gibi önlemelere başvurulması gerektiğine temas edilmiştir. Finansal sürdürülebilirliğe ilişkin engellerin/risklerin ise genellikle politik/siyasi engellere bağlı bulunduğu ifade edilmiştir.

Diğer taraftan Gençoğlu vd. (2020, s. 1284) tarafından yapılan çalışmada 21 OECD ülkesinin fert başına yapılan sağlık harcamalarının sürdürülebilirliği inceleme konusu yapılmıştır. 1975- 2017 arası dönemi verileri ile yapılan analizlerde ikinci nesil panel birim kök testleri kullanılmıştır. CADF ve Hadri-Kurozumi testlerinden elden edilen bulgularda sağlık harcamalarının 21 OECD ülkesi için sürdürülebilir olduğuna dair sonuçlar yakalamıştır.

Sağlık harcamalarının sürdürülebilirliği bağlamında dünyada ülkelerin bulundukları gruplar itibarıyla 2000-2019 arası dönemde izledikleri seyir incelenmeye değerdir. Bu açıdan dünya ortalaması (Wrd), Türkiye (TR) düşük gelirli ülkeler (Low), orta gelirli ülkeler (Mid), alt-orta gelirli ülkeler (Lwr), üst-orta gelirli ülkeler (Upr) ve yüksek gelirli ülkeler (High) şeklindeki tasnifte sağlık harcamalarının GSYH içerisindeki payları (% cinsinden) ile satın alma gücü paritesi (SGP) fert başına ile yapılan harcamalar (ABD doları cinsinden) inceleme konusu yapılmıştır. Özellikle ABD'de de enflasyonun az da olsa varlığı ve harcamaların ülkeler arası mukayesede tek fiyat kanunun işlememesi nedeniyle fert başına sağlık harcamaları SGP cinsinden alınması yoluna gidilmiştir.

Buna göre Low, Lwr, Upr ve High şeklinde kısaltılması yapılmış ülke gruplarında sağlık harcamalarının (Health Exp) GSYH içerisindeki paylarının zamana bağlı gelişimi Şekil 1'de verilmiştir.

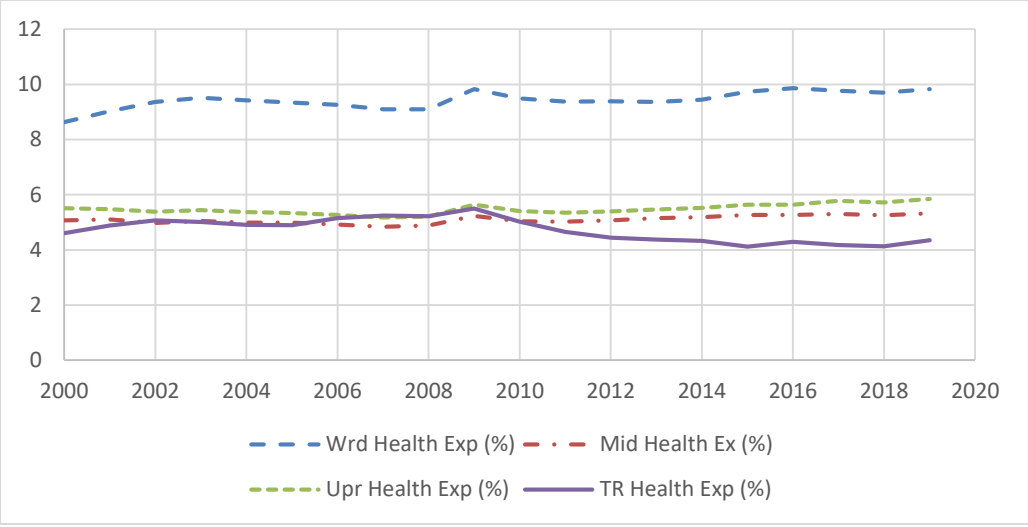


Şekil 1. Ülkelerin Gelişmişlik Gruplandırmalarına Göre Sağlık Harcamalarının GSYH İçerisindeki Payı (2000-2019, %)

Sağlık harcamalarının GSYH içerisindeki payının 2000-2019 arası dönemdeki yapısına bakıldığında, 20 yıllık ortalamasının Low, Lwr, Upr ve High grupları için sırasıyla %4.01 (%3.76 ila %4.71 arasında dalgalandığı), %4.89 (%3.76 ila %4.71 arasında dalgalandığı), %4.89 (%4.06 ila %5.58 arasında dalgalandığı), %5.47 (%5.50 ila %5.84 arasında dalgalandığı) ve %11.23 (%9.41 ila %12.49 arasında dalgalandığı) şeklindedir. Diğer ülke gruplarına göre High

ülke grubunda fert başına sağlık harcamalarında bir artış trendinin varlığı dikkat çekerken, düşük, alt-orta ve üst-ortada adeta stabilitenin varlığından bahsedilebilir. Burada alt-orta gelir grubunun ise üst-orta gelir grubuna bu harcama kaleminde yakınsaması söz konusudur. Her ne kadar harcama farklılığı olsa da, Tablo 1'den de görüldüğü üzere sağlıktaki gelişmelerin ülke gruplarında bir yakınsama doğurduğu söylenebilir.

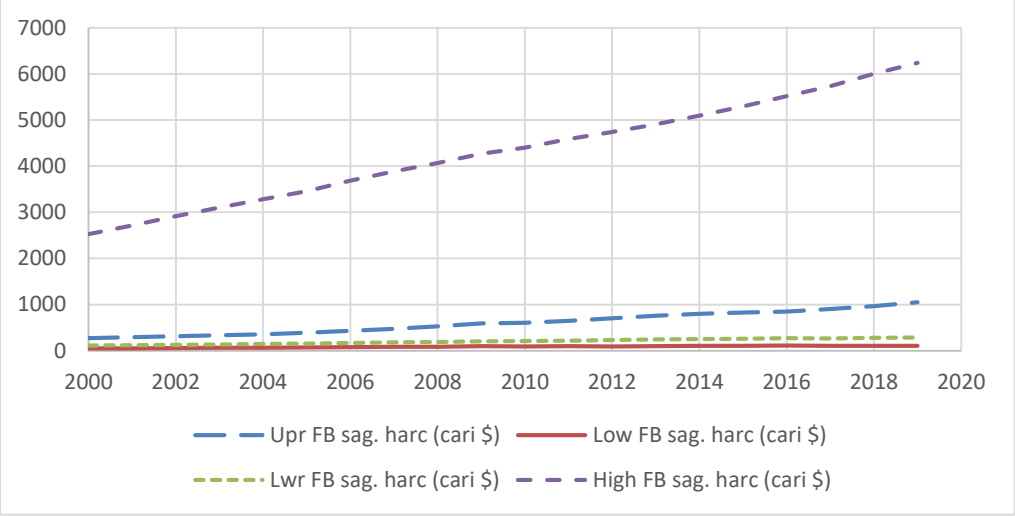
Diğer taraftan dünyada (Wrd), orta gelirli ülkelerde (Mid), Türkiye'de (TR) ve grubunda yer aldığı üst-orta gelirli ülkelerde (Upr) sağlık harcamalarının GSYH içerisindeki payının zamana bağlı seyri de şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Türkiye'de, Dünyada ve Orta Gelirli Ülkelerde Sağlık Harcamalarının GSYH İçerisindeki Payı (2000-2019, %)

Genel anlamda Wrd, Mid ve Upr açısından sağlık harcamalarının GSYH trendi küçük ölçekli de olsa artış trendi yaşadığı gözlenmektedir. Türkiye'nin ise 2009 yılına kadar küçük ölçekli dalgalı artış trendinin bu tarihten itibaren azalış gösterdiği gözükmektedir. Wrd, Mid, Upr ve TR açısından bu değişkenin 20 yıllık ortalaması da sırasıyla %4.92, %5.09, %5.47 ve %4.71 şeklindedir. Bu noktada Türkiye'nin ve grubu bulunduğu orta-süt ile orta gelirli ülkeler kategorisinin dünya ortalamasının altında kaldığı gözükmekte; dünya ortalamasının yüksekliğini ise şüphesiz yüksek gelirli ülke grubunun payının yükselttiği ile açıklamak mümkündür.

Fert başına sağlık harcamalarının SGP ile ABD doları cinsinden değerlerine ilişkin verilerin zamana bağlı grafikleri de Şekil 3 ve Şekil 4'te verilmiştir.

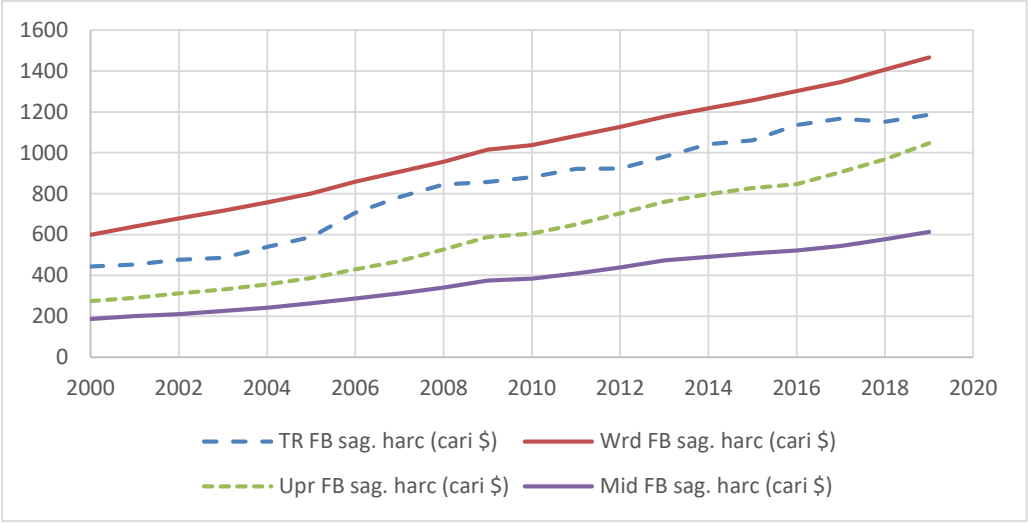


Şekil 3. Ülkelerin Gelişmişlik Gruplandırmalarına Göre Fert Başına Sağlık Harcamaları (2000-2019, ABD Doları)

Fert başına sağlık harcamalarının Low, Lwr, Upr ve High grupları için sırasıyla 32.27 $ (14.04 ila 45.16 dolar arasında dalgalandığı), 64.45 $ (24.63 ila 96.55 dolar arasında dalgalandığı), 317.37 $ (108.46 ila 551.87 dolar arasında dalgalandığı) ve 4245.29 $ (2400.03 ila 5638.64 $ arasında dalgalandığı) şeklindedir.

Şekil 4'te de dünyada (Wrd), orta gelirli ülkelerde (Mid), Türkiye'de (TR) ve grubunda yer aldığı üst-orta gelirli ülkelerde (Upr) fert başına sağlık harcamalarının zamana bağlı seyri verilmiştir.

Fert başına sağlık harcamalarının Wrd, Mid ve Upr ile TR açısından sırasıyla 845.49 $ (478.80 ila 1121.97 dolar arasında dalgalandığı), 176.48 $ (64.08 ila 292.47 dolar arasında dalgalandığı), 317.37 $ (108.98 ila 551.87 dolar arasında dalgalandığı) ve 413.24 $ (153.62 ila 570.85 $ arasında dalgalandığı) şeklindedir.



Şekil 4. Türkiye'de, Dünyada ve Orta Gelirli Ülkelerde Fert Başına Sağlık Harcamaları (2000-2019, ABD Doları)

Fert başına SGP ABD doları cinsinden sağlık harcamaları ile sağlık harcamalarının GSYH içerisindeki payı sürdürülebilirlik açısından ele alınabilir. Bu iki değişkene ilişkin analizlerde değişkenin seviye değerinde durağan olması sürdürülebilirliğe, değişkenin seviye değerinde durağan olmaması ise sürdürülebilirliğin bulunmadığına işaret edecektir. İki değişken hem orijinal veriler (Helath Exp ve FB sag. Harc) ile hem de logaritması (LHelath Exp ve LFB sag. Harc) alınarak panel birim kök analizine tabi tutulacaktır. Birim kök analizine gitmeden önce bu iki değişkene ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Sağlık harcamalarının GSYH içerisindeki payı değişkeni ile fert başına SGP sağlık harcamalarına ilişkin verilerde ele alınan ülke grubunun düşük ve yüksek gelirli ülkeler ile bunun arasında yer alan orta ve orta gelirli ülkeler de alt-orta ve üst-orta şeklindeki dağılımı ile dünya ve Türkiye verilerinin oldukça sapmalı ve dolayısıyla zamana bağlı gelişiminin homojenlikten uzak bir yapı izlediği standart sapma değerleri ile serilerin maksimum ve minimum değerlerinden anlaşılmaktadır.

Tablo 2.
Sağlık Harcamalarının GSYH Payı ve Fert Başı Sağlık Harcamalarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	Health Exp	FB sag. harc	LHealth Exp	LFB sag. harc
Ortalama	6.408707	1063.114	1.786798	6.255191
Medyan	5.236048	532.4699	1.655567	6.277460
Maksimum	12.49110	6242.533	2.525016	8.739141
Minimum	3.761744	48.53817	1.324883	3.882351
Std. Sapm.	2.607479	1441.448	0.363660	1.205363
Skewness	1.022883	2.126248	0.769892	0.175404
Kurtosis	2.510941	6.510563	2.099671	2.427993
Jarque-Bera	25.80863	177.3787	18.55889	2.626508
Olasılık	0.000002	0.000000	0.000093	0.268943
Sum	897.2190	148836.0	250.1517	875.7268
Sum Sq. Dev.	945.0540	2.89E+08	18.38253	201.9530
Gözlem Sayısı	140	140	140	140

Çalışmada panel birim kök analizine gidilmesine zaman kısıtının 20 gözlemden oluşması etkili olmuş ve bu çerçevede (Wrd), Türkiye (TR) düşük gelirli ülkeler (Low), orta gelirli ülkeler (Mid), alt-orta gelirli ülkeler (Lwr), üst-orta gelirli ülkeler (Upr) ve yüksek gelirli ülkeler (High) olarak 7 grup ve böylece 140 gözleme ulaşılmıştır. Dolayısıyla n=7 ve t=20 şeklinde bir panel boyutu oluşturulmuştur. Panel oluşturma gerekçesi, zaman serisi için analizlerde gereken gözlem sayısının yetersizliği bu yola yönelimde etkili olmuştur.

Panel birim kök sınamaları da sağlık harcamalarının GSYH içerisindeki payı (Health Exp) ve fert başına SGP ABD doları cinsinden sağlık harcamaları (FB sag. harc) değişkenlerinin orijinal halleri ile bu iki değişkenin logaritmik formdaki değerleri (LHealth Exp ve LFB sag. harc) olarak alınmıştır. Aşağıda Tablo 3'te panel birim kök test sonuçları verilmiştir.

Panel birim kök testi sonuçlarında orijinal şekliyle Health Exp ve FB sag. harc değişkenlerinin durağanlık araştırmasında ikinci değişken olan FB sag. harc değişkeni kesin olarak durağan çıkmamıştır. Buna karşılık Health Exp değişkeni ise Levin, Lin & Chu t istatistiğinde %10 önem düzeyinde; diğer testlerden Im, Pesaran and Shin W-stat testinde %13.7 önem düzeyinde, ADF - Fisher Chi-square testinde %18.1 önem düzeyinde ve PP - Fisher Chi-square testinde ise

%28.4 önem düzeyinde durağan gözükmekte ve dolayısıyla çok zayıf bir durağanlıktan bahsedilebilmektedir.

Tablo 3.
Birim Kök Test Sınama Sonuçları

	Health Exp		FB sag. harc		LHealth Exp		LFB sag. harc	
Metot	Statistic	Olasılık	Statistic	Olasılık	Statistic	Olasılık	Statistic	Olasılık
Levin, Lin & Chu t*	-1.35970	0.0870	3.36998	0.9996	-9.93400	0.0000	-9.49762	0.0000
Im, Pesaran and Shin W-stat	-1.09195	0.1374	5.95880	1.0000	-7.57662	0.0000	-5.01096	0.0000
ADF - Fisher Chi-square	18.5815	0.1816	4.11752	0.9947	77.3142	0.0000	53.4885	0.0000
PP - Fisher Chi-square	16.4938	0.2842	4.86166	0.9876	113.696	0.0000	51.8083	0.0000

Bu iki değişkenin logaritmaları alınarak seriler kısmen de olsa düzleştirilmesine ihtiyaç vardır (bkz. Tablo 2'de serilerin standart sapmalarının yüksekliği ile maksimum ve minimum değerleri arasındaki farkın yüksek olması) ve buna bağlı olarak analizler bağlamında yapılan durağanlık sınamalarında hem LHealth Exp hem de LFB sag. harc değişkeni seviyede durağan çıkmıştır.

SONUÇ

Ülkelerin genel anlamda insan unsurunu ve özelde de beşeri sermaye unsurunu korumak adına sağlıkta iyileşmeleri sürdürmek gerektiği açıktır. Bunun da temelinde ekonomik açıdan üretim faktörünü koruma motifinin yanı sıra ahlaki açıdan da insanı yaşatma gerekliliğinin bir sonu yattığı ileri sürülebilir. Dolayısıyla genel olarak sağlık harcamalarının da ekonomik gelişmeye paralel olarak artması ve bu bağlamda yansımaları olan 1000 bebekte ölümde düşüşler, 65 yaş ve üzeri nüfusta artışlar ve ortalama yaşam beklentisinde yükselişler söz konusu olmaktadır. Çıktıları bir bütün olarak nüfusu artırıcı rol üstlenen sağlık harcamalarının aynı zamanda yönetilebilir veya sürdürülebilir nitelikte olmasına dair tartışmalar da bunun nimetine karşılık, külfetinin varlığına işaret etmektedir.

Sağlık harcamalarının sürdürülebilirliği sorunsalına ilişkin olarak ülkelerin gelişmişlik grupları açısından dağılımı üzerinden araştırılması yoluna gidilmiştir. Bu çerçevede fert başına SGP sağlık harcamaları ile toplam sağlık harcamalarının GSYH içerisindeki payı değişkenleri analizlere konu edilmiştir. Bu çerçevede ülke grupları olarak, dünya ortalamaları ve Türkiye verileri ile yüksek gelirli, orta gelirli ve bunun da alt açılımı olan üst-orta ve alt-orta gelirli ülkeler ve düşük gelirli ülkeler olarak bir yatay kesit oluşturulmuştur. Zaman boyutu ise veri setinin uygun olduğu 2000-2019 arası dönemi kapsamıştır. Dolayısıyla oluşturulan panelde n=7 ve t=20 boyutuna ulaşılmıştır.

Fert başına SGP sağlık harcamaları ile toplam sağlık harcamalarının GSYH içerisindeki payının sürdürülebilir nitelik arz edip etmediği ise birim kök sınamaları ile ortaya konulmaktadır. Bu iki değişkene ait olmak üzere yapılan panel birim kök sınamalarında iki serinin de durağan olduğu ve dolayısıyla sağlık harcamalarının ekonomide sürdürülebilir ya da yönetilebilir boyutlarda olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Atlı, Y. & Nurcan. Y. (2018). Sağlık kurumları, sağlık kurumlarında marka ve Elâzığ ili sağlık sektörü. *Fırat Üniversitesi İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *2*(2), 45-64.

Atun, R. & Susan, F. (2005). Advancing economic growth: Investing in health, a summary of the issues discussed. *Chatham House Conference*, *1*(1), 1-28.

Beceren, E., Balcı, B. İ. & Fırat, E. (2021). Sağlık ve kalkınma ilişkisi OECD ülkelerinde sağlık harcamalarını belirleyen faktörler. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 1-10.

Bhargava, A., Dean, T., Jamison, J., Lau, L., Christopher, J. & Le, M. (2001). Modeling the effects of health on economic growth. *GPE Discussion Paper Series, 20*(33), 423- 440.

Çoban, H. (2009). *Sağlık Ekonomisi ve Türkiye'de Sağlık Hizmetlerinin Yeniden Yapılandırılması.* Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demir, Ö. & Tanyıldızı, İ. (2017). Sağlık harcamalarının ekonomik büyüme üzerine etkisi. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 1*(1), 89-119.

Doğru, E. (2019). *Uzun Dönemli Kamu Sağlık Harcamalarında Sosyoekonomik Belirleyiciler: Türkiye Örneği.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gençoğlu, P., Sevda, K. & Türkan, B. (2020). Seçilmiş OECD ülkelerinde sağlık harcamalarının sürdürülebilirliğinin panel birim kök testleri ile değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 3*(75), 1283-1297.

Giray, F. & Çimen, G. (2018). Sağlık harcamalarının düzeyini belirleyen faktörler: Türkiye ve OECD ülkeleri analizi. *Sayıştay Dergisi, 1*(11), 143-171.

Hacıoğlu, D. M. & Kutluk K. S. (2016). Türkiye'de sağlık sektörü ve sağlık harcamalarının büyüme üzerindeki etkisinin 2000-2014 yılları için analizi. *International Conference on Economics Finance and Banking*, *1*(2), 471-478.

Hayat, E. & Şaban, E. (2020). OECD ülkelerinde cepten yapılan sağlık harcamalarının belirleyicileri: Dinamik panel veri analizi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi, 55*(4), 2739-2757.

Karabulut, K. & Emsen, Ö. S. (2003). Doğu anadolu bölgesinde sağlık sektörü ve bir model önerisi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 4*(1), 19-30.

Kaynak, M. (2011). *Kalkınma İktisadı.* Gazi Kitabevi.

Kılıç, N. Ö. & Beşer, M. (2018). Sağlık harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkileri: Merkezi ve Doğu Avrupa (CEEC) ülkeleri üzerine panel veri analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 23*(2), 373-382.

Özer, Ö. (2015). *Türkiye Sağlık Sisteminde Finansal Sürdürülebilirlik: Paydaş Görüşleri ve Değerlendirmeleri.* Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, İ. S. (2019). *Türkiye'nin Kalkınma Düzeyinin İnsani Gelişme Göstergeleriyle Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taban, S. (2006). Türkiye'de sağlık ve ekonomik büyüme arasındaki nedensellik ilişkisi. *Sosyoekonomi Dergisi, 2*(4), 31-46.

Tamer, G. (2018). Sağlıkta sürdürülebilirlik. *International Conference on Economics Finance and Banking,* 154-162.

Uslu, H. (2018). Sağlık harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkileri: Seçilmiş OECD ülkeleri için dinamik panel veri analizi. *Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 4*(2), 100-116.

Uygun, U., Altundemir, M. E. & Güven, M. (2022). Seçilmiş OECD ülkelerinde sağlık harcamalarının milli gelire etkisi: Panel veri analizi. Ş. Karabulut (Ed.), *Ekonomi ve Finans Alanındaki Uygulamaların Ampirik Sonuçları içinde,* (s. 175-186). Ekin Yayınevi.

World Bank (2022). World Development Indicators data. https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators, Erişim tarihi: 13.11.2022.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: The aim of this study is to produce solutions for the most basic reflection or output of health expenditures, increasing the average life expectancy and decreasing the number of infant deaths. It can be thought that health expenditures, which show a significant increase on a numerical basis, will constitute a burden on the economy with the prolongation of the average lifespan. Therefore, the main hypothesis is whether health expenditures are met at a manageable or sustainable level due to the increasing life expectancy and the increasing population. It is clear that there is a need for input in order to create the expected output based on health expenditures. Expenditures made on equipment used in the health sector can be used as inputs.

Method: Regarding the sustainability of health expenditures, it has been investigated through the distribution of countries in terms of development groups. In this framework, the variables of PPP health expenditures per capita and the share of total health expenditures in GDP were analyzed. In this framework, ahorizontal cross-section has been formed as country groups, with world averages and Turkey data, and high-income, middle-income countries, which in turn includes upper-middle and lower-middle-income countries and low-income countries. The time dimension, on the other hand, covered the period between 2000-2019 for which the data set was suitable.

Results: The share of health expenditures in GDP and per capita health expenditures are important indicators. However, the macroeconomic manageability or sustainability of both indicators is important. In econometric terms, sustainability or manageability is measured by the stationarity of these two variables. Due to the time constraint in terms of health expenditures (the data covers the period between 2000-2019), a panel was formed with low-income, middle-income and high-income countries depending on the development classification of the World Bank, and panel unit root tests were carried out. As a result of unit root tests, it has been determined that as the income level of the countries increases, the expenditures made for health are stagnant and therefore sustainable. On the other hand, it was determined that the stability of the health expenditures per capita variable was weak. It can be said that despite the increasing life expectancy and population, the current state of the economy has increased in parallel, and therefore there is no sustainability problem.

Conclusion and Discussion: It is clear that countries need to maintain improvements in health in order to protect the human element in general and the human capital element in particular. It can be argued that this is based on the motive of protecting the production factor economically, as well as the necessity

of keeping people alive morally. Therefore, in general, there is an increase in health expenditures in parallel with economic development, and in this context, there are decreases in deaths per 1000 infants, increases in the population aged 65 and over, and increases in average life expectancy. Discussions about whether health expenditures, whose outputs play a role in increasing the population as a whole, are manageable or sustainable at the same time point to the existence of its blessings, but its burden. Therefore, n=7 and t=20 dimensions were reached in the created panel. Unit root tests are used to determine whether the share of PPP per capita health expenditures and total health expenditures in GDP is sustainable. In panel unit root tests for these two variables, it can be said that both series are stationary and therefore health expenditures are sustainable or manageable in the economy.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 4289-4312
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.66777
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 02.11.2022 Submitted date
Kabul tarihi 20.12.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Demirkol, M., Orhan, M.,Özdemir, T. Y. & (2022). Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğini Tercih Etme/Etmeme Nedenleri, *Journal of History School*, 61, 4289-4312.

ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİLİĞİNİ TERCİH ETME / ETMEME NEDENLERİ[1]

Murat DEMİRKOL[2], Mustafa ORHAN[3] & Tuncay Yavuz ÖZDEMİR[4]

Öz

Bu araştırmanın amacı, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi alanında tezsiz yüksek lisans yapan öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etme/etmeme nedenlerini belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Elazığ ilindeki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 33 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yönetici olmayı isteme nedenlerinde en fazla, yöneticiliğe yeni bir bakış açısı getirmek görüşünün ifade edildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin olmayı hedefledikleri yönetici ile ilgili en fazla, etkili iletişim kuran yönetici görüşünün ifade edildiği saptanırken; yönetici olduklarında oluşturmayı planladıkları çalışma ortamı ile ilgili en fazla, etkili iletişimin olduğu bir çalışma ortamı görüşünün ifade edildiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin yönetici olmak istememelerinde en fazla, iş yükünün fazla olması görüşünün ifade edildiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu bulgulara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticiliği, Öğretmen, Tercih, Yönetici Olmak

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %35, 2. yazar: %35, 3. Yazar: %30. Etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde, 22.12.2022 tarih, 2022/27 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] Dr., Fırat Üniversitesi Kovancılar M.Y.O., mdemirkol@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3108-3219
3 Dr., Erzurum Milli Eğitim Müdürlüğü, mustafaorhan2525@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-6254-6733
4 Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, tyozdemir@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0001-6474-5915

Teachers' Reasons for Preferring / Not Preferring School Management

Abstract

The purpose of this research is to determine the reasons why teachers who do non-thesis master's degree in the field of Educational Administration, Fırat University Institute of Educational Sciences, prefer/not prefer school management. The research was carried out in the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 33 teachers working in pre-school, primary, secondary and high schools in the province of Elazig in the 2022-2023 academic year. Research data were obtained with a semi-structured interview form. Content analysis method was used in the analysis of the obtained data. According to the results of the research, it was determined that the most common reason for teachers to want to be a manager was to bring a new perspective to management. On the other hand, it was determined that the opinion of the manager who communicated effectively was the most expressed about the manager they aimed to be; It has been determined that the view of a working environment with effective communication is expressed most about the working environment they plan to create when they become managers. It has been determined that teachers' unwillingness to be administrators is mostly expressed as having a high workload. As a result, various suggestions were made based on these findings.

Keywords: School management, Teacher, Choice, Being a Manager.

GİRİŞ

Okulların amaçlarını gerçekleştirmesinde en önemli unsurlardan biri şüphesiz okul yöneticileridir. Okul yöneticileri, esas görevi öğretmen olanlar arasından seçilerek görev yapmaktadırlar. Okul yöneticilerinin seçilmeleri ve görev yapmaları esasen potansiyel yönetici adaylarının yöneticilik pozisyonlarına yönelik tutumlarıyla ilişkili olmaktadır.

Okul, toplumdaki fertlerin eğitilmesi fonksiyonunu üzerine alan kurumların ortak adıdır (Erden, 2017). Bununla birlikte iş birliği esasına dayalı etkinliklerin olduğu ve karşılıklı etkileşime dayalı sosyal bir örgüttür (Sezgin, 2013). Başka bir ifadeyle okul, eğitim sisteminin genel ve özel amaçlarını temel ilkeler doğrultusunda öğrencilere aktaran eğitim örgütü (Şirin, 2009) olarak tanımlanmaktadır. Okullar, ebeveynlerin beklentilerini karşılama, vasıflı çalışanlar geliştirme, teknolojideki değişikliklere uyum sağlama ve özel eğitimin artan popülaritesi ile rekabet etme konularında sürekli baskı altında bulunmaktadır (Al-Omari ve Wuzynani, 2013). Okullara beklentileri karşılamaları noktasında uygulanan baskılarda öncelikli muhatabın okul yöneticilerinin olduğu söylenebilir.

Okul yöneticisi; okulun insani, maddi, parasal kaynaklarının sağlanarak öngörülen eğitim hizmetlerinin meydana çıkarılmasından sorumlu kişidir (Şişman, 2010). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği'nde ise okul yöneticisi olarak müdür "Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdürlük görevini ikinci görev kapsamında yürütenleri" (MEB, 2021) ifade etmektedir. Okul düzeyinde liderlik; okul kültürü, öğretmenlerin çalışma ortamı algısı, öğretim kadrosunun kalitesi ve öğrenci çıktıları üzerinde rol oynamaktadır (Baker vd., 2010). Okul yönetimi okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak görevini üstlenmektedir. Bu ise, örgütteki insan ve madde kaynaklarının en verimli biçimde kullanılmasıyla gerçekleşmektedir (Bursalıoğlu, 2005). Okul liderlerinden, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirerek üniversiteye ve meslek hayatlarına hazır hale getirmek için okulun örgütsel kapasitesini artırmaları beklenmektedir (Morgan, 2018). Günümüzde okulların büyük oranda değişmesiyle birlikte okul müdürlerinden de farklı davranışlar sergilemeleri beklenmekte ve onların en çok otorite tesisi, sorumluluk, öğretim programı ve uygulamalarının geliştirilmesi, finansal konular, personel değerlendirmesi, okula dair politikaların oluşturulması ve karara katılım gibi alanlarda rollerinin değişmekte olduğu görülmektedir (Balyer, 2012). Okullarda yöneticilik pozisyonları öncelikli görevi öğretmen olanlar tarafından doldurulmakta ve bu pozisyonu takip edilip edilmemesi çeşitli etkenlere bağlı bulunmaktadır.

Yöneticilerin emekli olması, öğrenci nüfusunun sürekli artması, idari sertifikaya sahip birçok öğretmenin idareciliğe girmekteki isteksizliği ve azınlıkların ve kadınların yeterince temsil edilmemesi ile birleşmesi olası bir liderlik boşluğuna neden olmuştur (Shen vd., 2004). Görevlerini ikinci görev kapsamında yürütenler olarak tanımlanan okul müdürleri esasında öğretmenlerdir. Dolayısıyla okullarda yöneticilik görevlerine talip olacaklar da öğretmenler olacaktır. Bu doğrultuda öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına talip olmalarını sağlayan motive ediciler olduğu gibi, onları yöneticilik pozisyonlarından alıkoyan caydırıcılar da bulunabilmektedir. Bununla birlikte okul yöneticiliğinin itibarı, sahip olduğu imaj, okul yöneticisi olmaya yönelik eğilim gibi unsurların da öğretmenlerin okul yöneticisi olmayı tercih edip etmemelerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Yılmaz'ın (2019) okul yöneticilerinin saygınlıklarını öğretmen, yönetici ve velilerin görüşleri açısından ele aldığı araştırmasında okul yöneticilerinin yarısına yakınının kendisini toplumda ve çalıştığı kurumda saygın gördüğü, öğretmenlerin yarıdan fazlasının okul yöneticilerinin toplumda saygın görülmediği, velilerin ise okul yöneticilerinin toplumda saygın bir yeri olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Yıldırım ve Uğur'un (2011) anaokulları, ilköğretim ve ortaöğretim, üniversitede

öğrenim gören öğrencilerin okul müdürlerine ilişkin algılarını belirlemek için yaptıkların çalışmada öğrencilerin genellikle okul müdürleri hakkında olumsuz imaj taşıdıkları belirlenirken; Esmer ve Güneş'in (2019) çalışmalarında ilkokul öğrencilerinin genellikle okul müdürüne ilişkin olumlu algılar taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kaya ve Koca'nın (2020) Türkiye'de 2012-2018 yılları arasında yayınlanmış okul müdürlerine ilişkin 15 nitel metafor araştırmasını meta sentez yöntemiyle incelediği araştırmasında okul yöneticilerinin insani yeterliliklerinin, teknik ve kavramsal yeterliliklerine göre; olumlu insani özelliklerinin olumsuz insani özelliklerine göre daha sık vurgulandığı belirlenmiştir. Buna karşılık Can'ın (2022) okul müdürleriyle yaptığı çalışmada ise, okul müdürlerinin "okul müdürlüğüne" ilişkin metaforik algılarının, geçmişteki daha olumlu iken, günümüzde daha olumsuz olduğu belirlenmiştir. Altun ve Kirit'in (2005) okul yöneticilerinin basındaki imajlarını belirleme amacını taşıyan çalışmalarında okul yöneticileri ile ilgili basına yansıyan konuların başında hukuksal konuların yer aldığı, bunu şiddet, ekonomik konular, kılık-kıyafet ve övgü konularının izlediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, okul yöneticilerinin genel olarak basında olumsuz bir imaj çizdikleri saptanmıştır. Aksu'nun (2004) ilköğretim okulu öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ise okul yöneticiliğinin aslında istenen bir meslek olmadığı saptanırken; Bingül ve Hacıfazlıoğlu'nun (2011) çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin yöneticiliğe eğilimlerinin orta ve az düzeyde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte İskoçya'da öğretmenlerin %8'inin müdürlüğe başvurmayı isterken (MacBeath vd., 2009), Şili'de ise öğretmenlerin üçte birinin gelecekte müdür olmaya büyük ilgi gösterdiği (Galdames ve Gonzalez, 2016) belirlenmiştir. Okul yöneticiliğinin potansiyel adayları olan öğretmenlerin okul yöneticiliğini hangi sebeplerle tercih ettikleri/etmedikleri sorusu araştırmanın temel motivasyonu olmaktadır. Okulların başarısında okul yöneticilerinin yadsınamaz rolü göz önüne alındığında, özellikle yöneticilik pozisyonlarına talebe neden olan motivasyon unsurlarının ve bu pozisyonlardan uzaklaşmaya neden olan caydırıcı unsurların ortaya çıkarılması araştırmacılar tarafından önemli görülen husus olmuştur.

Bu araştırmanın amacı, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi alanında tezsiz yüksek lisans yapan öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etme/etmeme nedenlerini belirlemektir. Potansiyel okul yöneticileri olan öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etme/etmeme nedenlerinin ortaya çıkarılması hususu önem arz etmektedir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenler hangi nedenlerden dolayı yönetici olmak istemektedirler?

2. Öğretmenler nasıl bir yöneticilik yapmak istemektedirler?

3. Öğretmenler hangi nedenlerden dolayı yönetici olmak istememektedirler?

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemi olan olgubilim deseni kullanılarak hazırlanmıştır. Nitel çalışmalar ile görüşme, gözlem ve doküman analizi biçiminde farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak bireylerin fikirlerini, algılarını derinlemesine incelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Olgubilim çalışmaları ile bireylerin olgulara ilişkin, düşünceleri, inançları ve algıları belirlenmek amaçlanmaktadır (Creswell, 2013). Olgubilim deseni ile bireylerin deneyimleri ve yaşantılarına ilişkin algıları hakkında derinlemesine görüşlerine odaklanılır (Hein ve Austin, 2001). Bu makalenin etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde, 22.12.2022 tarih, 2022/27 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmada katılımcılar belirlenirken olasılık temelli olan örnekleme yöntemlerinin içerisinde yer aldığı amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubundaki katılımcılar 2022-2023 akademik yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi alanında tezsiz yüksek lisans yapan 33 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcı Bilgileri

	Gruplar	**Frekans(f)**	**%**
Cinsiyet	Erkek	13	42,42
	Kadın	19	57,57
Kıdem	1-5	2	6,06
	6-10	16	48,48
	11-15	10	30,30
	15+	5	15,15
Görev Yapılan Öğretim Kademesi	Okul Öncesi	3	9,09
	İlkokul	9	27,27
	Ortaokul	12	36,36
	Lise	9	27,27

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesi için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların yöneticilik ile ilgili görüşlerinin elde edilmesi için araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular iki alan uzmanının görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış toplam beş görüşme sorusu içeren form hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış form öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerle ses kaydı yapılarak uygulanmıştır. Yapılan görüşmeler 10-20 dakika arası sürmüş ve bu ses kayıtları için katılımcılardan izin alınmıştır. Kayda alınan ses kayıtları, metne dönüştürülerek dijital ortamda metin dosyalarına dönüştürülmüştür.

Elde edilen metin dosyalarının analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların görüşleri Ö1, Ö2, Ö3, ….., Ö33 biçiminde kodlanmıştır. Tüm katılımcıların görüşleri incelenerek, temalar oluşturulmuş ve katılımcıların görüşleri anlamca uygun temalara aktarılmıştır. Bu veriler tablolara aktarılarak elde edilen görüşlerin rakamsallaştırılarak frekanslarla gösterilmiştir. Her katılımcının görüş sayısı birden fazla olabileceği için toplam görüş sayısı, toplam katılımcı sayısının üzerinde olabilmektedir.

Yapılan içerik analizinin güvenirliliği için alan uzmanları tarafından aynı veriler analiz edilmiştir. Alan uzmanları tarafından analiz edilen verilerden elde edilen görüş ve temalar, araştırmacılarınki ile karşılaştırılmıştır. Bu amaçla Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği formül kullanılmıştır (Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği (Na) / (Görüş Birliği (Na) + Görüş Ayrılığı) x100). Bu formül kullanılarak Uzlaşma yüzdesi =220/233=94,42 bulunmuştur. %90 ve üzerinde olan sonuçlarda güvenirlilik sağlanmaktadır (Saban, 2008). Bu sonuçla araştırmanın güvenirliliği sağlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Çalışma kapsamında öğretmenlerin yöneticilik hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlı yapılan görüşmelerin analizi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak katılımcıların mesleki yaşamlarında daha önce yöneticilik yapıp yapmadıklarını belirlemek için "Okullarda yönetici olarak daha önce görev aldınız mı? Aldıysanız görevinizi ve süresini yazabilir misiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen veriler analiz edilerek Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Katılımcıların Yöneticilik Yapma Durumları

	Katılımcılar	Frekans(f)	%
Daha önce yöneticilik yaptınız mı?	Evet	6	18,18
	Hayır	27	81.81
Yöneticilik Süreniz	1-5	4	66,66
	6-10	2	33,33

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun daha önce yöneticilik deneyimlerinin bulunmadığı görülmüştür. Yöneticilik yapan katılımcıların ise görev yapma sürelerinin genelde düşük olduğu belirlenmiştir.

Çalışma kapsamında ikinci olarak katılımcılara "Çalıştığınız kurumda yönetici olma idealiniz var mı?" sorusu yöneltilmiş ve bu soruya evet şeklinde cevap veren katılımcılara üç alt soru yöneltilmiştir. Bu kapsamda sorulan ilk alt soru "Yönetici olmayı isteme nedenlerinizi kısaca belirtiniz." şeklindedir. Bu soruya verilen yanıtlar analiz edilerek Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.
Yönetici Olma Tercihleri

Tema/Kategori	n	%
Yeni Bir Bakış Açısı Getirmek	7	18,92
Yöneticilikteki Eksiklikleri Gidermek	6	16,22
Liderlik Vasıflarım	4	10,81
Liyakata Sahip Olma	4	10,81
Yöneticiliği Sevme	4	10,81
Yöneticiliğe İlgi Duyma	3	8,11
Yöneticiliğin Yetkisi	3	8,11
Mesleki Tatmin	3	8,11
Yöneticiliğin Maddi Getirisi	1	2,70
Tayin	1	2,70
Disiplin sağlamak	1	2,70

Katılımcı görüşleri ile oluşturulan Tablo 3 incelendiğinde yönetici olmayı isteme nedenlerinde yöneticiliğe yeni bir bakış açısı getirmek (n=7), yöneticilikteki eksiklikleri gidermek (n=6), katılımcıların kendilerinde gördükleri

liderlik vasıfları (n=4), liyakata sahip olma (n=4), yöneticiliği sevme (n=4), yöneticiliğe ilgi duyma (n=3), yöneticiliğin yetkisi (n=3), mesleki tatmin (n=3), yöneticiliğin maddi getirisi (n=1), tayin (n=1) ve disiplini sağlamak (n=1) görüşleri ifade edilmiştir. Bu soru ile ilgili öne çıkan katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

> Ö33. *Var. İyi bir yönetici olabileceğimi düşünüyorum. Klasik müdürlerden gerçekten sıkıldık. Artık bir farklılık yaratmak istiyorum. Yöneticiliğin eski yöntemlerle değil de daha çok uyumlu, gelişen, geliştiren, işbirlikçi, birlikte çalışan, bürokrasiye boğulmadan evrakçı olmadan da yapılabileceğini düşünüyorum. Öğretmenlerin okula sürüklenerek mutsuz olarak değil, severek isteyerek, tabiri caizse koşarak gelmesini görmek ve bunu yasatmak istiyorum.*
>
> Ö17. *Etkili bir lider olduğumu düşünüyorum. İnsan ilişkileri konusunda olumlu tutum sergileyecek, sabırlı, anlayışlı ve çözüm odaklı bir yönetici olacağımı düşündüğüm için böyle bir idealim var.*

Katılımcı görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak mevcut yönetici anlayışından memnun olmadıkları ve bunu değiştirmek için yönetici olmayı düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yöneticilik konusunda idealist oldukları görülmüştür.

Yönetici olmayı düşünen katılımcılara yöneltilen ikinci soru da "Nasıl bir yönetici olmayı hedeflersiniz?" şeklinde olmuştur. Bu soruya verilen cevapların analizi sonucunda Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4.
Nasıl Bir Yönetici Olmayı Hedeflersiniz?

Tema/Kategori	**n**	**%**
Etkili İletişim Kuran	11	15,71
Vizyoner	7	10,00
Adil	7	10,00
İyi Okul İklimi Oluşturan	7	10,00
Paylaşımcı	6	8,57
Yenilikçi	6	8,57
Üretken	5	7,14
Otoriter	4	5,71
İdealist	3	4,29
Pragmatist	3	4,29
Durumsal Lider	3	4,29
Disiplinli	2	2,86
Huzurlu Bir Ortam Sağlayan	2	2,86
Hümanist	2	2,86
Fark Oluşturan	2	2,86

Tablo 4'deki veriler incelendiğinde katılımcıların olmayı hedefledikleri yönetici ile ilgili; etkili iletişim kuran (n=11), vizyoner (n=7), adil (n=7), iyi okul iklimi oluşturan (n=7), paylaşımcı (n=6), yenilikçi (n=6), üretken (n=5), otoriter (n=4), idealist (n=3), pragmatist (n=3), durumsal lider (n=3), disiplinli (n=2), huzurlu bir ortam sağlayan (n=2), hümanist (n=2) ve fark oluşturan (n=2) olarak görüşlerin ifade edildiği belirlenmiştir. Alınan görüşlerden öne çıkanlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö1. *Hem paydaşlarımın huzurlu olduğu bir ortamı sağlamaya yönelik, hem de vizyoner bir okul müdürü olmayı hedeflerim. İnsan huzurlu olduğu ortamda faydalı olur.*

Ö11. *Âdil, öğretmenlere ve çalışanlara iyi bir çalışma ortamı, başarılı bir okul iklimi oluşturmayı, öğrenci ve velilerin severek geldikleri bir okulu hedefliyorum.*

Ö12. *Çağın yeniliklerine ayak uyduran, yeniliklerin gerisinde kalmayarak bu yenilikleri kurumuma aktaran, olması gerekenin en iyisini yaparak fark yaratan bir yönetici olmayı hedeflerim.*

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde öncelikle okul yöneticisinin kurum içerisinde etkili iletişim becerilerine sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra okul yöneticisinin yeniliğe açık, vizyoner ve adil olması gerektiği belirtilmiştir.

Eğitim kurumlarında yönetici olmayı isteyen katılımcılara yöneltilen bir başka soruda "Yönetici olduğunuzda nasıl bir çalışma ortamı oluşturmayı planlarsınız?" şeklinde olmuştur. Bu soruya verilen yanıtların analizi sonucunda Tablo 5 oluşturulmuştur.

Tablo 5.
Nasıl Bir Çalışma Ortamı Oluşturmayı Planlarsınız?

Tema	**n**	**%**
Etkili İletişimin Olduğu	7	14,58
Huzurlu	6	12,50
İşbirlikli	6	12,50
Etkili Okul Kültürü Olan	6	12,50
Uyumlu	5	10,42
Saygılı	5	10,42
Demokratik	3	6,25
Adaletli	3	6,25
Paylaşımcı	3	6,25
Yenilikçi	2	4,17
Resmi	1	2,08
Yönetime Katılımcı	1	2,08

Tablo 5'deki veriler ele alındığında katılımcıların yönetici olduklarında oluşturmayı planladıkları çalışma ortamının etkili iletişimin olduğu (n=7), huzurlu (n=6), işbirlikçi (n=6), etkili okul kültürü olan (n=6), uyumlu (n=5), saygılı (n=5), demokratik (n=3), adaletli (n=3), paylaşımcı (n=3), yenilikçi (n=2), resmi (n=1) ve yönetime katılımcı (n=1) bir çalışma ortamı olacağını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu soru ile ilgili öne çıkan bazı görüşler şunlardır.

Ö21. *Öğretmenlerin işbirliği içinde çalıştığı, birbirine saygı duyduğu ve adaletli bir çalışma ortamı planlarım.*

Ö25. *İşbirliği ve dayanışma içerinde formal olmaktan ziyade informal özelliklere sahip samimi bir ortam oluşturmayı, etkili bir okul kültürü oluşturarak olumlu bir iklim yaratmayı planlarım.*

Ö28. *Okul kültürünü dikkate alarak öğretmen-öğrenci iletişimini önemseyen bir çalışma ortamı oluştururdum. Okulda insan değerlerini önemseyen, öğretmenin kendini gerçekleştirebileceği çalışma ortamlarını oluştururdum.*

Katılımcıların çalıştıkları kurumlarda iletişimin iyi olması, sıcak ve samimi bir ortam oluşturmak istedikleri gözlemlenmiştir. Özellikle huzurlu bir çalışma ortamının motivasyonlarını arttıracağı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

Kurumunda yönetici olmak istemeyen katılımcılara, bunun sebebini belirlemek için "Yönetici olmayı tercih etmemenizin nedenlerini kısaca açıklayınız." Sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplar analiz edilip Tablo 6'da verilmiştir. Bu soruya yönetici olmak isteyen katılımcılardan bazıları da yanıt vermiştir.

Tablo 6.
Yönetici Olmayı Tercih Etmemenizin Nedenlerini Kısaca Açıklayınız.

Tema	**n**	**%**
İş Yükünün Fazla Olması	8	17,78
Öğretmenliği Sevdiğim İçin	7	15,56
Adaletli Olmak Zor Olması	5	11,11
Zaman Yetmezliği	5	11,11
Liderlik Özelliklerim Yeterli Değil	5	11,11
Çevresel Faktörler	3	6,67
İnsanlarla Çalışmanın Zor Olması	3	6,67
Çocuk Sahibi Olmak	3	6,67
Sorumluluğun Fazla Olması	2	4,44
Maddi Getirisi Az Olması	2	4,44
Mesleki Katkı Sağlamadığı için	1	2,22
Farklı Lisede Çalışmak İçin	1	2,22

Tablo 6 incelendiğinde katılımcılar iş yükünün fazla olması (n=8), öğretmen olarak çalışmayı sevmeleri (n=7), adaleti sağlamanın zor olması (n=5), kişisel liderlik özelliklerini yeterli görmedikleri (n=5) ve zamanlarının yetmeyeceğini (n=5) düşündükleri için yönetici olmak istemediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların yöneticiliği tercih etmemelerinde diğer görüşler; çevresel faktörler (n=3), insanlarla çalışmanın zor olması (n=3), çocuk sahibi olmaları (n=3), sorumluluğun fazla olması (n=2), maddi getirisinin az olması (n=2), mesleki katkı sağlamadığı için (n=1) ve farklı lisede çalışmak için (n=1) olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcı görüşlerinden öne çıkanlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö1. *Yönetici olacak kişilerin sorumluluğunun çok fazla olduğunu düşünüyorum. Benim mesleğim bana göre, öğrencilerle olmalıyım. Ancak yönetici olunca odak noktası çok farklı yerlere kayıyor. Ayrıca etrafınızdaki kişilerin size bakış açısı bile değişiyor. Daha önce iyi olan biri kötü olabiliyor mesela. Biraz ılımlı davranmak isterseniz hemen bunu suistimal etmek isteyenler olacaktır. Biraz sıkı olmak isterseniz baskıcı yönetici etiketi yersiniz. O yüzden hep uzak kalmak isterim.*

Ö3. *Adil yöneticinin kalmadığını, hakkı -hakkaniyetli gözeten yönetici göremediğim için yapmak istemiyorum Ayrıca iş yükünün ve mesai saatlerinin fazla olmasıyla birlikte maddi getirisinin düşük olması da cabası. Mesleki yeterlilik ve gelişimim acısından fayda ve getiri sağlamayacak olması da var tabii.*

Ö9. *Zaman sorunsalı ve kadın olmanın verdiği sorumluluklar yüzünden şimdilik istemiyorum. Küçük çocuğum var. Hem okul, hem ev işleri (eş ve çocuklar) yorucu ve çok fazla vaktimi alıyor.*

Katılımcı olarak görüşleri alınan öğretmenler, yöneticilerin iş yükünün fazla olduğu ve adil bir şekilde yöneticilik yapmanın zor olması sebebiyle yönetici olmayı istemediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca özellikle bayan öğretmenlerin ailevi sorumluluklardan ötürü yöneticilik yapmak istemedikleri görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi alanında tezsiz yüksek lisans yapan öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etme/etmeme nedenlerini belirlemeyi amaçlayan araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin yönetici olmayı isteme nedenlerinde en fazla, yöneticiliğe yeni bir bakış açısı getirmek görüşünün ifade edildiği belirlenmiştir. Bu görüşü, yöneticilikteki eksiklikleri gidermek ifadesi takip etmiştir. Öğretmenlerin yönetici olmayı istemelerinde diğer nedenlerin ise; öğretmenlerin kendilerinde gördükleri liderlik vasıfları, liyakatları, yöneticiliği sevmeleri, yöneticiliğe ilgi duymaları, yöneticiliğin yetkisi, mesleki tatmin, yöneticiliğin maddi getirisi, tayin ve disiplini sağlamak olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yönetici olmayı isteme nedenlerinde özellikle yöneticiliğe yeni bir bakış açısı getirmek görüşünün ifade edilmesinde, mevcut yönetimsel uygulamaların olumsuz etkileri rol oynamış olabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin yönetici olmak istemelerinde en fazla ifade edilen diğer görüşün, yöneticilikteki eksiklikleri gidermek ifadesinin olması, öğretmenlerin yönetimdeki yetersiz olarak gördükleri uygulamalara tanıklık etmelerinden kaynaklanabilir. Leiby'nin (2012) çalışmasında fark yaratma arzusu ve insanlar ve öğrenciler üzerindeki etkisi nedenlerinin sınıf öğretmenlerinin müdürlük pozisyonlarına talip olmalarına motive eden faktörler olduğu belirlenmiştir. Hancock vd.'nin (2012) ABD ve Almanya'daki öğretmenlerle yaptıkları çalışmada her iki ülkedeki öğretmenleri, öğrenciler ve öğretmenler üzerinde olumlu bir etki yaratma, öğrenme ortamlarında fark yaratma, faydalı olarak gördükleri değişiklikleri başlatma ve liderlik pozisyonlarının doğasında var olan profesyonel ve kişisel zorlukları deneyimleme fırsatları gibi unsurların yönetici olmaya motive ettiği belirlenmiştir. Howley vd.'nin (2005) çalışmalarında öğretmenlerin müdür olmak istemelerinde; fark yaratmak, daha fazla sayıda çocuğun hayatını etkileyebilme, bir müdür olarak yaratıcı kişisel fikirleri uygulama fırsatı, bir müdür olarak daha büyük bir etkiye sahip olma şansı ve iyileştirilmiş yıllık maaşın en önemli özendiriciler olduğu belirlenmiştir. Bass'ın (2004) yaptığı çalışmada ise müdürlük pozisyonları için en önemli motive edici faktörlerin bir fark yaratma arzusu, öğrenciler ve insanlar üzerindeki olumlu etki, kişisel meydan okuma, müdürün değişimi başlatma yeteneği, işin mesleki zorluğu, artan maaş ve fayda ve öğretmen öğretmeni olma fırsatı olduğu saptanmıştır. Abdelrahman vd.'nin (2022) çalışmalarında, iki dilli öğrencilerin öğretmenlerinin müdürlüğe yönelmelerinde içsel motivasyonlarının, dışsal motivasyonlarına göre daha ağır bastığı belirlenmiştir. Bununla birlikte iki dilli öğrencilerin öğretmenlerinin en üst sıradaki üç motivasyon kaynağının öğrencilerin ve öğretmenlerin yaşamlarını etkilemek, öğrenme ortamlarında değişiklik başlatma fırsatına sahip olmak ve bir fark yaratmak olduğu tespit edilmiştir. Pounder ve Merrill'in (2001) çalışmasında potansiyel adayların en çok eğitimi geliştirme veya etkileme ve başarma arzusunun lise müdürü olmak istemelerinde etkili olduğu; lise müdürü olmada ikinci sırada ise pozisyonun maaşı ve faydalarının bulunduğu belirlenmiştir. Walker ve Kwan'ın (2009) çalışmalarında müdür adaylarının, okulun iyi bir

akademik itibara sahip olmasının, okulda bulunan personelle rahatça çalışabileceklerine inanmalarının, yenilik yapma özerkliğine ve gücüne sahip olacaklarını hissetmelerinin veya okulun örgütsel bağlamına aşina olmalarının müdür pozisyonlarına başvurma olasılıklarını artırdığı belirlenmiştir. Shen vd'nin (1999) çalışmalarında öğretmenlerin yöneticiliğe geçmeyi istemelerinde öncelikle kendini gerçekleştirme, itibar ve örgütsel bağlılık etkenlerinin olduğu tespit edilmiştir. Okulda daha az öğrenciye liderlik yapmak yerine, daha fazla öğrenciye liderlik yaparak fark yaratmak istemeleri de (Armstrong, 2010) öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarını tercihte bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Yeşilkaya (2007) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenleri yönetici olmaya güdüleyen en önemli etkenin meslekte kariyer yapmak olduğu tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla öğretmenlerin idealleri gerçekleştirmek ve kendilerini yöneticilik alanında yeterli görmeleri etkenlerinin takip ettiği belirlenmiştir. Erginer ve Köse'nin (2012) çalışmalarında öğretmenlerin yöneticiliği tercihlerinde sosyal bir insan olma, üst yöneticilerin ricasını kıramama, insanlara yaralı olma isteği ve ekip çalışması yapma isteği gibi kişisel faktörlerin ve iş başında olma isteği, daha önemli işler yapabilme, birikimlerini aktarma, modern bir yönetim anlayışı uygulama ve kendi doğrularını hayata geçirme gibi sosyal faktörlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Günay ve Özbilen'in (2018) çalışmalarında öğretmenlerin çoğunlukla; daha önceden yöneticilik tecrübelerinin bulunması, iletişim becerilerini güçlü olarak görmeleri, yöneticilikte kariyer basamaklarının olması ve mesleki doyumu sağlayacağını düşünmelerinin okul yöneticiliğini istemelerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Sarpkaya'nın (2021) çalışmasında okul müdürlerinin yöneticiliği seçme nedenlerinin çalışmayı sevme, liderlik yapma isteği gibi içsel güdüleyicilere ya da eğitime yararlı olma odaklı etkili okula ve eğitime ilişkin amaçlara dayandığı belirlenmiştir. Kazak'ın (2021) çalışmasında öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etme nedenleri arasında en çok İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün teklifi/ısrarı, meslektaş teşviki/önerisi ve yönetici yetersizlikleri ifadelerini içeren dışsal/örgütsel faktörlerin ve meslekte yorulma/beklentileri karşılayamama düşüncesi, daha çok öğrenciye dokunma arzusu ve statü avantajı ifadelerinin bulunduğu içsel/kişisel faktörlerin olduğu belirlenmiştir. Yılmaz vd.'nin (2022) çalışmalarında ise müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin okul yöneticiliğini, genel olarak yönetici olma idealiyle ve öğretmenlik şartlarına alternatif bir arayış olarak tercih ettikleri belirlenmiştir. Cooley ve Shen (1999) ise öğretmenlerin yönetsel pozisyonlara başvururken göz önünde bulundurdukları en önemli 10 faktörü sırasıyla yönetim ve öğretmen arasındaki ilişkiler, sorumluluklarla orantılı maaş, toplum desteği, toplumdaki yaşam kalitesi, yönetsel pozisyonun ev yaşamına etkisi, yöneticilik itibarı, yöneticiliğin duygusal yönleri, kötü çalışma koşulları ve işin doğası olarak ele almışlardır. Öğretmenlerin yöneticiliği tercih

edip etmemelerinin nedenlerinin araştırıldığı çalışmalar olduğu gibi, mevcut yöneticilik pozisyonlarında bulunanların yöneticilik pozisyonlarını tercih etmelerinde ve bu pozisyonda kalmalarının nedenlerinin araştırıldığı çalışmaların da bulunduğu görülmektedir. Örneğin Harris vd'nin (2004), Teksas, Missouri ve Oregon'daki okul bölgelerinden müdürlerle yaptıkları çalışmada okul müdürlüğünde kalmada en önemli motive edicilerin; fark yaratma, kişisel ve profesyonel olarak meydan okuma ve değişimi başlatma olduğu belirlenmiştir. Cranston'un (2007) Avustralya'daki müdür yardımcıları ile yaptığı çalışmada ise müdür yardımcılarının daha çok gençlerin öğrenmelerini ve yaşamlarını olumlu yönde etkileme kapasitesi, okul ve ötesinde eğitim üzerinde daha stratejik bir etkiye sahip olma kapasitesi ve okulda ve daha geniş toplulukta farklı bireyler ve gruplarla çalışma fırsatı nedenleriyle yöneticiliğe girmeyi seçtikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte kadın yöneticilerin yöneticiliği tercih etme nedenlerinin araştırıldığı çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Yiğit'in (2014) çalışmasında kadınların okul yöneticisi olmalarında arkadaş ve müdür teşviki, yöneticiliğin kendilerine daha çok hitap etmesi, şartların zorlaması, kendi idarecilerini beğenmeme, kariyer yapmak düşüncesi, mesleki yıpranmışlık ve görev teklif edilmesinin etkili olduğu belirtilmiştir. Yıldırım'ın (2017) çalışmasında kadınların okul yöneticisi olmalarında sırasıyla en çok; okula ve öğrencilere faydalı olma, okul yöneticiliğine karşı merak ve istek, okul yöneticilerinin yanlış uygulamaları dolayısıyla değişim yaratmak gibi güdüleyicilerin etkili olduğu; bunları yönetimin teşviği, sosyal çevreye inat ve ders saatinin olması gibi güdüleyicilerin takip ettiği belirlenmiştir. Ağaoğlu'nun (2018) çalışmasında kadınların okul yöneticisi olma sebeplerinde en çok sırasıyla; faydalı olma isteği, bayan idareci boşluğu, olumsuz deneyim ve meslekte arayış yer almıştır. Boz Bulut'un (2019) çalışmasında ise kadınların okul yöneticisi olmalarında sırasıyla en çok; meslekte arayış, kurumda yönetici ihtiyacının bulunması, faydalı olma isteği, norm kadro problemi gibi faktörlerin bulunduğu; bunları kişisel özellikler ve olumsuz deneyim faktörlerinin takip ettiği belirlenmiştir. Bu çalışmaların bulgularıyla mevcut çalışmanın bulgularının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin olmayı hedefledikleri yönetici ile ilgili en fazla, etkili iletişim kuran yönetici görüşünün ifade edildiği belirlenmiştir. Bu görüşü vizyoner, adil ve iyi okul iklimi oluşturan yönetici ifadeleri takip etmiştir. Öğretmenlerin olmayı hedefledikleri yönetici ile ilgili diğer görüşler; paylaşımcı, yenilikçi, üretken, otoriter, idealist, pragmatist, durumsal lider, disiplinli, huzurlu bir ortam sağlayan, hümanist ve fark oluşturan yönetici olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin olmayı hedefledikleri yönetici ile ilgili en fazla, etkili iletişim kuran yönetici görüşünü ifade etmelerinde, öğretmenlerin okullarındaki

yöneticilerin iletişim tarzlarının okul yaşamına olan olumlu ve olumsuz etkilerini tecrübe etmiş olmaları rol oynayabilir. Hangi sektör ve kademede olursa olsun tüm yöneticilerden astları ile iyi insan ilişkiler geliştirme, onları işlerine güdüleme ve niteliklerini artırmak için destekleme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Uğurlu, 2017). Okul müdürü okul içindeki ve dışındaki farklı insan gruplarıyla iletişim ve etkileşim halinde olması gereken bir aktör (Şişman, 2015), okulda öğretmen ve öğrencilerin sürekli gördüğü ve iletişimde bulunduğu kişidir (Turan, 2015). Araştırmada öğretmenlerin nasıl bir yönetici olmayı hedefledikleri ile birlikte, yönetici olduklarında nasıl bir çalışma ortamı planladıkları sorusuna da cevap aranmaya çalışılmıştır. Öğretmenler yönetici olduklarında oluşturmayı planladıkları çalışma ortamı ile ilgili en fazla, etkili iletişimin olduğu bir çalışma ortamı görüşünü ifade etmişlerdir. Bu görüşü huzurlu, işbirlikçi, etkili okul kültürü olan ifadeleri izlemiştir. Öğretmenlerin yönetici olduklarında oluşturmayı planladıkları çalışma ortamı ile ilgili diğer görüşler; uyumlu, saygılı, demokratik, adaletli, paylaşımcı, yenilikçi, resmi ve yönetime katılımcı çalışma ortamı olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin yönetici olduklarında oluşturmayı planladıkları çalışma ortamı ile ilgili en fazla, etkili iletişimin olduğu bir çalışma ortamı görüşünü ifade etmelerinde, öğretmenlerin nitelik ve nicelik olarak iletişimin yeterli olduğu çalışma ortamının okul toplumuna olan yararlarını bilmeleri veya deneyimlemiş olmaları sebep vermiş olabilir. Köse ve Erginer (2011) çalışmalarında yönetici adayı öğretmenlerin yöneticilikteki en önemli hedeflerinin okulu etkin ve örnek okul haline getirmek olduğu belirlemişlerdir. Okulda lider olarak müdürlerin öğretmenler, öğrenciler, okul çalışanları, veliler ve hatta okul çevresinde bulunanlarla olumlu iletişim ve ilişki kurmaları gerekmektedir. İletişimde başarılı olan müdürlerin daha etkili olabilecekleri düşünülebilmektedir (Şirin, 2009). Okulların amaçlarını gerçekleştirebilmesi, etkin olabilmesi okul toplumunun birbirleriyle iletişim içerisinde bulunmasıyla mümkündür. Bu doğrultuda okul ortamındaki iletişimde okul yöneticilerinin önemli bir rollerinin olduğu söylenebilir. Okuldaki yaşamın niteliğini, okul çalışanları ve paydaşları arasındaki iletişimin kalitesi belirlemektedir (Açıkalın ve Turan, 2015). Okulun sosyal bir yaşam alanı olduğu gerçeğinden hareketle, okulun amaçlarına ulaşmasında okul toplumunu oluşturanlar arasındaki iletişimin doyurucu olmasının son derece önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yönetici olmak istememelerinde en fazla, iş yükünün fazla olması görüşünün ifade edildiği tespit edilmiştir. Bu görüşü, öğretmen olarak çalışmayı sevme ifadesi takip etmektedir. Öğretmenlerin yönetici olmak istememelerinde diğer görüşler; adaleti sağlamanın zor olması, öğretmenlerin kişisel liderlik özelliklerini yeterli görmemeleri, zamanlarının yetmeyeceğini

düşünmeleri, çevresel faktörler, insanlarla çalışmanın zor olması, çocuk sahibi olmaları, sorumluluğun fazla olması, maddi getirisinin az olması, mesleki katkı sağlamadığı için ve farklı lisede çalışmak için ifadeleri olmuştur. Öğretmenlerin yönetici olmak istememelerinde en fazla, iş yükünün fazla olması görüşünü ifade etmelerinde, öğretmenlerin okul yöneticilerinin mesai saatleri içerisindeki çalışma yoğunlukları üzerine olan gözlemleri sebep olmuş olabilir. Öğretmenlerin yönetici olmak istememelerinde diğer en fazla ifade edilen görüşün öğretmen olarak çalışmayı sevme ifadesinin olmuş olması da, öğretmenlerin sınıfta öğreten kişi olarak kalmaktan memnun oldukları doğrultusunda yorumlanabilir. Bass (2004) müdür pozisyonları önündeki başlıca engellerin artan stres, artan zaman bağlılığı, standart test puanlarından gelen baskılar, aile sorumlulukları ve aşırı evrak işlerinin olduğunu belirlemiştir. Hancock ve Bird'in (2008), yüksek nitelikli öğretmenlerin okul yöneticisi olma hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalarında, öğretmenlerin okul yöneticisi olmalarını engelleyen üç önemli engel olduğu tespit edilmiştir. Bunlardan ilki öğretmen ve yöneticiler arasındaki küçük maaş farkı, artan evrak işleri, bürokrasi ile uğraşma ve özerklik eksikliği gibi konuları içeren "yetersiz kazanç veya kişisel fayda" alanı; ikincisi potansiyel bir yer değiştirme ihtiyacı ve kişisel güvenlik endişeleri gibi konuları içeren "kişisel ihtiyaçlar ve sorunlar" alanı ve sonuncusu ise standartlaştırılmış test sonuçlarının sorumluluğundan kaynaklanan baskı, olası davalar ve öğrencilerin disiplin sorunlarıyla uğraşmak zorunda kalma gibi konuların yer aldığı "idari pozisyonlara girmeyle ilişkili iş risklerindeki artış" alanı olarak belirlenmiştir. Hancock vd.'nin (2012) çalışmalarında hem ABD'de hem de Almanya'da öğretmenleri yöneticilik pozisyonlarından alıkoyan engelleyiciler; evrak işleri/bürokrasi miktarı, öğrencilerden uzaklık, potansiyel davalar ve özerklik eksikliği hususları olmuştur. Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (NCLB- No Child Left Behind Act) gibi eyalet ve federal reformların doğasında bulunan baskılar da müdürlüğü daha az arzu edilir hale getirmiştir (Pijanowski vd., 2009). 2001 tarihinde yürürlüğe giren NCBL Yasası ile öğrencilerinin standart testlerde iyi performans göstermelerini sağlamak için bölgelere, okullara ve öğretmenlere olağanüstü baskı uygulanmıştır. ABD'deki standartlaştırılmış testler, birçok öğretmeni, kanunen NCLB hükümlerini uygulamakla yükümlü olacakları okul liderliği rollerini takip etmekten alıkoymuştur (Hancock vd., 2012). Hewitt vd.'nin (2009) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin müdür olmak istememelerinde en çok belirtilen nedenler arasında test/hesapverebilirlik baskılarının çok fazla olması, işin genellikle çok stresli olması, çok fazla zaman gerektirmesi ve toplumsal sorunların öğretime odaklanmayı zorlaştırması yer almaktadır. Carne'nin (2013) çalışmasında, öğretmenlerin müdürlüğü çekici buldukları ve çeşitli içsel ve dışsal nedenlerle idari sertifika aradıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin

idari sertifikaların peşinde olmalarına karşın; yetersiz tazminat, artan zaman talepleri ve müdürün hesap verme sorumluluğundaki artışla bağlantılı yeni baskılar gibi çeşitli nedenlerle müdür olarak kariyer yapmak istemedikleri ortaya çıkmıştır. Leiby'nin (2012) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin müdürlük kararlarını etkileyen çeşitli faktörler ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin müdürlük pozisyonlarını tercih etmemelerinde "stres" ve "zaman ve yaşam dengesi" nedenlerinin engelleyici faktörler olarak ortaya çıktığı belirlenmiştir. Al-Omari ve Wuzynani'nin (2013) Suudi Arabistan ve Ürdünlü öğretmenlerle yaptığı çalışmalarında her iki ülkedeki öğretmenleri yönetici pozisyonlarından uzaklaştıran en önemli unsurların ise yöneticiliğin çok stresli olması ve büyük bir zaman bağlılığı gerektirmesi olmuştur. Yıldırım'ın (2011) çalışmasında okul yöneticiliğinin daha çok sağlık, zaman kısıtlılığı, mesleki gerileme, aileye yeterince zaman ayıramama, psikolojik, fiziki değişimler başlıklarında olumsuz etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Günay ve Özbilen'in (2018) çalışmalarında öğretmenlerin çoğunluğunun okul yöneticiliğini istemediklerini belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticiliğini istememelerinde; yöneticilikte mesleki doyumun sağlanamaması, mesai saatlerinin fazla olması ve sorumluluğun fazla olması ifadeleri ön plana çıkmıştır. Mevcut yöneticilik pozisyonlarında bulunanların pozisyonlarını terk etme nedenleri de öğretmenlerin neden yöneticilik pozisyonlarını takip etmedikleri hakkında bilgi verebilmektedir. Örneğin Demirbilek ve Bakioğlu'nun (2019) çalışmalarında okul yöneticilerinin müdür yardımcılığını bırakmalarında büyük çoğunlukla; idari evrak işlerinin fazla olması, görev alanı dışı işlerle uğraşma; mülakat ve adam kayırma, siyasi-ideolojik engellerin olması, müdür yardımcılığının kariyer olarak görülmemesi gibi etkenlerin rol oynadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin müdür yardımcılığından istifa etmelerinde dış etken olarak aile kaynaklı nedenlerin, iç etken olarak ise iş yükünün etkili olduğu saptanmıştır. Öğretmenlere ve diğer personele iş yaptırmakta zorluk yaşama, öğretmen ile müdür arasında kalma, müdür yardımcılığının maddi getirisinin olmaması, izin haklarının az olması ve kullanamamaları, uzun çalışma sürelerine sahip olmaları da okul yöneticilerinin müdür yardımcılığını bırakmalarında ön plana çıkan etkenler olmuştur. Bu çalışmaların bulgularıyla mevcut çalışmanın bulgularının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki öneriler yapılabilir.

Öğretmenlerin okul yöneticiliği pozisyonlarını tercih etmelerini sağlayıcı bazı özendiriciler hayata geçirilebilir. Öncelikle okul yöneticilerinin bilgili, becerili ve liyakatli olanlar arasından seçilebilmesi, öğretmenlerin de bu pozisyonları takip etmelerinde motive edici bir unsur olabilir. İletişim becerisine sahip olabilen, insanlarla iyi iletişim kurabilen öğretmenlerin yöneticilik

pozisyonlarına talepleri değerlendirilebilir. Bu doğrultuda yöneticilik pozisyonlarına talip olan öğretmenlerin ruhsal ve psikolojik durumlarının uzmanlar tarafından incelenmesi ve uygun olanların bu pozisyonlara kabulü sağlanabilir. Okul yöneticilerinin okulun işleyişinde, eğitim-öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde söz sahibi olmalarını ve özerk davranabilmelerini sağlayacak yasal düzenlemeler yapılabilir. Okul yöneticilerinin sorumlulukları yeniden düzenlenebilir. Özellikle okulun fiziki ve donanımsal sorunları İl/İlçe MEM yetkililerinin sorumluluk alanında olabilmeli, okul yöneticisi sadece eğitim-öğretim işlerinden sorumlu olabilmelidir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin evrak işleri altında ezilmemeleri için sadece eğitim-öğretimi ilgilendiren hususların cevaplarının okul müdürlüklerinden istenmesi sağlanabilir. Okul yöneticilerinin maddi kazanımları artırılabilir. Özlük haklarında iyileştirmeler yapılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Abdelrahman, N., Irby, B. J., Lara-Alecio, R., Tong, F., & Elfarargy, H. (2022). Teachers of English learners: perceived motivators to becoming principals of high-needs schools. *Journal of Educational Administration*, *60*(6), 597-613.

Açıkalın, A. & Turan S. (2015). *Bir Anlam Köprüsü İnşa Etme Aracı Olarak Okullarda Etkili İletişim.* (2. baskı). Pegem Akademi.

Ağaoğlu, S. (2018). *Kadın Eğitim Yöneticilerinin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Aksu, M. B. (2004). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilik eğilimleri: Malatya ili örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5* (8), 3-16.

Al-Omari, A. A. & Wuzynani, M. M. (2013). Factors influencing Jordanian and Saudi Arabian teacher decisions to pursue the principalship: A comparative study. *School Leadership & Management*, *33*(5), 473-485.

Altun, S. A. & Kirit, G. (2005). Okul yöneticilerinin basındaki imajı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *41*(41), 25-46.

Armstrong, D. E. (2010). Rites of passage: Coercion, compliance, and complicity in the socialization of new vice-principals. *Teachers College Record*, *112*(3), 685-722.

Baker, B. D., Punswick, E. & Belt, C. (2010). School leadership stability, principal moves, and departures: Evidence from Missouri. *Educational Administration Quarterly*, *46*(4), 523-557.

Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 75-93.

Bass, T. S. (2004). *Principalship İnhibitors and Motivators: Factors İnfluencing Educators' Decisions to Enter Principal Positions.* Unpublished doctoral dissertation, Sam Houston State University.

Bingül, M. & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yönetici olma eğilimleri: İstanbul Esenyurt ilçesi örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *8*(1), 861-881.

Boz Bulut, T. (2021). *Kadınların Okul Yöneticiliğine İlişkin Motivasyon Kaynakları: Özel Okul-Devlet Okulu Karşılaştırması*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (13. Baskı). Pegem A Yayıncılık.

Can, E. (2022). Geçmişten günümüze okul müdürlüğü: Okul müdürlerinin metaforik algıları. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, *24*(3), 861-884.

Carne, J. B. (2013). *A Qualitative Investigation: Why Teachers Are Not Aspiring to the Principalship. D*octoral dissertation, Seton Hall University.

Cooley, V. & Shen, J. (1999). Who will lead? The top 10 factors that influence teachers moving into administration. *NASSP Bulletin*, *83*(606), 75-80.

Cranston, N. C. (2007). Through the eyes of potential aspirants: Another view of the principalship. *School Leadership and Management*, *27*(2), 109-128.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitapevi.

Demirbilek, M. & Bakioğlu, A. (2019). Okul müdür yardımcılarının görevlerinden ayrılma nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *52*(3), 737-769.

Erden, M. (2017). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. (11. Baskı). Arkadaş Yayınevi.

Erginer, A. & Köse, M. F. (2012). Okul yöneticilerinin yöneticiliği tercih ve bırakma nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma. *NWSA-Qualitative Studies*, *7*(4), 14-28.

Esmer, B. & Güneş, A. M. (2019). İlkokul öğrencilerinin çizimleriyle okul müdürü. *İlköğretim Online*, *18*(4), 2063-2077.

Galdames, S. & Gonzalez, A. (2016). The relationship between leadership preparation and the level of teachers' interest in assuming a principalship in Chile. *School Leadership & Management, 36*(4), 435-451.

Günay, G. & Özbilen, F. M. (2018). Öğretmenlerin okul yöneticiliği istekliliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Turkish Studies, 13*(19), 1331-1344.

Hancock, D. & Bird, J. (2008, March). Motivators and inhibitors to becoming a school leader. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.

Hancock, D. R., Hary, C. & Müller, U. (2012). An investigation of factors impacting the motivation of German and US teachers to become school principals. *Research in Comparative and International Education*, *7*(3), 352-363.

Harris, S., Arnold, M., Carr, C., & Worsham, S. E. (2004). Principals: Motivating and inhibiting factors in Texas, Missouri, and Oregon. In C. S. Carr & C. L. Fulmer (Eds.), *Educational Leadership: Knowing the Way, Showing the Way, Going the Way* (pp. 307-317). Scarecrow Education.

Hein, S. F. & Austin, W. J. (2001). Empirical and hermeneutic approaches to phenomenological research in psychology: A comparison. *Psychological Methods, 6*(1), 3–17. https://doi.org/10.1037/1082-989X.6.1.3

Hewitt, P. M., Pijanowski, J. C., & Denny, G. S. (2009). Why teacher leaders don't want to be principals: Evidence from Arkansas. *Education Working Paper Archive*.

Howley, A., Andrianaivo, S., & Perry, J. (2005). The pain outweighs the gain: Why teachers don't want to become principals. *Teachers College Record, 107*(4), 757-782.

Kaya, M. ve Koca, İ. (2020). Okul müdürü kavramına ilişkin metafor araştırmalarının incelenmesi: Bir meta–sentez çalışması. *Alanyazın, 1*(1), 23-38.

Kazak, E. (2021). Öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etme nedenleri. *AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction, 9*(1), 59-73.

Köse, M. F. & Erginer, A. (2011). Yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliği tercih nedenleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *6*(2), 123-146.

Leiby, L. D. (2012). *Pursuit of the Principalship: A Case Study of Inhibitors and Motivators for Classroom Teachers.* Unpublished doctoral dissertation. Immaculata University.

MacBeath, J., Gronn, P., Opfer, D., Lowden, K., Forde, C., Cowie, M. & O'Brien, J. (2009). The recruitment and retention of headteachers in Scotland. *Edinburgh: Scottish Government*.

MEB. (2021). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği*. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=38297&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5, Erişim tarihi: 27.11.2022

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Source Book: Qualitative Data Analysis.* Sage.

Morgan, T. L. (2018). Assistant principals' perceptions of the principalship. *International Journal of Education Policy and Leadership, 13*(10), 1-20.

Pijanowski, J. C., Hewitt, P. M. & Brady, K. P. (2009). Superintendents' perceptions of the principal shortage. *NASSP Bulletin, 93*(2), 85-95.

Pounder, D. G., & Merrill, R. J. (2001). Job desirability of the high school principalship: A job choice theory perspective. *Educational Administration Quarterly, 37*(1), 27-57.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55*(55), 459-496.

Sarpkaya, P. Y. (2021). Okul müdürü olmanın anlamı üzerine bir olgubilim çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches, 17*(35), 1785-1822.

Sezgin, F. (2013). Sosyal bir sistem olarak okul. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* (ss. 63-100). Pegem Akademi.

Shen, J., Cooley, V. E. & Ruhl-Smith, C. D. (1999). Entering and leaving school admi-nistrative positions. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice, 2*(4), 353-367.

Shen, J., Cooley, V.E. & Wegenke, G. L. (2004). Perspectives on factors influencing application for the principalship: a comparative study of teachers, principals and superintendents. *International Journal of Leadership in Education, 7(1), 57–70.*

Şirin, H. (2009). Okul ve özellikleri. S. Özdemir (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (ss. 49-76). Nobel Yayın Dağıtım.

Şişman, M. (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (3. Baskı.). Pegem Akademi.

Şişman, M. (2015). Toplumsal bir aktör müsünüz? A. Açıkalın, M. Şişman ve S. Turan (Ed), *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü (ss.* 37-50). Pegem Akademi.

Turan, S. (2015). İşini bil okuluna sahip ol. A. Açıkalın, M. Şişman ve S. Turan (Ed), *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü (ss.* 73-94). Ankara: Pegem Akademi.

Uğurlu, Z. (2017). Okul yönetiminde insan ilişkileri. A. Üstün ve A. Bayar (Ed.), *Son değişikliklerle Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (ss. 169-184). Pegem Akademi.

Walker, A. & Kwan, P. (2009). Seeking a principalship: Specific position attractors. *Leadership & Policy in Schools, 8*(3), 287-306. doi:10.1080/15700760802416107

Yeşilkaya, Ş. (2007). *Öğretmenleri Yönetici Olmaya Güdüleyen Etkenler*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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

Yıldırım, G. (2017). *Kadın Okul Yöneticilerinin Yıldırma (mobbing) Kavramına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, N. (2011). Yöneticilik görevinin okul müdürlerine olumlu ve olumsuz katkıları. *Eğitim ve Bilim, 36* (161), 230-245.

Yıldırım, N. & Uğur, M. (2011). Öğrencilerin algısından okul müdürü imgelerinin karikatürize ifadeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *19*(2), 409-426.

Yılmaz, İ. (2019). *Okul Yöneticilerinin Saygınlıklarının Belirlenmesi: Bir Durum Çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, S., Culha, A. & Taşdemir, A. (2022). Okul yöneticiliğinin tercih edilme sebepleri ve yönetici görevlendirme süreçlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *42*(1), 817-843.

Yiğit, S. (2014). *Kadın Eğitim Yöneticilerinin Çalışma Ortamları ve Kariyer Engellerine İlişkin Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EXTENDED ABSTRACT

The aim of this study was to examine the reasons why teachers, attending a non-thesis master's degree in the field of Educational Administration, Fırat University, Institute of Educational Sciences, prefer/not prefer being a school administrator. It is important to reveal the reasons why teachers, the potential school administrators, prefer / not to being a school administrator. Based on this general purpose, answers to the following questions were sought:

1. Why do teachers want to be administrators?
2. What kind of management do teachers want to be?
3. Why do teachers not want to be administrators?

In the study, the phenomenology design, a qualitative research method, was employed. In qualitative studies, different data collection methods such as interviews, observations and document analysis are used to examine the ideas and perceptions of individuals in detail (Yıldırım & Şimşek, 2018). The aim of phenomenological studies is to investigate the thoughts, beliefs and perceptions of individuals about phenomena (Creswell, 2013). The phenomenology design focuses on the in-depth views of individuals about their experiences and perceptions of their lives (Hein & Austin, 2001).

The findings revealed that the most common reason for teachers to want to be an administrator was to bring a new perspective to administration. In addition, the teachers mostly stated the administrator who communicated effectively with regard to the kind of administrator they aim to be. Regarding the working environment they plan to create when they become managers, they mostly expressed a working environment with effective communication. It was found that having a high workload was the primary reason of teachers' unwillingness to be administrators, followed by liking to work as a teacher. Other views on teacher' unwillingness to be administrators were as follows: it is difficult to provide justice, teachers do not see their personal leadership characteristics as sufficient, they think that they will not have enough time, environmental factors, it is difficult to work with people, they have children, the responsibility is high, the financial return is low, the professional contribution is not provided and different work in high school. Teachers' observations on the intense workload of

school administrators during working hours may be the reason for teachers to primarily express the opinion that the workload is too high in terms of their unwillingness to be administrators. The fact that the second most expressed opinion about the teachers' unwillingness to be administrators was liking to work as a teacher indicates that teachers were satisfied with staying as the teacher in the classroom. As a result, a number suggestions were made based on these findings.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 4313-4351
Özgünlük kontrolü Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.64188
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 19.08.2022 Submitted date
Kabul tarihi 20.12.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Yurtoğlu, N. (2022 İnönü Döneminde Türkiye'de Spor: İkinci Dünya Savaşı Sonrası Bir Araştırma (1946-1950). *Journal of History School*, 61, 4313-4351.

İNÖNÜ DÖNEMİNDE TÜRKİYE'DE SPOR: İKİNCİ DÜNYA SAVAŞI SONRASI BİR ARAŞTIRMA (1946-1950)

Nadir YURTOĞLU[1]

Öz

Bu makale İnönü döneminin İkinci Dünya Savaşı sonrası spor faaliyetlerine yönelik hazırlanmıştır. Çalışma, Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü (BTGM) bütçesi (1946-1950); BTGM faaliyetleri (1946-1950) olarak iki ana başlık halinde ele alınmıştır. Bu kurumun icraatları başta tablolar olmak üzere metin içerisinde belirtilen çeşitli rakamlara dayandırılmıştır. Çalışmanın literatürünü birinci elden kaynaklardan alınan bilgiler teşkil etmiştir. İnönü döneminde ülke içi ve dışında gerçekleştirilen spor karşılaşmalarıyla bunlardan elde edilen başarılar metnin esasını oluşturmaktadır. Çalışmadan elde sonuçlar şöyle tespit edilmiştir: İkinci Dünya Savaşı sonrasında Türk ekonomisinin iyi yönde seyretmemesine rağmen BTGM'ye yıldan yıla düzenli ödenekler temin edilmesi, her türlü spor faaliyetinin yapılmasının önünü açmıştır. Akabinde ulusal ve uluslararası alanda gerçekleştirilen karşılaşmalar sporun gelişimi yönünde atılan ikinci adımı meydana getirmiştir. Dahası, 1948 Yaz Olimpiyat Oyunlarında Türkiye'nin atletizmde ilk kez bir bronz madalyaya sahip olup ve güreşte de altısı altın, dördü gümüş ve ikisi de bronz olmak üzere toplamda 11 madalya kazanarak uzun yıllar kırılması güç bir rekoru elde etmesi, Türk sporunun gelişiminde önemli kilometre taşı teşkil etmiştir.

Anahtar Kelimeler: İnönü Dönemi, İkinci Dünya Savaşı Sonrası, 1948 Londra Olimpiyat Oyunları, Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü, Avrupa Güreş Şampiyonası

[1] Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, nyurtoglu@kastamonu.edu.tr, Orcid: 03662142314/3383

Nadir YURTOĞLU

Sports in Turkey During the Inonu Era: A Post-World War II. Study (1946-1950)

Abstract

This article addressed sports activities after the Second World War (post-war) in the Inonu era. The study focused on two main headings: (1) the General Directorate of Physical Education (GDPE) budget (1946-1950) and (2) GDPE activities (1946-1950). The efforts undertaken by the GDPE are based on various figures stated in the text, especially tables. Data were collected from primary sources. The text concentrated on national and international sports events and achievements during the Inonu period. The results are as follows: Although the post-war Turkish economy was not doing well, the government funded the GDPE every year, paving the way for all kinds of sports activities. National and international sports competitions contributed to the development of sports in Turkey. Moreover, Turkey participated in the 1948 Summer Olympic Games and won a bronze medal for the first time in athletics and six gold, four silver, and two bronze medals in wrestling, which was a long-standing record. It constituted an important milestone in the development of Turkish sports.

Keywords: İnönü Period, Post-World War II, 1948 London Olympic Games, General Directorate of Physical Education, European Wrestling Championship

GİRİŞ

Türklerin en eski tarihlerden itibaren sporun birçok dalıyla ilgilendiği bilinen bir gerçek olarak kabul edilmektedir. Geçmişi Asya Hunlarına kadar uzanıp Azerbaycan, Türkistan, Kırım ve Anadolu'da altışar ve dörder kişilik iki takımla at üzerinde geniş ve düz alanda eğri çengelli bir değnekle oynanan çevgen/çöğen oyunu, Türklerin en önemli milli oyunlarından birini teşkil etmektedir. Babür Devleti'nde de oynandığı bilinen bu oyunun zamanla İngilizler tarafından 1871 yılında ülkelerine, oradan da Polo Oyunu adıyla Avrupa'ya taşındığı ileri sürülmektedir.[2]

Demiri eritip kullanan Türklerin, bir ağzı keskin ve ağırlık merkezinin uca doğru oluştuğu kaliteli kılıçlar da imal ettiği bilinmektedir. Kılıçların

[2] Ali Çavuşoğlu, "Çevgen/Çöğen Oyunu Kültürü ve Edebî, Tasavvufi Metinlerde Yansıması", *İstem*, S. 11, Yıl: 6, 2008, s. 164; Çevgen oyununda kullanılan at, Türklerin ehlileştirerek savaşçılıklarını geliştirdiği bir hayvan olmuştur. Enver Behnan Şapolyo, "Sümer ve Etilerde Spor-II", *Beden Terbiyesi ve Spor*, S. 7, Yıl: 1, Temmuz 1939, s. 11-12; Polo (çevgen) oyunu ve futbolun milli bir oyun olduğuyla ilgili ayrıntılı bilgi almak için Bk. Ali Rıza Seyfi, "Tarihte Türkler ve Spor", *Ülkü Halkevleri Mecmuası*, C. 1, S. 6, Yıl: Temmuz 1933, s. 476-480.

şekillenmesinde; zırh, at ve kalkan gibi yardımcı faktörler devreye girmiştir. Bu faktörlerin geliştirilerek en uygun durumun tespit edilmesi, kılıcın kullanım mekaniğini de ortaya koymuştur.[3]

Hem spor hem de geçim vasıtası olarak kullanılan kayak aletini imal edenlerin de eski Türkler olduğu kabul edilmektedir. Altay Dağlarının kuzey eteklerinde Mras ve Kondoma ırmakları boyunca yaşayan Türk kabilelerinin Tayga adı verilen geniş ormanlarda ayaklarına taktıkları Şana ismindeki kayaklarla avlandığı bilinmektedir.[4]

Kayağın yanı sıra boksun da Türkler tarafından bilindiği, Hicri 1004'te Gülistan adlı esere yorum yazan Sudî Efendinin bir yumruk vurucu oyunundan bahsetmesinden anlaşılmaktadır. Sudi Efendiye göre, Şam'a gelen Semerkand'lı öğrenciler bu oyunu oynayarak maharetlerini göstermiş ve yumruklaşma neticesinde bayılanlar masajla ayıltılmıştır. Şerhi-Baharistan adlı eseri Osmanlı Türkçesine çeviren Şakir Efendi ise III. Selim zamanında Enderun'daki gençlerden yumruk vurucu oyununu bilmeyenlerin sayısının azlığından bahisle bu oyunun fazlaca yolu, yordamı ve hilesi bulunduğunu ileri sürmüştür.[5]

Eski Türklerin ve bilhassa Osmanlı padişahlarının meşgale haline getirdiği sporlardan biri de avcılık olmuştur. Karahanlı, Gazneli ve Selçuklu Türklerindeki gibi Osmanlılarda da avcılık, savaşa hazırlamanın bir eğitimi olarak kabul edilmiştir. Avcılığın Türk aile kültürünü etkilediğini, erkek çocuklarına, Alakuş, Alpkuş, Aksungur, Afşin, Çağrı, Çavlı, Karaca, Karakuş, Lâçin, Toğan ve Tuğrul gibi avcı kuş isimlerinin verilmesinden anlıyoruz. Bu geleneğin Osmanlıların kuruluş döneminde de varlığını sürdürdüğü bilinmektedir.[6]

Birinci Dünya Savaşı yıllarında Avrupa'da yetişen 14 ile 16 yaş grubundaki çocukların bedenen ve zihnen ileri bir seviyede yer almaması ve boy ile ağırlıklarının yaşlarına göre orantılı bulunmaması, önemli bir sorun olarak

---

[3] Hasan Basri Öngel, *Türk Kültür Tarihinde Spor,* Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2001, s. 269; Türklerde kılıç kullanımıyla ile ilgili bilgi almak için Bk. Rıza Arseven, *Eskrim Tarihi ve Modern Eskrim*, Türkiye Eskrim Federasyonu Yayınları, Ankara, 1976, s. 13-18.

[4] Hasan Ortekin, "Türkler ve Kayak", *Ülkü Halkevleri Dergisi*, C. 10, S. 60, Yıl: Şubat 1938, s. 513; Eski Türklerde avcılık hakkında bilgi almak için Bk. Mehmet Zeki Kuşoğlu, *Türk Okçuluğu ve Sultan Mahmut'un Ok Günlüğü*, Ötüken Yayınları, İstanbul, 2006, s. 22.

[5] Talat Onay, "Türklerde Boks", *Ülkü Halkevleri Mecmuası*, C. 4, S. 24, Yıl: Şubat 1935, s. 447.

[6] Atıf Kahraman, *Osmanlı Devletinde Spor*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1995, s. 191; Osmanlılarda av okçuluğu hakkında bilgi almak için Bk. Ünsal Yücel, *Türk Okçuluğu*, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 1999, s. 26-28; Cumhuriyetin 17. yılında avcılık sporu hakkında bilgi almak için Bk. Cemil Avcı, "Avcılık Sporu", *Beden Terbiyesi ve Spor,* S. 5, Yıl: 1, Mayıs 1939, s. 17-18.

değerlendirilmiştir. 1918'den itibaren askerlik çağına gelen gençlerin bu zafiyetinin savaş koşullarına adapte olmalarına engel teşkil etmesi ve bunların vatan savunması ile hayat mücadelelerini kazanmalarının gerekliliği, beden eğitimi ve spora önem verilmesinin önünü açmıştır.[7]

Anadolu'da sıtma hastalığının çocukların karınlarını şiş, kollarını zayıf hale getirerek sağlıksız nesilleri ortaya çıkarması Cumhuriyet hükümetlerinin spora önem vermesinin nedenleri arasında yer almıştır. Bu sebeple galip gelmek için yapılan spor müsabakalarından daha önemlisi, sağlam yapılı, güzel gövdeli, inkılap unsurunu benimsemiş on binler ve yüzbinleri yetiştirmek olmuştur.[8]

Cumhuriyetin ilk yıllarında spor tıbbın bir dalı olarak görülmüş, golcü bir şampiyondan ziyade suda yüzen, hendekten atlayan, ağaca tırmanan, ata, eşeğe binen gözü pek insanların yetiştirilmesi hedeflenmiştir.[9] Bu bağlamda Türk

---

[7] Yean Demoor, "Beden Eğitiminin Anlam ve Önemi", *Ülkü Halkevleri Dergisi*, C. 6, S. 33, Yıl: İkinci Teşrin 1935, s. 174; İngiltere, Almanya ve ABD'de beden eğitimi hakkında bilgi almak için Bk. Nüzhet Abbas, "Başka Memleketlerde Beden Terbiyesi: İngiltere", *Ülkü Halkevleri Dergisi*, C. 13, S. 75, Yıl: Mayıs 1939, s. 235-239; Nüzhet Abbas, "Başka Memleketlerde Beden Terbiyesi: Almanya", *Ülkü Halkevleri Dergisi*, C. 13, S. 76, Yıl: Haziran 1939, s. 346-351; Nüzhet Baha, "Başka Memleketlerde Beden Terbiyesi: Birleşik Amerika", *Ülkü Halkevleri Dergisi*, C. 13, S. 77, Yıl: Temmuz 1939, s. 423-426; Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye'de de spor, çocukların ülke savunmasına hazırlanmasında bir vasıta olarak değerlendirilmiştir. Behçet Kemal Çağlar, "Spor Kongresi", *Ülkü Halkevleri Dergisi*, C. 7, S. 39, Yıl: Mayıs 1936, s. 200; Sporda yapılan küçük hataların birçok sporcuyu etkilediği ile ilgili makale için Bk. Ali Rıdvan, "Sporu Teşvik", *Yarın*, 19 Ağustos 1931, s. 2.

[8] Burhan Asaf, "Spor Telakkimiz", *Ülkü Halkevleri Mecmuası*, C. 1, S. 1, Yıl: Şubat 1933, s. 71-72; Sevda Korkmaz, *Erken Cumhuriyet Döneminde Alman Spor Ekolünün Türk Spor Kültürünün Gelişimine Yansımaları*, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2018, s. 5; Jimnastiğin çocuğun gelişimi ve sağlıklı yaşamında önemiyle ilgili bilgi için Bk. Zehra Cemal, "Beden Eğitimi", *Ülkü Halkevleri Dergisi*, C. 6, S. 31, Yıl: Eylül 1935, s. 52-54; İtalya'da iş dışında halkın eğlence ve eğitimini düzenleyip belirli bir istikamete sevk etme amacı taşıyan Dopo-Lavoro Teşkilatı'nın faaliyetleri arasında, hafif atletik sporlar, yaya yarışları, yüzme ve eskrim gibi sporlar yer almıştır. Selim Sırrı, "İtalya'da Halk ve Gençlik Teşkilatı", *Ülkü Halkevleri Mecmuası*, C. 1, S. 3, Yıl: Nisan 1933, s. 242.

[9] Osman Şevki Uludağ, "Spor Göreneğin Değil, Bilginin Eseri Olmalıdır", *Ülkü Halkevleri Dergisi*, C. 6, S. 36, Yıl: Şubat 1936, s. 439; Şevket Aziz Kansu, "Anadolu ve Spor", *Ülkü Halkevleri Dergisi*, C. 9, S. 53, Yıl: Temmuz 1937, s. 321; Sporun ülkede mevcut durumu ve sağlık bakımından ehemmiyeti ve geliştirilmesiyle ilgili bilgiler için Bk. Hayri Kaleli, "Sağlık Bakımından Spor ve Biz", *Ülkü Halkevleri Dergisi*, C. 9, S. 49, Yıl: Mart 1937 s. 59-63; Ülkenin çeşitli imkânlarına rağmen spordan yeterince yararlanılamadığı ve bu alanın sorunlarıyla ilgili bilgi almak için Bk. Ahmet Emin Yalman, "Çöllerden Kurtulmak İçin", *Tan*, 10 Temmuz 1938, s. 1, 10; Spor habercilerinin nasıl olması gerektiğiyle ilgili makale için Bk. Sacit Tuğrul Öget, "Bir Bardak Suda Fırtına", *Haber*, 23 Ağustos 1940, s. 6.

halkına beden eğitimi ve spor sevgisini aşılama faaliyeti Halkevleri Talimatnamesinin 47. maddesi uyarınca bu kuruma verilmiştir.[10]

Spor kurumlarının gelişmesine yardım etmek, kulüplerinin teşkil edilmesini destekleyerek gençleri örgütlenmeye teşvik etmek ve adı geçen kulüplerin seviyelerini yükselterek federasyona kabul edilmelerini sağlamak, 48. maddede de belirtildiği üzere halkevlerinin görevleri arasında yer almıştır.[11] Özetle Halkevleri bir spor kulübü değilse de spor yapmak isteyen halkın zorunlu ihtiyacını gidererek ona kendisinin sağlamayacağı imkânları hazırlayabilecek bir yuva olmuştur.[12]

Cumhuriyetin ilk yıllarında halkın eğlence amaçlı faaliyetlerinin bir kısmını çevre ve iklim şartları belirlediğinden, kıyı halkının eğlencesini yüzme; dağların bulunduğu çevreninkini ise kızak ve kayak oluşturmuştur. Ancak bu

---

[10] Halkevinde toplanan İstanbul Spor Kulübü Kongresinde alınan karar ve yapılan icraatlar hakkında bilgi almak için Bk. "İstanbulspor Kongresi", *Milliyet*, 13 Nisan 1935, s. 6; Adana halkevinde spor komitesinin yaptığı faaliyetler için Bk. "Adana Halkevinde", *Kurun*, 15 Nisan 1935, s. 6; 24 Temmuz 1939'da Lozan Antlaşmasının 16 ve Burhaniye İdman Yurdunun 20. yıldönümü münasebetiyle Halkevi salonunda yapılan çeşitli kutlama ve spor etkinlikleri için Bk. "Burhaniye İdman Yurdunun 20. Yıl Dönümü", *Türkdili*, 3 Ağustos 1936, s. 2; Nazilli spor sahasının bakımı için Halkevi ve Belediyeden yardım istenmesiyle ilgili yazı için Bk. *İzmir Postası*, 3 Temmuz 1934, s. 2: Atatürk'ün 27 Aralık 1919'da Ankara'ya gelişi namına Halkevi tarafından üç yıldır düzenlenen ve birinciye kupa verilen koşuların ülkenin tamamında 1.000 ve 1.500 metre mesafede yapılması kararlaştırılmıştır. "Halkevleri Atatürk Atletizm Müsabakaları Tertip Edecek", *Vakit*,13 İkinci Teşrin 1939, s. 2; Edirne'de 23 Nisan 1938'de Halkevinin tertip ettiği bir atletizm bayramının yapılması kararlaştırılmıştır. "Edirne'de Atletizm Bayramı", *Yeni Asır*, 5 Nisan 1938, s. 2.

[11] Rahmi Apak, "Halkevleri Spor Şubeleri Nasıl Çalışmalıdır ", *Ülkü Halkevleri Dergisi*, C. 11, S. 64, Yıl: Haziran 1938, s. 351; Ailede beden eğitiminin nasıl yapıldığıyla ilgili bilgi almak için Bk. Ekrem Azak, "Ailede Bedenî Terbiye", *Anafarta*, S. 3, Yıl: 1, Birinci Teşrin 1934, s. 16; Trabzon gibi Halkevi Başkanlıkları zaman zaman bünyesinde barındırdığı gençlik, temsil ve spor komitelerini, gazetelere verdiği ilanla toplayıp yeniden seçmiştir. Bu durum için Bk. *Yeniyol*, 1 Eylül 1942, 4.

[12] Şinasi Şahingiray, "Halkevlerinde Basit Spor Tesisleri", *Ülkü Halkevleri Dergisi*, C. 11, S. 65, Yıl: Temmuz 1938, s. 459; Şinasi Şahingiray, "Halkevlerinde Basit Spor Tesisleri-II", *Ülkü Halkevleri Dergisi*, C. 11, S. 66, Yıl: Ağustos 1938, s. 520; Mutlu Türkmen, *Siyasal Toplumsallaşma Aracı Olarak Beden Eğitimi ve Spor; İşçi Sporları ve Türkiye'deki Etkileri (1923-1938)*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2012, , s. 265; BTGM'nin Halkevleriyle işbirliği ve bu kurumun Türk sporuna katkısı hakkında ayrıntılı bilgi almak için Bk. Nüzhet Abbas, "Halkevleri ve Memleket Sporu", *Ülkü Halkevleri Dergisi*, C. 13, S. 73, Yıl: Mart 1939, s. 24-26; Nüzhet Abbas, "Halkevlerimiz ve Memleket Sporu", *Ülkü Halkevleri Dergisi*, C. 13, S. 74, Yıl: Nisan 1939, s. 126-131; Atatürk döneminde Türk sporunda kaydedilen gelişmeler hakkında ayrıntılı bilgi almak Bk. Rahmi Apak, "On Beş Yıl ve Türk Sporu", *Ülkü Halkevleri Dergisi*, C. 12, S. 69, Yıl: İkinci Teşrin 1938, s. 229-234.

eğlence faaliyetleri, varlıklı ailelerle zamanı bol olanların uğraşı haline gelmişse asli özelliğini yitirdiği düşünülmüştür. Zira halkın yararına olan bir meşgale varlıklı kesimin avunduğu bir lüks haline dönüşmüştür.[13]

Türkiye'nin birçok bölgesinde dağ ve kayak sporu ile ilgili doğal şartlar yerinde olduğu halde bunlardan yeterince faydalanılamadığı da bilinmektedir. Dağcılığa gereken özenin gösterilemeyişi bir kısım savaşların kaybedilmesinde de önemli bir faktör olarak görülmüştür. Zira bazı savaşların yüksek yamaçlarda gerçekleştirildiği düşünülmektedir.[14] Bu bağlamda dağcılık ve kayakçılığın, Türk gencine yağmurlu, karlı, yüksek engebeli arazide yürüme ve mücadele fırsatı verip heyecanlı dakikalar geçirme imkânı sağladığı kabul edilmektedir. [15]

---

[13] Vildan Aşir Savaşır, "Dağın ve Kışın Sporu", *Ülkü Halkevleri Mecmuası*, C. 4, S. 24, Yıl: Şubat 1935, s. 449; Spor kollarından biri olan izciliğin Türkiye'deki durumu ve nasıl geliştirileceğiyle ilgili ayrıntı için Bk. Nüzhet Baba, "Beden Terbiyesi ve Gençlik Meselesi: İzcilik", *Ülkü Halkevleri Dergisi*, C. 13, S. 78, Yıl: Ağustos 1939, s. 541-544; Dağ, kayak ve kamp sporları hakkında bilgi almak için Bk. Nüzhet Baba, "Beden Terbiyesi ve Gençlik Meseleleri: Kayak, Kamp ve Dağ Sporları", *Ülkü Halkevleri Dergisi*, C. 14, S. 80, Yıl: Birinci Teşrin 1939, s. 129-131; 10 Temmuz 1930'da Zonguldak Ereğli'de yapılan deniz yarışmalarının ayrıntıları için Bk. "Zonguldak Yarışları", *Son Posta*, 2 Ağustos 1930, s. 4; 5 Temmuz 1942 Pazar günü Moda Koyunda yapılan mevsimin ilk yelken yarışları ile Fenerbahçe stadında gerçekleştirilen Üçüncü Kategori Atletizm Müsabakalarının ayrıntıları için Bk. "Dün Modada Yelken Yarışları Yapıldı", *Tasviri Efkâr*, 6 Temmuz 1942, s. 2.

[14] Rahmi Apak, "Türkiye'de Dağ Sporu", *Ülkü Halkevleri Mecmuası*, C. 5, S. 25, Yıl: Mart 1935, s. 52;Yazar Aka Gündüz'ün Burhan Felek'e milli sporun ne olduğuyla ilgili sorduğu sorunun cevabının bulunduğu yazısı için Bk. Aka Gündüz, "Milli Spor Acaba Bu mu", *Vatan,* 22 Birinci Teşrin 1942, s. 2; Kampların öğrencilere her konuda fayda sağlaması ile ilgili bilgi için Bk. Remzi Gönenç, "Kampların Sağlık ve Sosyal Yöndeminden Faydaları", *Ülkü Halkevleri Dergisi,* C. 5, S. 30, Yıl: Ağustos 1935, s. 432-436; 19 Mayıs 1941 tarihinde İstanbul'da yapılan bisiklet müsabakaları hakkında bilgi almak için Bk. "Bisiklet Müsabakaları", *Anadolu*, 20 Mayıs 1941, s. 4.

[15] Rahmi Apak, "Türk Sporunun Yeni Yükümleri", Ülkü Halkevleri Dergisi, C. 6, S. 35, Yıl: İkinci Kânun 1936, s. 347; Dağcılık hakkında ayrıntılı bilgi almak için Bk. Hakkı Ugan, "Dağcılık-II", *Beden Terbiyesi ve Spor*, S. 10, Yıl: 1, Birinci Teşrin 1939 s. 32-33; Halkı dağ sporu ve kayakçılığa alıştırmak için İstanbul ve Bursa Belediyelerin katkılarıyla Uludağ'da masrafı 50 bin lirayı geçeceği öngörülen büyük bir otelin yapılması kararlaştırılmıştır. "Büyük Bir Dağ Oteli", *Son Telgraf,* 6. İkinci Kanun 1940, s. 2; Türk sporunda kayakçılığın yanı sıra güreşe de önem verildiğini 17 Ekim 1935'de Taksim Stadyumunda yapılan müsabakalarda İstanbul takımının Sovyet takımını 4-2 yenmesinden anlıyoruz. "Sovyet Sporcuları Memleketimizde", *Karınca*, S. 18, Yıl: İkinci Teşrin 1935, s. 26; Kırım ve Kazan Türklerinde güreş ile ilgili bilgi almak için Bk. Atıf Kahraman, *Cumhuriyete Kadar Türk Güreşi*, C. 1, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1989, s. 10-14; Geleneksel Türk güreşleri hakkında bilgi almak için Bk. H. Murat Şahin, *Türk Spor Kültüründe Aba Güreşi*, Gaziantepspor Kulübü Yayınları, Ankara, 2003, s. 34-38; Kara Ahmet'in güreş

İnönü döneminin II. Dünya Savaşı sonrası süreciyle ilgili çeşitli konulara değinilmesine rağmen, spora yönelik bir çalışmanın yapılmaması, bu makaleye odaklanmanın başlıca amacı haline gelmiştir. Ayrıca sporun mevcut dönem içerisinde insan sağlığı ve ülke savunmasında önemli bir yer edinmesi, bu alanla ilgili çalışmayı gerekli kılmıştır.

1. Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü Bütçesi (1946-1950)

29 Haziran 1938 tarih ve 3530 sayılı Kanunla Başbakanlığa bağlı bir müessese olarak ihdas edilen BTGM, halkın beden ve ruh sağlığının gelişimini sağlama ve her türlü spor faaliyetlerini yerine getirebilme amacını taşımıştır.[16] Bu kurum İkinci Dünya Savaşı sonrasında da icra ettiği spor çalışmalarının masraflarının karşılanması için genel bütçe, özel idare ve belediyelerden yıldan yıla destek almıştır. Savaş sonrası süreçteki 1946-1950 döneminde BTGM bütçeleri şöyle tespit edilmiştir:

1946 yılında kurumun 1.137.963 lira olarak teşkil edilen gelirinin 720.000 lirası genel bütçeden verilmiş, 400.000 lirasını da bir önceki yıldan artmış olan meblağ meydana getirmiştir. Bunun dışında 1945 yılında, 3530 sayılı Kanunun 19. maddesi uyarınca vilâyetlerin özel idare bütçesinin %2'siyle belediyelerin %4 oranında gelirleri alınmıştır. Elde edilen bu paraların yine ilgili kanun gereğince %80' i mahallin tesislerine, %20 si ise diğer harcamalara verilmiş, 1945 yılı sonuna kadar toplam gelir 9.125.464 lirayı bulmuştur.[17]

---

kariyeri hakkında bilgi almak için Bk. "Türk Gibi Kuvvetli: Kara Ahmet Nasıl Cihan Şampiyonu Olmuştu-2", *Türkspor*, S. 2, Yıl: 3 Teşrinievvel 1929, s. 4-5.

[16] TBMM, *Kanunlar Dergisi*, Dönem: 5, C. 18, 29.06.1938, s. 1160; *Resmi Gazete*, S. 3961, 16 Temmuz 1938; Nadir Yurtoğlu, "II. Dünya Savaşı Döneminde Türk Sporunun Önemli Bir Kuruluşu; Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü (1939-1960)", *Tarih Okulu Dergisi*, S. XLIX, Yıl: 13, Aralık 2020, s. 4249; Nadir Yurtoğlu, "Atatürk Döneminde Türkiye'de Spor Politikası (1922-1938)", *Sporda Finansal, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar*, Ed. İbrahim Yaşar Gök, Faruk Dayı, Nobel Bilimsel Eserler Yayınları, Ankara, 2020, s. 12-13; Hayri Demir, *Türk Spor Teşkilatı (Tarihsel Gelişim, Kapsam ve Bir Araştırma)*, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya, 2006, s. 23-24; 29 Haziran 1938 tarihli Beden Terbiyesi Kanunu hakkında bilgi almak için Bk. Rahmi Apak, "Yeni Beden Terbiyesi Kanunu", *Ülkü Halkevleri Dergisi*, C. 11, S. 66, Yıl: Ağustos 1938, s. 517-519; Rahmi Apak, "Yeni Beden Terbiyesi Kanunu-II", *Ülkü Halkevleri Dergisi*, C. 12, S. 68, Yıl: İlkteşrin 1938, s. 123-125; Nizamettin Kırşan, "Halkevlerinde Beden Terbiyesi", *Ülkü Halkevleri Dergisi*, C. 12, S. 68, Yıl: İlkteşrin 1938, s. 126-128.

[17] TBMM, *Tutanak Dergisi*, 1946 Yılı Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü Bütçesi, Dönem: 7, Toplantı: 3, C. 20, 21. Birleşim, 28.12.1945, s. 6; Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü 1946 Yılı Bütçe Kanun Tasarısı için Bk. BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 109-63-15, Tarih: 29.09.1945; Beden

BTGM'nin 1947 yılı geliri olan 922.000 liradan 720.000 lirası genel bütçeden yardım şeklinde aktarılırken, 200.000 lirası da bir önceki yıldan 1947'ye devredilecek miktarı teşkil etmiştir. Kalan 2.000 liranın ise yıl içinde elde edilecek çeşitli gelirlerle temin edilmesi öngörülmüştür. 922 000 liranın dışında 3530 sayılı Kanunun 19. maddesi uyarınca vilâyetler özel idare bütçelerinin bir yıl önceki tahakkuk eden gelirlerinin %2 si ile yine varidatı 50.000 liradan fazla olan belediyelerin bir yıl önceki tahsilat toplamlarının %4'ü de tahsis edilmiştir. %2 tutarın 1.204.458 lira ve %4 tutarın ise 1.378.287 lira olmak üzere 1946'da toplamda tahsisatın 2.582.745 liraya ulaştığı tespit edilmiştir. Kanunun uygulandığı 1938'den itibaren 12.203.057 lira toplam gelir sağlandığı anlaşılmıştır. Sağlanan bu gelirlerin %80 i mahallî spor tesislerine, %20'si ise Genel Müdürlüğün programı gereğince çeşitli spor çalışmalarına tahsis edilmiştir.[18]

BTGM'nin 1948 yılı bütçesinin 995.006 lira olarak belirlenen gelirinin[19] 920.000 lirası genel bütçeden yardım şeklinde aktarılırken, 75.006 lirasının da

---

Terbiyesi Genel Müdürlüğü 1946 Yılı Bütçe Kanununa Bağlı A İşaretli Cetvelde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun için Bk. TBMM, *Kanunlar Dergisi*, Dönem: 8, C. 29, 27.12.1946, s. 28; *Resmi Gazete*, S. 6493, 30 Aralık 1946; BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 112-74-12, Tarih: 26.10.1946; 1946 yılı bütçesinden karşılanmak üzere BTGM'ce çalıştırılacaklara ait kadroların 1 Ocak 1946'dan geçerli olmak üzere onaylanması ve bunların olağanüstü zamdan faydalanması 15 Şubat 1946 tarihinde Bakanlar Kurulu tarafından kabul edilmiştir. BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 110-13-16, Tarih: 15.02.1946; Aynı Kurumun bütçesinden 6.000 liranın aktarılmasıyla ilgili ayrıntı için Bk. BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 109-73-6, Tarih: 06.12.1945; TBMM, *Kanunlar Dergisi*, Dönem: 7, C. 28, 26.12.1945, s. 28; *Resmi Gazete*, S. 6193, 29 Aralık 1945.

[18] TBMM, *Tutanak Dergisi*, 1947 Yılı Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü Bütçesi, Dönem: 8, Toplantı: 1, C. 3, 15. Birleşim, 11.12.1946, s. 8-9; Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü 1947 Yılı Bütçe Kanun Tasarısı için Bk. BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 111-62-17, Tarih: 30.09.1946; BTGM 1947 Yılı Bütçe Kanununa Bağlı A İşaretli Cetvelde Değişiklik Yapılması Hakkındaki Kanun ile tasarısı için Bk. TBMM, *Kanunlar Dergisi*, Dönem: 8, C. 30, 25.12.1947, s. 87; *Resmi Gazete*, S. 6792, 29 Aralık 1947; BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 115-77-3, Tarih: 03.12.1947; BTGM'nin 1941 Yılı Kesin Hesabı savaş sonrası dönemde kabul edilmiştir. Bu durumla ilgili olarak Bk. BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 109-61-5, Tarih: 29.09.1945; TBMM, *Kanunlar Dergisi*, Dönem: 8, C. 29, 14.04.1947, s. 609; *Resmi Gazete*, S. 6590, 24 Nisan 1947.

[19] TBMM, *Tutanak Dergisi*, 1948 Yılı Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü Bütçesi, Dönem: 8, Toplantı: 2, C. 8, 22. Birleşim, 25.12.1947, s. 3-7; Ücretleri BTGM'nin 1948 yılı bütçesine konulan ödenekten verilmek üzere adı geçen kurumda çalıştırılacaklara ait kadrolar, 1 Ocak 1948 tarihinden geçerli olmak üzere 31 Ocak 1948'de Bakanlar Kurulunca onanmıştır. BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 115-89-18, Tarih: 31.01.1948.

1947'den devredilecek nakit para ile 1948'den elde edilecek hasılatla karşılanması öngörülmüştür.[20]

Bir önceki yıla bakarak 73.006 liralık bir fazlalığın olduğu 1948 bütçesinde, bu fazlalığın çoğunun spor giderlerinde görüleceği anlaşılmıştır. Nedeni ise 1948'de Londra'da düzenlenecek Olimpiyat Müsabakalarına Türkiye'nin de davet edilmesidir. Bisiklet, atletizm, boks, eskrim, kayakçılık, güreş, futbol, basketbol ve su sporları dallarındaki yarışmaların bir kolu 1948 yılının ilk ayında İsviçre'de, diğeri ise aynı yılın yaz aylarında Londra'da yapılması kararlaştırılmıştır. Bu yarışmalara hazırlanmak maksadıyla çalışmalara başlamak zaruretinin hâsıl olması ödeneklerin düşük miktarda artırılabilmesini de gerekli kılmıştır.

BTGM'nin gelirini teşkil eden 995.006 liranın dışında, vilâyetler özel idare bütçelerinin bir yıl önceki tahsilat toplamının %2'si ile gelirleri 50.000 liranın üzerinde bulunan belediyelerin yine bir yıl önceki tahsilat toplamının %4'leri mevcut olmuştur. Bunların %80'i mahallin spor tesislerine, %20'si de yine aynı mahallin spor ihtiyaçlarına ayrılmıştır. 1947'nin %2'sinin 1.201.225 lirasıyla, %4'ünün 1.382.741 lirası 2.583.966 liraya ulaşmış, Genel Müdürlüğün teşkilinden 1946 sonuna kadar bu hisselerden elde edilen bölge gelirleri toplam tutarı 14.787.033 lirayı bulmuştur.

Öte yandan 1942'de 182 olan spor kulübü sayısı 1947'de 479'a ulaşırken, bir o kadarı da ihdas işlemine alınmıştır. Genel Müdürlüğün teşvik edici tedbirleri sayesinde kulüplerin eleman sayısın da artması malî güçlükleri de beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda 1942'de 500, 1947'de ise 8.500 sporcuya lisans çıkarılmıştır.

BTGM'nin 1.020.004 lira olarak tespit edilen 1949 yılı gelirinin[21] 920.000 lirası genel bütçe, 60.000 lirası spor faaliyet geliri, 40.000 lirası 1948 bakiyesi ve dört lirasının da bağış ve çeşitli gelirlerden temin edilmesi öngörülmüştür.

[20] BTGM'nin 1948 Yılı Bütçe Kanununa bağlı A işaretli cetvelinde değişiklik yapılması ile ilgili belge için Bk. BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 116-44-5, Tarih: 22.06.1948; BTGM Bütçe Kanun Tasarısı için Bk. BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 117-63-6, Tarih: 30.09.1948.

[21] TBMM, *Tutanak Dergisi*, 1949 Yılı Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü Bütçesi, Dönem: 8, Toplantı: 3, C. 16, 52. Birleşim, 25.02.1948, s. 8-10; BTGM'nin şubat ayı giderleri için 5308 sayılı Geçici Bütçe Kanunu ile verilen 170.000 lira ödeneğin 1 Şubat 1949 tarihinden geçerli olmak üzere bölüm ve maddelere ayrılması, 3 Şubat 1949'da Bakanlar Kurulunca kararlaştırılmıştır. BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 118-94-10, Tarih: 03.02.1949; BTGM'nin 1949 Yılı Ocak ayı masrafları için 100.000 lira ödenek verilmiştir. TBMM, *Kanunlar Dergisi*, Dönem: 8, C. 31, 29.12.1948, s. 67; *Resmi Gazete*, S. 7094, 31 Aralık 1948; BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 118-85-16, Tarih: 31.12.1948.

Kurumun gelir bütçesini oluşturan 1.020.004 liranın dışında illerin özel idare bütçelerinin bir yıl önceki tahsilat toplamının %2'siyle 50.000 liradan fazla varidatı bulunan belediyelerin yine bir yıl önceki tahsilat toplamının %4'leri yer almıştır. Harcamaların %80'ini mahalli spor tesisleri, %20'sini ise çeşitli spor çalışmalarıyla ihtiyaçları oluşturmuştur. Bölgelerin 1948'deki %2'lerinden 1.309.166 lira ve %4'lerinden 1.686.881 lira olmak üzere toplamda 2.996.047 liralık gelir elde edildiği tespit edilmiştir.[22]

Türkiye spor teşkilâtı hızlı bir gelişme seyri içerisine girerek 166 olan 1942'deki tescilli kulüp sayısının 535'e; işlemi yapılanların da 475'e çıkarılarak toplam kulüp sayısının 1.010'u bulduğu belirlenmiştir. Ayrıca 1942'de 1.849 olan tescilli sporcu sayısının 1948'de muazzam bir artışla 21.764'e ulaştığı görülmektedir.

BTGM'nin 1950 yılı geliri 994.002 lira olarak tespit edilmiştir. 1949 gider bütçesinin 1.013 004 lirasına karşılık 1950 yılının giderler toplamı 19.002 lira eksik olmuştur. 1938'den 1949 yılı sonuna kadar özel idarelerle belediyelerden alınan %2 ile %4'lerden hâsıl olan toplamın 21 milyon liranın üzerine çıktığı görülmektedir. Bu tutarın %80'i olan 16 milyon liranın üzerindeki bir rakamdan 10 küsur milyon lirası, mülkiyeti Genel Müdürlüğe verilen 172 parça gayrimenkule harcanmıştır. 21 milyon liranın %20 si ise bölgelerin idari harcamalarına tahsis edilmiştir. Beden Terbiyesi Kanunu uygulanmaya başladığında 198'i bulan kulüp sayısı, 1949 yılı kasım ayı sonunda 37'si ihtisas olmak üzere tescilli halde 621'e ulaştığı ve işlemi yapılan kulüplerin de ilavesiyle toplam rakamın 1.306'ya ulaşacağı belirlenmiştir. Ayrıca tescilli sporcu sayısı ise 30.427 olmuştur.[23]

Tablo 1'de İkinci Dünya Savaşı dönemi sonrasındaki 1946 ile 1950 yılları arasında BTGM'nin masraflarına ayrılan ödenekler verilmiştir.

---

[22] Ücreti BTGM'nin 1949 bütçesinin Yabancı Uzmanlar Ücreti maddesine konulan ödenekten verilmek üzere adı geçen Genel Müdürlükte çalıştırılacak bir yabancı uzmana ait kadronun onanması ve 1.800 lira ücretli 8 aylık bir yabancı uzman kadrosunun 1 Mart 1949 tarihinden itibaren kaldırılması, 3 Haziran 1949'da Bakanlar Kurulunca kararlaştırılmıştır. BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 119-42-11, Tarih: 03.06.1949; BTGM 1949 yılı Bütçe Kanununa Bağlı A İşaretli Cetvelde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun ile aynı kurumun E cetveline ait kadroların onayı için Bk. TBMM, *Kanunlar Dergisi*, Dönem: 8, C. 32, 28.12.1949, s. 309; *Resmi Gazete*, S. 7394, 31 Aralık 1949; BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 119-27-20, Tarih: 15.04.1949.

[23] TBMM, *Tutanak Dergisi*, 1950 Yılı Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü Bütçesi, Dönem: 8, Toplantı: 4, C. 24, 49. Birleşim, 17.02.1950, s. 4-6.

Tablo 1[24]
BTGM Bütçesi (1946-1950)

Yıllar	Genel Bütçe (Lira)
1946	1.137.963
1947	922.000
1948	995.006
1949	1.013.004
1950	994.002

Tablo 1'e göre; İkinci Dünya Savaşı sonrasında BTGM'nin genel bütçeden aldığı pay yıldan yıla farklılık arz etmiştir. Buna göre 1946'da 1.137.963 lira olan genel bütçeden tahsis edilen ödenek 1947'de 215.963 lira düşüşle 922.000 liraya indirilmiştir. Bu tutarın 73.006 lira artışla 1948'de 995.006 liraya yükseltildiği görülmektedir. 1949 yılına gelindiğinde 1948 bütçesine 17.998 liralık bir tutarın daha ilave edilmesiyle ödeneğin 1.013.004 liraya çıkarıldığı kabul edilmektedir. 1950'de ise BTGM'nin genel bütçeden aldığı pay bir önceki yıla göre 19.002 lira düşüşle 994.002 lira düzeyine indirilmiştir.

Savaş sonrası 1946-1950 dönemi arasındaki beş yıllık süreçte, BTGM masrafları için genel bütçeden tahsis edilen toplam ödenek miktarının 5.061.975 lirayı bulduğu gözlemlenmektedir.

2. Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü Faaliyetleri (1946-1950)

İkinci Dünya Savaşı sonrasında sporun gelişimi yönünde BTGM'ye genel bütçe, il özel idaresi ve belediyelerden sağlanan maddi desteğin bu kuruluşun önemli çalışmalar yapmasına vesile olmuştur. Sporda verimliliğinin artırılması maksadıyla ilk etapta adı geçen müessesenin başına yeni yöneticiler getirildiğini, Cemil Taner'in emekliye ayrılmasıyla açık bulunan BTGM kadrosuna 125 lira maaşla, 19 Aralık 1945 tarihinde Genel Müdür Yardımcısı Vildan Aşir Savaşır'ın atanmasından anlaşılmaktadır.[25]

[24] TBMM, Kanunlar Dergisi, Dönem: 7, C. 28, 28.12.1945, s. 484; Resmi Gazete, S. 6198, 5 Ocak 1946; TBMM, Kanunlar Dergisi, Dönem: 8, C. 29, 11.12.1946, s. 45; Resmi Gazete, S. 6480, 14 Aralık 1946; TBMM, Kanunlar Dergisi, Dönem: 8, C. 30, 25.12.1947, s. 96; Resmi Gazete, S. 6793, 30 Aralık 1947; TBMM, Kanunlar Dergisi, Dönem: 8, C. 31, 25.02.1949, s. 198; Resmi Gazete, S. 7143, 28 Şubat 1949; TBMM, Kanunlar Dergisi, Dönem: 8, C. 32, 20.02.1950, s. 566; Resmi Gazete, S. 7442, 25 Şubat 1950.

[25] BCA, Yer Bilgisi: 30-11-1-0/ 179-35-6, Tarih: 19.12.1945.

BTGM, sporun sorunlarını masaya yatırmak ve gelişimini sürdürmek amacıyla zaman zaman toplantılar da tertip etmiştir. 1946 yılı başlarında Milli Eğitim Bakanlığınca ülke gençliğinin yetiştirilmesinde önemli fonksiyonu bulunan beden eğitimi ve sporla ilgili görüşme ve incelemelerde bulunmak maksadıyla bir Beden Eğitimi ve Spor Şurası toplanması kararlaştırılmıştır. 18 Şubat 1946'da başlayıp 23 Şubat'ta sona eren şûrada şu konular ele alınmıştır:[26]

- Okul, ordu ve kulüpte, beden eğitimi ve spor sorunları,
- Beden eğitimi ve sporla ilgili teşkilat, mevzuat, tatbikat, kontrol ve mükellefiyet sorunları,
- İzcilik,
- Öğrenci, tesis, saha, malzeme ve kadro sorunları,
- Sporda moral sorunları (profesyonellik, amatörlük, spor adaleti vb.)
- Dilek ve teklifler

Beden eğitimi ve spor sorunlarını eğitim ilkeleri çerçevesince ve bilimsel olarak ele alarak sonraki çalışmalar için müspet yolu belirleme, Şuranın başlıca amacı haline gelmiştir. Çalışmadan verimli sonuçlar elde edebilmek için üyeler tarafından görüşülüp incelenmesi istenen her türlü dilek ve tekliflerin önceden yazılı olarak verilmesi ve bu maksatla seçilecek özel bir komisyondan veya bu komisyonun gerekli göreceği ihtisas komisyonlarından geçtikten sonra Şura Genel Kurulunda tartışılması kararlaştırılmıştır. Bunun için görüşülmesi ve incelenmesi istenen konular hakkındaki teklif ve düşüncelerin yazılı olarak en geç 18 Şubat 1946 tarihine kadar BTGM'ye gönderilmesi, Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel tarafından talep edilmiştir.[27]

BTGM, spor eğitiminin ileri bir düzeye taşınması için biri inşa, diğeri de eleman olmak üzere iki dalda çalışmalarına hız kazandırmıştır. Beden Terbiyesi Yüksek Enstitüsü inşaatının kalan kısmı, tahsis edilen 400.000 liralık ödenekle ihale edilirken bir sonraki ders yılı öğretiminin yeni binada yapılması kararlaştırılmıştır. Ayrıca her derecedeki okul, bölge ve kulüp çalışmaları için yetkili öğretmen yetiştirilmesi önemle ele alınmıştır. Bu amaçla Edirne'deki köy öğretmen okulu binasında açılan iki yıllık bir Beden Terbiyesi Okuluna 10'u kız ve 25'i de erkek olmak üzere toplamda 35 öğrenci alınmıştır. Ayrıca Gazi Terbiye Enstitüsü'nün Beden Terbiyesi Şubesinde 7'si kız, 25'i de erkek olmak üzere 32

[26] BCA, Yer Bilgisi: 490-1-0-0/ 28-129-1, Tarih: 18.01.1946; A. Nevzad Ayas, *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi: Kuruluşlar ve Tarihçeler*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1948, s. 559.
[27] BCA, Yer Bilgisi: 490-1-0-0/ 28-129-1, Tarih: 18.01.1946.

öğrenci öğrenim görmüştür. İki yıllık bir eğitimden sonra Beden Terbiyesi birimlerinde çalışacak olanlar akabinde bir yıl daha ihtisas yapmış, bunun dışında her yıl Gazi Terbiye Enstitüsü Beden Eğitimi Şubesine Genel Müdürlük adına 10 öğrenci alımı gerçekleştirilmiştir.[28]

BTGM eğitim ve inşa çalışmalarının yanı sıra kulüp ve sporcu sayılarının artırılmasına yönelik faaliyette de bulunmuştur. 1946 yılının şubat ayında toplanan Spor Şûrasının karar ve direktifleri doğrultusunca BTGM, her biri çeşitli spor kollarını ihtiva eden 420 kulübün (1942'de 182 idi) faaliyetiyle ilgilenirken, 400'ünün de kuruluşu üzerinde çalışmıştır. 1946 yılı sonu itibariyle tescili gerçekleştirilmiş Türkiye birinciliğine giden ve müsabakalara katılan sporcu sayısı kulüp mensubu olarak 13.161, ferdî 87 ve öğrenci olarak ta 547'dir. Bunların dışında müsabaka lisansı bulunan ve çoğunluğu teşkil eden sporcular ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.[29]

Tablo 2'de 1946 yılında çeşitli branşlarda sporcu sayıları verilmiştir.

Tablo 2[30]
Türkiye'de Branşlarına Göre Sporcu Sayıları (1946)

Spor Kolları	Sporcu	Ferdi	Öğrenci
Futbol	9.466	-	462
Atletizm	2.283	24	78
Atıcılık	400	26	-
Bisiklet	80	-	1
Boks	175	-	2
Dağ-Kayak	203	13	3
Eskrim	51	2	-
Güreş	643	3	-
Su Sporları	1.238	2	25
Sportif Oyunlar	1.373	8	66
Aletli Jimnastik	10	-	2
Toplam	15.922	78	639

[28] TBMM, *Tutanak Dergisi*, 1946 Yılı Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü Bütçesi, Dönem: 7, Toplantı: 3, C. 20, 21. Birleşim, 28.12.1945, s. 6-7; Spor kurultaylarının önemiyle ilgili bilgi almak için Bk. Nüzhet Abbas. "Büyük Bir Spor Kurultayı Kurmalıyız-2", *Ispor Postası*, S. 147, Yıl: 1 Şubat 1937, s. 5.

[29] TBMM, *Tutanak Dergisi*, 1947 Yılı Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü Bütçesi, Dönem: 8, Toplantı: 1, C. 3, 15. Birleşim, 11.12.1946, *s.* 9.

[30] TBMM, Tutanak Dergisi, 1947 Yılı Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü Bütçesi, Dönem: 8, Toplantı: 1, C. 3, 15. Birleşim, 11.12.1946, s. 9-10.

Tablo 2'ye göre; çeşitli branşlar itibariyle 1946 yılında toplam 15.922 sporcudan 9.466'sı futbol, 2.283'ü atletizm, 1.373'ü sportif oyunlar, 1.238'i su sporları, 643'ü güreş ve 400'ü ise atıcılık ile ilgilenmiştir. Ayrıca sayısı 78'i bulan ferdî sporculardan 26'sı atıcılık, 24'ü atletizm, 13'ü dağ-kayak ve 15'şi de diğer alanlarda etkinliğini sürdürmüştür. Öğrenci sporculara gelince: Bunların toplam 639'undan 462'si futbol, 78'si atletizm ve 66'sı sportif oyunlar ve 33'ü ise farklı branşlarla iştigal etmiştir.

Bu spor faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde çeşitli harcamalara ihtiyaç duyulması bütçeden yıldan yıla ödeneklerin tahsis edilmesi zaruretini ortaya koymuştur. Tablo 3'te İkinci Dünya Savaşı sonrası Türkiye'de çeşitli spor kollarında yapılan faaliyetlere ayrılan ödenekler gösterilmiştir.

Tablo 3[31]

Türkiye'de Spor Faaliyet Giderleri (1946-1950)

Spor Dalları	1946 TL	1947 TL	1948 TL	1949 TL	1950 TL
Atıcılık	17.142	14.000	14.000		
Atletizm	51.428	43.000	55.000		
Bisiklet	3.428	3.200	5.200		
Boks	34.285	20.000	28.000		
Dağcılık, Kayakçılık	17.142	17.000	35.000		
Eskrim	3.428	3.000	5.000		
Futbol	29.142	30.000	37.500		
Güreş	51.428	30.000	45.000		
İzcilik ve Jimnastik	17.142	4.000	4.000		
Spor Oyunları	18.857	25.000	30.000		
Su Sporları	29.142	18.000	22.000		
Okul Spor Yurtları	18.857	10.000	6.000		
Spor Gereçleri	25.714	25.000	34.000	40.000	33.899
Spor Faaliyetleri	-	-	-	325.741	326.760
Toplam	317.135	242.200	320.700	365.741	360.659

Tablo 3'e göre; 1946, 1947 ve 1948 yıllarında spor gereci masrafları dışında atıcılık, atletizm, bisiklet, boks, eskrim, futbol, güreş, spor oyunları, su sporları, okul spor yurtları, dağ ve kayakçılık, izcilik ve jimnastik alanında 12

[31] TBMM, Tutanak Dergisi, 1947 Yılı Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü Bütçesi, Dönem: 8, Toplantı: 1, C. 3, 15. Birleşim, 11.12.1946, s. 19; TBMM, Tutanak Dergisi, 1948 Yılı Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü Bütçesi, Dönem: 8, Toplantı: 2, C. 8, 22. Birleşim, 25.12.1947, s. 16; TBMM, Tutanak Dergisi, 1949 Yılı Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü Bütçesi, Dönem: 8, Toplantı: 3, C. 16, 52. Birleşim, 25.02.1948, s. 17; TBMM, Tutanak Dergisi, 1950 Yılı Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü Bütçesi, Dönem: 8, Toplantı: 4, C. 24, 49. Birleşim, 17.02.1950, s. 14, 16.

branşta gider kalemleri oluşturulmuştur. 1949 ile 1950 yıllarında bu 12 branşta yapılan uygulamalardaki harcamalar *spor faaliyetleri* adı altında tek kalemde toplanmıştır. Savaş sonrası dönemi kapsayan 1946 ile 1950 yılları arasındaki beş yıllık süreçte spor faaliyet giderleri yıldan yıla istikrarsız biçimde farklılık arz etmiştir. Buna rağmen 1946'da 317.135 lira olan spor giderlerinin 43.524 lira artışla 1950'de 360.659 liraya çıkarılması %13,72 oranında bir artış sağlanmasına yol açmıştır. 1946-1948 yılları arasındaki üç yıllık dönemde spor faaliyetleri içerisinde 149.428 liralık harcama ile atletizm ilk sırada yer alırken, bunu 126.428 lira ile güreş ve 96.642 lira ile futbol takip etmiştir. 1946 ile 1950 yılları arasındaki beş yıllık dönemde ise toplamda 1.606.435 liralık farklı dallarda spor faaliyet giderinin olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye'de çeşitli branşlardaki spor faaliyet masraflarına lisanslı kulüp ve sporcu sayılarının da etki ettiği bilinmektedir. Tablo 4'te 1942 ile 1947 yıllarında Türkiye'de lisanslı kulüp ve branşlarına göre sporcu sayıları karşılaştırılmıştır.

Tablo 4[32]

Türkiye'de Lisanslı Kulüp ve Sporcu Sayıları (1942, 1947)

	Yıllar	
	1942	1947
Lisanslı Kulüp Sayısı	166	476
Toplam	166	476
	Sporcu Sayısı	
Spor Türleri	1942	1947
Eskrim	16	80
Boks	13	283
Atıcılık	64	601
Bisiklet	10	91
Güreş	13	747
Dağ ve Kayak	45	239
Su Sporları	42	1.243
Sportif Oyunlar	122	2.099
Atletizm	198	3.118
Futbol	689	13.011
Toplam	1.212	21.512

Tablo 4'e göre; 1942'de 166 olan lisanslı kulüp sayısının 310 artışla 1947'de 476'a çıkması %186,74 oranında bir yükselişi ortaya koymaktadır.

[32] A. Nevzad Ayas, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi: Kuruluşlar ve Tarihçeler, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1948, s. 558.

Ayrıca 1.212 olan çeşitli branşlardaki toplam sporcu sayısının 20.300 artışla 1947'de 21.512'e ulaşması, %1.674,91 oranında bir büyümeye yol açmıştır.

1942'den 1947'ye farklı alanlardaki sporcu artış oranlarına baktığımızda; %5.646,15 ile güreş ilk sırada yer alırken bunu %2.859, 52 ile su sporları, %2.076, 92 ile boks, %1.788,38 ile futbol, %1.620, 49 ile sportif oyunlar ve %1.474, 74 ile atletizm takip etmiştir.

Öte yandan bilgi ve deneyimlerinden yararlanmak üzere BTGM'nin yerli ve yabancı uzmanları da bünyesinde barındırdığı bilinmektedir. İsviçre Atletizm Uzmanı Max J. Vogel'in 1 Mart 1948 tarihinden geçerli olmak üzere on ay; Macar Futbol Takımı Uzmanı İgnace Molnar'ın da aynı tarihten itibaren yedi ay süre ile BTGM'nin uhdesinde çalıştırılmasına, 2007 sayılı Kanunun ikinci maddesinin B fıkrası uyarınca 25 Mayıs 1948'de Bakanlar Kurulunca izin verilmiştir.[33]

Ayrıca Piyade Albay Şeref Akın'ın Milli Savunma Bakanlığı kadrolarında gösterilmek üzere Milli Eğitim Bakanlığı BTGM Atış Federasyonu Başkanlığında görevlendirilmesi, 1281 Sayılı Kanunun birinci maddesi uyarınca 22 Kasım 1949 tarihinde Bakanlar Kurulunca kabul edilmiştir.[34]

Benzer şekilde Avusturyalı Kayak Antrenörü August Mayer'in BTGM uhdesinde 3 Ocak 1950 tarihinden itibaren üç ay süre ile çalıştırılması ve Erzurum ile Sarıkamış'ın içinde yer alan ikinci yasak bölgelere girmesine izin verilmesi, 13 Ocak 1950'de Bakanlar Kurulunca kabul edilmiştir.[35]

Yine İtalyan kökenli Vincenzo Torsitano'nun BTGM'ce eskrim antrenörü olarak 28 Şubat 1951'e kadar çalıştırılmasına izin verilmesi, 2007 sayılı Kanunun ikinci maddesinin B fıkrası gereğince 2 Mayıs 1950 tarihinde Bakanlar Kurulunca kabul edilmiştir.[36]

BTGM bünyesinde hizmet yapmak amacıyla farklı ücretlerle görevlendirme sürecine de gidilmiştir. 3656 sayılı Kanunun 19. maddesi

---

[33] BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 116-35-13, Tarih: 25.05.1948; 2007 sayılı Kanunun ikinci maddesinin B fıkrası için Bk. TBMM, *Kanunlar Dergisi*, Dönem: 4, C. 11, 11.06.1932, s. 537; *Resmi Gazete*, S. 2126, 16 Haziran 1932.

[34] BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 121-83-8, Tarih: 22.11.1949; 24 Mayıs 1928 tarih ve 1281 sayılı *Ordu ve Jandarma Kadroları Haricindeki Hidematı Devlette Müstahdem Orduya Mensup Muvazzaf Zabit ve Muvazzaf Askerî Memurları Hakkında Kanun*un ayrıntıları için Bk. TBMM, *Kanunlar Dergisi*, Dönem: 3, C. 6, 24 Mayıs 1928, s. 234; *Resmi Gazete*, S. 900, 28 Mayıs 1928.

[35] BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 121-95-13, Tarih: 13.01.1950.

[36] BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 122-41-17, Tarih: 02.05.1950.

kapsamında 1 Mart 1950'den geçerli olmak üzere BTGM bünyesinde aylığı 300, 350 ve 400 liradan üç adet güreş çalıştırıcı toplamda 12 ay süre ile görevlendirilmiştir. Ayrıca 12 ay müddet ve 325 lira ücretle Antropometri arşivcisine; 150 lira ücretle spor gereçleri onarıcısına ve 325 ile 375 lira maaşla inşaat teknik tesisatçılarına görev verilmiştir. Yine 6 aylık süre ve 1.000 ile 1.200 liralık aylık ücretle iki; bir aylık süre ve 1.400 lira maaşla bir yabancı uzman istihdam edilmiştir.

2.1. Ülke İçerisinde Yapılan Spor Faaliyetleri

İkinci Dünya Savaşı sonrası ülke içerisinde çeşitli spor etkinlikleri de düzenlenmiştir. Bu etkinlikler 1946 yılı itibariyle şöyledir:[37]

1. Hazırlanan yıllık program gereğince atıcılık dalında öğretmen ve alıştırma kursları açılmıştır.

2. 94'ü bölge, 14'ü de federasyon tarafından atletizm çalışmaları düzenlenmiştir. 35 bölgede 14'ü federasyon, 285'i de bölge ajanlıkları vasıtasıyla toplamda 299 koşu gerçekleştirilmiştir. Ayrıca kapalı salonu bulunan 10 bölgede 21 adet müsabaka yapılmıştır. Kır koşularına 1945 yılında 9.932 ve 1946'da da 12.012 atlet iştirak etmiştir. (19 Mayıs gençlik koşusuna katılan 4.094 atlet kır koşusuna katılanların sayısına dâhil değildir.)

3. Savaş Dönemi nedeniyle malzeme yetersizliği yüzünden sekteye uğrayan bisiklet sporu, 10 bölgede 80 müsabakanın gerçekleştirilmesiyle yeniden başlarken Balıkesir pistinde yedi bölgenin iştirakiyle iki koşu düzenlenmiştir.

4. Faaliyet bölgelerinde dokuza çıkarılan boks çalışmalarına 1.403 boksör katılırken, 27 müsabaka ve iki birincilik düzenlenmiştir. Missouri Boksörlerine karşı gerçekleştirilen maçlarda başarılı sonuçlar alınmıştır.

5. Malzeme yetersizliğinin eskrim sporunun gelişmesine engel teşkil etmesi, geçmiş yıllarda başarı olunamaması sonucunu doğurmuştur. İstanbul, Ankara, Eskişehir ve Balıkesir eskrim de aktif bölgeler; Samsun, Erzurum, Bursa, Sivas ve Muğla'da yeni başlayanlar arasında yer almıştır.

6. 14 bölgeden 20 öğretmen ile Devlet Demiryollarından dört uzman kayak kurslarında yetiştirilmiştir. 12 bölgede gerçekleştirilen kayak kurslarından

[37] TBMM, *Tutanak Dergisi*, 1947 Yılı Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü Bütçesi, Dönem: 8, Toplantı: 1, C. 3, 15. Birleşim, 11.12.1946, s. 10-12.

1.658; beş bölgede gerçekleştirilen ücretli kayak kurslarından ise 340 sporcu yararlanmıştır. Erzurum'da Doğu bölgeleri arasındaki Doğu Grup Birincilikleri, Uludağ'da Batı bölgeleri arasında Batı Grup Birincilikleri, yine Uludağ'da Uludağ Kupası Yarışmalarıyla 10 bölgede kayak birinciliklerine 739 kayakçı katılmıştır. Ayrıca 11 bölgede 16.000'den fazla sporcuya kayak eğitimi filmi izlettirilmiştir. Dahası, 1944 ve 1945 yıllarında federasyonca yetiştirilen öğretmenler tarafından 10 bölgede 399 kişi dağcılık kurslarında eğitilmiştir.

7. Futbol dalında Bölge Birincilikleri 37, Grup Müsabakaları 12, Türkiye Birincilikleri 4 ve Milli Eğitim Müsabakası 16 bölgede gerçekleştirilmiştir. Fuar ve Ankara Kupası ise 4'er bölgenin iştirakiyle yapılmıştır. Federasyon programı kapsamında resmî ve özel maç sayısı 1.055, özel ve okul müsabaka sayısı ise 2.000 olmuştur.

Her bölgede iki devre halinde gerçekleştirilen resmî müsabakalar, özel karşılaşmalar, okul ve federasyon maçları sayısı 3.000'i bulmuştur. 1946 yılı içerisinde 5 bölgede hakem kursları düzenlenirken uluslararası futbol kongresine de iştirak edilmiştir. Ayrıca Macar, Fransız, Yunan ve Mısır futbolcularıyla da temasa geçilmiştir.

8. Bölge güreş birincilikleri ve çeşitli merkezlerde şehirlerarası karşılaşmalar gerçekleştirilmiş, fuar güreşlerine de 10 bölge iştirak etmiştir. Türkiye-Mısır Müsabakası ve Avrupa Birinciliklerine katılacaklar için iki hazırlık kampı düzenlenmiştir.

9. Spor Oyunlarında Bölge Tenis Birincilikleri düzenlenmiştir. Ayrıca bu federasyon uhdesinde basketbol, voleybol, el topu bölge ve Türkiye birincilikleri başarı ile sonuçlandırılmıştır. İki bölgede gençler arası tenis turnuvaları düzenlenirken bölge takımlarının katılımıyla Türkiye, Federasyon, Fuar, Edirne ve Karadeniz Kupa karşılaşmaları yapılmış, İstanbul ve Ankara'daki uluslararası müsabakalarda başarılı olunmuştur. Türk basketbolcuları Missouri Amerikan ve Yunan takımlarını Ankara ve İstanbul'da bir kaç kez yenmiştir.

10. Bölgelerde su sporlarıyla ilgili 31 yarışma gerçekleştirilmiştir. Mısırlılarla yapılan üç karşılaşmada, Türkiye birinciliği kazanılmıştır. Çeşitli spor dallarında ülke ölçüsünde kırılan rekor ve uluslararası yarışmalardaki başarılar, gelecek için ümit verici bulunmuştur. 1946 yılında ilk kez düzenlenen Spor Şurasının 4 yılda bir yapılması uygun görülmüştür. Beden Terbiyesi Yüksek Enstitüsü inşaatının sona ermesi ve bazı tesis eksikliklerin giderilmesi halinde, 1947'de Gazi Terbiye Enstitüsü Beden Eğitimi Şubesindeki öğrencilerin yeni alınacaklarla birlikte bu enstitü bünyesinde faaliyete geçeceği öngörülmüştür. Spor teşkilâtında önemi bulunan muayene işleriyle, tesis ve spor hekimi

yetiştirme konusunda Genel Müdürlüğün daha çok çalışması gerekli görülmüştür. İstanbul ve Ankara'daki spor muayene merkezleri hizmetlerinde başarılı bulunurken, bütçesi uygun yerlerde de yeni merkezlerin açılması uygun görülmüştür.

1949 yılına gelindiğinde spor faaliyetlerine devam edildiği, okullardaki Spor Yuvalarının geliştirilmesi çalışmalarından anlaşılmaktadır. Ayrıca gerek yeni bir yönetmeliğin yürürlüğe konması gerekse Milletlerarası İzcilik Teşkilâtına girilmesiyle izcilik hareketlerine de önem verildiği kabul edilmektedir. Aynı yılda ülkenin beş yerinde beden eğitimi kampları açılarak tatillerini iyi değerlendirmek isteyen halkın istifadesine sunulmuş ve 1950 yılı itibariyle de bu kampların yurdun Doğu bölgelerine yönelik olmak üzere sayılarının artırılacağı düşünülmüştür. Ülkenin birçok yöresinde inşa edilen spor alanlarının gerçekleştirilen denetimlerle plânlı ve ihtiyaçlara uygun hale getirildiği ve mevcut salon, saha, stadyum ve tenis kordu gibi tesis halde çeşitli kasaba ve şehirlerde Beden Terbiyesi Teşkilâtının 172 parça gayrimenkulü bulunduğu tespit edilmiştir. 1949'da eğitime başlayan Beden Terbiyesi Enstitüsü, öğrenci ve idarecilerin yanı sıra liseler için beden eğitimi öğretmeni yetiştirmeyi de hedeflemiştir. [38]

Ülkede yabancı sporcuların katılımıyla çeşitli müsabakalar da düzenlenmiştir. 3-5 Haziran 1949 tarihinde İstanbul Lütfi Kırdar Kongre ve Sergi Sarayında serbest dalda Avrupa Güreş Şampiyonası gerçekleştirilmiştir. Bu şampiyonada 52 kg'da Ali Yücel, 57'de Nasuh Akar, 62'de Nurettin Zafer, 67'de Servet Meriç, 73'de Celal Atik, 79'da Yaşar Doğu ve 87'de Adil Candemir altın, ağır sıklette Muharrem Candaş ise gümüş madalya kazanmıştır. Bu sonuçlara göre Türkiye 23 puanla Avrupa şampiyonu olurken, İsveç 13 puanla ikinci, İran sekiz puanla üçüncü, Mısır iki puanla dördüncü ve Finlandiya ile İtalya ise birer puanla beşinci sıraya yerleşmiştir.[39]

[38] TBMM, *Tutanak Dergisi*, 1950 Yılı Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü Bütçesi, Dönem: 8, Toplantı: 4, C. 24, 49. Birleşim, 17.02.1950, s. 9; İkinci Dünya Savaşının seyrettiği 1942 yılının Eylül ayının ikinci yarısının hemen akabinde Ankara'da Sporting Kulübün düzenlediği tenis turnuvası hakkında bilgi almak için Bk. "Sporting Kulübün Tenis Turnuvası", *Ulus*, 18 Eylül 1942, s. 2.

[39] "Güreşlerde Şampiyon Olduk", *Zafer*, 6 Haziran 1949, s. 6; "Arslan Güreşçilerimiz Yine Avrupa Şampiyonu Oldular", *Akşam,* 6 Haziran 1949, s. 1, 3; Avni Tarhan, "Serbest Güreşte 4 Kez Avrupa Takım Şampiyonuyuz", https://www.marasmanset.com/serbest-gures-te-4-kez-avrupa-takim-sampiyonuyuz-makale,1121.html, Erişim Tarihi: 19.04.2022.

Tablo 5'te 1949 Avrupa Güreş Şampiyonasına katılan ülkelerin aldığı madalya sayısı gösterilmiştir.

Tablo 5[40]
1949 Avrupa Güreş Şampiyonası Madalya Sıralaması

Sıra No	Ülke	Altın	Gümüş	Bronz	Toplam
1	Türkiye	7	1	0	8
2	İsveç	1	4	2	7
3	İran	0	3	2	5
4	Mısır	0	0	2	2
5	Finlandiya	0	0	1	1
	İtalya	0	0	1	1
	Toplam	8	8	8	24

Tablo 5'e göre; 1949 Avrupa Güreş Şampiyonasında Türkiye'nin toplam sekiz altın madalyadan yedisiyle bir gümüş madalya elde etmesi, Avrupa şampiyonu olması sonucunu ortaya koymuştur. Türkiye'nin bu başarısını bir altın, dört gümüş ve iki bronz madalya ile İsveç ikinci sırada; üç gümüş iki bronzla İran üçüncü sırada; iki bronzla Mısır dördüncü sırada; birer bronzla Finlandiya ve İtalya beşinci sırada takip etmiştir.

Tablo 6'da 1949 Avrupa Güreş Şampiyonasına serbest dalda ve farklı sıkletlerde katılıp başarılı olan güreşçilerin adı, katıldığı ülke ve kazandığı madalya türü verilmiştir.

Tablo 6'ya göre: 1949 Avrupa Güreş Şampiyonasında serbest dalda Türk sporcularından 52 kg'da Ali Yücel, 57'de Nasuh Akar, 62'de Nurettin Zafer, 67'de Servet Meriç, 73'de Celal Atik, 79'da Yaşar Doğu ve 87 kg'da Adil Candemir, toplamda 8 altın madalyadan yedisini almıştır. Diğer altın madalyayı ise ağır sıklette İsveç'li güreşçi Bertil Antonsson elde etmiştir. Ayrıca sekiz gümüş madalyadan dördünü İsveçli; üçünü İranlı ve birini de ağır sıklette Türk güreşçi Muharrem Candaş almıştır. Bronz madalyalardan ikisini İran, ikisini İsveç, ikisini Mısır, birini İtalya birini de Finlandiyalı güreşçiler kazanmıştır.

[40] "Arslan Güreşçilerimiz Yine Avrupa Şampiyonu Oldular", Akşam, 6 Haziran 1949, s. 1, 3;"1949 Avrupa Güreş Şampiyonası", https://tr.wikipedia.org/wiki/1949_Avrupa_G%C3%BCre%C5%9F_%C5%9Eampiyonas%C4%B1, Erişim Tarihi: 19.04.2022.

Tablo 6[41]
1949 Avrupa Güreş Şampiyonası (Erkekler Serbest)

Sıklet	Altın	Gümüş	Bronz
52 Kg	Ali Yücel (Türkiye)	Mensur Reysi (İran)	Bengt Johansson(İsveç)
57 Kg	Nasuh Akar (Türkiye)	Kurt Pettersen (İsveç)	Seyid Hafız Şehata (Mısır)
62 Kg	Nurettin Zafer (Türkiye)	Olle Anderberg (İsveç)	Hasan Sedyan (İran)
67 Kg	Servet Meriç (Türkiye)	Abdullah Moytabavi (İran)	Paavo Pihlajamaki (Finlandiya)
73 Kg	Celal Atik (Türkiye)	Ali Gafari (İran)	Per Berlin (İsveç)
79 Kg	Yaşar Doğu (Türkiye)	Axel Grönberg (İsveç)	Muhammed Musa (Mısır)
87 Kg	Adil Candemir (Türkiye)	Viking Paim (İsveç)	Nasır Yevd (İran)
+87 Kg	Bertil Antonsson (İsveç)	Muharrem Candaş (Türkiye)	Natale Vecchi (İtalya)

2.2.Yurt Dışında Gerçekleştirilen Spor Müsabakaları

İkinci Dünya Savaşının ardından Türkiye'de gerçekleştirilen spor faaliyetlerinin yanı sıra yurt dışında da müsabakalar düzenlenmiştir. 22 Ekim 1946'da İsveç'in Stockholm kentinde 7 sıklet halde düzenlenen Avrupa Serbest Güreş Şampiyonasında 62 kg'da Gazanfer Bilge, 67' de Celal Atik, 73'de Yaşar Doğu altın madalya kazanmıştır. Ayrıca 57 kg'da Nasuh Akar, 79'da Mahmut Çeterez gümüş; 87'de Muharrem Candaş ve ağır sıklette de Mehmet Çoban bronz madalya elde etmiştir. Bu tabloya göre genel klasmanda üçü altın, ikisi gümüş ve ikisi de bronz olmak üzere toplamda yedi madalya ve 15 puanla Türkiye ilk kez tarihinde serbest stil Avrupa takım şampiyonluğunu kazanmıştır.[42]

Tablo 7'de 1946'da yapılan Avrupa Güreş Şampiyonasında ülkelerin madalya sıralaması verilmiştir.

[41] Cihad Arman, "Güreşçilerimiz Avrupa Şampiyonu", Yeni Sabah, 6 Haziran 1949, s. 1, 6; "Güreşlerde Şampiyon Olduk", Zafer, 6 Haziran 1949 ,s.6 ;"1949 Avrupa Güreş Şampiyonası", https://tr.wikipedia.org/wiki/1949_Avrupa_G%C3%BCre%C5%9F_%C5%9Eampiyonas%C4%B1, Erişim Tarihi: 19.04.2022.

[42] Avni Tarhan, "Serbest Güreşte 4 Kez Avrupa Takım Şampiyonuyuz", https://www.marasmanset.com/serbest-gures-te-4-kez-avrupa-takim-sampiyonuyuz-makale,1121.html, Erişim Tarihi: 19.04.2022.

Tablo 7[43]
1946 Avrupa Güreş Şampiyonası Madalya Sıralaması

Sıra No	Ülke	Altın	Gümüş	Bronz	Toplam
1	Türkiye	3	2	2	7
2	İsveç	2	3	2	7
3	Finlandiya	2	0	2	4
4	Macaristan	1	1	0	2
5	İsviçre	0	2	1	3
6	Fransa	0	0	1	1
	Toplam	8	8	8	24

Tablo 7'ye göre, 1946 Avrupa Güreş Şampiyonasında; sekiz altın madalyadan üçünü Türkiye, ikişer tanesini İsveç ve Finlandiya, birini de Macaristan güreşçileri elde etmiştir. Ayrıca gümüş madalyalardan üçünü İsveç, ikişer tanesini Türkiye ve İsviçre, birini de Macaristan almıştır. Yine bronz madalyaların ikişer tanesini Türkiye, İsveç ve Finlandiya, birer tanesini de İsviçre ve Fransa elde etmiştir. Bu sonuçlara göre üçü altın, ikisi gümüş ve ikisi de bronz olmak üzere toplamda yedi madalya ile Türkiye ilk sırada yer almıştır. Bu ülkeyi iki altın, üç gümüş ve iki bronz ile İsveç; iki altın, iki bronz ile Finlandiya, bir altın bir gümüşle Macaristan, iki gümüş bir bronzla İsviçre ve bir bronz ile Fransa takip etmiştir.

Tablo 8'de Farklı sıkletlerde ve serbest dalda 1946 Avrupa Güreş Şampiyonasına iştirak eden sporcuların adı, ülkesi ve kazandığı madalya türleri gösterilmiştir.

Tablo 8'e göre, 1946 Avrupa Güreş Şampiyonasında sekiz sıkletteki sekiz altın madalyadan üçünü 62 kg'da Gazanfer Bilge, 67'de Celal Atik ve 73'de Yaşar Doğu kazanmıştır. Kalan altın madalyaların ikişer tanesini Finlandiya ve İsveç, birini de Macar güreşçileri paylaşmıştır. Ayrıca gümüş madalyalardan ikisini Türkiye'den 57 kg'da Nasuh Akar ve 79'da Mahmut Çeterez alırken, üçünü İsveç, ikisini İsviçre ve birini de Macaristan güreşçileri kazanmıştır. Bronz madalyalardan ikisini Türkiye'den 87 kg'da Muharrem Candaş ve ağır sıklette Mehmet Çoban alırken, ikişer tanesini İsveç ve Finlandiya, birer tanesini ise Fransa ve İsviçre elde etmiştir.

[43] Türkiye Güreş Federasyonu Resmi İnternet Sayfası, "Avrupa Şampiyonlarımız", https://tgf.gov.tr/, Erişim Tarihi: 09.05.2022; "1946 Avrupa Güreş Şampiyonası", https://tr.wikipedia.org/wiki/1946_Avrupa_G%C3%BCre%C5%9F_%C5%9Eampiyonas%C4%B1, Erişim Tarihi: 19.04.2022.

Tablo 8[44]

1946 Avrupa Güreş Şampiyonası (Erkekler Serbest)

Sıklet	Altın	Gümüş	Bronz
52 Kg	Lennart Vitala (Finlandiya)	Malte Hakanssoy (İsveç)	George Labadie (Fransa)
57 Kg	Lajos Bencze (Macaristan)	Nasuh Akar (Türkiye)	Erkki Johansson (İsveç)
62 Kg	Gazanfer Bilge (Türkiye)	Olle Anderberg (İsveç)	Paavo Hietala (Finlandiya)
67 Kg	Celal Atik (Türkiye)	Gösta Frandfors (İsveç)	Lauri Kangas (Finlandiya)
73 Kg	Yaşar Doğu (Türkiye)	Kalman Sovari (Macaristan)	Karl Schaad (İsviçre)
79 Kg	Eino Virtanen (Finlandiya)	Mahmut Çeterez (Türkiye)	Axel Grönberg (İsveç)
87 Kg	Bengt Fahlkvist (İsveç)	Fritz Stöckli (İsviçre)	Muharrem Candaş (Türkiye)
+87 Kg	Bertil Antonsson (İsveç)	Willy Lardon (İsviçre)	Mehmet Çoban (Türkiye)

Öte yandan 11-14 Nisan 1947 tarihleri arasında Çekoslovakya'nın Prag şehrinde 18 ülkenin iştirakiyle grekoromen müsabakalarının yapıldığı Avrupa Güreş Şampiyonasında takım sıralamasında üç altın bir gümüş ve üç bronz madalya ile İsveç ilk sırada yer almıştır. Bu ülkeyi üç altın, bir gümüş bir bronz madalya ile Sovyetler Birliği ikinci sırada; Bir altın, iki gümüş, bir bronz madalya ile Türkiye üçüncü sırada takip etmiştir. 73 kg'da Yaşar Doğu altın, 79'da Muhlis Tayfur ile ağır sıklette Mustafa Çakmak gümüş ve 67'de Celal Atik yarışmalarda Türkiye'ye bronz madalya kazandıran güreşçiler arasında yer almıştır.[45]

1947 yılı içerisinde ülke dışındaki müsabakaların sürdürüldüğü bilinmektedir. 28 Eylül 1947'de Atina'da Türk, Yunan ve Filistin atletleri arasında 100, 1.500, 10.000 metre yarışlarının yanı sıra, 4x400 metre bayrak yarışı, Yüksek Atlama ve Cirit alanlarında düzenlenen *Doğu Akdeniz Atletizm*

[44] Avni Tarhan, Yaşar Doğu Hayatı ve Örnek Sporculuğu, Kahraman Maraş Belediyesi Yayınları, Ankara, 2012, s.170; "1946 Avrupa Güreş Şampiyonası", https://tr.wikipedia.org/wiki/1946_Avrupa_G%C3%BCre%C5%9F_%C5%9Eampiyonas%C4%B1, Erişim Tarihi: 19.04.2022.

[45] Ömer Besim Koşalay, "Prag'daki Güreşlerin İkinci Günü", *Cumhuriyet*, 13 Nisan 1947, s. 1, 3; Eşref Şefik Atabey, "Prag'daki Güreşçilerimiz Rakiplerinden Başka Zorlukları da Yenmeye Mecbur Kalacaklardır", *Cumhuriyet*, 12 Nisan 1947, s. 4; Ahmet İhsan, "Güreşçilerimiz Prag'da Niçin Üçüncü Oldular", *Cumhuriyet*, 16 Nisan 1947, s. 2 "1947 Avrupa Güreş Şampiyonası", https://tr.wikipedia.org/wiki/1947_Avrupa_G%C3%BCre%C5%9F_%C5%9Eampiyonas%C4%B1, Erişim Tarihi: 20.04.2022; Ahmet İhsan, 16 Nisan 1947 tarihli Cumhuriyet Gazetesindeki "Güreşçilerimiz Prag'da Niçin Üçüncü Oldular", adlı makalesinde Avrupa Grekomen Güreş Şampiyonasında Türk milli takımının üçüncülüğü almasında, hakemlerin haksızca verdiği kararların yanı sıra grekomen tarzına Türk güreşçilerin alışkın olmamasının da etki ettiğini ileri sürmüştür.

Müsabakalarında, Yunanlılar 55 puanla birinci, Türkiye 47 puanla ikinci ve Filistin 30 puanla üçüncü olmuştur.[46]

Yurt dışında yapılan spor müsabakalarında futbolun da yer aldığı bilinmektedir. Atina'da 20.000 kişilik izleyici grubu önünde Türk ve Mısır Milli Takımları arasında İtalyan Hakem Gambo yönetiminde 12 Mayıs 1949 tarihinde yapılan Akdeniz Futbol Şampiyonasındaki ilk karşılaşmada, Türkiye Mısır'ı 3-2 mağlup etmeyi başarmıştır.[47]

2.2.1. Londra 1948 14. Yaz Olimpiyat Oyunları

Yurt dışında gerçekleştirilen müsabakalar arasında bulunan ve 29 Temmuz-14 Ağustos 1948 tarihleri arasında İngiltere'nin başkenti Londra'da düzenlenen 1948 14. Yaz Olimpiyat Oyunlarına, 59 ülkeden 3.972'si erkek, 446'sı da kadın olmak üzere toplamda 4.418 sporcu katılmıştır. Türkiye'den altı branşta biri kadın 58 sporcunun iştirak ettiği bu Olimpiyat Oyunlarında güreşte altı altın, dört gümüş, bir bronz; atletizmde de bir bronz olmak üzere toplamda 12 madalya kazanılarak ekip halinde olimpiyat yedincisi olunmuştur. Atletizm alanında elde edilen bronz madalyanın sahibi üç adım atlamada Ruhi Sarıalp olmuştur.[48]

Türk güreşçileri tarafından 1948 14. Yaz Olimpiyat Oyunlarında dördü altın ve ikisi de gümüş olmak üzere toplamda altı madalyanın serbest stil dalında elde edildiği bilinmektedir.

Tablo 9'da Milli Takımın serbest stil müsabaka sonuçları verilmiştir. Tablo 9'ya göre, 1948 14. Yaz Olimpiyat Oyunları Türk Milli Takımı serbest stil güreş müsabakası sonuçlarında; 57 kg'da Nasuh Akar, 62'de Gazanfer Bilge, 67'de Celal Atik ve 73'de Yaşar Doğu altın madalya kazanırken, 52 kg'da Halit Balamir ve 79'da Adil Candemir gümüş madalya elde etmiştir. Ayrıca 87 kg'da Muharrem Candaş ile ağır sıklette Sadık Esen, dördüncü sırada yarışmaları tamamlamıştır.

---

[46] "Atina'da Doğu Akdeniz Atletizm Müsabakaları", *Cumhuriyet*, 29 Eylül 1947, s. 1.
[47] "Akdeniz Şampiyonasında Milli Futbol Takımımız Mısır'ı 3-2 Mağlup Etti", *Zafer*, 13 Mayıs 1949, s. 1, 6.
[48] "Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi Tarihçesi-7", *Olimpiyat Dünyası*, S. 55, Yıl. Ocak 2015, s. 39; Kurthan Fişek, *100 Soruda Türkiye Spor Tarihi*, Gerçek Yayınevi, İstanbul, 1985, s. 142.

Tablo 9[49]
Türk Milli Takımı Serbest Stil Müsabaka Sonuçları

Sıra No	Ağırlığı (Kg)	Adı Soyadı	Derecesi
1	52	Halit Balamir	2
2	57	Nasuh Akar	1
3	62	Gazanfer Bilge	1
4	67	Celal Atik	1
5	73	Yaşar Doğu	1
6	79	Adil Candemir	2
7	87	Muharrem Candaş	4
8	+87	Sadık Esen	4

14. Yaz Olimpiyat Oyunlarında Türk güreşçileri tarafından iki altın, iki gümüş ve bir bronz madalya ise grekoromen stil müsabakalarından elde edilmiştir.

Tablo 10'da Türk Milli Takımının grekoromen stilde müsabaka sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 10[50]
Türk Milli Takımı Grekoromen Stil Müsabaka Sonuçları

Sıra No	Ağırlığı (Kg)	Adı Soyadı	Derecesi
1	52	Kenan Olcay	2
2	57	Halil Kaya	3
3	62	Mehmet Oktav	1
4	67	Ahmet Şenol	6
5	73	Ali Özdemir	Tamamlayamadı
6	79	Muhlis Tayfur	2
7	87	Mustafa Çakmak	Elendi
8	+87	Mersinli Ahmet Kireççi	1

[49] Avni Tarhan, Yaşar Doğu Hayatı ve Örnek Sporculuğu, Kahraman Maraş Belediyesi Yayınları, Ankara, 2012, s. 162; International Olympic Committee Resmi İnternet Sayfası, "London 1948 Wrestling Results", https://olympics.com/en/olympic-games/london-1948/results/wrestling, Erişim Tarihi: 09.05.2022; Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi Resmi İnternet Sayfası, "1948 Londra Yaz Olimpiyat Oyunları", https://olimpiyatkomitesi.org.tr/Olimpiyat-Oyunlari-Sporcu-Listesi/21, ErişimTarihi: 24.04.2022.

[50] Avni Tarhan, Yaşar Doğu Hayatı ve Örnek Sporculuğu, Kahraman Maraş Belediyesi Yayınları, Ankara, 2012, s. 162; International Olympic Committee Resmi İnternet Sayfası, "London 1948 Wrestling Results", https://olympics.com/en/olympic-games/london-1948/results/wrestling, Erişim Tarihi: 09.05.2022; Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi Resmi İnternet Sayfası, "1948 Londra Yaz Olimpiyat Oyunları", https://olimpiyatkomitesi.org.tr/Olimpiyat-Oyunlari-Sporcu-Listesi/21, Erişim Tarihi: 24.04.2022.

Tablo 10'a göre, 14. Yaz Olimpiyat Oyunları grekoromen stil müsabaka sonuçlarında; 62 kg'da Mehmet Oktav ve ağır sıklette Mersinli Ahmet Kireççi altın madalya kazanırken, 52'de Kenan Olcay ve 79'da Muhlis Tayfur gümüş madalya elde etmiştir. Ayrıca 57'de Halil Kaya bronz madalyaya uzanırken, 67'de Ahmet Şenol altıncı olmuş, 73'de Ali Özdemir müsabakayı tamamlayamamış ve 87'de Mustafa Çakmak elenmiştir.

Olimpiyat oyunlarında 73 kg'da serbest stil müsabakalara katılan Yaşar Doğu, rakiplerinden beşini tuş, birini de sayı ile yenmek suretiyle altın madalya kazanmıştır.

Tablo 11'de serbest stil ve 73 kg'da klasman dereceleri gösterilmiştir.

Tablo 11[51]
Serbest Stil 73 Kg Klasman Dereceleri

Sıra No	Ağırlığı (Kg)	Adı Soyadı	Ülkesi	Derecesi
1	73	Yaşar Doğu	Türkiye	1
2	73	Garrard Richard Edvard	Avusturalya	2
3	73	Merril Leland Gilbert Jr.	ABD	3
4	73	Leclerc Jean Baptiste	Fransa	4
5	73	Sovari Kalman	Macaristan	5
7	73	Westergren Frans	İsveç	6

Tablo 11'e göre, 14. Yaz Olimpiyat Oyunları serbest stil 73. kg müsabakalarında; Yaşar Doğu altın madalya sahibi olurken, Avusturalyalı güreşçi Garrard Richard Edvard gümüş, ABD'li güreşçi Merril Leland Gilbert Jr. ise bronz madalya elde etmiştir. Müsabakaların kalan sıralamasında Fransız Leclerc Jean Baptiste dördüncü, Macar Sovari Kalman beşinci ve İsveçli Westergren Frans altıncı olmuştur.

Londra'da 73 kg'da 16 güreşçi arasında bulunan 6 numaralı Yaşar Doğu, Macar Kalman Sovari, Avustralyalı Richard Gerard, Hindli A. Buhargave, İranlı Abbas Zandi, Mısırlı Adel Mustafa gibi güreşçileri tuşla yenmeyi başarmıştır. Doğu'nun finalde ABD'li Leland Merrill'e galip gelmesinde ise spora daha ilk başladığı yıllarda *Önce sayı ile kazanmayı garantile, sonra tuşla* anlayışı yardımcı olmuştur.[52] Yarışmalarda fırtına gibi eserek Macar, Avustralya, Hind,

[51] Avni Tarhan, Yaşar Doğu Hayatı ve Örnek Sporculuğu, Kahraman Maraş Belediyesi Yayınları, Ankara, 2012, s. 161.
[52] Tarhan, a.g.e, s. 161.

İran ve Mısır'lı rakiplerini tuşla yenmeyi başaran Yaşar Doğu, finalde de ABD'li Leland Merrill'e sayı ile galip gelmiştir.

Tablo 12'de Yaşar Doğu'nun Olimpiyat Oyunlarında klasmanında yendiği güreşçilerin adı ve ülkeleriyle ne kadar sürede galip geldiği gösterilmiştir.

Tablo 12[53]
Yaşar Doğu'nun Galibiyet Durumu

Sıra No	Rakip Sporcu	Uyruğu	Galibiyet Süresi
1	A.Buhargave	Hindistan	2 dk 58 sn
2	Kalman Sovari	Macar	7 dk 04 sn
3	Abbas Zandi	İran	4 dk 05 sn
4	Adel Mustafa	Mısır	7 dk 39 sn
5	Richard Gerrard	Avustralya	6 dk 07 sn
6	Lealand Merril	ABD	Sayı ile yendi

Tablo 12'ye göre, 14. Yaz Olimpiyat Oyunları serbest stil 73 kg müsabakalarında; Yaşar Doğu Hindli A.Buhargave'yi 2 dakika 58 saniye, İranlı Abbas Zandi'yi 4 dakika 05 saniye, Avustralya'lı Richard Gerrard'ı 6 dakika 07 saniye, Macar Kolman Sovari'yi 7 dakika 04 saniye ve Mısır'lı Adel Mustafa'yı 7 dakika 39 saniyede tuşla yenmeyi başarmıştır. Finalde ABD'li Leland Merrill'i'de sayı ile yenmeyi başaran Yaşar Doğu, altın madalyaya uzanmıştır.

1948 Yılı 14. Yaz Olimpiyatlarında önemli bir başarı yakalayan Türk sporcularının güreşte kazandıkları altı altın madalya ile sıralamada yedinci olduğu bilinmektedir.

Tablo 13'te Yaz Olimpiyat Oyunlarında dereceye giren ilk on ülkenin aldığı altın, gümüş ve bronz madalya sayıları verilmiştir.

Tablo 13'e göre, Londra'daki olimpiyat oyunları mücadelesinde 38'i altın, 27'si gümüş ve 19'u da bronz olmak üzere toplamda elde ettiği 84 madalya ile ABD ilk sırada yer almıştır. Bu ülkeyi 17 altın, 11 gümüş ve 18'i de bronz olmak üzere toplamda 46 madalya ile İsveç; 11 altın, 6 gümüş ve 15 bronz ve toplam 32 madalya ile Fransa izlemiştir. Bu sıralamaya altısı altın, dördü gümüş ve ikisi de bronz olmak üzere toplamda 12 madalya ile Türkiye yedinci sıradan girmiştir.

[53] Avni Tarhan, Yaşar Doğu Hayatı ve Örnek Sporculuğu, Kahraman Maraş Belediyesi Yayınları, Ankara, 2012, s. 162.

Tablo 13[54]

1948 Yaz Olimpiyatlarının Ülkelere Göre Madalya Dağılımı (Altın)

Sıra No	Ülke	Altın	Gümüş	Bronz	Toplam
1	ABD	38	27	19	84
2	İsveç	17	11	18	46
3	Fransa	11	6	15	32
4	Finlandiya	10	8	6	24
5	Macaristan	10	5	13	28
6	İtalya	9	12	10	31
7	Türkiye	6	4	2	12
8	Çekoslovakya	6	2	3	11
9	İsviçre	5	12	6	23
10	Danimarka	5	8	9	22

SONUÇ

3530 sayılı Kanunla Başbakanlığa bağlı bir kuruluş olarak teşkil edilen BTGM, İkinci Dünya Savaşı sonrasında da sporun icra edildiği önemli bir merkez haline gelmiştir. Kurumun faaliyetlerini yürütmesinin maddi külfet getirmesi, genel bütçe, il özel idaresi ve belediyelerin gelirlerinden pay almasını gerekli kılmıştır.

1946'dan 1950'ye kadar olan beş yıllık dönemde BTGM'nin yaptığı harcamalar için sadece genel bütçeden aldığı ödenek tutarı beş milyon liranın üzerine çıkmıştır. Bu beş yıllık süreçte spor faaliyetlerinin geliştirilmesi ve elde edilen başarıların kazanılmasında sporcu kimliğiyle de tanınan Vildan Aşir Savaşır'ın kurumun genel müdürlüğüne atanması da etkili olmuştur.

İkinci Dünya Savaşı sonrası spor alanında yapılan en önemli hamlelerden biri de 18-23 Şubat 1946 tarihleri arasında gerçekleştirilen Beden Eğitimi ve Spor Şurası olmuştur. Dönemin spor sorunlarını ele alıp gelişimine de katkı sağlayan Şuranın, spor faaliyetlerinin önünü açma ve başarıların kazanılmasında da önemli bir payı olduğu düşünülmektedir.

Savaş sonrası dönemde atletizm, güreş ve futbol başta yer almak üzere atıcılık, bisiklet, boks, eskrim, spor oyunları, su sporları, okul spor yurtları, izcilik ve jimnastik ile dağ ve kayakçılığın hükümet politikalarıyla desteklendiği

[54] International Olympic Committee Resmi İnternet Sayfası, "London 1948 Medal Table", https://olympics.com/en/olympic-games/london-1948/medals, Erişim Tarihi: 09.05.2022; Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi Resmi İnternet Sayfası, "Londra 1948 Madalya Dağılımı", https://olimpiyatkomitesi.org.tr/Ulke-Madalya-Listesi/21, Erişim Tarihi: 24.04.2022.

görülmektedir. Bu desteğin lisanslı kulüp ve sporcu sayılarında muazzam artışlar meydana getirdiğini 1942'den 1947'ye lisanslı kulüp sayısında %186,74 ve çeşitli branşlardaki sporcu sayısında %1.674,91 oranında bir gelişme temin edilmesinden anlaşılmaktadır.

İnönü döneminin İkinci Dünya Savaşı sonrası sürecinde sporun gelişimine katkı sağlayan unsurlardan biri de dış ülkelerden uzman ve antrenörlerin getirilmesi olmuştur. Sporun ilerlemesinin gerek hükümet politikalarıyla desteklenmesi gerekse yabancı uzmanların rehberlik etmesi, uluslararası müsabakalarda önemli başarılar kazanılmasının da önünü açmıştır. 22 Ekim 1946'da İsveç Stockholm'da yapılan Avrupa Serbest Güreş Şampiyonasında üç altın, iki gümüş ve iki de bronz olmak üzere toplamda kazanılan yedi madalya ile Türkiye ilk kez tarihinde serbest stil Avrupa takım şampiyonluğuna uzanmıştır.

3-5 Haziran 1949 tarihleri arasında Lütfi Kırdar Kongre ve Sergi Sarayında serbest dalda düzenlenen Avrupa Güreş Şampiyonasında yedisi altın biri de gümüş olmak üzere toplamda elde edilen sekiz madalya ile Türkiye'nin Avrupa şampiyonluğunu bir kez daha kazanması, bu başarılardan bir yenisini teşkil etmiştir.

Türkiye'nin uluslararası müsabakalardaki başarısına, 29 Temmuz-14 Ağustos 1948 tarihleri arasında İngiltere'nin başkenti Londra'da düzenlenen 1948 14. Yaz Olimpiyat Oyunlarıyla bir yenisi daha eklenmiştir. Altı dalda 58 sporcunun katıldığı bu Olimpiyat Oyunlarında güreşte altı altın, dört gümüş, bir bronz; atletizmde de bir bronz olmak üzere toplamda 12 madalyanın elde edilmesi, sıralamada olimpiyat yedinciliğinin kazanılmasını sağlamıştır.

İnönü döneminde kadro ve müesseselerle spor ve sporcuya özen gösterilip güreş, su sporları, boks, futbol, sportif oyunlar ve atletizm alanında sporcu sayısıyla lisanslı kulüp sayının artırılması, yeni bir sektörün oluşmasına da vesile olmuştur. Ayrıca iletişim araçlarının gelişimiyle müsabakaları izlemenin kolaylaşması, spor ve sporcuların kitleler üzerindeki etkilerinin de artırılmasına neden olmuştur.

İkinci Dünya Savaşı sonrasının hükümet politikaları arasında yer alan ülkenin yedi bölge, dört mevsim, köy, kasaba ve şehirlerinde sporu sevdirme anlayışı; beden ve ruh sağlığı bakımından zinde nesiller yetiştirilerek ülkenin gelişiminin önündeki engellerin ortadan kaldırılması sürecini başlatmıştır.

Sonuç itibariyle sporun merkeze alınıp ulusal ve uluslararası müsabakalarda başarılar elde edilmesi, ülke gündeminin değiştirilmesi ve uluslararası platformda tanınırlığın da önünü açmıştır. Yarışmaları kazanarak

İstiklal Marşı eşliğinde Türk bayrağının göndere çekilmesine vesile olan sporcularla halkın aynı duygu etrafında bir araya gelmesi, ülke birlik ve bütünlüğün sağlanmasına da öncülük etmiştir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

ARŞİV BELGELERİ

Başkanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA)
BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 109-63-15, Tarih: 29.09.1945.
BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 109-61-5, Tarih: 29.09.1945.
BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 109-73-6, Tarih: 06.12.1945.
BCA, Yer Bilgisi: 30-11-1-0/ 179-35-6, Tarih: 19.12.1945.
BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 111-62-17, Tarih: 30.09.1946.
BCA, Yer Bilgisi: 490-1-0-0/ 28-129-1, Tarih: 18.01.1946.
BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 110-13-16, Tarih: 15.02.1946.
BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 112-74-12, Tarih: 26.10.1946.
BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 115-77-3, Tarih: 03.12.1947.
BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 115-89-18, Tarih: 31.01.1948.
BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 116-35-13, Tarih: 25.05.1948.
BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 116-44-5, Tarih: 22.06.1948.
BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 117-63-6, Tarih: 30.09.1948.
BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 118-85-16, Tarih: 31.12.1948.
BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 118-94-10, Tarih: 03.02.1949.
BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 119-27-20, Tarih: 15.04.1949.
BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 119-42-11, Tarih: 03.06.1949.
BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 121-83-8, Tarih: 22.11.1949.
BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 121-95-13, Tarih: 13.01.1950.
BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 122-24-16, Tarih: 17.03.1950.
BCA, Yer Bilgisi: 30-18-1-2/ 122-41-17, Tarih: 02.05.1950.

RESMİ YAYINLAR

A. Türkiye Büyük Millet Meclisi, Kanunlar ve Tutanak Dergileri
TBMM, Kanunlar Dergisi, Dönem: 3, C. 6, 24 Mayıs 1928, s. 234.
TBMM, Kanunlar Dergisi, Dönem: 4, C. 11, 11.06.1932, s. 537.
TBMM, Kanunlar Dergisi, Dönem: 5, C. 18, 29.06.1938, s. 1160.
TBMM, Kanunlar Dergisi, Dönem: 6, C. 20, 30.06.1939, s. 722.
TBMM, Kanunlar Dergisi, Dönem: 7, C. 28, 26.12.1945, s. 28.

TBMM, Kanunlar Dergisi, Dönem: 7, C. 28, 28.12.1945, s. 484.
TBMM, Kanunlar Dergisi, Dönem: 8, C. 29, 11.12.1946, s. 45.
TBMM, Kanunlar Dergisi, Dönem: 8, C. 29, 27.12.1946, s. 28.
TBMM, Kanunlar Dergisi, Dönem: 8, C. 29, 14.04.1947, s. 609.
TBMM, Kanunlar Dergisi, Dönem: 8, C. 30, 25.12.1947, s. 87, 96.
TBMM, Kanunlar Dergisi, Dönem: 8, C. 31, 29.12.1948, s. 67.
TBMM, Kanunlar Dergisi, Dönem: 8, C. 31, 25.02.1949, s. 198.
TBMM, Kanunlar Dergisi, Dönem: 8, C. 32, 28.12.1949, s. 309
TBMM, Kanunlar Dergisi, Dönem: 8, C. 32, 20.02.1950, s. 566.
TBMM, Tutanak Dergisi, 1946 Yılı Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü Bütçesi, Dönem: 7, Toplantı: 3, C. 20, 21. Birleşim, 28.12.1945, s. 6-7.
TBMM, Tutanak Dergisi, 1947 Yılı Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü Bütçesi, Dönem: 8, Toplantı: 1, C. 3, 15. Birleşim, 11.12.1946, s. 8-10,19.
TBMM, Tutanak Dergisi, 1948 Yılı Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü Bütçesi, Dönem: 8, Toplantı: 2, C. 8, 22. Birleşim, 25.12.1947, s. 3-7, 16.
TBMM, Tutanak Dergisi, 1947 Yılı Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü Bütçesi, Dönem: 8, Toplantı: 1, C. 3, 15. Birleşim, 11.12.1946, s. 9-12.
TBMM, Tutanak Dergisi, 1949 Yılı Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü Bütçesi, Dönem: 8, Toplantı: 3, C. 16, 52. Birleşim, 25.02.1948, s. 8-10, 17.
TBMM, Tutanak Dergisi, 1950 Yılı Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü Bütçesi, Dönem: 8, Toplantı: 4, C. 24, 49. Birleşim, 17.02.1950, s. 4-9, 14,16.

B. Resmi Gazete

Resmi Gazete, S. 900, 28 Mayıs 1928.
Resmi Gazete, S. 2126, 16 Haziran 1932.
Resmi Gazete, S. 3961, 16 Temmuz 1938.
Resmi Gazete, S. 4253, 8 Temmuz 1939.
Resmi Gazete, S. 6193, 29 Aralık 1945.
Resmi Gazete, S. 6198, 5 Ocak 1946.
Resmi Gazete, S. 6480, 14 Aralık 1946.
Resmi Gazete, S. 6493, 30 Aralık 1946.
Resmi Gazete, S. 6590, 24 Nisan 1947.
Resmi Gazete, S. 6792, 29 Aralık 1947.
Resmi Gazete, S. 6793, 30 Aralık 1947.
Resmi Gazete, S. 7094, 31 Aralık 1948.
Resmi Gazete, S. 7143, 28 Şubat 1949.
Resmi Gazete, S. 7394, 31 Aralık 1949.
Resmi Gazete, S. 7442, 25 Şubat 1950.

SÜRELİ YAYINLAR

A. Dergiler

Anafarta (1934)
Beden Terbiyesi ve Spor, (1939)
Ispor Postası (1937)
İstem (2008)
Karınca (1935)
Olimpiyat Dünyası (2015)
Ülkü Halkevleri Mecmuası (1933-1939)
Tarih Okulu Dergisi (2020)
Türkspor (1929)

B. Gazeteler

Akşam (6 Haziran 1949)
Anadolu (20 Mayıs 1941)
Cumhuriyet (12-16 Nisan, 29 Eylül 1947)
Haber (23 Ağustos 1940)
İzmir Postası (3 Temmuz 1934)
Kurun (15 Nisan 1935)
Milliyet (13 Nisan 1935)
Son Posta (2 Ağustos 1930)
Son Telgraf (6. İkinci Kanun 1940)
Tan (10 Temmuz 1938)
Tasviri Efkâr (6 Temmuz 1942)
Türkdili (3 Ağustos 1936)
Ulus (18 Eylül 1942)
Vakit (13 İkinci Teşrin 1939)
Vatan (22 Birinci Teşrin 1942)
Yarın (19 Ağustos 1931)
Yeni Asır (5 Nisan 1938)
Yeniyol (1 Eylül 1942)
Zafer (13 Mayıs-6 Haziran 1949)

KİTAPLAR

Arseven, R. (1976). *Eskrim Tarihi ve Modern Eskrim*. Türkiye Eskrim Federasyonu.

Ayas, A. N. (1948). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi: Kuruluşlar ve Tarihçeler*. Milli Eğitim.

Demir, H. (2006). *Türk Spor Teşkilatı (Tarihsel Gelişim, Kapsam ve Bir Araştırma)*. Çizgi.

Fişek, K. (1985). *100 Soruda Türkiye Spor Tarihi*. Gerçek.

Kahraman, A. (1989). *Cumhuriyete Kadar Türk Güreşi*. Kültür Bakanlığı.

Kahraman, A. (1995). *Osmanlı Devletinde Spor*. Kültür Bakanlığı.

Kuşoğlu, M. Z. (2006). *Türk Okçuluğu ve Sultan Mahmut'un Ok Günlüğü*. Ötüken.

Öngel, H. B. (2001). *Türk Kültür Tarihinde Spor*. Kültür Bakanlığı.

Şahin, H. M. (2003). *Türk Spor Kültüründe Aba Güreşi*. Gaziantepspor Kulübü.

Tarhan, A. (2012). *Yaşar Doğu Hayatı ve Örnek Sporculuğu*. Kahraman Maraş Belediyesi.

Yurtoğlu, N. (2020). Atatürk Döneminde Türkiye'de Spor Politikası (1922-1938). İ.Y. Gök, F. Dayı (Ed.), *Sporda Finansal, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar* içinde (s.1-44). Nobel Bilimsel Eserler.

Yücel, Ü. (1999). *Türk Okçuluğu*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.

MAKALELER

Abbas, N. (1937). Büyük bir spor kurultayı kurmalıyız-2. *Ispor Postası*, (147), 5.

Abbas, N. (1939). Halkevleri ve memleket sporu. *Ülkü Halkevleri Dergisi*, 13(73), 23-26.

Abbas, N. (1939). Başka memleketlerde beden terbiyesi. *Ülkü Halkevleri Dergisi*, 13(75), 235-239.

Adana Halkevinde. *Kurun*, 15 Nisan 1935, 6.

Akdeniz şampiyonasında milli futbol takımımız Mısır'ı 3-2 mağlup etti. *Zafer*, 13 Mayıs 1949, 1, 6.

Apak, R. (1935). Türkiye'de dağ sporu. *Ülkü Halkevleri Mecmuası*, 5(25), 51-53.

Apak, R. (1936). Türk sporunun yeni yükümleri. *Ülkü Halkevleri Dergisi*, 6(35), 345-348.

Apak, R. (1938). Halkevleri spor şubeleri nasıl çalışmalıdır. *Ülkü Halkevleri Dergisi*, 11(64), 351-353.

Apak, R. (1938). Yeni beden terbiyesi kanunu. *Ülkü Halkevleri Dergisi*, 11(66), 517-519.

Apak, R. (1938). Yeni beden terbiyesi kanunu-II. *Ülkü Halkevleri Dergisi*, 12(68), 123-125.

Apak, R. (1938). On beş yıl ve Türk sporu. *Ülkü Halkevleri Dergisi*, 12(69), 229-234.

Arman, C. (1949). Güreşçilerimiz Avrupa şampiyonu. *Yeni Sabah*, 6 Haziran, 1, 6.

Asaf, B. (1933). Spor telakkimiz. *Ülkü Halkevleri Mecmuası*, 1(1), 71-72.

Atabey, E.Ş. (1947). Prag'daki güreşçilerimiz rakiplerinden başka zorlukları da yenmeye mecbur kalacaklardır. *Cumhuriyet*, 12 Nisan 1947, 4.

Atina'da doğu Akdeniz atletizm müsabakaları. *Cumhuriyet*, 29 Eylül 1947, 1.

Avcı, C. (1939). Avcılık sporu. *Beden Terbiyesi ve Spor*, 1(5), 17-18.

Azak, E. (1934). Ailede bedenî terbiye. *Anafarta*, 1(3), 16.

Baba, N. (1939) Beden terbiyesi ve gençlik meselesi: izcilik. *Ülkü Halkevleri Dergisi*, 13(78), 541-544.

Baba, N. (1939), Beden terbiyesi ve gençlik meseleleri: kayak, kamp ve dağ sporları. *Ülkü Halkevleri Dergisi*, C. 14(80), 129-131.

Baha, N. (1939), Başka memleketlerde beden terbiyesi: birleşik Amerika. *Ülkü Halkevleri Dergisi*, 13(77), 423-426.

Bisiklet müsabakaları. *Anadolu*, 20 Mayıs 1941, 4.

Burhaniye idman yurdunun 20. yıl dönümü. *Türkdili*, 3 Ağustos 1936, 2.

Büyük bir dağ oteli. *Son Telgraf*, 6. İkinci Kanun 1940, 2.

Dün modada yelken yarışları yapıldı. *Tasviri Efkâr*, 6 Temmuz 1942, 2.

Cemal, Z. (1935). Beden eğitimi. *Ülkü Halkevleri Dergisi*, 6(31), 52-54.

Çağlar, B. K. (1936). Spor kongresi. *Ülkü Halkevleri Dergisi*, 7(39), 200-202.

Çavuşoğlu, A. (2008). Çevgen/çöğen oyunu kültürü ve edebî, tasavvufi metinlerde yansıması. *İstem*, 6(11), 159-174.

Demoor, Y. (1935). Beden eğitiminin anlam ve önemi. *Ülkü Halkevleri Dergisi*, 6(33), 174-177.

Edirne'de atletizm bayramı. *Yeni Asır*, 5 Nisan 1938, 2.

Gönenç, R. (1935). Kampların sağlık ve sosyal yöndeminden faydaları. *Ülkü Halkevleri Dergisi*, 5(30) 432-436.

Gündüz, A. (1942). Milli spor acaba bu mu? *Vatan*, 22 Birinci Teşrin, 2.

Güreşlerde şampiyon olduk. *Zafer*, 6 Haziran 1949, 6.

Halkevleri Atatürk atletizm müsabakaları tertip edecek. *Vakit*, 13 İkinci Teşrin 1939, 2.

İhsan, A. (1947). Güreşçilerimiz Prag'da niçin üçüncü oldular. *Cumhuriyet*, 16 Nisan, 2.

İstanbulspor kongresi. *Milliyet*, 13 Nisan 1935, 6.

Kaleli, H. (1937). Sağlık bakımından spor ve biz. *Ülkü Halkevleri Dergisi*, 9 (49), 59-63.

Kansu, Ş.A. (1937). Anadolu ve spor. *Ülkü Halkevleri Dergisi*, 9(53), 321.

Kırşan, N. (1935). 1936 olimpiyatları. *Ülkü Halkevleri Dergisi*, 6(31), 46-51.

Kırşan, N. (1938). Halkevlerinde beden terbiyesi. *Ülkü Halkevleri Dergisi*,12(68), 126-128.

Koşalay, Ö. B. (1947). Prag'daki güreşlerin ikinci günü. *Cumhuriyet*, 13 Nisan, 1, 3.

Onay, T. (1935). Türklerde boks. *Ülkü Halkevleri Mecmuası*, 4(24), 447-448.

Ortekin, H. (1938). Türkler ve kayak. *Ülkü Halkevleri Dergisi*, 10(60), 513-516.

Öget, S. (1940). Tuğrul, Bir bardak suda fırtına. *Haber*, 23 Ağustos, 6.

Rıdvan, A. (1931) Sporu teşvik. *Yarın,* 19 Ağustos, 2.

Savaşır, V. A. (1935). Dağın ve kışın sporu. *Ülkü Halkevleri Mecmuası*, 4(24), 449-450.

Seyfi, A. R. (1933). Tarihte Türkler ve spor. *Ülkü Halkevleri Mecmuası*, 1(6), 476-480.

Şahingiray, Ş. (1938). Halkevlerinde basit spor tesisleri-II. *Ülkü Halkevleri Dergisi*,11(66), 520-524.

Şapolyo, E. B. (1939). Sümer ve Etilerde spor-II. *Beden Terbiyesi ve Spor*, 1(7), 11-12.

Sovyet sporcuları memleketimizde. (1935). *Karınca*, (18), 26-28.

Sporting kulübün tenis turnuvası. *Ulus*, 18 Eylül 1942, 2.

Tarcan, S. S. (1933). İtalya'da halk ve gençlik teşkilatı. *Ülkü Halkevleri Mecmuası*, 1(3), 241-243.

Türk gibi kuvvetli: kara Ahmet nasıl cihan şampiyonu olmuştu-2. (1929). *Türkspor*, (2), 4-5.

Türkiye milli olimpiyat komitesi tarihçesi-8. (2015). *Olimpiyat Dünyası*, (55), 38-42.

Ugan, H. (1939). Dağcılık-II. *Beden Terbiyesi ve Spor*, (10), 32-33.

Uludağ, O. Ş. (1946). Spor göreneğin değil, bilginin eseri olmalıdır. *Ülkü Halkevleri Dergisi*, 6(36), 431-439.

Yalman, A. E. (1938). Çöllerden kurtulmak için. *Tan*, 10 Temmuz, 1, 10.

Yurtoğlu, N. (2020). II. Dünya savaşı döneminde Türk sporunun önemli bir kuruluşu; beden terbiyesi genel müdürlüğü (1939-1960). *Tarih Okulu Dergisi*, (XLIX), 4245-4278.

Zonguldak yarışları. *Son Posta*, 2 Ağustos 1930, 4.

TEZLER

Korkmaz, S. (2018). *Erken Cumhuriyet Döneminde Alman Spor Ekolünün Türk Spor Kültürünün Gelişimine Yansımaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Türkmen, M. (2012). *Siyasal Toplumsallaşma Aracı Olarak Beden Eğitimi ve Spor; İşçi Sporları ve Türkiye'deki Etkileri (1923-1938)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

DİJİTAL KAYNAKLAR

1946 Avrupa Güreş Şampiyonası (t.y.). https://tr.wikipedia.org/wiki/1946_Avrupa_G%C3%BCre%C5%9F_%C5%9Eampiyonas%C4%B1, Erişim tarihi: 19.04.2022.

1947 Avrupa Güreş Şampiyonası (t.y.). https://tr.wikipedia.org/wiki/1947_Avrupa_G%C3%BCre%C5%9F_%C5%9Eampiyonas%C4%B1,Erişim tarihi: 20.04.2022.

1949 Avrupa Güreş Şampiyonası (t.y.). https://tr.wikipedia.org/wiki/1949_Avrupa_G%C3%BCre%C5%9F_%C5%9Eampiyonas%C4%B1, Erişim tarihi: 19.04.2022.

Türkiye Güreş Federasyonu Resmi İnternet Sayfası (t.y.). *Avrupa Şampiyonlarımız*. https://tgf.gov.tr/?page_id=50572, Erişim tarihi: 09.05.2022.

International Olympic Committee Resmi İnternet Sayfası (n.d.). *London 1948 Medal Table*. https://olympics.com/en/olympic-games/london-1948/medals, Erişim tarihi: 09.05.2022.

International Olympic Committee Resmi İnternet Sayfası. (n.d.). *London 1948 Wrestling Results*. https://olympics.com/en/olympic-games/london-1948/results/wrestling, Erişim tarihi: 09.05.2022.

Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi Resmi İnternet Sayfası. (t.y.). *1948 Londra Yaz Olimpiyat Oyunları*. https://olimpiyatkomitesi.org.tr/Olimpiyat-Oyunlari-Sporcu-Listesi/21, Erişim tarihi: 24.04.2022.

Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi Resmi İnternet Sayfası. (t.y.). *Londra 1948 Madalya Dağılımı*. https://olimpiyatkomitesi.org.tr/Ulke-Madalya-Listesi/21, Erişim tarihi: 24.04.2022.

Tarhan, A. (2017) *Serbest Güreşte 4 Kez Avrupa Takım Şampiyonuyuz*. https://www.marasmanset.com/serbest-gures-te-4-kez-avrupa-takim-sampiyonuyuz-makale,1121.html, Erişim tarihi: 19.04.2022.

EXTENDED ABSTRACT

This paper addressed the sports activities during the Inönü period after the Second World War. This study was conducted for two reasons. First, although there is a large body of research on many topics related to the post-war period, there is no research into the sports activities of the Inönü period. Second, sports played an important role in human health and national defense at that time in Türkiye.

Sports activities and actions under the General Directorate of Physical Training (GDPT) after the Second World War were based on tables and numerical data. Sports competitions and achievements during the İnönü period constituted the

basis of this paper. The data were collected from first-hand sources. The results are as follows:

The General Directorate of Physical Training was established on June 29, 1938, by Law No. 3530. As an institution where sports activities were carried out, the GDPT continued to fulfill its mission after the Second World War. The institution needed financial support to sustain its activities. Therefore, it was obliged to receive aid from the general budget and the revenues of special provincial administrations and municipalities. The institution received more than five million liras from the general budget alone between 1946 and 1950. The Physical Education and Sports Council held between February 18 and 23, 1946 was a critical step to address the sporting problems of that period.

After the Second World War, the government supported athletics, wrestling, football, shooting, cycling, boxing, fencing, sports games, water sports, scouting, gymnastics, mountaineering, and skiing. This support led to significant increases in the number of licensed clubs and athletes, as evidenced by the 186.74% increase in the number of licensed clubs and 1,674.91% increase in the number of athletes in various branches between 1942 and 1947.

During the Inönü period, foreign coaches and experts were invited to Türkiye to promote sports. Government policies focused on advancing sports helped Türkiye get significant achievements in international competitions. On October 22, 1946, Turkish wrestlers won three gold, two silver, and two bronze medals at the European Freestyle Wrestling Championships held in Stockholm, Sweden. In this way, Türkiye won the freestyle European team championship for the first time.

Turkish wrestlers won seven gold and one silver medal at the Freestyle European Wrestling Championships held at the Lütfi Kırdar Congress and Exhibition Palace between June 3 and 5, 1949. Thus, Türkiye became the European champion once again.

Turkey made another breakthrough at the 14th Summer Olympic Games held in London between July 29 and August 14, 1948. Fifth-eight athletes in six disciplines participated in these Olympic Games. Turkish wrestlers won six gold, four silver, and one bronze medal, while the athletes secured one bronze medal. These medals moved Turkey up to seventh place in the Olympics.

The institutions and staff of the Inönü era supported sports, leading to an increase in the number of athletes and licensed clubs in wrestling, boxing, soccer, water sports, sportive games, and athletics. This was also instrumental in the birth of a new sector.

Türkiye gave importance to sports and had achievements in national and international competitions, which paved the way for its international recognition. Moreover, the Turkish flag was raised, and the national anthem was recited many times during the competitions. In this way, the Turkish nation was filled with nationalistic sentiment and felt united.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 4352-4370
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.66476
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 19.10.2022 Submitted date
Kabul tarihi 10.12.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Kara, A., Dalaman, F. & Başaran, İ. (2022). Ortaöğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, endişe ve tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of History School,* 61, 4352-4370.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN DÜŞÜNCE, ENDİŞE VE TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ[1]

Ahmet KARA[2], Ferat DALAMAN[3] & İbrahim BAŞARAN[4]

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, endişe ve tutumlarını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, 2021–2022 öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 530 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşünce, tutum ve endişe ölçeği" Loreman, Earle, Sharma ve Forlin'in (2007) geliştirdikleri "Sentiments, Attitudes, and Concerns About Inclusive Education (SACIE)" ölçeğinin Cansız ve Cansız (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmış hali olan 19 maddelik ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler bilgisayar paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekansın yanında ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi, çoklu karşılaştırmalarda ise Anova testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin olumlu tutumlara sahip oldukları, bu konuda eğitim almak istedikleri, öğretmenlerin bakanlığın kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine yönelik çalışmalarına yeterince erişemedikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada bakanlığın kaynaştırma eğitimine yönelik etkinliklerini daha çok öğretmenin katılımını

[1] Bu makale 21-22 Haziran 2022 tarihinde Ankara'da düzenlenen Eğitimde Bütünleştirme Zirvesinde sunulan sözlü bildiriden uyarlanmıştır.

[2] Prof. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim, Malatya, ahmet.kara@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6196-2292.
[3] Öğretmen, Mehmet Ali Aydınlar Fen Lisesi, Malatya, dalamanferat@gmail.com, Orcid: 0000-0001-8443-9683.
[4] Müdür, Doğanşehir Fen Lisesi, Malatya, basaranibrahim44@gmail.com, Orcid: 0000-0003-3681-9459

sağlaması, öğretmenlerin yüksek lisans yapmaları teşvik edilmeli, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik var olan endişelerinin giderilmesi konusunda çeşitli eylemlerin planlanması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma Eğitimi, Ortaöğretim Öğretmenleri, Eğitime İlişkin Düşünce, Eğitime İlişkin Tutum, Eğitime İlişkin Endişe.

Investigation of Secondary Education Teachers' Thoughts, Concerns and Attitudes Regarding Inclusive Education in Terms of Some Variables

Abstract

The aim of this research is to determine the thoughts, concerns and attitudes of teachers working at secondary education level regarding inclusive education. The sample of the research consists of 530 teachers working in secondary schools in Battalgazi and Yeşilyurt districts of Malatya in the 2021-2022 academic year. As a data collection tool in the research, "The scale of thoughts, attitudes and concerns about inclusive education" developed by Loreman, Earle, Sharma, and Forlin (2007). The 19-item scale, which was adapted into Turkish by Cansız and Cansız (2018) was used. The data obtained because of the research were analyzed using a computer package program. In the analysis of the data, descriptive statistics such as arithmetic mean, standard deviation, percentage and frequency, as well as independent groups' t-test for pairwise comparisons and Anova test for multiple comparisons were used. According to the results of the research, it was concluded that the teachers had positive attitudes towards inclusive education, they wanted to receive training on this subject, and that the teachers could not adequately access the ministry's studies on the education of inclusive students. In the research, suggestions were made such as ensuring the participation of more teachers in the activities of the ministry for inclusive education, encouraging teachers to do graduate studies, and planning various actions to eliminate the concerns of teachers about inclusive students.

Keywords: Inclusive Education, Secondary Schools' Teachers, Thought about Education, Attitudes about Education, Concern about Education.

GİRİŞ

Genel bir ifade ile kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin, genel eğitim sınıflarında yaşıtlarıyla birlikte yer aldığı eğitim uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz ve Melekoğlu, 2018). Ülkemizde kaynaştırma uygulamaları 1980 yılının başlarında hazırlanan ve kabul edilerek yürürlüğe geçirilen " Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" ile başlamıştır. Bu tarihten itibaren özel gereksinimli çocuklar normal eğitim-öğretim yapılan sınıflarda

eğitim-öğretim görmeye başlamışlardır (Sucuoğlu, vd. 2014). Günümüzün gelişen eğitim anlayışı içerisinde var olan her bireyin önemi tartışmasız bir yer tutmaktadır. Bu önemsenme beraberinde farklılıkların da olumlu yönde geliştirilmesi zorunluluğunu getirmiştir. Buradan hareketle de eğitim sistemleri var olan her bireyin hem sosyal, duygusal ve bilişsel hem de akademik anlamda eksiksiz bir gelişimini hedeflemektedir. Söz konusu bu hedefin gerçekleşmesi sürecinde öğretmenlerin nasıl bir düşünce, tutum ve endişeye sahip oldukları oldukça önemlidir.

Kaynaştırma eğitimi ile hedeflenen amaçların elde edilebilmesi için ortaöğretim öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, tutum ve endişelerinin belirlenmesi probleme çözüm sunması açısından oldukça önemlidir. Buradan hareketle yapılan bu çalışmanın sonucunda elde edilen veriler ışığında Bakanlığın kaynaştırma eğitimine yönelik çeşitli eylemlerin planlanması konusunda yol çizeceği umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, endişe ve tutumlarını belirlemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

A- Ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin genel görüşleri nelerdir?

B- Ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, endişe ve tutumlarında;

1- Cinsiyetleri,

2- Kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim alma durumlarına,

3- Mesleki kıdemlerine,

4- Branşlarına,

5- Kaynaştırma öğrencisinin dersine girmiş olma durumuna,

6- Eğitim düzeylerine ve

7- Mesleki iş doyumlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelendiği bu çalışmada, verileri elde etmek amacıyla ilişkisel tarama modelinde, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karasar (2005) tarama modelini, araştırmalarda gerek geçmişte gerekse günümüzde var olan her tür durumu var olduğu şekliyle betimlemek için genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından bilgi toplamayı amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Tarama modeli ile yapılan araştırmalarda katılımcıların herhangi bir konu veya olaya ilişkin görüş, ilgi, tutum, beceri vb. özellikleri belirlenir ve bu model diğer araştırma modellerine göre daha büyük örneklemler üzerinde yapılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin cinsiyetleri, kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim alma durumları, mesleki kıdemleri, branşları, kaynaştırma öğrencisinin dersine girmiş olma durumları, eğitim düzeyleri ve mesleki iş doyumları açısından kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, endişe ve tutumları betimlenmiştir.

Bu nedenle öncelik İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 10-03-2022 tarihinde beşinci oturumunda sekiz nolu karar ile etik kurul izni alınmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni Malatya İli merkez ilçeleri olan Yeşilyurt ve Battalgazi'de bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan yaklaşık 3000 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada örneklemin tespit edilmesi için seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Literatür incelendiğinde tabakalı örnekleme yönteminin, zümrelere göre örnekleme yöntemi adıyla da geçmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014, s.62). Böylece lise çeşitleri ve okulların sosyo ekonomik çevreleri de dikkate alınarak araştırmanın verileri toplam 530 öğretmenden toplanmıştır. Örneklemin betimsel verileri tablo 1.'de özetlenmiştir.

Tablo 1.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin olarak:

- % 54,5'i erkek, %45,5'i kadın öğretmen,
- %28,1kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitim almış iken % 71,9'ü almadıklarını,
- % 62,3'ü kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine yönelik eğitim almak istediklerini, %37,7'si istemediklerini,

- % 80,2'si kaynaştırma öğrencisinin dersine girmiş iken, % 19,8'i girmediklerini,
- % 72,3'ü lisans mezunu, %23,4'ü yüksek lisans ve % 4,3'ü doktora mezunu oldukları,
- %2,6'sı düşük düzeyde bir iş doyumuna sahip, %54,7'si orta düzeyde bir iş doyumuna sahip ve % 42,6'si yüksek düzeyde bir iş doyumuna sahip oldukları görülmüştür.

Ayrıca öğretmenlerin kıdemleri ve branşları dikkate alındığında örneklemin evreni yansıttığı sonucuna varılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşüncelerini ve bu düşüncelerini etkileyen etmenleri tespitine ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile "Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşünce, tutum ve endişe ölçeği" Loreman, Earle, Sharma ve Forlin'in (2007) geliştirdikleri "Sentiments, Attitudes, and Concerns About Inclusive Education (SACIE)" ölçeğinin Cansız ve Cansız (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmış hali olan 19 maddelik ölçek kullanılacaktır. Ölçeğin dört maddesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşüncelerini, sekiz maddesi kaynaştırma eğitimi ile ilgili öğretmenlerin tutumlarını ve yedi madde de öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin endişelerini belirlediği görülmektedir. Ayrıca iki tane madde ters kodlanmıştır.

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 10-03-2022 tarih ve 5/8 sayılı kararı ile uygulama izni alınmıştır. Söz konusu ölçek Malatya İli merkez ilçelerinde 530 öğretmene uygulanması sonucuna elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0,785 olarak bulunmuş olması elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 1.
Örneklemin Betimsel Verileri

	n	%
Cinsiyet		
Erkek	289	54,5
Kadın	241	45,5
Kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitim aldınız mı?		
Aldım	149	28,1
Almadım	381	71,9
Kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine yönelik eğitim almak ister misiniz?		
İstiyorum	330	62,3
İstemiyorum	200	37,7
Kaynaştırma öğrencisinin dersine girdiniz mi?		
Evet	425	80,2
Hayır	105	19,8
Eğitim düzeyiniz?		
Lisans	383	72,3
Y. Lisans	124	23,4
Doktora	23	4,3
Mesleki iş doyumunuz hangi düzeydedir?		
Düşük	14	2,6
Orta	290	54,7
Yüksek	226	42,6

	n	%
Mesleki kıdem (Yıl)		
2	10	1,9
3	10	1,9
4	14	2,6
5	15	2,8
6	12	2,3
7	10	1,9
8	16	3,0
9	11	2,1
10	15	2,8
11	10	1,9
12	21	4,0
13	15	2,8
14	8	1,5
15	27	5,1
16	9	1,7
17	12	2,3
18	22	4,2
19	8	1,5
20	36	6,8
21	36	6,8
22	38	7,2
23	36	6,8
24	20	3,8
25	22	4,2
26	15	2,8
27	17	3,2
28	14	2,6
29	6	1,1
30	13	2,5
32	13	2,5
33	4	,8
34	3	,6
35	12	2,3

	n	%
Mesleki branş		
Felsefe	27	5,1
Bilişim tek.	8	1,5
Görsel san.	25	4,7
TDE	71	13,4
Kimya	29	5,5
Biyoloji	35	6,6
Beden eğit.	14	2,6
Müzik	20	3,8
Yab. dil.	84	15
Matematik	60	11,3
RPD	46	8,7
Din Kül.	30	5,7
Coğrafya	23	4,3
Tarih	26	4,9
Fizik	21	4,0
Meslek Ders.	11	2,1

Verilerin Analizi

Veri toplama ölçeğinin örnekleme uygulanmasıyla elde edilen veriler bilgisayar paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans hesaplamalarına başvurulmuştur. Çoklu karşılaştırmalarda ise çeşitli değişkenler açısından incelenen verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin

-2 ile +2 arasında olduğundan parametrik testler kullanılmıştır. Böyle ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testine yer verilmiştir. Çoklu karşılaştırmalarda ise Anova testine başvurulmuştur.

BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt probleminde "Ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin genel görüşleri nelerdir?" sorusunun yanıtlanabilmesi için betimsel sonuçlar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 2.
Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşleri

	N	$\bar{x}$	**SS**	**Düzey**
Kaynaştırma Eğitimine ilişkin düşünce	530	3,40	,46	Yüksek
Kaynaştırma Eğitimine ilişkin tutum	530	2,41	,48	Orta
Kaynaştırma Eğitimine ilişkin endişe	530	2,56	,46	Orta

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşüncelerinin yüksek düzeyde olumlu olduğu görülmüştür ($\bar{x}_{düşünce}$=3,40). Buna göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimin önemli olduğuna inandıkları ve farkındalığına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bakanlığın kaynaştırma öğrencilerine yönelik son dönemlerde yapmış olduğu çalışmaların etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum ve endişelerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür ($\bar{x}_{tutum}$ =2,41; $\bar{x}_{endişe}$ =2,56). Öğretmenlerinin tutum ve endişelerinin orta düzeyde görülmesi kaynaştırma öğrencileri hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde Ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, endişe ve tutumlarında cinsiyetleri açısından anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testinin sonuçları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 3.
Öğretmenlerin Cinsiyetleri Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	$\bar{X}$	**SS**	**t**	**p**
Kaynaştırma Eğitimine ilişkin düşünce	Erkek	289	13,60	1,98	,045	,964
	Kadın	241	13,60	1,68		
Kaynaştırma Eğitimine ilişkin tutum	Erkek	289	19,25	4,20	-,406	,685
	Kadın	241	19,39	3,45		
Kaynaştırma Eğitimine ilişkin endişe	Erkek	289	17,96	3,12	,290	,772
	Kadın	241	17,87	3,40		

Sd= 528

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik düşünce, tutum ve endişelerinden cinsiyetleri açısından anlamlı farkların olmadığı görüşmüştür (p>0,05). Öğretmenlerin cinsiyetlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin etken oluşturmadığı görülmüştür. Öğretmenlik mesleğinin cinsiyete indirgenmemesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminde Ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, endişe ve tutumlarında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik eğitimin alınıp almadığı açısından anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testinin sonuçları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 4.
Kaynaştırma Eğitimi Alınıp Alınmadığı Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitim adınız mı?	**N**	$\bar{X}$	**SS**	**t**	**p**
Kaynaştırma Eğitimine ilişkin düşünce	Evet	149	13,71	1,59	,821	,412
	Hayır	381	13,56	1,94		
Kaynaştırma Eğitimine ilişkin tutum	Evet	149	19,32	3,80	,026	,979
	Hayır	381	19,31	3,90		
Kaynaştırma Eğitimine ilişkin endişe	Evet	149	17,62	3,22	-1,33	,184
	Hayır	381	18,04	3,25		

Sd= 528

Tablo 4'e göre kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine yönelik eğitim alan ile almayan öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin düşünce, tutum ve endişelerinin puan ortalamalarında farklar gözlenmiştir ($\bar{x}_{evet\ düşünce}$= 13,71; $\bar{x}_{hayır\ düşünce}$= 13,56; $\bar{x}_{evet\ tutum}$= 19,32; $\bar{x}_{hayır\ tutum}$= 19,31; $\bar{x}_{evet\ endişe}$= 17,62; $\bar{x}_{hayır\ endişme}$= 18,04). Söz konusu bu farkların anlamlı olmadığı görülmüştür

(p>0,05). Buna göre kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alan öğretmenler ile almayan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin düşünce, tutum ve endişelerinin benzer olduğu görülmüştür. Kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin düşünce, tutum ve endişelerinde anlamlı fark yaratmadığı şeklinde yorumlanmalıdır.

Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminde Ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, endişe ve tutumlarında öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine yönelik eğitim almak isteyip istemediklerine ilişkin anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testinin sonuçları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 5.
Kaynaştırma Öğrencilerinin Eğitimine Yönelik Eğitim Almak İsteyip İstemediklerine İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	Kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim almak ister misiniz?	**N**	$\bar{X}$	**SS**	**t**	**p**
Kaynaştırma Eğitimine ilişkin düşünce	Evet	330	13,80	1,76	3,27	,001
	Hayır	200	13,27	1,94		
Kaynaştırma Eğitimine ilişkin tutum	Evet	330	19,35	3,76	,278	,781
	Hayır	200	19,25	4,05		
Kaynaştırma Eğitimine ilişkin endişe	Evet	330	18,21	3,09	2,68	,007
	Hayır	200	17,44	3,44		

Sd= 528

Tablo 5'e göre kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine yönelik eğitim almak isteyen ile istemeyen öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce ve tutum puanlarında farklar gözlenmiştir ($\bar{x}_{\text{evet düşünce}}$ = 13,80; $\bar{x}_{\text{hayır düşünce}}$ = 13,27; $\bar{x}_{\text{evet tutum}}$ = 19,35; $\bar{x}_{\text{hayır tutum}}$ = 19,25). Söz konusu bu farkların anlamlı olmadığı görülmüştür (p>0,05). Buna göre eğitim almak isteyen öğretmenler ile almak istemeyen öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin düşünce ve tutumlarının benzer olduğu görülmüştür. Ancak kaynaştırma eğitimine ilişkin endişelerinde gözlenen farkların anlamlı olduğu görülmüştür ($\bar{x}_{\text{evet endişe}}$ = 18,21; $\bar{x}_{\text{hayır endişe}}$ =17,44; p<0,05). Kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitim almak isteyen öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik endişelerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bu endişeleri aslında onların kaynaştırma öğrencilerine yönelik farkındalıklarının bir göstergesidir.

Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt probleminde Ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, endişe ve tutumlarının öğretmenlerin kıdemler arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılan korelasyon testinin sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6.
Öğretmenlerin Kıdemleri ile Düşünce, Tutum ve Endişeleri Arasındaki İlişki

		Kaynaştırma Eğitimine ilişkin tutum	Kaynaştırma Eğitimine ilişkin endişe	Kıdem
Kaynaştırma Eğitimine ilişkin düşünce	r	-,026	-,008	-,022
	p	,549	,853	,616
Kaynaştırma Eğitimine ilişkin tutum	r		-,098	,033
	p		,024	,451
Kaynaştırma Eğitimine ilişkin endişe	r			,090
	p			,038

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile endişeleri arasında negatif düzeyde ters yönde bir ilişki gözlenmiştir ($r= -0,098$; $p<0,05$). Buna göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları olumlu yönde arttıkça endişelerinin de azalması beklenmektedir. Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin endişeleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ($r= 0,090$; $p<0,05$). Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça kaynaştırma eğitimine yönelik endişelerinin de artması beklenmektedir. Bunun nedenleri arası mesleki tükenmişlik, stres, yorgunluk gibi nedenler öne sürülebilir.

Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt probleminde Ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, endişe ve tutumlarının öğretmenlerin branşları açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testi sonuçları tablo 7.'de verilmiştir. Öğretmenlerin branşları açısından kaynaştırma eğitimine yönelik düşünce, tutum ve endişelerinde puan ortalamalarında farklar gözlenmiştir. Söz konusu bu farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testinin sonuçları tablo 8.'de özetlenmiştir.

Tablo 7.
Öğretmenlerin Branşları Açısından Düşünce, Tutum ve Endişelerine İlişkin Betimsel Sonuçlar

		N	$\bar{X}$	SS	LSD
Kaynaştırma Eğitimine ilişkin düşünce	Fen Bilimleri (1)	93	13,31	1,71	5>3
	Sosyal Bilimler (2)	163	13,58	1,98	5>2
	Matematik (3)	60	13,26	1,98	5>1
	Türk dili ve Edebiyatı (4)	155	13,71	1,81	
	Müzik–Beden Eğ.-Görsel San. (5)	59	14,16	1,54	
	Toplam	530	13,60	1,85	
Kaynaştırma Eğitimine ilişkin tutum	Fen Bilimleri	93	20,05	3,67	
	Sosyal Bilimler	163	19,52	3,88	
	Matematik	60	19,38	4,17	
	Türk dili ve Edebiyatı	155	18,98	3,82	
	Müzik – Beden Eğ.-Görsel San.	59	18,35	3,82	
	Toplam	530	19,31	3,87	
Kaynaştırma Eğitimine ilişkin endişe	Fen Bilimleri	93	18,40	3,02	1>5
	Sosyal Bilimler	163	18,44	3,40	2>5
	Matematik	60	17,48	3,23	2>3
	Türk dili ve Edebiyatı	155	17,70	3,03	2>4
	Müzik – Beden Eğ.-Görsel San.	59	16,76	3,41	
	Toplam	530	17,92	3,25	

Anova tablosunda görüldüğü gibi öğretmenlerin branşları açısından kaynaştırma eğitimine yönelik düşünce ve endişeleri alt boyutlarındaki farklar anlamlı çıkmıştır ($p<0,05$). Söz konusu farkların hangi branşlar arasında olduğunu belirlemek için homojenlik testinin sonucuna göre (Brown-Forsythe$_{\text{düşünce}}$ =1,266; Brown-Forsythe$_{\text{endişe}}$ =0,723; $p>0,05$) LSD testi uygulanmıştır. Böylece müzik, beden eğitimi ve görsel sanatlar öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik düşüncelerinin fen bilimleri, sosyal bilimler ve matematik öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu görülmüştür.

Tablo 8.
Öğretmenlerin Branşları Açısından Düşünce, Tutum ve Endişelerine İlişkin Anova Testi Sonuçları

		Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce	Gruplararası	35,618	4	8,904	2,622	,034
	Gruplariçi	1782,965	525	3,396		
	Toplam	1818,583	529			
Kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum	Gruplararası	129,339	4	32,335	2,172	,071
	Gruplariçi	7817,040	525	14,890		
	Toplam	7946,379	529			
	Gruplararası	164,302	4	41,076	3,971	,003

Kaynaştırma eğitimine ilişkin endişe	Gruplariçi	5430,679	525	10,344
	Toplam	5594,981	529	

Bunun nedeni kaynaştırma öğrencilerinin bu derslerde kendilerini daha rahat ifade etmeleri, davranış olarak daha rahat bir hareket alanı bulabildikleri, ürün ortaya koyabildiklerinden kaynakladığı ifade edilebilir. Oysaki fen bilimleri, matematik, sosyal bilimler derslerinden kaynaştırma öğrencilerinin bilgi ve beceri ortaya koyması daha güçtür. Bu durum öğretmenlerin düşüncelerinin olumlu olmamasına neden olmaktadır.

Sosyal bilimler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik endişelerinin ise matematik, Türk dili ve edebiyatı ile müzik-beden eğitimi-görsel sanatlar öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Sosyal bilimler derslerinin bilişsel düzeyde belli seviyeyi gerektiriyor olması, zihinde tutma süresinin uzun olması, ezbere dayalı olması, ifade beceri gerektiriyor olması, sözel zekâ gerektiriyor olması ve soyut olması gibi nedenlerden dolayı kaynaştırma öğrencilerinin öğretmenlerde endişe oluşturulmasına neden olduğu düşünülebilir.

Yedinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın yedinci alt probleminde Ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, endişe ve tutumlarının öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerin dersine girip girmediklerine göre anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tablo 9'a göre kaynaştırma eğitimine ilişkin düşüncelerinde, kaynaştırma öğrencilerinin dersine girmemiş öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x}_{girmemiş}$ =12,99) ile kaynaştırma öğrencilerinin dersine girmiş öğretmenlerin puan ortalamalarında ($\bar{x}_{girmiş}$=13,75) gözlenen farkın anlamlı olduğu görülmüştür (t=3,846; p<0,05).

Tablo 9.
Kaynaştırma Öğrencinin Dersine Girip Girmediklerine göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Kaynaştırma öğrencinin dersine girdiniz mi?	**N**	$\bar{X}$	**SS**	**t**	**p**
Kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce	Evet	425	13,75	1,81	3,846	,000
	Hayır	105	12,99	1,90		
Kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum	Evet	425	19,41	3,99	1,240	,215
	Hayır	105	18,89	3,31		
Kaynaştırma eğitimine ilişkin endişe	Evet	425	17,80	3,30	-1,777	,076
	Hayır	105	18,42	2,98		

Buradan hareketle denilebilir ki, kaynaştırma öğrencileri ile iletişimi olan ya da olmuş öğretmenlerin öğrenciyi tanımadan dolayı olumlu düşünceye sahip olduğu buna karşın öğrenci ile iletişimi olmayan öğretmenlerin ise olumsuz düşünceden kopamadıkları sonucuna varılabilir. Teorik bilginin yanında pratik uygulamalarının düşünceyi değiştirebildiği açıkça görülmektedir.

Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt probleminde Ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, endişe ve tutumlarında eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10.
Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri Açısından Betimsel Sonuçları

		N	$\bar{X}$	SS	Bonferroni
Kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce	Lisans	383	13,58	1,87	Yüksek lisans > doktora
	Yüksek lisans	124	13,83	1,69	
	Doktora	23	12,69	2,00	
	Toplam	530	13,60	1,85	
Kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum	Lisans	383	19,54	3,89	
	Yüksek lisans	124	18,65	3,90	
	Doktora	23	19,13	3,07	
	Toplam	530	19,31	3,87	
Kaynaştırma eğitimine ilişkin endişe	Lisans	383	17,86	3,12	
	Yüksek lisans	124	18,25	3,64	
	Doktora	23	17,08	3,04	
	Toplam	530	17,92	3,25	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, tutum ve endişelerinde eğitim düzeyleri açısından puan ortalamalarında farklar gözlenmiştir. Söz konusu bu farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11.
Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri Açısından Anova Testi Sonuçları

		Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce	Gruplararası	25,450	2	12,725	3,740	,024
	Gruplariçi	1793,133	527	3,403		
	Toplam	1818,583	529			
Kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum	Gruplararası	74,559	2	37,280	2,496	,083
	Gruplariçi	7871,820	527	14,937		
	Toplam	7946,379	529			

Kaynaştırma eğitimine ilişkin endişe	Gruplararası	31,204	2	15,602	1,478	,229
	Gruplariçi	5563,777	527	10,557		
	Toplam	5594,981	529			

Anova testinin sonucuna göre kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce alt boyutunda gözlenen farkların anlamlı olduğu görülmüştür (F=3,740; p<0,05). Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek Homojenlik testine göre (Brown-Forsythe$_{\text{düşünce}}$ = 1,146; p>0,05) Bonferroni testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuca göre yüksek lisans yapmış öğretmenlerin düşünceleri ($\bar{x}_{\text{yüksek lisans}}$ =13,83) doktora yapmış öğretmenlerin düşüncelerine ($\bar{x}_{\text{doktora}}$ =12,69) kıyasla daha olumlu olduğu görülmüştür. Bunun nedenleri arasında doktora yapmış öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerin önemine ilişkin daha detaylı bilgilere sahip olmalarından dolayı mevcut sistem içerisindeki uygulamalarının yetersizlik taşıyabildiği endişesi ile bu düşünceye sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde Ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, endişe ve tutumlarında mesleki iş doyum düzeyleri açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Öğretmenlerin mesleki iş doyum düzeyleri açısından kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, tutum ve endişelerinde puan ortalamalarında farklar gözlenmiştir. Farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testi sonuçları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir. Tablo 13'te görüldüğü gibi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin endişelerinde mesleki iş doyum düzeylerinde gözlenen farkların anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{\text{endişe}}$ = 8,307; p<0,05). Farkların hangi iş doyum düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için homojenlik testine göre (Brown-Forsythe$_{\text{endişe}}$ =4,331; p<0,05) Dunnett's C testi uygulanmıştır.

Tablo 12.
Öğretmenlerin Mesleki İş Doyum Düzeyleri Açısından Betimsel Sonuçları

		N	$\bar{x}$	**SS**	**Dunnett's C**
Kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce	Düşük	14	13,64	2,20	
	Orta	290	13,51	1,84	
	Yüksek	226	13,71	1,84	
	Toplam	530	13,60	1,85	
Kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum	Düşük	14	20,35	6,44	
	Orta	290	19,31	3,25	
	Yüksek	226	19,25	4,38	
	Toplam	530	19,31	3,87	
	Düşük	14	15,92	3,38	Orta > Düşük

Kaynaştırma eğitimine ilişkin endişe	Orta	290	18,39	2,84	Orta > Yüksek
	Yüksek	226	17,44	3,61	Yüksek > Düşük
	Toplam	530	17,92	3,25	

Tablo 13.
Mesleki İş Doyum Düzeyleri Açısından Anova Testi Sonuçları

		Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce	Gruplararası	5,079	2	2,539	,738	,479
	Gruplariçi	1813,504	527	3,441		
	Toplam	1818,583	529			
Kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum	Gruplararası	16,096	2	8,048	,535	,586
	Gruplariçi	7930,283	527	15,048		
	Toplam	7946,379	529			
Kaynaştırma eğitimine ilişkin endişe	Gruplararası	171,004	2	85,502	8,307	,000
	Gruplariçi	5423,978	527	10,292		
	Toplam	5594,981	529			

Anova testinin sonuçları göre kaynaştırma eğitimine ilişkin endişe alt boyutunda orta düzeyde iş doyumuna ($\bar{x}$= 18,39) sahip öğretmenlerin düşük ($\bar{x}$=15,92) ve yüksek düzeyde ($\bar{x}$=17,44) iş doyumuna sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla endişe duydukları görülmüştür. Benzer şekilde yüksek düzeyde iş doyumuna sahip öğretmenlerin de düşük düzeyde iş doyumuna sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla endişe duydukları görülmüştür. Buna göre orta düzeyde iş doyumuna sahip olan öğretmenlerin düşük ve yüksek düzeyde iş doyumuna sahip öğretmenlerden daha fazla endişe duymaları arasında kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi birikimine tam anlamıyla sahip olmadıkları ve belli bir önyargıya sahip olmadıkları için endişelerinin yüksek olabileceği şeklinde açıklanabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyılında Malatya İli Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerindeki tüm ortaöğretim okullarındaki 530 öğretmenin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, tutum ve endişelerinin belirlenmesi için yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular dikkate alındığında aşağıdaki sonuçlara varılmıştır. Araştırmada;

- Ortaöğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimin önemli olduğuna inandıkları ve kaynaştırma eğitimine ilişkin farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu,
- Kaynaştırma eğitimine yönelik kadın ve erkek öğretmenlerin benzer düşünce, duygu ve endişelere sahip oldukları,

- 530 ortaöğretim öğretmeninden sadece 149 (%28,1)'unun kaynaştırma eğitimine ilişkin bir eğitim almış olmaları oldukça düşük bir düzeyde kaldığı,
- Kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitim alan öğretmenler ile almayan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, tutum ve endişelerinde anlamlı farkların olmadığı, bunun da bakanlık tarafından düzenlenen eğitimlerin beklenilen olumlu yönde bir etkiyi sağlamadığı,
- 530 öğretmenden 330 (% 62,3)'unun kaynaştırma eğitimi almak istemeleri öğretmenlerin bu konudaki ilgisinin olduğunu, konuyu önemsedikleri ve bu konuda eğitime ihtiyaçlarının olduğu,
- Kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine yönelik eğitim almak isteyen öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişin düşünceler daha olumlu olmakla birlikte endişelerinin de daha yüksek olduğu,
- Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları olumlu yönde arttıkça kaynaştırma eğitimine yönelik endişelerinin azaldığı buna karşın kıdemleri yükseldikçe endişelerinin arttığı,
- Müzik-beden eğitimi-görsel sanatlar öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik düşüncelerinin fen bilimleri, sosyal bilimler ve matematik öğretmenlerinden daha olumlu olduğu,
- Sosyal bilimler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik endişelerinin matematik, Türk dili ve edebiyatı, Müzik-beden eğitimi-görsel sanatlar öğretmenlerinden daha yüksek olduğu,
- Kaynaştırma öğrencilerinin dersine giren öğretmenlerinin düşünceleri kaynaştırma öğrencilerinin dersine girmeyen öğretmenlere göre daha olumlu olduğu,
- Yüksek lisans yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşüncelerinin doktora yapan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu,
- Orta düzeyde iş doyumuna sahip olan öğretmenlerin düşük ve yüksek düzeyde iş doyumuna sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde endişeye sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Söz konusu bu sonuçlardan hareketle ortaöğretimde kaynaştırma eğitimine yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Bakanlığın kaynaştırma öğrencilerine yönelik hizmet içi eğitim kurslarına tüm öğretmenlerin katılımını sağlayacak şekilde artırılarak devam etmesi sağlanmalıdır,
- Kaynaştırma eğitimine yönelik bakanlığı düzenlediği eğitimlerin sahada uygulanabilirlik düzeyinin dikkate alınarak planlanması, bir başka ifade ile eğitimlerin teoriden çok uygulamaya yönelik olması,

- Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin taleplerinin eksiksiz karşılanması konusunda çalışmaların artırılması,
- Kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine yönelik eğitim alan öğretmenlerin bu konudaki endişelerinin giderilmesi konusunda çalışmaların yürütülmesi,
- Kaynaştırma öğrencilerinin eğitimi için bakanlık tarafından seçilen öğretmenlerin kıdemlerinin daha az olması tercih edilmelidir,
- Özelde matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler öğretmenlerinin genelde de tüm branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu düşünce kazanmalarını sağlayacak eğitim içeriklerine ve etkinliklerine yer verilmelidir,
- Özelde sosyal bilimler öğretmenlerinin genelde de tüm branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik endişelerinin giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır,
- Tüm öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile iletişim ve diyaloglarının sağlanması konusunda bakanlık ve il milli eğitim müdürlükleri düzeyinde etkinlikler yapılmalıdır,
- Kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutumun geliştirilmesi için tüm öğretmenlerin yüksek lisans yapmaları teşvik edilmelidir ve
- Özelde orta düzeyde iş doyumuna sahip öğretmenlerin genelde de tüm öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin endişelerinin giderilmesi konusunda araştırmalar ve etkinlikler yapılmalıdır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Cansız, N. & Cansız M. (2018). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşünce, tutum ve endişe ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2).

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (10. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education,* 22(1), 150–159.

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F. İ., Demir, Ş. & Akalın, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. *International*

Society on Early İntervention Regional Conference, 14(4), 1467-1485. St Petersburg Russia, 1-3July.

Yılmaz, E. & Melekoğlu M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research,* 5, 1, 1-17.

EXTENDED ABSTRACT

The aim of this research is to determine the thoughts, concerns and attitudes of teachers working at secondary education level regarding inclusive education. In today's education, system it is generally accepted that the curriculum taking into account individual differences including students with special needs, as well as providing the development of students with normal development should be implemented. Providing that is directly related to teachers' attitudes who are actively involved in the process. The success of inclusive education depends on many factors but teachers' feelings, attitudes and concerns may have a critic role among these factors. From this point of view, it can be said that teachers' attitudes will be the main determinent of the inclusive education. Teachers' attitudes and views regarding the inclusive education practices do not only affect teaching but also the social fields including normal students in inclusive education, the individuals who need an inclusive education, the parents etc. In other words, teachers' positive tendencies, attitudes and behaviours will have contribution to the inclusive education. It will provide succeess in practices, too

The sample of the research consists of 530 teachers working in secondary schools in Battalgazi and Yeşilyurt districts of Malatya in the 2021-2022 academic year. As a data collection tool in the research, "The scale of thoughts, attitudes and concerns about inclusive education" developed by Loreman, Earle, Sharma, and Forlin (2007). The 19-item scale, which was adapted into Turkish by Cansız and Cansız (2018) was used. The data obtained because of the research were analyzed using a computer package program. In the analysis of the data, descriptive statistics such as arithmetic mean, standard deviation, percentage and frequency, as well as independent groups' t-test for pairwise comparisons and Anova test for multiple comparisons were used. According to the results of the research, it was concluded that the teachers had positive attitudes towards inclusive education, they wanted to receive training on this subject, and that the teachers could not adequately access the ministry's studies on the education of inclusive students. In the research, suggestions were made such as ensuring the participation of more

teachers in the activities of the ministry for inclusive education, encouraging teachers to do graduate studies, and planning various actions to eliminate the concerns of teachers about inclusive students. It is considered that the increasing number of the students with special needs having education together with normal students is effective in the positive attitudes of teachers regarding inclusive education. Also, it is important that teachers' positive attitudes affect positively other students' attitudes regarding inclusive students. In this study, it is proposed that more teachers should participate in ministry's activities related to inclusive education. Its reason is that studies such as planning and implementing the curriculum, providing students' academic and social developments are carried out by the teachers. In addition, another suggestion is that teachers should be encouraged to have a master's degree. Because it is known that teachers who have post graduate on inclusive education and read publications will achieve more outcomes than the teachers who do not have post graduate. In other words, continuous support of teachers with both inservice training and post graduate training has a very important role in inclusive education. Ministry of National Education's planning various inservice training is seen as a critic factor in terms of getting the expected efficiency in inclusive education. In line with the findings obtained as a result of the research, it is suggested that inservice trainings should be given in addition to the previous suggestions, since it is seen that teachers have concerns about being adequate about inclusive education. It should be known that teachers will have difficulty in separate planning, patterning, etc. for inclusive education and productivity will be decrease as a result of unsufficient inservice training or the lack of knowledge of inclusive education practices.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(**), 4371-4399
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.66013
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 28.10.2022 Submitted date
Kabul tarihi 10.12.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Bekçi, B. & Sakin A. (2022). İngilizce öğretmenlerinin ve ingilizce öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Sakarya İli Örneği). *Journal of History School,* 61, 4371-4399.

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN VE İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ (SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ)[1]

Bilge BEKÇİ[2] & Ahmet SAKİN[3]

Öz

Bu araştırmada, Sakarya ilinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ve Sakarya Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, tarama (betimsel) modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı 2. dönemde Sakarya ilinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinden ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Sakarya Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmaya Sakarya'da görev yapan 253 İngilizce öğretmeni ve Sakarya Üniversitesi İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören 81 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Coşkun (2009) tarafından tasarlanan 6'lı likert tipinde olan "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri" ölçeği uygulanmıştır. Veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden elde edilen puanların demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini anlamak için, bağımsız iki kategorilerde non-parametrik analizlerden Mann Whitney U testi ve bağımsız üç veya daha fazla kategorilerde non-parametrik analizlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Bulgular sonucunda, İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin demografik (yaş, meslekte çalışma süresi, mezun

[1] Etik kurul onayı Sakarya Üniversitesi'nde, 16.02.2021 tarih, E.11419 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır. Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[2] MEB, İngilizce öğretmeni, bilgebekci54@gmail.com, Orcid: 0000-0002-4939-5678
[3] Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, asakin@sakarya.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9226-7858

olunan üniversite, mezun olunan üniversite ili, çalıştığı ilçe, çalıştığı okul türü, meslekte çalışma süresi) özelliklere göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak cinsiyet ve hizmet içi eğitime katılma durumu değişkenlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. İngilizce öğretmen adaylarının ise yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaş, sınıf, öğretmenlik deneyimi, öğretmenlik deneyim okul türü, öğretmenlik deneyimi süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeninde ise anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Boyu Öğrenme, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Öğretmen Eğitimi, İngilizce Öğretmenleri, İngilizce Öğretmen Adayları

Lifelong Learning Tendencies of English Language Teachers and Prospective Teachers in Sakarya University English Language Teaching Program

Abstract

In this study, the aim of the research is to investigate the lifelong learning tendencies of English teachers working in Sakarya province and prospective teachers in Sakarya University English Language Teaching Program in terms of some variables. The research was carried out by using Scanning (Descriptive) Method. The sample of the study consists of the English teachers who work in Sakarya in the second term of the 2020-2021 academic year and the teacher candidates who study at the Sakarya University English Language Teaching Program in the spring semester of the 2020-2021 academic year. 253 English teachers working in Sakarya and 81 prospective teachers studying at Sakarya University English Language Teaching were participated in the study. In the research, "Lifelong Learning Tendencies" scale developed by Coşkun (2009), which is a 6-point Likert type, was used as a data collection tool. The data were analysed by using the SPSS package program. In order to understand whether the scores obtained from the Lifelong Learning Trends scale differ significantly according to demographic variables, the Mann Whitney U test, one of the non-parametric analyses in two independent categories, and the Kruskal Wallis H test from the non-parametric analyses in three or more independent categories were used. As a result of the findings, it was observed that the lifelong learning tendencies of English teachers were at a good level. It was determined that lifelong learning tendencies did not differ significantly according to demographic characteristics (age, duration of employment, university graduated from, province of graduation, district of employment, type of school, length of work in the profession). However, a significant difference was found in the gender and participation in in-service training variables. It was determined that the lifelong learning tendencies of the English prospective teachers are at a good level. It was determined that lifelong learning tendencies did not differ significantly according to the variables of age, class, teacher experience, teaching experience school type, and duration of teaching experience. A significant difference was found in the gender variable.

Keywords: Lifelong Learning, Lifelong Learning Tendencies, Teacher training, English Teachers, English Prospective Teachers

GİRİŞ

Günümüzde de sürekli değişen dünyaya ayak uydurabilmek için sadece üniversite mezunu olmak yetersiz gelmektedir. Bireyin mezun olduktan sonra edindiği bilgiler iş hayatındaki değişimler ve değişen teknoloji gibi sebeplerden mesleğini devam ettirebilmesinde yetersiz kalmaktadır; bundan dolayı, edinilen bilgi sürekli yenilenmelidir (Kaygın, 2020). Eğitimin bireyin ömrünün bir bölümünde olmasındansa tamamını kapsaması fikri günümüzde daha da önemli olmaya başlamıştır. Yani eğitim yaşam boyu olmalıdır ki; böylece birey değişen her duruma hazır olabilecektir. Yaşam boyu öğrenme, okulda alınan eğitimle yaşamı bir araya getirebilmektir (Doğan, 2019). "Doğumdan ölüme eğitim" ya da diğer tanımıyla "beşikten mezara eğitim" olarak nitelendirilen yaşam boyu öğrenme kavramı son zamanlarda teknolojik gelişmeler ve toplumsal değişimlerle birçok alanda sıkça konuşulan ve tartışılan bir konu olmuştur (Sarıgöz, 2020). Yaşam boyu öğrenme; eğitimin sadece okulla sınırlı kalmadığını göstermektedir. Aslında birey yaşamı boyunca öğrenir fakat bunu kimi zaman bilinçsizce yapmaktadır ve sadece öğrenmekle kalmaktadır. Bu noktada, dikkat edilmesi gereken husus, bireyin öğrenmeyi bilinçli ve istekli bir şekilde devam ettirmesi ve bu öğrenmeleri resmi bir belge ile sonuçlandırabilmesidir. Yaşam boyu öğrenme kavramı bu açıdan önemlidir.

Yıldızlı (2020) yaşam boyu öğrenmeyi gerekli kılan 4 sebep göstermektedir. Bunlar; 1) küreselleşme, 2) ekonomi, 3) kültür, 4) toplumdur. Özellikle küreselleşme kavramına dikkat çekmek gerekmektedir. Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle artık tüm ülkeler birbirlerine bağlanmaktadır ve birbirlerini her anlamda etkilemektelerdir. Jarvis (2007) küreselleşmenin ne kadar önemli olduğunu dile getirmiştir ve küreselleşmeyle, küresel güçlerin iyi eğitimli ve sürekli kendini geliştiren bireyler talep ettiğini ve bu talebin gün geçtikçe daha arttığını ifade etmiştir.

Bu bilgiler ışığında, küreselleşen dünyada önemli olan iletişim için gerekli yabancı dil yetisine sahip olan İngilizce öğretmenlerinin ve İngilizce öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceleyen çalışmanın önemli ölçüde anlamlı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma sayesinde hem İngilizce öğretmenlerinin çalıştığı kurumlar hem de öğretmen yetiştiren kurumlar yaşam boyu öğrenmeye yönelik olumlu görüşlere sahip olacaktır. Bunun yanı sıra

yetişen ve yetiştirilen İngilizce öğretmenlerinde yaşam boyu öğrenme ile ilgili bir farkındalık oluşacak ve bu sayede yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olan öğretmenler toplumsal değişimde daha etkili olacaktır.

Yaşam boyu öğrenme

Yaşam boyu öğrenmede asıl amaç; bireyin her türlü durumda ya da değişimde ihtiyaç duyacağı yeterlikleri ya da becerileri kazandırmaktır (Güçlü, 2020). Bu sebeple, eğitimde, iş hayatında, yaşamın her alanında birey öğrenmeye durmadan devam etmelidir. Canteno (2011)'a göre, yaşam boyu öğrenme sadece bir eğitime yönelik bir politika değil; bireyin kendisini geliştirmesi, dönüştürmesi ve şekillendirmesi ile ilgili bir politikadır. Bu bilgiler ışığında şu anlaşılmaktadır ki; yaşam boyu öğrenme yalnızca eğitim ile ilgilidir fikri doğru olmamaktadır. Çünkü birey eğitim- öğretim dışında da öğrenmeye devam etmektedir.

Erdamar (2011), yaşam boyu öğrenmeyi çalışma hayatı açısından şu şekilde tanımlamaktadır; çalışma hayatı için bireyin gerçekleştirdiği ya da gerçekleştireceği tüm öğrenme faaliyetleridir. Eğitim sistemi ve bunun dışında kalan bireyin kendi öğrenmelerin tümü yaşam boyu öğrenme olarak gösterilmektedir (Jarvis, 1996). Yaşam boyu öğrenmeyi sadece eğitimle, iş hayatıyla ya da toplumsal yeniliklerle tanımlamak zordur. Yaşam boyu öğrenme yalnızca bir eğitim sistemi olarak görülmemektedir. Sistemin her organının geliştirilmesi ve yenilenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Morgan-Klein ve Osborne, 2007). Bununla birlikte, ekonomik, kişisel ve toplumsal gelişmeyi ve bireyin yaşam boyu öğrenerek gelişebileceğini savunmaktadır. Birey öğrenmeyi yaşam boyu sürdürerek bir nevi yaşam boyu savaşçı olmaktadır (Güçlü, 2020). Hayat şartları, gelişen dünya ülkeleri, değişen toplumlar, sürekli devinim halinde olan ekonomi ve küreselleşmeyle birey hayatta var olabilmek için mücadele vermektedir ve bu mücadelede başarılı olabilmesi ancak öğrenmeyi bırakmamakla olmaktadır.

Yaşam boyu öğrenmeyi aktif olarak uygulayabilmek için ve yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirebilmek için yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olunması gerekmektedir (İleri, 2017; Gedik, 2019). Avrupa Komisyonu 2018 yılında yaşam boyu öğrenmenin 8 temel yeterliğini güncellemiştir. Bu yeterlikler şu şekilde sınıflandırılabilmektedir; 1) okuryazarlık yeterliliği; 2) Çoklu dil yeterliliği; 3)Matematik yeterliliği ve fende, teknolojide ve mühendislikte yeterlilik; 4) dijital yeterlilik; 5) kişisel, sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yeterliliği; 6) vatandaşlık yeterliliği; 7) girişimcilik yeterliliği ve 8) kültürel farkındalık ve ifade yeterliliği (Avrupa Komisyonu , 2018).

1-Okuryazarlık yeterliliği (Literacy Competence): Okuryazarlık; disiplinler ve bağlamlar arasında görsel, işitsel/sesli ve dijital materyaller kullanarak sözlü ve yazılı formlardaki kavramları, duyguları, gerçekleri ve görüşleri tanımlama, anlama, ifade etme, yaratma ve yorumlama yeteneğidir. Duruma uygun ve yaratıcı bir şekilde başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurma ve bağlantıda kalma yeteneği olarak da tanımlanabilmektedir (Avrupa Komisyonu , 2018). Bireylerin diğer tüm yeterlilikleri geliştirebilmeleri için okuryazarlık düzeylerinin yeterli olması gerekmektedir. Okuryazarlık yeterliliğinin düşük olması bireylerin istihdam edilme ihtimalini, sosyal ve iş hayatını, vatandaşlık görevlerini yerine getirmesini büyük ölçüde olumsuz etkilediği için okuryazarlık yeterliğinin geliştirilmesi zorunlu olarak görülmektedir (Vezne, 2021).
2-Çoklu dil yeterliliği (Multiple Competence): Farklı dilleri iletişim kurabilmek için uygun ve etkili bir şekilde kullanma yeteneğidir (Avrupa Komisyonu , 2018). Küreselleşen dünyayla birlikte toplumlar arasında mesafe kalkmaktadır. Özellikle ekonomik nedenlerden ülkeler sürekli olarak bilgi alışverişi yapmaktadır. Bu sebeple, bireylerin anadilleri dışında farklı toplumlardan bireylerle kendi kültürel değerlerini kaybetmeden ortak bir paydada iletişim kurabilmeleri gerekmektedir. Günümüzde İngilizce en çok kullanılan dil olduğu düşünülürse bireylerin dünya milletleriyle iletişime geçebilmeleri için en azından İngilizceyi öğrenmeleri gerekmektedir.
3-Matematik yeterliliği ve fende, teknolojide ve mühendislikte yeterlilik (Mathematical competence and competence in science, technology, engineering): Matematiksel yeterlilik, günlük yaşantıdaki birçok problemi çözebilmek için matematiksel düşünmeyi ve iç görüyü geliştirme ve uygulama yeteneğidir. Bilimde yeterlilik ise, sorular belirlemek ve kanıta dayalı sonuçlar çıkarmak için gözlem ve deney dâhil olmak üzere kullanılan bilgi ve yöntemleri kullanarak dünyayı açıklama yeteneği ve isteği olarak tanımlanabilmektedir (Avrupa Komisyonu , 2018).
4-Dijital yeterlikler (Digital Competence): Gelişen bilgi teknolojilerinden aktif olarak faydalanarak teknolojinin tüm nimetlerinden zaman ve mekân kısıtlaması olmaksınız güvenli bir şekilde yararlanabilme olarak tanımlanabilmektedir (Vezne, 2021).
5-Kişisel, sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yeterliliği (Personal, social, and learning to learn competence): Bu yeterlilik, kişinin kendi üzerine düşünmesi, zamanı ve bilgiyi etkili bir şekilde yönetmesi, başkalarıyla yapıcı bir şekilde çalışması, dirençli olması ve kendi öğrenmelerini ve kariyerini yönetmesi yeteneğidir (Avrupa Komisyonu , 2018).
6-Vatandaşlık yeterliliği (Citizenship Competence): Sorumlu vatandaşlar olarak hareket etmek ve vatandaşlık ve sosyal hayata tam olarak katılma yeteneğidir. Dünya vatandaşı olarak ortak bir paydada buluşabilmek ve sürdürülebilir bir

hayat yaşayabilmek için hep birlikte hareket ederek aktif ve eleştirisel bir şekilde sosyal hayata katılım sağlanmalıdır (Avrupa Komisyonu , 2018).
7-Girişimcilik yeterliliği (Entrepreneurship Competence): Fırsatlar ve fikirler üzerinde hareket etme ve bunları başkaları için değerlere dönüştürme kapasitesini ifade etmektedir (Avrupa Komisyonu , 2018).
8-Kültürel farkındalık ve ifade yeterliliği (Cultural awareness and expression competence): Fikirlerin kültürler arasında ve farklı sanat alanlarında yaratıcı bir şekilde nasıl ifade edildiğini, ifade ediliş şeklini anlamayı ve buna saygı duymayı kapsayan yaşam boyu öğrenme yeterliliğidir (Avrupa Komisyonu , 2018).

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri 4 alt boyutta incelenmiştir. Bunlar; meraklılık, öğrenmeyi düzenleme, motivasyon ve sebattır.

Meraklılık

Yaşam boyu öğrenen birey için önemli özelliklerden birisi meraktır. Bireyin doğasında sürekli olarak dünyayı, çevresini anlama isteği vardır. Yaşam boyu öğrenen birey hayatı boyunca anlamak için çabalamaktadır. Bu sebeple, merak yaşam boyu öğrenmede öğrenmeye iten etken olarak görülmektedir. Psikoloji alanında merak için pek çok tanım vardır. Piaget (1952)'ye göre, merak öğrenmeye iter ve öğrendikçe bilgi artmaktadır. Bruner ise merakın canlıları hayatta tutan bir nitelik, Freud bilgiye olan açlık, Maslow (1970) merak ve öğrenmenin bireyi psikolojik olarak geliştiren etmen olduğunu ifade etmektedir (Akt. Reio, 1997).

Öğrenmeyi düzenleme

Öğrenmeyi düzenleme, yaşam boyu öğrenmenin temel elemanı olarak görülmektedir. Zimmerman (1990)'e göre, öğrenmeyi düzenleme, bireyin edindiği bilgiyi, kazandığı becerileri, bu süreçte öğrendiği davranışları kendi kontrolünde tutması ve bunu hayatı boyunca devam ettirmesidir (Akt. Coşkun, 2009). Öğrenmeyi düzenleme için farklı kavramlar kullanılmaktadır. Bunların en popülerleri "öz yönlendirmeli öğrenme" ve "öz düzenlemeli öğrenme"dir (Senemoğlu, 2020; Coşkun, 2009).

Motivasyon

Bireyin her türlü öğrenmeleri gerçekleştirebilmesi için önemli bir etken olan motivasyon kavramı aynı zamanda yaşam boyu öğrenen bireyler için de önemli görülmektedir. McCombs (1991)'a göre, yaşam boyu öğrenme ile motivasyon arasında çift taraflı bir etkileşim vardır. Yaşam boyu öğrenen bireyin öğrenmeye motive olduğunu; motive olan bireyin de yaşam boyu öğrenmeye

eğilimli olduğu fikri savunulmaktadır. Motivasyon olmadan öğrenmenin gerçekleşmesi çok zor olduğu ifade edilmektedir (Pintrich ve Schunk, 2002; Coşkun, 2009).

Sebat

Sebat ya da öğrenmede kararlılık yaşam boyu öğrenen bireylerin sahip olması gereken bir diğer özelliktir. Öğrenen bireyin motivasyona ihtiyacı olduğu kadar, bu motivasyonu devam ettirmesi de önemlidir. Öğrenme, sürekli engellerle karşılaşılabilecek zorlayıcı bir yoldur ve bireylerin bu yolda direnmesi ya da mücadelesine devam etmesi gerekmektedir (Coşkun, 2009).

Yaşam boyu öğrenmede öğretmenin rolü

Gelecek değişiklere uyum sağlayabilmek için bireyleri hazırlayan okulların ana elemanlarından olan öğretmenler günümüzde de önemli görülmektedir. Öğretmen bireyi hayata hazırlayacak gerekli bilgi, beceri ve donanımları aktarmaktadır. Bu becerilerin kazandırılmasında sınıf ve öğretmen çok etkili görülmektedir (Klug, Krause, Schober, Finsterwald ve Spiel, 2014). Geleneksel eğitimde öğretmen bilgiyi aktaran olarak görülürken, yaşam boyu eğitimde ise öğretmen rehberdir. Ayrıca, öğretmenin kendi, bireylerin ihtiyaçları, sınıf (öğrenme) ortamları, teknolojik gelişmeler vb. konularda bilgi sahibi olması gerekmektedir (Syslo, 2004). Öğretmenler artık bilgiyi direkt aktarmaktansa, bireylerin bilgiye ulaşacakları yolları sunarak öğrenimlerini sağlayan rehberler olarak görülmektedir (Gedik, 2019). Özellikle, 21. Yüzyıl becerilerini bireylere kazandırabilmeleri için kendilerinin bu becerileri özümseyip hayatlarına entegre etmeleri gerekmektedir (Selçuk, 2016). Konu ile ilgili araştırmalar ışığında, küreselleşen dünyada önemli olan iletişim için gerekli yabancı dil yetisine sahip olan İngilizce öğretmenlerinin ve İngilizce öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesinin önemini ortaya koyması açısından bu araştırma büyük öneme sahiptir.

Araştırmanın amacı

Sakarya ilinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ve Sakarya Üniversitesi'nde İngilizce Öğretmenliği Programında hazırlık dâhil tüm sınıflarda okuyan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

Problem cümlesi

Sakarya ilinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ve Sakarya Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programında okuyan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyi nedir ve belirlenen demografik özelliklere göre gruplar arasındaki fark anlamlı mıdır?

Alt Problemler

1. Sakarya ilinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin sahip olduğu yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyi nedir?
2. Sakarya Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programında okuyan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
3. İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları (motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu) açısından gruplar arasındaki fark anlamlı mıdır?
4. İngilizce öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları (motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu) açısından gruplar arasındaki fark anlamlı mıdır?
5. İngilizce öğretmenleri arasında demografik özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversite, çalıştığı ilçe, çalıştığı okul türü, meslekte çalışma süresi ve hizmet içi eğitim durumları) yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından gruplar arasındaki fark anlamlı mıdır?
6. İngilizce öğretmen adayları arasında demografik özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, sınıf, öğretmenlik deneyimi) yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından gruplar arasındaki fark anlamlı mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada, İngilizce Öğretmeni ve İngilizce Öğretmeni Adaylarının ne derece yaşam boyu öğrenmeye eğilimli olduğunu belirlenen değişkenlere bakılarak tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu sebeple, nicel araştırma yöntemi olan betimsel (tarama) modeli kullanılmıştır. Betimsel (tarama) yöntemi, mevcut olan herhangi bir durum kendi koşulları içerisinde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Bu makalenin etik kurul onayı Sakarya Üniversitesi'nde, 16.02.2021 tarih, E.11419 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evreni Sakarya'da 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı 2. Dönemde görev yapan 1020 İngilizce öğretmeninden ve 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar yarıyılında Sakarya Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programında okuyan 211 İngilizce öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmaya 236 İngilizce öğretmeni ve 81 İngilizce öğretmen adayı araştırmaya dâhil edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin 1020 kişilik evreni teslim etme oranı %23.13, İngilizce öğretmen adaylarının 211 kişilik evreni temsil etme oranı ise %38.38 olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Aracı

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Bu araştırmada, Coşkun (2009)'un doktora tezi çalışması ürünü olarak geliştirdiği, 4 boyuttan ve 27 maddelik "*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği*" veri toplamak amacıyla uygulanmıştır. 6'lı likert şeklinde olan bu ölçekte, "çok uyuyor, kısmen uyuyor, çok az uyuyor, çok az uymuyor, kısmen uymuyor, hiç uymuyor" şeklinde 6 seçenek verilmektedir. Ölçekten elde edilen verilerin çözümlemesinde öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutları olumsuz maddelerden oluştuğu için maddeler ters çevrilerek puanlar hesaplanmıştır. Bu alt boyutlardan elde edilen veriler yorumlanırken bu durum göz önünde bulundurularak şu kriterlere göre yorumlanmıştır; 6 "Hiç uymuyor", 5 "Kısmen uymuyor", 4 "Çok az uymuyor", 3 "Çok az uyuyor", 2 "Kısmen uyuyor", 1 "Çok uyuyor".

Coşkun (2009)'un geliştirdiği bu ölçeğin geçerlik ve güvenirliği 600 kişi deneme amaçlı ve 1500 kişi asıl katılımcı olmak üzere toplamda 2100 kişinin katılım sağladığı örneklem üzerinde uygulanarak belirlenmiştir. Ölçeğin, Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.91 tespit edilmiştir. Ölçeğin geçerliliği, kapsam ve yapı geçerliliği çalışmalarıyla bulunmuştur. İç tutarlılık kat sayısı 0.89 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma sonucunda, İngilizce öğretmenlerinden toplanan veriler sonucunda YBÖE ölçeğinin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.92, İngilizce öğretmeni adaylarından toplanan veriler sonucunda ise güvenirlik katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizi

Verileri analiz ederken "*SPSS 22.0 Paket Programı*" kullanılmıştır. Veri analizi için frekans (f), yüzdelik (%), aritmetik ortalama(x), standart sapma (SS)

kullanılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin ve İngilizce öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, alt boyutlarının bağımsız değişkenler açısından gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için verilerin normal dağılım durumu incelenmiştir. Verilerin toplanması için kullanılan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği, ölçeği oluşturan alt boyutlar, veri sayısının 50'den fazla olduğundan Kolmogrov – Smirnov normallik testi ile verilerin normallik durumu incelenmiştir. Verilerin yorumlanmasında farkın anlamlılık düzeyi ($p<0.05$) olarak alınmıştır ve bu değere göre yorumlamalar yapılmıştır (Güriş ve Astar, 2019).

Toplanan veriler normal dağılım göstermediğinden non-parametrik testlerden bağımsız 2 değişken varsa Mann Whitney U Testi, bağımsız 3 ve daha fazla değişken varsa ise Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda anlamlı bir fark çıkması sonucunda Mann Whitney U testi kullanılarak farkın kaynağı bulunmuştur.

BULGULAR VE YORUM

İngilizce Öğretmenlerinin ve İngilizce Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyine İlişkin Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin ve İngilizce öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin istatisitk analiz sonuçları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1.
İngilizce Öğretmenlerinin YBÖ Eğilimlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma

Boyut	n	Min.	Max.	x	Ss.
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	236	74,25	162	134,38	18,36
Motivasyon	236	6	36	32,72	3,66
Sebat	236	6	36	30,40	4,62
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	236	7,98	36	29,25	6,78
Merak Yoksunluğu	236	9	54	40,59	10,26

Tablo 1. incelendiğinde, genel olarak İngilizce öğretmenlerinin YBÖE ölçeğinden aldığı puanların en düşük puan (74,25), en yüksek puan (162) ve ölçek ortalamasının ise (x=134,38) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin YBÖE ölçeğinden aldığı ortalama puan (x=134,38) ölçek orta puanının (94,5) üstünde yer almaktadır ve böylece İngilizce öğretmenlerinin YBÖE eğilimlerinin iyi

düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçek alt boyutları incelendiğinde, motivasyon (x=32,72), sebat (x=30,40), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (x=29,25) ve merak yoksunluğu alt boyutunun ortalaması (x=40,59) olarak belirlenmiştir.

Tablo 2.
İngilizce Öğretmenlerinin YBÖ Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	n	x	Ss.
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	236	4,97	0,68
Motivasyon	236	5,45	0,61
Sebat	236	5,06	0,77
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	236	4,87	1,13
Merak Yoksunluğu	236	4,51	1,14

Tablo 2 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamasının (x=4,97) 'kısmen uyuyor' aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, orta nokta 3,50 değeri olduğu için İngilizce öğretmenlerinin iyi düzeyde yaşam boyu öğrenmeye eğilimli olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarına ait değerlere bakıldığında, İngilizce öğretmenlerinin motivasyon alt boyutunda (x=5,45) 'çok uyuyor', sebat alt boyutunda (x=5,06) 'kısmen uyuyor' değerleriyle yüksek düzeyde eğilimli oldukları görülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin eğilimleri öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda (x=4,87) 'kısmen uymuyor' aralığında, merak yoksunluğu alt boyutunda (x=4,51) 'kısmen uymuyor' aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.
İngilizce Öğretmen Adaylarının YBÖ Eğilimlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma

Boyut	n	Min.	Max.	x	Ss.
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	81	73,98	162	131,49	11,93
Motivasyon	81	16,98	36	32,51	3,58
Sebat	81	15	36	29,29	4,37
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	81	16,98	36	29,65	5,19
Merak Yoksunluğu	81	18,00	54	40,02	8,47

Tablo 3 incelendiğinde, genel olarak İngilizce öğretmen adaylarının YBÖE ölçeğinden aldığı puanların en düşük puan (73,98), en yüksek puan (162) ve ölçek ortalamasının ise (x=131,49) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin YBÖE ölçeğinden aldığı ortalama puan (x=134,38) ölçek orta puanının (94,5) üstünde kalmaktadır ve böylece İngilizce öğretmen adaylarının YBÖE eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçek alt boyutları incelendiğinde, motivasyon

(x=32,51), sebat (x=29,29), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (x=29,65) ve merak yoksunluğu alt boyutunun ortalaması (x=40,02) olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.
İngilizce Öğretmen Adaylarının YBÖ Eğilimlerine ilişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	n	x	Ss.
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	81	4,87	0,664
Motivasyon	81	5,41	0,598
Sebat	81	4,88	0,729
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	81	4,94	0,865
Merak Yoksunluğu	81	4,44	0,941

Tablo 4 incelendiğinde, İngilizce öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamasının (x=4,87) değeriyle 'kısmen uyuyor' aralığında olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan veriler doğrultusunda, İngilizce öğretmen adaylarının iyi düzeyde yaşam boyu öğrenmeye eğilimli olduğu söylenebilmektedir. İngilizce öğretmen adaylarının motivasyon alt boyutunda (x=5,41) değeri ile 'çok uyuyor' aralığında yüksek düzeyde, sebat alt boyutunda (x=4,88) değeri ile 'kısmen uyuyor' aralığında iyi düzeyde eğilimli oldukları söylenebilmektedir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda (x=4,94) değeri ile 'kısmen uymuyor' aralığında ve merak yoksunluğu alt boyutunda (x=4,44) değeri ile 'kısmen uymuyor' aralığında olduğu görülmüştür.

İngilizce Öğretmeni ve İngilizce Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

İngilizce öğretmeni ve İngilizce öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutlarına ilişkin istatistik analizler aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 5.
İngilizce Öğretmenleri Tarafından YBÖE Ölçeği Alt Boyutlarına Verilen Cevaplar

Maddeler	Hiç uymuyor		Kısmen uymuyor		Çok az uymuyor		Çok az uyuyor		Kısmen uyuyor		Çok uyuyor		x̄	Ss.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
M1	1	0.4	3	1.3	3	1.3	8	3.4	88	37.3	133	56.4	5,44	0,794
M2	1	0.4	0	0	1	0.4	6	2.5	61	25.8	167	70.8	5,65	0,623
M3	1	0.4	1	0.4	5	2.1	14	5.9	83	352	132	55.9	5,42	0,792
M4	2	0.8	2	0.8	2	0.8	7	3.0	57	24.2	166	70.3	5,59	0,79
M5	1	0.4	1	0.4	3	1.3	16	6.8	87	36.9	128	54.2	5,41	0,77
M6	2	0.8	3	1.3	4	1.7	25	10.6	110	46.6	92	39.0	5,17	0,886

Toplam Motivasyon													5,45	
M7	8	3.4	4	1.7	10	4.2	33	14.0	110	46.6	71	30.1	4,88	1,139
M8	3	1.3	5	2.1	5	2.1	47	19.9	109	46.2	67	28.4	4,92	0,980
M9	7	3.0	6	2.5	2	0.8	51	21.6	105	44.5	65	27.5	4,84	1,100
M10	1	0.4	2	0.8	3	1.3	24	10.2	89	37.7	117	49.6	5,32	0,829
M11	2	0.8	6	2.5	2	0.8	37	15.7	113	47.9	76	32.2	5,03	0,937
M12	1	0.4	3	1.3	4	1.7	16	6.8	86	36.4	126	53.4	5,37	0,844
Toplam Sebat													5,06	
M13	119	50.4	26	11.0	14	5.9	27	11.4	23	9.7	27	11.4	4,46	1,859
M14	130	55.1	26	11.0	21	8.9	34	14.4	18	7.6	7	3.0	4,82	1,535
M15	146	61.9	30	12.7	17	7.2	24	10.2	17	7.2	2	0.8	5.09	1,371
M16	147	62.3	31	13.1	15	6.4	29	12.3	13	5.5	1	0.4	5,13	1,315
M17	124	52.5	35	14.8	22	9.3	30	12.7	21	8.9	4	1.7	4,84	1,477
M18	129	54.7	31	13.1	18	7.6	38	16.1	19	8.1	1	0.4	4,88	1,433
Toplam Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk													4,87	
M19	95	40.3	51	21.6	17	7.2	40	16.9	25	10.6	8	3.4	4,53	1,563
M20	36	15.3	53	22.5	26	11.0	59	25.0	51	21.6	11	4.7	3,70	1,514
M21	84	35.6	48	20.3	33	14.0	45	19.1	18	7.6	8	3.4	4,47	1,488
M22	117	49.6	37	15.7	26	11.0	32	13.6	18	7.6	6	2.5	4,78	1,484
M23	149	63.1	32	13.6	19	8.1	25	10.6	7	3.0	4	1.7	5,18	1,283
M24	163	69.1	18	7.6	24	102	18	7.6	5	2.1	8	3.4	5,23	1,334
M25	53	22.5	56	23.7	23	9.7	53	22.5	36	15.3	15	6.4	3,96	1,597
M26	61	25.8	48	20.3	26	11.0	44	18.6	46	19.5	11	4.7	4,00	1,622
M27	119	50.4	34	14.4	18	7.6	36	15.3	18	7.6	11	4.7	4,70	1,596
Toplam Merak Yoksunluğu													4,51	

Tablo 5 incelendiğinde, motivasyon alt boyutunda İngilizce öğretmenlerinin genel olarak eğilimin (x=5,45) değeri ile ‘çok uyuyor’ aralığında olduğu ve yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sebat alt boyutunda İngilizce öğretmenlerinin yüksek düzeyde eğilimli oldukları ve eğilimlerinin (x=5,06) değeri ile ‘Kısmen uyuyor’ olduğu görülmüştür. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda, olumsuz maddelerin ters çevrilerek hesaplanmasından dolayı, İngilizce öğretmenlerinin eğilimlerinin (x=4,87) değeri ile ‘kısmen uymuyor’ aralığında iyi düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak İngilizce öğretmenlerinin, kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla yeni bilgi ve becerileri edinmede ve düzenlemede iyi oldukları söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin öz düzenleme ve öz değerlendirmede oldukça iyi olduklarını kabul ettikleri söylenebilir.

Merak yoksunluğu alt boyutunda, olumsuz maddelerin ters çevrilip hesaplanmasıyla, İngilizce öğretmenlerinin (x=4,51) değeri ile 'kısmen uymuyor' aralığında iyi düzeyde eğilimli olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta en yüksek eğilimin yirmi dördüncü maddede (x=5,23) değeri ile 'hiç uymuyor' aralığında, en düşük eğilimin ise yirminci maddede (x=3,70) değeri ile 'çok az uymuyor' aralığında olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak, öğretmenlerin zorunda olmadıklarında da yeni bilgi ve becerileri edindikleri ve yeni öğrenmelere karşı istekli ve merak içinde oldukları söylenebilir.

Tablo 6'da elde edilen verilere göre, motivasyon alt boyutunda genel olarak İngilizce öğretmen adaylarının yüksek düzeyde eğilimli oldukları ve eğilimlerinin (x=5.41) değeri ile 'çok uyuyor' aralığında olduğu gözlemlenmiştir. Sebat alt boyutunda genel olarak iyi düzeyde eğilimli oldukları ve (x=4.88) değeri ile 'kısmen uyuyor' aralığında olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda genel eğilimin (x=4,94) değeri ile 'kısmen uymuyor' aralığında iyi düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda, öğretmen adaylarının YBÖ ile ilgili faaliyetleri düzenleme ve değerlendirmede iyi düzeyde oldukları söylenebilir. Merak yoksunluğu alt boyutunda genel eğiliminin (x=4,44) değeri ile 'kısmen uymuyor' aralığında iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Genel olarak, öğretmen adaylarının zorunlu oldukları alanlar dışında da yeni bilgi ve becerileri öğrenmede merak içerisinde olduğu söylenebilir.

Tablo 6.
İngilizce Öğretmen Adayları Tarafından YBÖE Ölçeği Alt Boyutuna Verilen Cevapların Dağılımı

Maddeler	Hiç uymuyor		Kısmen uymuyor		Çok az uymuyor		Çok az uyuyor		Kısmen uyuyor		Çok uyuyor		x̄	Ss.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
M1	0	0	0	0	1	1.2	6	7.4	19	23.5	55	67.9	5,58	0,686
M2	0	0	0	0	1	1.2	0	0	29	35.8	51	63.0	5,60	0,563
M3	1	1.2	0	0	1	1.2	4	4.9	33	40.7	42	51.9	5,39	0,816
M4	0	0	1	1.2	3	3.7	3	3.7	24	29.6	50	61.7	5,46	0,837
M5	0	0	1	1.2	0	0	11	13.6	28	34.6	41	50.6	5,33	0,806
M6	1	1.2	0	0	0	0	11	136	28	34.6	41	50.6	5,13	0,847
Toplam Motivasyon													5,41	
M7	0	0	1	1.2	6	7.4	17	21.0	39	48.1	18	22.2	4,82	0,905
M8	2	2.5	2	2.5	7	8.6	24	29.6	30	37.0	16	19.8	4,55	1,129
M9	1	1.2	3	3.7	7	8.6	19	23.5	31	38.3	20	24.7	4,67	1,127
M10	0	0	1	1.2	4	4.9	10	12.3	37	45.7	29	35.8	5,09	0,888
M11	0	0	2	2.5	3	3.7	13	16.0	31	38.3	32	39.5	5,08	0,964
M12	0	0	1	1.2	0	0	14	17.3	45	55.6	21	25.9	5,04	0,739
Toplam Sebat													4,88	
M13	43	53.1	22	27.2	5	6.2	4	4.9	2	2.5	5	6.2	5,04	1,422
M14	39	48.1	23	28.4	9	11.1	3	3.7	4	4.9	3	3.7	5,00	1,341
M15	46	56.8	16	19.8	12	14.8	2	2.5	5	6.2	0	0	5,18	1,163
M16	45	55.6	15	18.5	8	9.9	9	11.1	4	4.9	0	0	5,08	2,246
M17	22	27.2	26	32.1	10	12.3	13	16.0	9	11.1	1	1.2	4,44	1,396
M18	32	39.5	24	29.6	11	13.6	12	14.8	2	2.5	0	0	4,88	1,161
Toplam Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk													4,94	
M19	23	28.4	27	33.3	12	14.8	12	14.8	3	3.7	4	4.9	4,53	1,397
M20	10	12.3	24	29.6	14	17.3	22	27.2	10	12.3	1	1.2	3,98	1,298
M21	24	29.6	28	34.6	7	8.6	16	19.8	5	6.2	1	1.2	4,58	1,331
M22	39	48.1	17	21.0	13	16.0	7	8.6	5	6.2	0	0	4,96	1,249
M23	42	51.9	21	25.9	7	8.6	6	7.4	5	6.2	0	0	5,09	1,210
M24	42	51.9	17	21.0	7	8.6	7	8.6	3	3.7	5	6.2	4,90	1,513
M25	6	7.4	28	34.6	12	14.8	20	24.7	13	16.0	2	2.5	3,85	1,323
M26	9	11.1	20	24.7	11	13.6	22	272	13	16.0	6	7.4	3,65	1,476
M27	23	28.4	24	29.6	10	12.3	16	19.8	7	8.6	1	1.2	4,45	1,378
Toplam Merak Yoksunluğu													4,44	

İngilizce Öğretmeni ve İngilizce Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 7.
İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Mann – Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıra Top.	U	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Kadın	173	128,46	22224,00	3756,00	0,000*
	Erkek	63	91,14	5742,00		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Kadın	173	124,68	21570,00	4380,00	0,020*
	Erkek	63	101,52	6396,00		
	Toplam	236				
Merak Yoksunluğu	Kadın	173	131,82	22804,00	3146,00	0,000*
	Erkek	63	81,94	5162,00		
	Toplam	236				

Tablo 7 incelendiğinde, kadın ve erkek İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine bakıldığında aralarındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (U=3756,00; p<0.05). Anlamlı farkın 124,46 sıra ortalamasıyla kadın öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında; motivasyon alt boyutunda (U=5337,50;p>0.05) ve sebat alt boyutunda (U=4955,50;p>0.05) farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda (U=4380,00;p>0.05) ve merak yoksunluğu alt boyutunda (U=3146,00; p<0.05) istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda 124,68 ve merak yoksunluğu alt boyutunda 13,82 sıra ortalamalarıyla farkın kadın öğretmenler lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 8.
İngilizce Öğretmenlerinin Yaş Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Yaş	n	Sıra ortalaması	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Motivasyon	20-25 yaş	8	66,56	4	12,239	0,016*	-
	26-30 yaş	59	135,00				
	31-35 yaş	89	119,50				
	36-40 yaş	51	119,97				
	40 ve üzeri	29	93,60				
	Toplam	236					

*p<0,05

Tablo 8'de elde edilen bulgular incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin yaş değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($X^2_{(4)}$=4,779; p>0.05). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri karşılaştırıldığında; motivasyon boyutunda ($X^2_{(4)}$=12,239; p>0.016) farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için Mann Whitney U Testi analizi yapılmıştır. Anlamlı fark 135,00 sıra ortalamasıyla 26-30 yaş aralığı lehine yorumlanmıştır. Sebat ($X^2_{(4)}$=7,242; p>0.05), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($X^2_{(4)}$=7,439; p>0.05) ve merak yoksunluğu alt boyutlarında ($X^2_{(4)}$=7,727; p>0.05) istatistiksel olarak gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Olunan Üniversite Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

İngilizce öğretmenlerinin mezun olunan üniversite değişkeni açısından veriler incelendiğinde YBÖ eğilimlerinde istatistiksel olarak farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($X^2_{(41)}$=37,007; p>0.05). YBÖE alt boyutları İngilizce öğretmenlerinin mezun olunan üniversite değişkeni açısından incelendiğinde; motivasyon ($X^2_{(41)}$=35,931; p>0.05), sebat ($X^2_{(41)}$=32.693; p>0.05), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($X^2_{(41)}$=44,562; p>0.05), merak yoksunluğu ($X^2_{(41)}$=33,901; p>0.05) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Olunan Üniversite İl Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

İngilizce öğretmenlerinin mezun olunan üniversite ili değişkeni açısındaveriler incelendiğinde İn yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde istatistiksel olarak farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($X^2_{(29)}$=23,474; p>0.05). Ölçek alt boyutlarında ulaşılan sonuçlara bakıldığında, motivasyon ($X^2_{(29)}$=23,227; p>0.05), sebat ($X^2_{(29)}$=25,775), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($X^2_{(29)}$=21,551;p>0.05) ve merak yoksunluğu ($X^2_{(29)}$=22,717; p>0.05) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

İngilizce öğretmenlerinin çalıştığı ilçe değişkeni açısından kruskal wallis testi analiz sonuçları verileri incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin çalıştığı ilçe değişkeni açısından YBÖ eğilimleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($X^2_{(13)}$=15,480; p>0.05).

Ölçeğin alt boyutları açısından çalıştığı ilçe değişkeni incelendiğinde, motivasyon ($X^2_{(13)}$=10,458; p>0.05), sebat ($X^2_{(13)}$=18,098; p>0.05), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($X^2_{(13)}$=13,178; p>0.05) ve merak yoksunluğu ($X^2_{(13)}$=11,593; p>0.05) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Tablo 9.
İngilizce Öğretmenlerinin Çalıştığı Okul Türü Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Çalışılan Kurum	n	Sıra ortalaması	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	İlkokul	26	126,33	5	11,32	0,045*	-
	Ortaokul	77	118,20				
	Lise	112	115,69				
	İlkokul ve Ortaokul	15	146,90				
	Ortaokul ve Lise	5	42,10				
	İlkokul, Ortaokul ve Lise	1	209,00				
	Toplam	236					

*p<0,05

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin çalıştığı okul türü değişkeni açısından YBÖ eğilimlerinde istatistiksel olarak gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir ($X^2_{(5)}$=6,498; p<0.05). Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında, motivasyon ($X^2_{(5)}$= 4,22;p>0.05=), sebat ($X^2_{(5)}$=2,487; p>0.05) gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda ($X^2_{(5)}$=11,32; p>0,005) gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farkın 'ilkokul, ortaokul ve lise' grubu lehine yorumlanmıştır. Katılımcı sayısı eşit olmadığından dolayı bu sonuç elde edilmiştir. Merak yoksunluğu alt boyutunda ($X^2_{(5)}$=6,149; p>0.05) istatistiksel olarak gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin meslekte çalışma süresi değişkeni açısından kruskal wallis testi analiz sonuçları verileri incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin meslekte çalışma süresi değişkeni açısından gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir ($X^2_{(4)}$=0,194; p>0,05). Ölçeğin alt boyutları İngilizce öğretmenlerinin meslekte çalışma süresi değişkeni açısından incelendiğinde, motivasyon ($X^2_{(4)=}$1,873; p>0.05), sebat ($X^2_{(4)}$=2,771; p>0.05), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($X^2_{(4)}$=1,407;p>0.05) ve merak yoksunluğu alt boyutlarında ($X^2_{(4)}$= 1,646; p>0.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Tablo 10.
İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Katılım Durumu Değişkeni Açısından Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Hizmet İçi Eğitimlere Katılım Durumu	n	Sıra ort.	Sıra Top.	U	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Evet Katıldım	200	123,39	24677,50	2622,50	0,01*
	Hayır Katılmadım	36	91,35	3288,50		
Motivasyon	Evet Katıldım	200	124,96	24991,00	2309,00	0,00*
	Hayır Katılmadım	36	82,64	2975,00		
Sebat	Evet Katıldım	200	126,47	25293,50	2006,50	0,00*
	Hayır Katılmadım	36	74,24	2672,50		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Evet Katıldım	200	120,75	24149,00	3151,00	0,23
	Hayır Katılmadım	36	106,03	3817,00		
Merak Yoksunluğu	Evet Katıldım	200	122,25	24449,50	2850,50	0,04*
	Hayır Katılmadım	36	97,68	3516,50		

*p<0,05

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde hizmet içi eğitimlere katılma değişkenine göre İngilizce öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (U=2622,50; p>0.05). Fark 123,39 sıra ortalamasıyla hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenler lehine yorumlanmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları incelendiğinde öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda (U=3151,00; p>0.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenememiştir. Motivasyon (U=2309,00; p<0.05), sebat (U=2006,50; p<0,05) ve merak yoksunluğu alt boyutlarında ise (U=2850,50; p>0.05) gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon alt boyutunda 124,96 sıra ortalamasıyla, sebat alt boyutunda 126,47 sıra ortalamasıyla ve merak yoksunluğu alt boyutunda ise 122,25 sıra ortalamasıyla hizmet içi eğitimlere katılım sağlayan öğretmenler lehine yorumlanmıştır.

Tablo 11 incelendiğinde, İngilizce öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açısından YBÖ eğilimleri karşılaştırıldığında gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (U=384,00; p>0.05). Fark 44,70 sıra ortalamasıyla kadın öğretmen adayları lehine yorumlanmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde motivasyon alt boyutu (U=415,00; p>0.05), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (U=403,50; p>0.05) istatistiksel olarak gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Anlamlı fark motivasyon alt boyutunda 44,20 sıra ortalamasıyla, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda 44,39 sıra ortalamasıyla kadın öğretmen adayları lehine yorumlanmıştır. Sebat alt boyutu (U=468,00; p>0.05)

ve merak yoksunluğu (U=391;p>0.05) alt boyutunda anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Tablo 11.
İngilizce Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıra Top.	U	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Kadın	60	44,70	2726,50	384,50	0,013*
	Erkek	21	29,73	594,50		
	Toplam	81				
Motivasyon	Kadın	60	44,20	2696,00	415,00	0,031*
	Erkek	21	31,25	625,00		
	Toplam	81				
Sebat	Kadın	60	43,33	2643,50	468,00	0,119
	Erkek	21	33,9	678,00		
	Toplam	81				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Kadın	60	44,39	2707,50	403,50	0,023*
	Erkek	21	30,68	613,50		
	Toplam	81				
Merak Yoksunluğu	Kadın	60	44,59	2720,00	391,00	0,160
	Erkek	21	30,05	601,00		
	Toplam	81				

*p<0,05

İngilizce Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları veriler incelendiğinde İngilizce öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğiliminin yaş değişkeni açısından farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($X^2_{(3)}$=5,028;p>0.05). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutlarında yaş değişkeni açısından karşılaştırma yapıldığında motivasyon ($X^2_{(3)}$=3,878; p>0.05), sebat ($X^2_{(3)}$=2,938; p>0.05), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($X^2_{(3)}$=1,705; p>0.05) ve merak yoksunluğu alt boyutlarında ($X^2_{(3)}$=3,106; p>0.05) anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

İngilizce öğretmen adaylarının sınıf değişkeni açısından kruskal wallis testi analiz sonuçları verileri incelendiğinde İngilizce öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğiliminin sınıf değişkeni açısından farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($X^2_{(4)}$=2,034; p>0.05). Ölçeğin alt boyutlarında sınıf değişkeni açısından karşılaştırma yapıldığında, motivasyon alt boyutunda ($X^2_{(4)}$=4.162; p>0.05), sebat alt boyutunda ($X^2_{(4)}$=3,655; p>0.05), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda ($X^2_{(4)}$=2.136; p>0.05) ve merak yoksunluğu alt boyutunda ($X^2_{(4)}$=2.929; p>0.05) anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi değişkeni açısından mann whitney u testi analiz sonuçları veriler incelendiğinde İngilizce öğretmen

adaylarının YBÖ eğilimlerinin öğretmenlik deneyim değişkeni açısından farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir (U=577,50; p>0.05=). Ölçeğin alt boyutlarında öğretmenlik deneyimi değişkeni açısından karşılaştırma yapıldığında motivasyon alt boyutunda (U=583,00; p>0.05), sebat alt boyutunda (U=527,50; p>0.05), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda (U=556,00; p>0.05) ve merak yoksunluğu alt boyutunda (U=536,50; p>0.05) anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

İngilizce öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri öğretmenlik deneyimi okul türü değişkeni açısından incelendiğinde gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($X^2_{(7)}$=7,918; p>0.05). Ölçeğin alt boyutlarında sınıf değişkeni açısından karşılaştırma yapıldığında motivasyon alt boyutunda ($X^2_{(7)}$=5,795; p>0.05), sebat alt boyutunda ($X^2_{(7)}$=8,239; p>0.05), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda ($X^2_{(7)}$=10,35; p>0.05) ve merak yoksunluğu alt boyutunda ($X^2_{(7)}$=5,659; p>0.05) anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Deneyimi Süresi Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları incelendiğinde, İngilizce öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin öğretmen deneyimi süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($X^2_{(4)}$=3,368; p>0.05). Ölçeğin alt boyutlarında sınıf değişkeni açısından karşılaştırma yapıldığında, motivasyon alt boyutunda ($X^2_{(4)}$=2,344; p>0.05), sebat alt boyutunda ($X^2_{(4)}$=3,541; p>0.05), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda ($X^2_{(4)}$=1,544; p>0.05) ve merak yoksunluğu alt boyutunda ($X^2_{(4)}$=4,296; p>0.05) anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre; İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ($\bar{x}$=4,97) ortalamasıyla 'kısmen uyuyor' aralığında olduğu ve orta değerden ($\bar{x}$=3,50) yüksek olduğu için öğretmenlerin eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Elde edilen bu değer ile birlikte İngilizce öğretmenlerinin yeni bilgiler ve beceriler kazanarak kendilerinin sürekli olarak yeniledikleri, bununla birlikte yeni bilgiyi edinme faaliyetlerine katılmada istekli oldukları ve değişime uyum sağlayarak bunları yaşantılarına adapte edebildikleri söylenebilir. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerini inceleyen araştırmalara bakıldığında, öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin iyi derecede olduğu görülmektedir ve bu araştırmada ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir (Yaman, 2014; Ayaz, 2016; Altın, 2018; Gedik, 2019). Özçiftçi (2014) ve Yaman (2014)

’in yapmış olduğu çalışmalarda öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Cresson ve Dean (2000)’in eğitimcilerle yapmış olduğu araştırmada, eğitimcilerin YBÖ eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin alt boyutlar incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerinin motivasyon alt boyutunda yüksek düzeyde; sebat alt boyutunda iyi düzeyde, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında iyi düzeyde bir eğilime sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayaz (2016)’ın yaptığı çalışmasında da, bu araştırmada elde edilen bulgulara benzer veriler elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin YBÖE motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında ‘kısmen uyuyor’ aralığında iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altın (2018)’ın yapmış olduğu araştırmada ise, ölçeğin alt boyutları analizinden elde edilen bulgular sonucunda, öğretmenlerin eğilimleri motivasyon alt boyutunda ‘çok uyuyor’, sebat alt boyutunda ‘kısmen uyuyor’, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında ‘kısmen uymuyor’ aralığında olduğunu görülmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin YBÖE demografik değişkenler açısından incelenmek istendiğinde, YBÖE genel olarak cinsiyet ve hizmet içi eğitime katılma durumları açısından anlamlı fark tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından İngilizce öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerinde gruplar arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılığın sebebi kadın İngilizce öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Literatür taramasıyla öğretmenler üzerine yapılmış araştırmalardan elde edilen bilgiler ışığında, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilemediği görülmektedir (Ayaz, 2016; Altın, 2018; Yaman, 2014; Özden, 2019). Johnstone (1963)’un yapmış olduğu araştırmaya göre iki grupta eşit oranda yaşam boyu öğrenmeye eğilimli görülmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. 12.339 sıra ortalamasıyla hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenler lehine yorumlanmıştır. Gedik (2019) ise yaptığı çalışmada hizmet içi eğitime katılma açısından gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığını tespit etmiştir.

İngilizce öğretmeni adaylarının YBÖ eğilimlerinin ‘kısmen uyuyor’ aralığı ile iyi düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen bu değer aralığı ile İngilizce öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin yeni bilgi ve beceriler kazanarak kendilerini sürekli olarak geliştirme yönünde olduğu söylenebilmektedir. Savuran (2014)’ın yapmış olduğu araştırmada İngilizce öğretmen adaylarının YBÖ için diğer katılımcılara kıyasla daha yeterli olduğu tespit edilmiştir. Yapılan

araştırmalarda ise öğretmen adaylarını YBÖ eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür (Boyacı, 2019; Demirel ve Akkoyunlu, 2010; Gencel, 2013; Bulaç, 2019). Bu araştırmada ulaşılan sonuçları destekler niteliklere sonuçlara ulaşılmıştır. Fakat Coşkun (2009) ve Tunca, Şahin ve Aydın (2015)'in yapmış oldukları araştırmalarda öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin düşük derecede olduğu belirlenmiştir.

İngilizce öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri alt boyutları incelendiğinde, motivasyon alt boyutu 'çok uyuyor', sebat alt boyutunda aldığı değer 'kısmen uyuyor', öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutunda eğilimin 'kısmen uymuyor' değer aralığında olduğu belirlenmiştir. İngilizce öğretmeni adayları kişisel gelişimi için farklı alanlarda bilgi ve beceriler geliştirmek, kişisel gelişimine önem vermek, sürekli olarak yeni bilgiler edinmek için çabalamak, yeni bilgi ve becerileri elde edebilmek için grup çalışmalarını değerlendirme yönünde çalışmalara katıldıkları söylenebilir. Ayrıca, zamanlarının büyük bir kısmını yeni bilgi edinebilmek için harcadıkları, yeni bilgi ve beceriler elde edebilmek için özel harcamalar yaptıkları, öğrenilen konuların zor ve karmaşık olmasının bireyi bilgi edinmede pes ettirmeyeceği söylenebilir. Öğretmen adaylarının sadece kişisel gelişimleri için farklı bilgi ve beceriler edinmek için uğraştıkları, zorunlu olmadıkları halde yeni bilgiler edinmek için çabaladıkları, kütüphanenin çok eğlenceli bir yer olduğu, sürekli olarak yeni bilgiler edinmek için çaba sarf ettikleri söylenebilir.

İngilizce öğretmen adaylarının YBÖE demografik değişkenler açısından incelenmek istendiğinde, YBÖE genel olarak cinsiyet açısından anlamlı fark tespit edilmiştir. İngilizce öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde istatistiksel olarak gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmen adayları (sıra ort.=44,90) lehine yorumlanmıştır. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla yaşam boyu öğrenmeye daha fazla eğilimli olduğu söylenebilmektedir. Coşkun (2009) tarafından yapılan araştırmada da, cinsiyet açısından gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur ve kadınlar lehine bir sonuca varılmıştır. Bu araştırmada ulaşılan sonucu destekler niteliktedir. Yapılan diğer çalışmalarda ise cinsiyet değişkeni açısından YBÖ eğilimlerinde gruplar arasında bir farklılık görülmemiştir (Gedik, 2019; Tunca, Şahin ve Aydın, 2015; Dündar, 2016).

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (13), 343-361.

Altın, S. (2018). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenemesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, S. (2016). *Yaşam Boyu Öğrenmede Yeni Öğrenme Türleri.* Eğitim Yayınevi.

Avrupa Komisyonu (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning.* Council of the European Union.

Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Düzce Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bulaç, E. (2019). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Canteno, V. (2011). Lifelong Learning: A policy concept with a long past but a short story. *International Journal of Lifelong Learning, 30*(2), 133-150.

Coskun, Y. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstütüsü.

Cresson, C., & Dean, G. (2000). Lifelong learning and adult educators beliefs: Implications for theory and practice. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 9, 87-98.

Demirel, M. & Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları. *10 th International Educational Technology Conference,* Boğaziçi Üniversitesi.

Doğan, H. (2019). Yaşam boyu eğitim ve üniversite. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 9*(1), 1-23.

Dündar, H. (2016). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Erdamar, G. (2011). Yaşam Boyu Öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler,* içinde Pegem Akademi.

Gedik, G. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Manisa- Demirci İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme yeterliklerine yönelilik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 38*(170), 237-252.

Güçlü, M. (2020). *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme*, Pegem Akademi Yayıncılık.

Güriş, S. & Astar, M. (2019). *Bilimsel Araştırmalarda SPSS ile İstatistik.* Der Yayınları.

İleri, S. (2017). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Hayat Boyu Öğrenme Faaliyetlerine Katılım Düzeyleri (Karşıyaka-Bayraklı Örneklemi)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Illeris, K. (2002). *Lifelong Learning- From Perspective of the LEARNERS.* In Introductory Presentation for the Workshop on Motivation and Lifelong Learning at the Danish EU Presidency Conference.

Jarvis, P. (2007). *Globalization Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives.* Routledge.

Jarvis, P. (1996). The Public Recognition of lifetime learning. *European Journal of Lifelong Learning* (1), 10-17.

Johnstone, J. (1963). Volunteers for learning: A study of the educational pursuits of American Adults. University of Chicago, National Opinion Research Center. https://www.norc.org/PDFs/publications/NORCR pt_89. pdf, Erişim tarihi: 25.05.2021

Kaygın, H. (2020). Kavram ve Bağlam. İ. Ulus, H. Kaygın ve B. Çukurbaşı (Ed.) içinde, *Hayat Boyu Öğrenme: Teoriler, Araştırmalar ve Eğilimler* (s. 1-17). Pegem Akademi Yayıncılık.

Keenan, K. (1996). *Motivasyon.* (E. Koparan, Çev.). Remzi Kitapevi.

Klug, J., Krause, N., Schober, B., Finsterwald, M. & Spiel C. (2014). How do teachers promote their students' lifelong learning in class? Development and first application of the LLL Interview. *Teaching and Teacher Education,* 37, 119-129.

Maslow, A. H. (1970). Motivation and personality (2nd ed.). Harper & Row.

McCombs, B. L. (1991). Motivation and life-long learning. *Educational Psychologist, 26*(2), 117-127.

Morgan-Klein, B. & Osborne, M. (2007). *The Concepts and Practices of Lifelong Learning.* Routledge.

Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Özyeterliklerinin İlişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özden, S. (2019). *Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme ile Eleştirisel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pintrich, P. & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education* (2.b.). Merill Prentice Hall.

Reio, T. (1997). *Effects of Curiosity on Socialization-Related Learning and Job Performances in Adults.* PhD thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University.

Sarıgöz, O. (2020). *Yaşam Boyu Öğrenme.* Anı Yayıncılık.

Savuran, Y. (2014). *İngilizce Öğretmen Adaylarının mentorlarına Kıyasla Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Selçuk, G. (2016). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları ve Öz-Yeterlik İnançlarının Öğretmen Yetiştirme Programı Kapsamında İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Yurtdışı Enstitü.

Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya.* Anı Yayıncılık.

Slavin, R. (1994). *Educational Psychology*. Educational Psychology.

Sönmez, V. & Alacapınar, F. (2019). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Anı Yayıncılık.

Syslo, M. (2004). Schools as lifelong learning institutions and the role of information technology. T. Van Weert, & M. Kendall (Ed.) içinde, *Lifelong Learning in the Digital Age*, 137, 99-109.

TDK. (2021). Türk Dil Kurumu. Türkçe Sözlük. https://sozluk.gov.tr/. Erişim tarihi: 25.05.2021.

Tunca, N., Şahin, S., & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 432-446.

Vezne, R. (2021). Anahtar yeterlilikler mi temel yeterlilik mi? Yeterlilikler ve hayat boyu öğrenme fırsatları. M. Sarıtepeci, & H. Y. Durak (Ed.) içinde, *Dijital Çağda Hayat Boyu Öğrenme* (s. 29-51). Pegem Akademi.

World Bank. (2003). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*. The World Bank.

Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldızlı, H. (2020). Hayat boyu öğrenmenin amacı ve Kapsamı. M. Güçlü (Ed.) içinde, *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme* (s. 107-121). Pegem Akademi Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: In this study, the aim of the research is to investigate the lifelong learning tendencies of English teachers working in Sakarya province and prospective teachers in Sakarya University English Language Teaching Program in terms of some variables.

Method: The research was carried out by using Scanning (Descriptive) Method. The sample of the study consists of the English teachers who work in Sakarya in the second term of the 2020-2021 academic year and the teacher candidates who study at the Sakarya University English Language Teaching Program in the spring semester of the 2020-2021 academic year. 253 English teachers working in Sakarya and 81 prospective teachers studying at Sakarya University English Language Teaching were participated in the study. In the research, "Lifelong Learning Tendencies" scale developed by Coşkun (2009), which is a 6-point Likert type, was used as a data collection tool.

The data were analysed by using the SPSS package program. In order to understand whether the scores obtained from the Lifelong Learning Trends scale differ significantly according to demographic variables, the Mann Whitney U test, one of the non-parametric analyses in two independent categories, and the

Kruskal Wallis H test from the non-parametric analyses in three or more independent categories were used.

Findings: As a result of the findings, it was observed that the lifelong learning tendencies of English teachers were at a good level. It was determined that lifelong learning tendencies did not differ significantly according to demographic characteristics (age, duration of employment, university graduated from, province of graduation, district of employment, type of school, length of work in the profession). However, a significant difference was found in the gender and participation in in-service training variables. It was determined that the lifelong learning tendencies of the English prospective teachers are at a good level. It was determined that lifelong learning tendencies did not differ significantly according to the variables of age, class, teacher experience, teaching experience school type, and duration of teaching experience. A significant difference was found in the gender variable.

According to the research results; It can be said that the tendencies of the English teachers are at a good level since the lifelong learning tendencies of the English teachers (x=4.97) are in the range of 'partly fits' and it is higher than the average value (x=3.50). With this value obtained, it can be said that English teachers constantly renew themselves by acquiring new knowledge and skills, however, they are willing to participate in the activities of acquiring new knowledge and can adapt them to their lives by adapting to change. When we look at the studies examining teachers' LLL tendencies, it is seen that teachers' LLL tendencies are at a good level and this supports the results obtained in this study (Yaman, 2014; Ayaz, 2016; Altın, 2018; Gedik, 2019).

Conclusion and Discussion: When the sub-dimensions of the scale are examined, the LLL tendencies of English teachers are high in the range of "fits a lot" in the motivation sub-dimension; In the persistence sub-dimension, it was found to be at a good level in the range of 'partly fits', and at a good level in the range of 'partially does not fit' in the sub-dimensions of deprivation in regulating learning and lack of curiosity. In the study of Ayaz (2016), data similar to the findings obtained in this study were obtained. It was concluded that the classroom teachers were at a good level in the range of 'partly asleep' in the sub-dimensions of LLL motivation, persistence, lack of regulating learning and lack of curiosity.

It was observed that the pre-service English language teachers' LLL tendencies were at a good level with the range of 'partly asleep'. With this range of values obtained, it can be said that the pre-service English language teachers' LLL tendencies are in the direction of constantly improving themselves by gaining new knowledge and skills. In the study conducted by Savuran (2014), it was

determined that pre-service English language teachers were more competent for LLL compared to other participants. In the studies conducted, it was seen that the pre-service teachers' LLL tendencies were at a good level (Boyacı, 2019; Demirel & Akkoyunlu, 2010; Gencel, 2013; Bulaç, 2019). The results that support the results reached in this research have been reached.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 4400-4433
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.65976
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 27.10.2022 Submitted date
Kabul tarihi 19.12.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Gürsoy, M. (2022). Sosyoloji alanında yayınlanmış aile içi şiddet konulu araştırma makalelerinin genel görünümü: Bibliyografik bir analiz. *Journal of History School,* 61, 4400-4433.

SOSYOLOJİ ALANINDA YAYINLANMIŞ AİLE İÇİ ŞİDDET KONULU ARAŞTIRMA MAKALELERİNİN GENEL GÖRÜNÜMÜ: BİBLİYOMETRİK BİR ANALİZ

Mahmut GÜRSOY[1]

Öz

Aile içi şiddet cinsiyeti, dili, dini, etnik kökeni, sosyal sınıfı ve statüsü ne olursa olsun her bireyin yüz yüze kalabileceği toplumsal bir sorundur. Bu sebeple yıllar boyunca çeşitli disiplinlerde çok sayıda bilimsel araştırmaya konu olmuş ve ortaya çıkan büyük hacimli bilimsel bilgi birikimi bu alanda yapılacak bir literatür taramasını araştırmacılar için zorlaştırmıştır. Bu çalışmanın amacı, sosyoloji alanında gerçekleştirilmiş aile içi şiddet temalı bilimsel araştırmaların genel bir resmini sunmaktır. Çalışmada, ilgili literatürün sosyal, entelektüel ve kavramsal yapısını ortaya çıkarmak için bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Web of Science veri tabanından elde edilen 483 makaleyi içeren veri setine VOSviewer yazılımı yardımıyla atıf, ortak-atıf, kaynakça eşleşmesi, ortak-yazar ve ortak-kelime analizleri uygulanmıştır. Bu şekilde elde edilen ağ haritaları sayesinde araştırma alanındaki örüntüler makro düzeyde bir yaklaşımla belirlenmiştir. Çalışmada ulaşılan bulgulara göre; ilgili araştırma alanındaki baskın dil İngilizcedir. En etkili yazar Richard Gelles, en etkili dergi Journal of Marriage and Family, en etkili üniversite University of Rhode Island ve en etkili ülke ABD'dir. Aile içi şiddet temalı sosyoloji makalelerinin sayısı düzenli olarak artma eğilimindedir. Alanın bilgi tabanını oluşturan makalelerde toplumsal cinsiyet, ataerkil ideoloji, statü farklılıkları, cinsiyet rolleri, risk faktörleri, güç ve kontrol, şiddet döngüsü, kimlik politikaları gibi konular işlenmiştir. Araştırma alanının sosyal ağ haritası, diğer ülkelerle en çok iş birliği yapan ülkenin ABD olduğunu göstermektedir. Araştırma alanının kavramsal yapısını, toplumsal cinsiyet eşitsizliği, hegemonik erkeklik, aile, yakın partner şiddeti, kadın cinayeti, çocuk

[1] Öğr. Gör. Adiyaman Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, magursoy@adiyaman.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5977-9547

istismarı, şiddet döngüsü, göçmen, kadının güçlendirilmesi, toplumsal değişme, gençlik, sosyal düzensizlik, cinsiyete dayalı şiddet ve feminizm gibi temalar oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Aile İçi Şiddet, Sosyoloji, Bibliyometrik Analiz, Bilimsel Alan Haritalama, VOSviewer

Overview of Research Articles on Domestic Violence Published in the Field of Sociology: A Bibliometric Analysis

Abstract

Domestic violence is a social problem that every individual can face, regardless of gender, language, religion, ethnic origin, social class and status. For this reason, it has been the subject of many scientific studies in various disciplines over the years, and the large volume of scientific knowledge that has emerged has made it difficult for researchers to search the literature in this field. The purpose of this study is to present a general picture of domestic violence-themed scientific research in the field of sociology. In the study, bibliometric analysis method was used to reveal the social, intellectual and conceptual structure of the related literature. With the help of VOSviewer software citation, co-citation, bibliographic coupling, co-author and co-word analyzes were applied to the data set containing 483 articles obtained from the Web of Science database. Thanks to the network maps obtained in this way, the patterns in the research area were determined with a macro-level approach. According to the findings of the study, the dominant language in the relevant research area is English. The most influential author is Richard Gelles, the most influential journal is the Journal of Marriage and Family, the most influential university is the University of Rhode Island, and the most influential country is the USA. The number of sociology articles on domestic violence tends to increase regularly. In the articles that constituted the knowledge base of the field, topics such as gender, patriarchal ideology, status differences, gender roles, risk factors, power and control, cycle of violence, identity politics were covered. The social network map of the research area shows that the country that cooperates most with other countries is the USA. The conceptual structure of the research area consists of themes such as gender inequality, hegemonic masculinity, family, intimate partner violence, femicide, child abuse, cycle of violence, immigrants, women empowerment, social change, youth, social disorganization, gender-based violence and feminism.

Keywords: Domestic Violence, Sociology, Bibliometric Analysis, Science Mapping, VOSviewer

1. GİRİŞ

Aile içi şiddet, ev ortamında yakın bir ilişki içerisinde olan veya olmuş kişiler arasında meydana gelen şiddet eylemlerini ve diğer istismarları ifade etmektedir (Murray ve Powell, 2009). Genellikle, bir eş veya partner tarafından diğer eşe veya partnere karşı işlenen ya da eski eşler veya partnerler arasında gerçekleşen "yakın partner şiddeti" ile eşanlamlı olarak kullanılmaktadır (Basilio vd., 2021). Hem erkekler hem de kadınlar tarafından gerçekleştirilebilmektedir. Ancak küresel olarak aile içi şiddetin mağdurları ezici bir çoğunlukla kadınlardır, dahası kadınlar daha haşin şiddet biçimlerine maruz kalmaktadır (World Health Organization [WHO], 2021). En geniş anlamıyla aile içi şiddet ise çocuklara, ebeveynlere veya yaşlılara yönelik şiddeti de içermektedir. Aile içi şiddet; fiziksel, sözlü, duygusal, ekonomik ve cinsel istismar dâhil olmak üzere sinsi ya da zorlayıcı biçimlerden evlilik içi tecavüz, dayak, silahla yaralama gibi şekil bozukluğu veya ölümle sonuçlanan ağır fiziksel istismara kadar çeşitli biçimler alabilmektedir (Jaaben, Riaz ve Omer, 2020).

Aile içi şiddet, genellikle istismarcı, istismarın kendisi için makul ve meşru bir hak olduğuna veya rapor edilmesinin muhtemel olmadığına inandığında ortaya çıkmaktadır. Nitekim bazı kültürlerde, özellikle kadının gerçek veya şüphelenilen sadakatsizliği durumlarında aile içi şiddet meşru görülmektedir. Araştırmalar, bir ülkenin toplumsal cinsiyet eşitliği düzeyi ile aile içi şiddet oranları arasında doğrudan ve önemli bir ilişki olduğunu, cinsiyet eşitsizliğinin yoğun olduğu ülkelerde daha yüksek oranda aile içi şiddet yaşandığını ortaya koymuştur (Esquivel-Santovena, Lambert ve Hamel, 2013). Ayrıca aile içi şiddete ilişkin algı ve farkındalık ile bu tür şiddetin tanımı ve belgelenmesi ülkeden ülkeye büyük farklılıklar göstermektedir. Buna bağlı olarak pek çok insan, deneyimlerini kontrolden çıkmış aile içi çatışmalar olarak değerlendirmekte ve kendilerini istismarcı veya mağdur olarak tanımlamamaktadır (Halket vd., 2014).

İstismarın bir sonucu olarak, aile içi şiddet mağdurları fiziksel sakatlıklar, aşırı saldırganlık, kronik sağlık sorunları, zihinsel hastalık, ekonomik sıkıntı ve sağlıklı ilişkiler kurma becerilerinde azalma gibi durumlarla yüz yüze kalabilmektedir. Buna rağmen mağdurlar izolasyon, baskı ve denetim, istismarcıya travmatik bağlanma, kültürel kabul, mali kaynak yetersizliği, korku, utanç veya çocukları koruma isteği yüzünden şiddet döngüsüne mahkûm olabilmektedir (Basilio vd., 2021). Kaldı ki aile içi şiddet, dünya çapında, en az açığa vurulan ve resmi rakamlara en az bildirilen suçlardan biridir (Strong ve Cohen, 2017).

Aile içi şiddet, belirli bir etnik kökene, dine ya da sosyal sınıfa özgü bir fenomen değildir; tüm gezegeni etkileyen bir halk sağlığı sorunudur. Bu nedenledir ki yıllar boyunca çeşitli disiplinlerde çok sayıda bilimsel araştırmaya konu olmuştur. Konuya dair bilimsel bilginin muazzam ölçüde büyümesi ve yayılması ise ilgili alanda yapılacak bir literatür taramasını araştırmacılar için zorlu bir iş haline getirmiştir. Araştırmacıların anlatı tarzında sistematik literatür incelemeleriyle ya da meta analizlerle alandaki mevcut durumu ortaya koymaları, gelişmeleri takip etmeleri, boşlukları belirlemeleri ve bilgi birikimini kategorize etmeleri iyice zorlaşmıştır. Bu noktada, bibliyometrik analiz yöntemi, söz konusu zorlukların aşılarak araştırma alanının kapsamlı bir şekilde incelenmesine olanak sağlayan kullanışlı bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Aria ve Cuccurullo, 2017; Block ve Fisch, 2020). Zira bibliyometrik analiz, makro düzeyde bir bakış açısıyla incelenen araştırma alanının yapısını ve dinamiklerini daha geniş bir perspektifle değerlendirme imkânı sunmaktadır. Geleneksel literatür incelemeleri daha küçük bir çalışma grubunu derinlemesine analiz ederken bibliyometrik araştırmalar, yüzlerce hatta binlerce çalışmadan oluşan bir alanı daha yüzeysel bir şekilde genel hatlarıyla ele almaktadır (Župič ve Čater, 2015). Böylece herhangi bir alandaki mevcut yapılanma hakkında sistematik ve bütüncül bir tablo sunmak, alanı yönlendiren araştırma kümelerini saptamak ve alanda odaklanılan temalara ve bu temalar arasındaki ilişkilere dair büyük resmi gözler önüne sermek mümkün olmaktadır (Öztürk ve Gürler, 2021).

Bu çalışmanın amacı, sosyoloji alanında gerçekleştirilmiş aile içi şiddet temalı bilimsel araştırmaların genel bir görünümünü sunmaktır. Çalışmada, ilgili literatürün sosyal, entelektüel ve kavramsal yapısını ortaya çıkarmak için bibliyometrik araçlar kullanılmıştır. Çalışma, aile içi şiddeti konu edinen sosyoloji yayınlarının farklı bilimsel öğeler bakımından performansını ölçmek ve bu öğeler arasındaki ilişkilerden hareketle araştırma alanının yapısını haritalama teknikleri yardımıyla görselleştirmek niyetindedir.

Literatüre göz atıldığında, çeşitli disiplinlerde aile içi şiddet konulu yayınları temel alan bibliyometrik araştırmaların bulunduğu görülmektedir. Martins ve do Nascimento (2017) tarafından gerçekleştirilen bibliyometrik bir çalışmada, aile içi şiddet ile alkolizm arasındaki ilişkiye psikolojik bir perspektiften yaklaşan yayınlar analiz edilmiştir. McCormack, Griffiths ve Valentine (2021), PsycINFO ve ProQuest veri tabanlarında bulunan ve Avustralya'daki aile içi şiddeti psikoloji disiplini içerisinde ele alan araştırmaları kapsayan bir bibliyometrik çalışma yapmışlardır. Kriminoloji alanındaki aile içi şiddet konulu yayınların bibliyometrik analizinin yapıldığı bir çalışmada (Han ve Wei, 2021) ise, Çin Ulusal Bilgi Altyapısından elde edilen dokümanlar araştırmanın veri setini oluşturmuştur. Charlton vd. (2022), Scopus veri

tabanından herhangi bir disiplin ayrımı yapmadan elde ettikleri ve Avustralya'daki aile içi şiddeti değerlendiren bilimsel yayınları içeren bir veri setine bibliyometrik analiz uygulamışlardır. Doğa bilimlerinin ve sosyal bilimlerin tüm araştırma alanlarını kapsayan şekilde, aile içi şiddet temalı bilimsel yayınları belge türü ayırmadan analiz eden büyük ölçekli iki bibliyometrik araştırma bulunmaktadır. Bunların ilki (Basilio vd., 2021) Web of Science (WoS) veri tabanını, diğeri (Trivedi vd., 2022) Scopus veri tabanını kullanmıştır. Koç (2021) tarafından yapılan bir çalışmada ise, WoS veri tabanından erişilen ve kadına yönelik şiddet konusunda yapılmış Türkiye kaynaklı yayınları kapsayan veri seti üzerinden bir bibliyometrik analiz gerçekleştirilmiştir.

Literatür taraması neticesinde, aile içi şiddet temalı sosyoloji yayınlarını temel alan bir bibliyometrik araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın, önemli toplumsal sorunlardan biri olan aile içi şiddetle ilgili olarak sosyoloji disiplininde oluşan mevcut bilgi birikimini yapılandırmak ve haritalandırmak suretiyle literatüre katkı sunması ve müstakbel araştırmalar için bir yol haritası oluşturması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın veri setinin oluşturulma sürecinde izlenen adımlar, diğer bir ifadeyle literatür tarama stratejisi ve nihayetinde elde edilen veri setine uygulanan bibliyometrik analiz teknikleri ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

2.1. Literatür Tarama Stratejisi

Bibliyometrik bir araştırmanın niteliğinin en temel belirleyicisi ilgili literatürü temsil eden bibliyografik verinin niteliğidir. Bu nedenle, ilgili literatüre ilişkin veri setinin oluşturulma süreci hassas bir çalışmayı gerektirmektedir (Gürler, 2021). Bu çalışmada, ilgili literatürün şeffaf ve tekrarlanabilir bir biçimde belirlenebilmesi için aşağıdaki adımlar takip edilmiştir (Cobo vd., 2011; Župič ve Čater, 2015):

2.1.1. Veri tabanının seçilmesi

Bibliyometrik araştırmalarda ilk adım, araştırma alanıyla ilgili literatürü temsil eden veri setinin elde edileceği uygun veri tabanının seçilmesidir. Günümüzde WoS, Scopus, Microsoft Academic, EMbase, Dimensions, Google Scholar, SpringerLink, PubMed gibi veri tabanları bibliyometrik araştırmalar için veri seti sağlamaktadır. Ancak bunların hepsi bibliyometrik analizlerin kolayca

gerçekleştirilmesine olanak sağlayan yeterli ve tutarlı bibliyometrik bilgiyi sunamamaktadır (Cobo vd., 2011; Moral-Muñoz vd., 2020). Her bir veri tabanı farklı özelliklere sahip olduğundan (van Raan, 2014), bibliyometrik çalışma yapacak araştırmacıların öncelikle veri tabanlarının avantajları ve dezavantajları konusunda net bir bilgiye sahip olması gerekmektedir. Bu çalışmada veri setini oluşturmak için aşağıda belirtilen avantajları sebebiyle WoS veri tabanı kullanılmıştır.

• Yüksek kaliteli bilimsel makaleler açısından zengin bir veri kaynağı olması (Nagy, Konka ve Török, 2021).

• Araştırmacılara iyi yapılandırılmış bibliyometrik veriler sağlaması (Župič ve Čater, 2015).

• Kullanıcı dostu bir ara yüze sahip olması (Alatli, 2020).

• Bu çalışmada verilerin analizinde kullanılan yazılım (VOSviewer) için uygun dosya tipinde dışa aktarma yapabilmesi.

• Taradığı dergilerin etki faktörlerinin ve alanı yönlendirme potansiyellerinin yüksek olması (Öztürk, 2021a).

• Üniversite aboneliğinden dolayı erişimin kolay olması.

2.1.2. Arama terimlerinin belirlenmesi ve ilk arama

Sosyoloji alanında, aile içi şiddeti ele alan araştırma makalelerini belirlemek ve veri setini oluşturmak için WoS veri tabanında başlık, özet, yazar anahtar kelimeleri ve artı anahtar kelimeleri kapsayan konu bazlı bir arama gerçekleştirilmiştir. Gürler (2021) tarafından da ifade edildiği üzere bibliyometrik çalışma herhangi bir derginin ya da yazarın değil bir araştırma alanının incelenmesini amaçlıyorsa konu bazlı bir arama yapılmalıdır. Bunun için incelenecek literatürü yansıtan terimler üzerinden bir arama gerçekleştirilmelidir. Bu terimler, araştırmanın amacıyla doğrudan ilgili olmalıdır ki doğru ve güvenilir sonuçlara ulaşılabilsin (Snyder, 2019). Analiz edilmek üzere seçilen çalışmalar ve içerikleri ulaşılan sonuçların temelini oluşturacağından ilk arama, sürecin en önemli aşaması sayılmaktadır (Andres, 2009).

Bu çalışmada, ilgili literatüre ilişkin doğru ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için ilk aramada, araştırmanın amacına bağlı olarak, “domestic violence [aile içi şiddet]” OR “family violence [aile şiddeti]” OR “violence in the family [aile içinde şiddet]” OR “family murder [aile cinayeti]” OR “spousal violence [eş şiddeti]” OR “parental violence [ebeveyn şiddeti]” OR “violence against parents [anne babaya karşı şiddet]” OR “violence against children [çocuklara karşı şiddet]” OR “violence against wife [eşe karşı şiddet]” OR

"violence against husband [kocaya karşı şiddet]" OR "intimate partner violence [yakın partner şiddeti]" şeklindeki arama terimleri ve kodları kullanılmıştır.

Bu aşamada dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardan biri, veri setinin ilgili literatürü tam olarak temsil edip etmediğidir (Linnenluecke, Marrone ve Singh, 2020). Gürler'e (2021) göre bu temsil sorunu iki şekilde olabilir: 1) Araştırmanın amacı doğrultusunda kapsamda olmamasına rağmen analize dâhil edilen çalışmalar. 2) Araştırmanın amacına göre analize dâhil edilmesi gerektiği halde kapsam dışı bırakılan çalışmalar. Arama terimleri çok dikkatli bir şekilde seçilmiş olsa dahi, veri tabanları sıklıkla inceleme kapsamına girmeyen çalışmaları da bulduğundan veri setinin ilgili literatürü temsil edip etmediği şüphesi devam edebilir. Bu durum, bibliyometrik analizin sonuçlarını ve geçerliğini etkileyeceği için ilk arama sonucunda ortaya çıkan veri seti üzerinde filtreleme işlemi uygulanmalıdır. Bunun için, ilk arama neticesinde ortaya çıkan makalelerden hangilerinin analize dâhil edileceğine, hangilerinin kapsam dışı tutulacağına yönelik birtakım kriterler belirlenmelidir (Župič ve Čater, 2015).

2.1.3. Filtreleme: Dâhil etme / hariç tutma kriterlerinin uygulanması

Bibliyometrik araştırmalarda verilmesi gereken önemli kararlardan biri, analizin kapsamının nasıl sınırlanacağı ve veri setine hangi çalışmaların dâhil edileceğidir. Dolayısıyla bu çalışmada, araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen birtakım dâhil etme/hariç tutma kriterlerinin uygulandığı bir filtreleme süreci gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın veri setine, sosyoloji alanında 1 Ekim 2022 tarihine kadar hakemli dergilerde yayınlanan araştırma makaleleri dâhil edilmiştir. Bildiriler, kitaplar, kitap bölümleri, kitap incelemeleri, editoryal materyaller, derlemeler, erken erişimdeki yayınlar ve mektuplar hariç tutulmuştur.

Bir sonraki aşamada, makalelerin çalışmayla ilgisini doğrulamak adına başlıkları, özetleri ve gerektiğinde tüm içeriği okumak suretiyle filtreleme işlemine devam edilmiştir. Filtreleme sürecinin en emek-yoğun kısmını oluşturan bu aşamanın ardından çalışmanın konusuyla ilgili olmadığı tespit edilen makaleler veri setinden kaldırılmıştır. Nihai olarak bibliyometrik analiz için 483 araştırma makalesinden oluşan bir veri seti elde edilmiştir.

2.1.4. Veri setinin dışa aktarılması

İlgili literatüre ilişkin veri setinin oluşturulmasındaki son adım, analiz edilecek verinin dosya olarak kaydedilmesi ve dışa aktarılmasıdır. Veri tabanları dosyaları kaydetmek veya paket programlara aktarmak için farklı formatlar sunmaktadır (Andres, 2009). Bu çalışmada, ilk arama sonuçlarına filtreleme işlemi uygulandıktan sonra belirlenen nihai veri seti, analizlerin yapılacağı paket

program (VOSviewer) için uygun bir dosya türü olan "tab-delimited text file" dosya formatında ve "full record and cited references" seçeneği seçilerek indirilmiştir. Bu seçenek ile dışa aktarılan dosya, bibliyometrik analizin yapılabilmesi için gerekli tüm bilgileri (çalışmanın başlığı, yazar adları, yazarların kurumları ve ülkeleri, dergi adları, anahtar kelimeler, artı anahtar kelimeler, özetler, yayınlanma yılları, referans listesi) içermektedir.

Bu çalışmanın veri seti, analizden önce bir ön işleme tabi tutulmuştur. Çünkü bibliyometrik araştırmada doğru sonuçlara ulaşmak için verileri temizlemek gerekmektedir (Aria ve Cuccurullo, 2017). Bu doğrultuda, veri setini oluşturan makalelerin anahtar kelimeleri içerisindeki eş anlamlıları uygun bir terimle yeniden adlandırmak için bir eş anlamlılar sözlüğü oluşturulmuştur (Bkz. van Eck ve Waltman, 2022). Ayrıca, aynı yazar ya da aynı dergi isimlerinin farklı yazım şekilleri tek bir standarda kavuşturulmuştur.

2.2. Bibliyometrik Analiz

Bibliyometrik analiz, matematiksel ve istatiksel araçlar yardımıyla, bir araştırma alanındaki öğelerin (çalışma, yazar, dergi, kurum, ülke, anahtar kelime) performanslarını değerlendirmek ve bu öğeler arasındaki bilimsel etkileşimin ilgili alanda oluşturduğu sosyal, entelektüel ve kavramsal yapıyı haritalama teknikleri kullanarak görselleştirmek ve analiz etmektir (Cobo vd., 2011; Aria ve Cuccurullo, 2017; Şimşir, 2021). Bibliyometrik analiz, araştırma alanının mevcut yapısını ve dinamiklerini makro düzeyde bir bakış açısıyla inceleme imkânı sağlamaktadır (Župič ve Čater, 2015). Yeni bilgilerin, kavramsal gelişmelerin ve verilerin devasa bir hacme ulaşmasıyla birlikte bibliyometrik analiz, bir alandaki araştırma temalarını, zaman içindeki eğilimleri, disiplinin sınırlarındaki değişimi, en üretken yazarları, kurumları veya ülkeleri tespit etmek, kısaca araştırma alanının büyük resmini sunmak için oldukça faydalı bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca sunduğu nicel ve nesnel yaklaşımla, geleneksel literatür incelemelerindeki araştırmacı yanlılığını azaltarak araştırma alanının öznel değerlendirmesine nicel titizlik kazandırmaktadır (Aria ve Cuccurullo, 2017).

Bibliyometrik yöntemin binlerce araştırmayı analiz etmek ve haritalama teknikleri vasıtasıyla görselleştirmeyi üst düzeyde kullanmak (Župič ve Čater, 2015) gibi üstünlüklerinin yanında bazı sınırlılıkları da vardır. Nitekim, bibliyometrik araştırmalar çok fazla sayıda çalışmadan oluşan bir alanı sadece ana hatlarıyla ele alabilmekte, ilgili literatürde yer alan çalışmalara dair detaylı bilgi sağlayamamaktadır (Gülmez, Özteke ve Gümüş, 2021). Buna ek olarak bibliyometrik yöntem, bilimsel araştırmaların toplumsal etkisini de ölçmekte yetersiz kalmaktadır (Bornmann, 2014).

Bibliyometrik araştırmalarda başlıca iki analiz prosedürü uygulanmaktadır. Bunlar, "performans analizi" ve "bilimsel alan haritalama"dır (Gutierrez-Salcedo vd., 2018). Araştırmanın amacına göre bu analizlerin sadece biri veya her ikisi birden yapılabilmektedir. Performans analizi, farklı bilimsel öğelerin yayın ve atıf sayılarını baz alan betimsel istatistiklerle araştırma alanının genel görünümünü ortaya koymaya yardımcı olmaktadır (Cobo vd., 2011). Performans analizi kapsamındaki bilgilere doğrudan veri tabanlarından veya dergilerin internet sayfalarından ulaşılabildiğinden bu analiz prosedürü için paket program kullanmaya gerek yoktur. Belki de bu kolaylığı nedeniyle, birçok araştırmada bibliyometrik analiz kapsamında sadece performans analizi yapıldığı görülmektedir (Öztürk, 2021b). Doğrusu, performans analizi bibliyometrik araştırmaların kritik bir parçasıdır, fakat bir bibliyometrik araştırma bu aşamada bitirilmemelidir (Block ve Fisch, 2020). Çünkü performans analizinde bilimsel öğelerin performansları hakkında sonuçlara ulaşılabilir, ancak bu öğeler arasındaki ilişkiye dair bir resim elde edilemez (Öztürk, 2021a). Nitekim bu çalışmada, her iki analiz prosedürü de uygulanmıştır.

Analiz ve görselleştirme işlemlerinin bir kombinasyonu olan bilimsel alan haritalama prosedürü (Boyack ve Klavans, 2014) ise incelenen araştırma alanının sosyal, entelektüel, kavramsal yapısını ve dinamiklerini ortaya çıkarmak için uygulanmaktadır (Cobo vd., 2011). Genel anlamda, bilimsel öğeler arasındaki ilişki ağının görselleştirilmesidir. Bu sayede araştırma alanının haritası gözler önüne serilmektedir (Block ve Fisch, 2020). Bu yönüyle bilimsel alan haritalama prosedüründeki analizlerin bir tür ağ oluşturma işlemi olduğu söylenebilir (Öztürk, 2021b). Makro düzeyde bir yaklaşımla literatürdeki örüntüleri tespit etmeyi amaçlayan bilimsel alan haritalama, araştırma alanının grafiksel tasvirini sunmaktadır (Župič ve Čater, 2015). Fakat bilimsel öğeler arasındaki ilişkiyi/etkileşimi/iş birliğini ve benzerlik matrislerini herhangi bir yazılım kullanmadan manuel olarak hesaplamak için gerekli bilgi birikimine ve alt yapıya uzmanlık alanları itibariyle birçok araştırmacı sahip değildir (Öztürk, 2021b). Bu yüzden, bilimsel alan haritalama prosedürünü gerçekleştirmek için genellikle paket programlardan faydalanılmaktadır. Paket programlar, bibliyometrik analiz tekniklerinin uygulanmasında araştırmacılara önemli avantajlar sağlamaktadır (Cobo vd., 2011; Župič ve Čater, 2015).

Bu çalışmada bibliyometrik analiz için VOSviewer 1.6.18 yazılım paketi kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz tekniklerini uygulamak ve bunların görsellerini oluşturmak için tasarlanan VOSviewer, farklı işletim sistemlerinde çalışabilmekte ve https://www.vosviewer.com/ adresinden ücretsiz olarak indirilebilmektedir. Farklı görselleştirme seçenekleri sunan bu yazılım, bibliyometrik ağ görsellerinin yüksek çözünürlükte yüklenebilmesine ve

haritaların kolayca incelenmesine olanak sağlayan bir grafiksel kullanıcı arayüzüne sahiptir. VOSviewer ayrıca, bu araştırmada kullanılan ve aşağıdaki satırlarda açıklanan analiz tekniklerinin farklı analiz birimleri üzerinden uygulanmasına imkân vermektedir.

2.2.1. Atıf analizi

Atıf analizi, bir bilimsel yayının başka araştırmacılar tarafından kaynak gösterilmesi temeline dayanmaktadır (Osca-Lluch vd., 2009). Atıf sayısı ile atıf yapılan çalışmanın etkisi arasında pozitif bir ilişki olduğu kabul edilmektedir. Başka bir deyişle, bir makaleye çokça atıfta bulunuluyorsa, o çalışma önemli addedilmektedir (Bağış, 2021). Bu kabul, yazarların, çalışmaları için önemli olduğunu düşündükleri belgelerden alıntı yaptıkları varsayımına dayanmaktadır (Župič ve Čater, 2015).

2.2.2. Ortak-atıf analizi

Ortak-atıf, iki farklı analiz biriminin birlikte atıf alma sıklığı olarak tanımlanmaktadır (Bağış, 2021). Ortak-atıf analizinin temel varsayımlarından biri, iki öğe birlikte ne kadar çok alıntılanırsa, içeriklerinin o kadar ilişkili olduğudur (Gülmez vd., 2021). Örneğin, a ve b çalışmalarının her ikisine A çalışması tarafından atıf yapılmışsa a ve b çalışmalarının birbirileriyle bağlantılı oldukları sonucuna varılmaktadır (Bağış, 2021). Ortak-atıf analizi, bir araştırma alanının bilgi tabanını ve entelektüel yapısını belirleyebilmektedir. Bir alanın bilgi tabanı ise, güncel araştırmalar tarafından en çok atıf yapılan makaleler kümesidir. Öteki bir deyişle, bu yayınlar, üzerinde güncel araştırmaların yürütüldüğü temellerdir ve ana teorileri, çığır açan erken çalışmaları ve alanın metodolojik ilkelerini içermektedir (Župič ve Čater, 2015).

2.2.3. Kaynakça eşleşmesi

Kaynakça eşleşmesi, iki çalışma tarafından bir yayına atıf yapıldığı zaman bu iki çalışma arasında bir bağlantı sağlandığı varsayımı üzerine temellenmektedir (Župič ve Čater, 2015). Buna göre, iki makalenin bibliyografyaları ne kadar örtüşürse, bağlantıları o kadar güçlü olmaktadır. Örneğin A ve B makalelerinin her ikisi de a makalesine atıfta bulunuyorsa, birbirlerinden doğrudan alıntı yapmasalar bile, aralarında bir ilişki olduğu kabul edilmektedir. Yani A ve B çalışmalarının arasındaki ilişkinin gücü, bu iki çalışmanın ortak referanslarının fazla olmasına bağlıdır (Bağış, 2021). Kaynakça eşleşmesi güncel araştırma sahasını yani alandaki mevcut eğilimleri tespit etmek için yapılan bir analizdir (Vogel ve Güttel, 2013).

2.2.4. Ortak-yazar analizi

Ortak-yazarlık bilimsel iş birliğinin bir ölçütü olarak kabul edilmektedir. Ortak-yazar analizi, araştırmacıların bilimsel makaleler üzerinde iş birliği yaparak oluşturdukları sosyal ağları incelemektedir (Župič ve Čater, 2015; Aria ve Cuccurullo, 2017). Nitekim bir makaleyi birlikte yayınladıklarında iki yazar arasında bir ilişki kurulmaktadır. Ortak-yazar analizinin diğer bilimsel alan haritalama tekniklerinden farkı, sosyal bağları daha güçlü bir biçimde yansıtmasıdır (Bağış, 2021).

2.2.5. Ortak-kelime analizi

Ortak-kelime analizi, ilişkiler kurmak ve alanın kavramsal yapısını ortaya çıkarmak için belgelerdeki kelimeleri kullanan bir bibliyometrik analiz tekniğidir. Analiz birimi bir belge, yazar veya dergi değil bir kavramdır. Bu analiz tekniği, yayınlarda kelimelerin birlikte görülme sıklığına dayanarak, bu kelimelerin temsil ettiği anlamların yakından ilişkili olduğu varsayımı üzerine temellenmektedir (Hu ve Zhang, 2015). Ortak-kelime analizi, bir alandaki hâkim araştırma konularının ve temaların belirlenmesini ve bunlar arasındaki ilişkilerin görselleştirilmesini sağlamaktadır. Bu analizde, bir alanda sık kullanılan kelimelerin alan üzerindeki etkisinin daha az kullanılanlara göre daha fazla olduğu kabul edilmektedir. (Bağış, 2021). Ortak-kelime analizinin çıktısı, bir alanın kavramsal yapısını temsil eden bir temalar ağı ve ilişkileridir. Bu anlam haritası, alanın bilişsel yapısını anlamaya yardımcı olduğu gibi gelecekteki araştırma temalarıyla ilgili önerilerde bulunmayı da mümkün kılmaktadır (Župič ve Čater, 2015).

3. BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak, performans analiziyle ulaşılan bazı temel bulguları ve bilimsel öğelerin yayın ve atıf sayılarına ilişkin bulguları baz alan betimsel istatistikler vasıtasıyla araştırma alanının genel görünümü sunulmaktadır. Ardından bilimsel alan haritalama prosedürü kapsamında bibliyometrik analiz teknikleri yardımıyla elde edilen bulgular gözler önüne serilmektedir.

3.1. Araştırma Alanına İlişkin Genel Bulgular

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, veri setinde yer alan 483 araştırma makalesinin 452'si (yaklaşık %94) İngilizce olarak yayınlanmıştır. Performans analizi neticesinde, ilgili araştırma alanında en üretken yazarın, yayınladığı 11 makaleyle Kristin L. Anderson olduğu belirlenmiştir. Onu 6 makaleyle Melissa A. Straus ve beş makaleyle Kathryn M. Yount takip

etmektedir. En üretken kurumlar sırasıyla 21 makaleyle University of Texas System, 14 makaleyle State University System of Florida ve 13'er makaleyle University of California System ve University of North Carolina'dır. Makale sayılarına göre araştırma alanındaki en üretken dergiler ve ülkeler (ilk yazarın bağlı olduğu kuruma bakılarak) ise Tablo 1'de yer almaktadır.

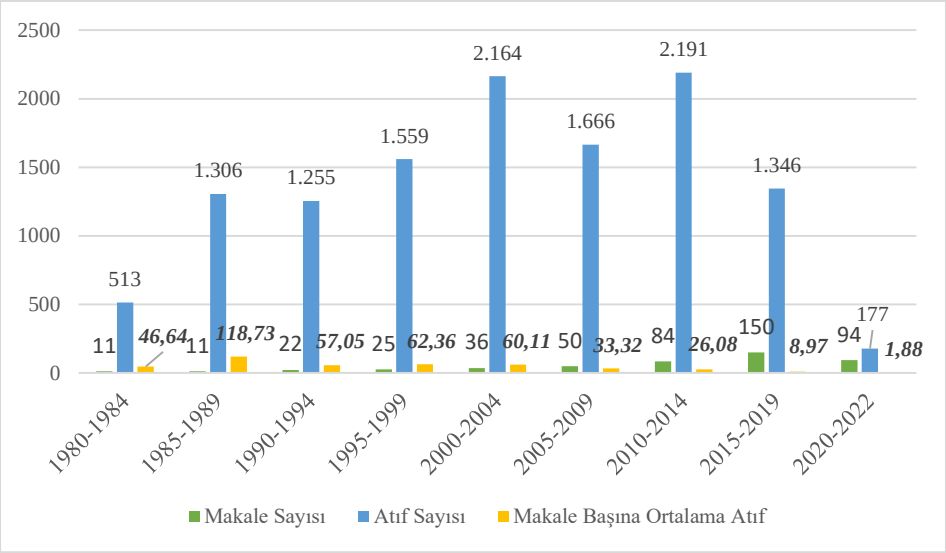
Tablo 1
Makale sayısına göre en üretken 10 dergi ve ülke

Sıra	Dergi	Makale Sayısı	Ülke	Makale Sayısı
1	Journal of Marriage and Family	65	ABD	237
2	Gender & Society	22	İngiltere	44
3	Deviant Behavior	16	Avustralya	41
4	Social Science Research	12	Kanada	24
5	Societies	12	İspanya	13
6	Sociology Compass	12	Rusya	10
7	Current Sociology	11	Güney Afrika	9
8	Law & Society Review	11	Almanya	7
9	Men and Masculinities	10	Hindistan	7
10	Social Problems	10	İtalya	7

Tablo 1'e göre, ilgili araştırma alanındaki en üretken dergi, yayınladığı 65 makaleyle Journal of Marriage and Family'dir. Onu 22 makaleyle Gender & Society ve 16 makaleyle Deviant Behavior izlemektedir. En üretken ülkelerin başında ise 237 makaleyle ABD gelmektedir. İkinci sırada 44 makaleyle İngiltere, üçüncü sırada 41 makaleyle Avustralya bulunmaktadır.

WoS'ta taranan dergilerde aile içi şiddet konusunda sosyoloji alanında yayınlanmış ilk araştırma makaleleri 1980 tarihlidir. Bu tarihten itibaren belirli zaman dilimlerinde söz konusu alandaki makale ve atıf sayılarına[2] ilişkin bilgilerin yer aldığı Şekil 1 aşağıdadır.

[2] Atıf sayıları, veri setindeki makalelere sadece WoS'ta yayınlanan makaleler tarafından yapılan atıf sayısını göstermektedir.



Şekil 1. Belirli zaman aralıklarına göre makale ve atıf sayıları

Şekil 1'de görüldüğü üzere, aile içi şiddet temalı sosyoloji makalelerinin sayısı beşer yıllık dönemler boyunca düzenli olarak artmıştır. En fazla makalenin (150) yayınlandığı dönem 2015-2019'dur. Ancak 2020 yılından 2022'nin Ekim ayına dek 94 makale yayınlanmış olup bu dönemin beş yıl sonunda makale sayısı bakımından bir önceki dönemi geride bırakması kuvvetle muhtemeldir. Şekil 1'e göre en yüksek toplam atıf sayısına (2.191), 2010-2014 periyodunda yayınlanan makaleler ulaşmıştır. Makale başına atıf sayısına bakıldığında, 1985-1989 periyodunda yayınlanan 11 makalenin toplam 1.306 atıf alarak makale başına ortalama 118,73 atıf sayısına ulaştığı görülmektedir. 2000-2004 döneminden itibaren makale başına düşen atıf sayılarının giderek düştüğü dikkati çekmektedir.

3.2. Atıf Analizi ile Elde Edilen Bulgular

Aldıkları atıf sayısı makalelerin etki gücünün ve bilimsel değerinin göstergesidir (Osca-Lluch vd., 2009). İlgili araştırma alanında en fazla atıf alan makaleler, bu makalelerin yazarları ve yayınlandıkları dergiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2
En çok atıf alan 10 makale, yazarları ve yayınlandıkları dergiler

Sıra	Makale	Yazar(lar)	Dergi	Top. Atıf
1	Societal change and change in family violence from 1975 to 1985 as revealed by 2 national surveys	Straus ve Gelles	Journal of Marriage and Family	956
2	Do fair procedures matter? The effect of procedural justice on spouse assault	Paternoster vd.	Law & Society Review	378
3	Immigrant women and domestic violence - Common experiences in different countries	Menjivar ve Salcido	Gender & Society	293
4	When she brings home the bacon: Labor-force participation and the risk of spousal violence against women	Macmillan ve Gartner	Journal of Marriage and Family	261
5	Crime, punishment, and stake in conformity - legal and informal control of domestic violence	Sherman vd.	American Sociological Review	225
6	The reporting of domestic violence and sexual assault by nonstrangers to the police	Felson ve Pare	Journal of Marriage and Family	217
7	Perpetrator or victim? Relationships between intimate partner violence and well-being	Anderson	Journal of Marriage and Family	208
8	Testing the cycle of violence hypothesis: Child abuse and adolescent dating violence as predictors of ıntimate partner violence in young adulthood	Gomez	Youth & Society	205
9	Gendering violence - Masculinity and power in men's accounts of domestic violence	Anderson ve Umberson	Gender & Society	200
10	Violence in the family - a review of research in the 70s	Gelles	Journal of Marriage and Family	198

Tablo 2'de görüldüğü üzere ilgili araştırma alanında en fazla atıf alan makale Straus ve Gelles (1986) tarafından kaleme alınan ve Journal of Marriage and Family isimli dergide yayınlanan "Societal change and change in family violence from 1975 to 1985 as revealed by 2 national surveys" başlıklı makaledir. Bu makaleye yapılan atıf sayısı 956'dır. Paternoster vd. (1997)'nin Law & Society Review isimli dergide yayınlanan "Do fair procedures matter? The effect of procedural justice on spouse assault" başlıklı makalesi aldığı 378 atıfla ikinci basamakta yer almaktadır. Üçüncü basamak ise Menjivar ve Salcido (2002) tarafından yazılan ve Gender & Society isimli dergide yayınlanan "Immigrant

women and domestic violence: Common experiences in different countries" başlıklı makaleye aittir. Bu makale 293 atıf almıştır.

Bilimsel yayınlar açısından bir etki ölçütü olarak değerlendirilen atıf sayıları baz alınarak hazırlanan Tablo 3, ilgili araştırma alanındaki en etkili yazarları, dergileri ve üniversiteleri gözler önüne sermektedir.

Tablo 3
Atıf analizine dayalı en etkili 10 yazar, dergi ve üniversite

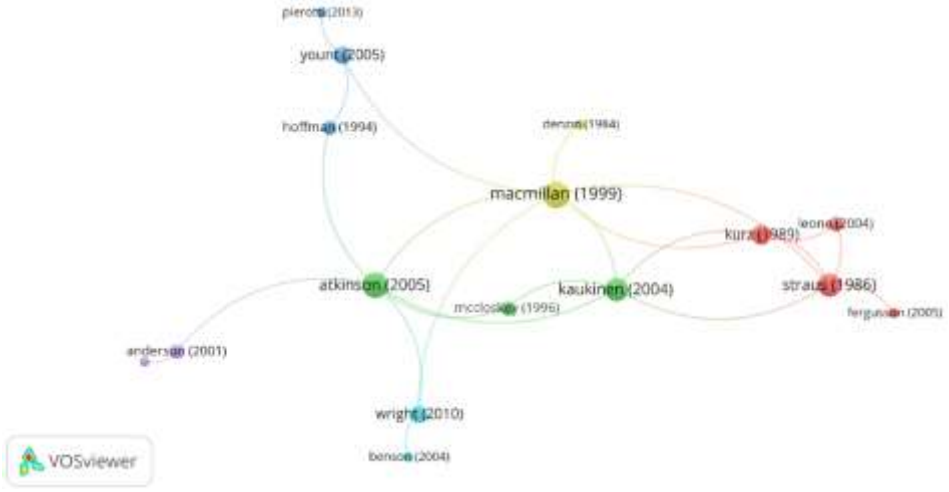
Sıra	Yazar	Top. Atıf	Dergi	Top. Atıf	Üniversite	Top. Atıf
1	Gelles, R.	1.178	Journal of Marriage and Family	4.601	University of Rhode Island	962
2	Straus, M.	1.112	Gender & Society	1.308	University of North Carolina	666
3	Sherman, L.	694	American Sociological Review	752	Western Washington Univ.	658
4	Anderson, K.	528	Law & Society Review	641	Penn State University	613
5	Bachman, R.	378	Youth & Society	297	University of Texas	497
6	Brame, R.	378	Journal of Health and Social Behavior	294	Arizona State University	378
7	Paternoster, R.	378	Social Problems	292	University of Delaware	378
8	Umberson, D.	320	Society & Animals	273	University of South Carolina	324
9	Menjivar, C.	293	Social Science Research	202	University of Minnesota	310
10	Salcido, O.	293	Sociological Quarterly	189	Emory University	296

Tablo 3'e göre ilgili araştırma alanındaki en etkili yazarlar sırasıyla Richard Gelles (1.178 atıf), Melissa Straus (1.112 atıf) ve Lawrence Sherman'dır (694 atıf). Yayınladıkları makalelere aldıkları toplam atıflara bakıldığında ilgili araştırma alanına yön veren dergilerin Journal of Marriage and Family (4.601 atıf), Gender & Society (1.308 atıf) ve American Sociological Review (752 atıf) olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma alanındaki en etkili üniversitelere bakıldığında ise, ilk üç basamakta sırasıyla, University of Rhode Island (962 atıf), University of North Carolina (666 atıf) ve Western Washington University'nin (658 atıf) yer aldığı görülmektedir. Tablo 3'de verilen en etkili 10 üniversitenin tamamı ABD'de bulunmaktadır.

Bilimsel alan haritalama kapsamında uygulanacak bibliyometrik analizlere geçmeden önce şu hatırlatmanın yapılmasında fayda vardır: VOSviewer

yardımıyla oluşturulan haritalarda herhangi bir öğe çifti arasında görselleştirilen bağlantı, o iki öğe arasındaki ilişkiyi veya yakınlığı göstermektedir. Öğeler arasındaki çizgilerin kalınlığı ve bu öğeleri temsil eden daireler arasındaki mesafe, bağlantının gücünü ve iş birliğinin sıklığını ifade etmektedir. Her bağlantının pozitif sayısal bir değerle temsil edilen bir gücü vardır. Bu değer ne kadar yüksek olursa, bağlantı o kadar güçlü olmaktadır (van Eck ve Waltman, 2022). Bu çalışmada, haritaları yönetilebilir bir boyutla sınırlamak için doküman veya atıf sayıları üzerinden analiz birimine eşik değerler uygulanmıştır.

Aşağıdaki Şekil 2'de, araştırma alanıyla ilgili atıf analizi haritasının en az 80 atıf eşiğini karşılayan makaleler bazındaki görünümü sunulmaktadır. Şunun altını çizmek gerekir ki VOSviewer'da atıf analizi, veri setindeki çalışmaların (veya yazarların, kurumların, ülkelerin) birbirlerine yaptıkları doğrudan atıflar üzerinden bir ağın elde edilmesi işlemidir. Oysa ilerleyen satırlarda karşımıza çıkacak olan kaynakça eşleşmesi ve ortak-atıf analizlerinde çalışmaların toplam bağlantı gücü veri setindeki çalışmaların doğrudan birbirlerine yaptıkları atıf sayıları üzerinden değil, bu çalışmaların birlikte başka çalışmalara yaptıkları atıf sayısı veya başka çalışmalardan birlikte aldıkları atıf sayısı üzerinden hesaplanmaktadır (van Eck ve Waltman, 2022).



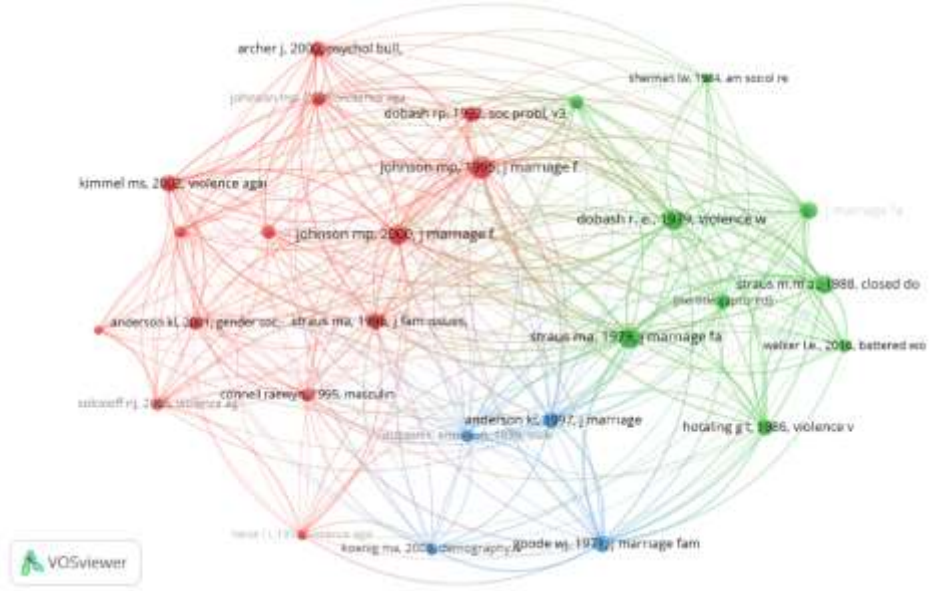
Şekil 2. Makalelere dayalı atıf analizi haritası

Şekil 2'de, belirtilen atıf eşiğini karşılayan 16 makalenin, aralarındaki atıf bağlantılarına göre haritada farklı renklerle görselleştirilmiş altı küme oluşturdukları görülmektedir. Şekil 2 incelendiğinde, sarı kümede bulunan ve Macmillan ve Gartner (1999) tarafından kaleme alınan "When she brings home the bacon: Labor-force participation and the risk of spousal violence against

women" başlıklı makalenin veri setindeki diğer makalelerle en fazla bağlantıya (7) sahip çalışma olduğu anlaşılmaktadır. Atkinson vd.'nin (2005) yeşil kümedeki "For women, breadwinning can be dangerous: Gendered resource theory and wife abuse" isimli makalesi 6; Kaukinen'in (2004) yine yeşil kümedeki "Status compatibility, physical violence, and emotional abuse in intimate relationships" başlıklı makalesi ise 5 bağlantıya sahiptir.

3.3. Ortak-Atıf Analizi ile Elde Edilen Bulgular

Birlikte alıntılanan çalışmalar (en az 17 atıf eşiğini karşılayan 27 çalışma) bazında ortaya çıkan ortak-atıf analizi haritası Şekil 3'de sergilenmektedir.



Şekil 3. Alıntılanan referanslara dayalı ortak-atıf analizi haritası

Veri setindeki makaleler tarafından birlikte en fazla alıntılanan ve dolayısıyla birbirleriyle bağlantılı olduğu anlaşılan çalışmalar Şekil 3'de görüldüğü üzere üç kümede toplanmıştır. Johnson'un (1995) kırmızı kümede bulunan "Patriarchal terrorism and common couple violence: Two forms of violence against women" başlıklı makalesi 26 çalışmayla bağlantılı olup toplam bağlantı gücü (154) en yüksek çalışmadır. Bu çalışmanın, veri setindeki makalelerde birlikte en sık alıntılandığı (15 frekans) çalışma ise Johnson ve Ferraro (2000) tarafından yazılan "Research on domestic violence in the 1990s: Making distinctions" isimli makaledir. 25 bağlantıya sahip bu makalenin de toplam bağlantı gücü (118) oldukça yüksektir. Kırmızı kümede ayrıca, Straus vd.

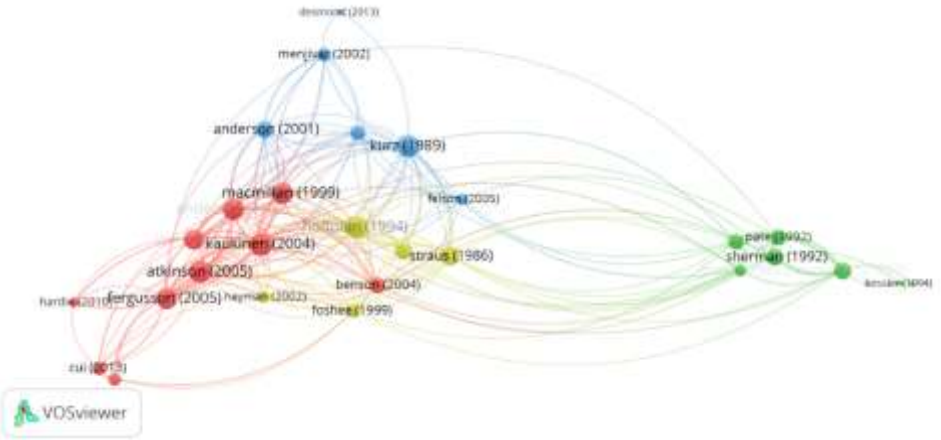
(1996) tarafından kaleme alınan "The revised conflict tactics scales (CTS2): Development and preliminary psychometric data" ve Kimmel'in (2002) yazdığı "Gender symmetry in domestic violence: A substantive and methodological research review" isimli makalelerin de toplam bağlantı güçlerinin (sırasıyla 87 ve 85) yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak kırmızı küme, ilgili alanda ataerkil terörizm, toplumsal cinsiyet eşitsizliği, erkeklik ideolojisi, cinsiyete bağlı sosyalleşme kalıpları, kimlik politikaları, cinsiyet simetrisi ve asimetrisi, aile içi şiddet ve suç teorileri, aile içi şiddete yol açan sosyo-ekonomik faktörler gibi konuları ele alan çalışmalardan oluşmaktadır.

Şekil 3'deki haritada yeşil küme incelendiğinde 142 toplam bağlantı gücüyle Straus'un (1979) "Measuring intrafamily conflict and violence: The Conflict Tactics (CT) Scales" başlıklı makalesi ve 135 toplam bağlantı gücüyle Dobash ve Dobash'ın (1979) "Violence against wives: A case against the patriarchy" isimli kitabı öne çıkmaktadır. Bu kitabın, veri setindeki makalelerde birlikte en sık alıntılandığı çalışmalar ise Straus'un (1979) yukarıda belirtilen makalesi (12 frekans) ve yine Straus (1988) tarafından yazılan "Behind closed doors: Violence in the American family" isimli kitaptır (17 frekans). Yeşil küme, şiddet örüntüleri, aile içi ilişkilerde güç ve kontrol, öğrenilmiş çaresizlik, aile içi şiddete ilişkin risk faktörleri, statü farklılıkları, şiddet döngüsü, tutuklamanın caydırıcı etkileri, ataerkil ideoloji temalı çalışmalardan oluşmaktadır.

Şekil 3'deki mavi kümeye bakıldığında, Goode (1971) tarafından yazılan "Force and violence in the family" başlıklı makalenin 92; Anderson (1987) imzalı "Gender, status, and domestic violence: An integration of feminist and family violence approaches" başlıklı makalenin ise 83 toplam bağlantı gücüne sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca bu iki çalışma, veri setindeki makaleler tarafından 10 kez birlikte alıntılanmıştır. Bu durum aralarındaki güçlü bağlantıyı işaret etmektedir. Mavi kümede, aile içindeki güç ilişkilerini, yapısal eşitsizliği, evlilikte statü ilişkilerini, ataerkil inançları ve uygulamaları, cinsiyet rollerini vurgulayan çalışmalar yer almaktadır.

3.4. Kaynakça Eşleşmesi Analizi ile Elde Edilen Bulgular

Birbirlerinden doğrudan alıntı yapmasalar bile aynı çalışmalara birlikte atıf yaptıkları için aralarında bir ilişki ve bağlantı kurulan makalelere ilişkin kaynakça eşleşmesi analizi haritası Şekil 4'de sunulmaktadır.



Şekil 4. Makalelere dayalı kaynakça eşleşmesi analizi haritası

Şekil 4'de görülen haritada, minimum 100 atıf eşiğini karşılayan makaleler dört kümede toplanmıştır. Kırmızı kümede yer alan, Kaukinen (2004) imzalı "Status compatibility, physical violence, and emotional abuse in intimate relationships" başlıklı makalenin 18 bağlantısı ve 52 toplam bağlantı gücü bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle, bu makale veri setinde yer alan 18 makaleyle toplamda 52 çalışmaya birlikte atıf yapmıştır ve dolayısıyla bu makalelerle arasında bir etkileşim olduğu anlaşılmaktadır. Kaukinen'in (2004) en yüksek bağlantı gücüne (10) sahip olduğu çalışma, Macmillan ve Gartner (1999) tarafından kaleme alınan "When she brings home the bacon: Labor-force participation and the risk of spousal violence against women" isimli makaledir. Nitekim her iki çalışma da istihdam başta olmak üzere çeşitli ekonomik değişkenler ile aile içi şiddet ilişkisini araştırmışlardır. Kırmızı kümedeki diğer çalışmaların ise, belirli psikososyal değişkenler ile aile içi şiddet ilişkisi, aile içi şiddet teorileri, ırk ve aile içi şiddet ilişkileri, ergenlikten yetişkinliğe yakın partner şiddeti, aile içi şiddetin ruh sağlığı üzerindeki etkileri, aile içi şiddet döngüsü, sosyo-ekonomik statü ile aile içi şiddet ilişkisi gibi konuları ele aldıkları görülmektedir. Dikkati çeken bir husus ise bu kümedeki 10 çalışmanın 8'inin Journal of Marriage and Family dergisinde yayınlamış olmasıdır.

Şekil 4'deki yeşil kümede, toplam bağlantı gücü en yüksek (30) çalışma, Sherman vd. (1992) tarafından yazılan "Crime, punishment, and stake in conformity-legal and informal control of domestic violence" başlıklı makaledir. Bu makalenin en yüksek bağlantı gücüne (11) sahip olduğu çalışma, Pate ve Hamilton (1992) tarafından kaleme alınan "Formal and informal deterrents of domestic violence: The Dade County spouse assault experiment" isimli

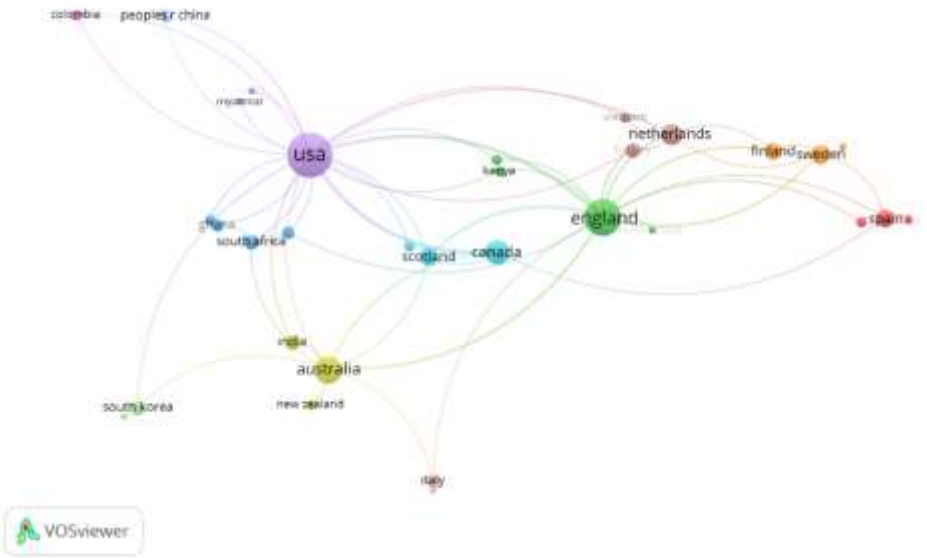
makaledir. Bu iki çalışmanın ortak referanslarının fazla olması aralarında güçlü bir benzerlik ve bağlantı olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim her iki çalışma da aile içi şiddetin resmi ve gayri resmi caydırıcıları üzerinde durmaktadır. Yeşil kümedeki diğer çalışmalarda, tutuklamanın veya başka adli prosedürlerin aile içi şiddet üzerindeki caydırıcı etkileri, aile içi şiddettin cinsiyete ve ilişki türlerine göre farklılaşması, çocukluktaki aile içi şiddet deneyiminin yetişkinlikte depresyon ve diğer sağlık sorunları üzerindeki etkisi gibi konular işlenmiştir.

Şekil 4'deki mavi renkli kümede, toplam bağlantı gücü en yüksek (47) çalışma, Kurz (1989) tarafından kaleme alınan "Social science perspectives on wife abuse: Current debates and future directions" başlıklı makaledir. Bu makalenin en yüksek bağlantı gücüne (8) sahip olduğu çalışma, sarı kümede yer alan ve Straus ve Gelles (1992) tarafından yazılan "Societal change and change in family violence from 1975 to 1985 as revealed by 2 national surveys" isimli makaledir. Bu iki çalışmanın ortak referanslarının fazla olması aralarında güçlü bir benzerlik ve ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Mavi küme, belirli zaman dilimlerindeki aile içi şiddet oranlarını kıyaslayan, kadın istismarını aile içi şiddet perspektifinden ve feminist bakış açısından kıyaslamalı olarak analiz eden, aile içi şiddet yoluyla toplumsal cinsiyetin yeniden inşasını inceleyen, şiddeti besleyen kültürel ve yapısal faktörleri önemsizleştiren politik söylemleri betimleyen, mağdurların veya tanıkların aile içi şiddeti resmi makamlara raporlama kalıplarını araştıran, göçmen kadınların aile içi şiddet deneyimlerini ele alan makalelerden oluşmaktadır.

Şekil 4'deki sarı renkli kümede, toplam bağlantı gücü en yüksek (50) çalışma, Hoffman vd. (1994) tarafından yazılan "Physical wife abuse in a nonwestern society: An integrated theoretical approach" başlıklı makaledir. Bu makalenin en yüksek bağlantı gücüne (9) sahip olduğu çalışma, kırmızı kümede bulunan ve Atkinson vd. (2005) tarafından kaleme alınan "For women, breadwinning can be dangerous: Gendered resource theory and wife abuse" isimli makaledir. Ortak referanslarının fazla olması, bu iki çalışmanın aralarında güçlü bir benzerlik ve bağlantı olduğunu göstermektedir. Sarı kümede, aile içi şiddetle ilgili olarak sosyal öğrenme ve sosyal kontrol süreçlerini inceleyen, aile içi şiddet döngüsünün çeşitli biçimlerini test eden, belirli zaman dilimlerinde aile içi şiddet oranlarındaki değişimleri analiz eden çalışmalar bulunmaktadır.

3.5. Ortak-Yazar Analizi ile Elde Edilen Bulgular

Araştırma alanındaki iş birliğini yani sosyal bağları ülkeler bazında yansıtan ortak-yazar analizi haritası Şekil 5'de görülmektedir.

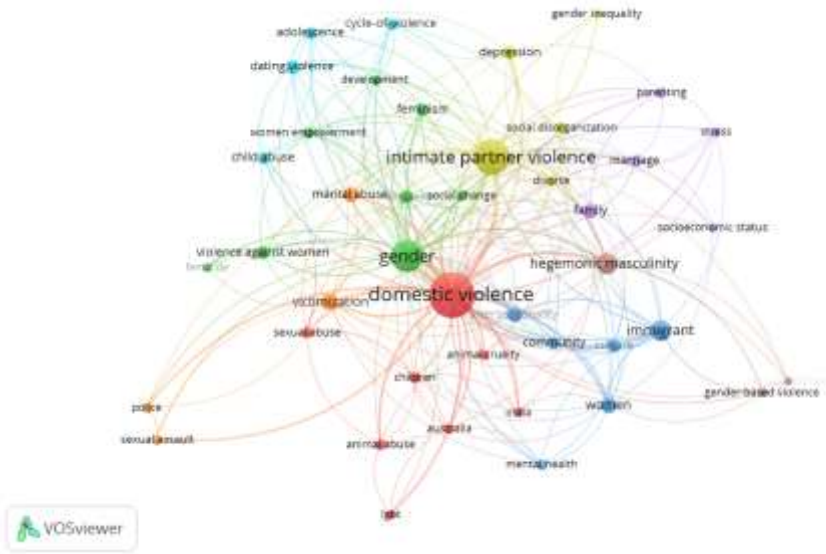


Şekil 5. Ülkeler bazında ortak-yazar analizi haritası

Şekil 5'deki ülkeler bazında ortak-yazar analizi haritasına göre ilgili araştırma alanında diğer ülkelerle en çok iş birliğine giden ülke mor kümede yer alan ABD'dir. ABD'nin 22 farklı ülkeyle ortaklık bağlantısı bulunmaktadır ve bu bağlantıların toplam gücü 36'dır. ABD, en çok Kanada (7 frekans) ve İngiltere (5 frekans) ile iş birliğine gitmiştir. Yeşil kümede görülen İngiltere, 14 bağlantı ve 25 toplam bağlantı gücüyle ikinci sırada gelmektedir. İngiltere'nin ABD'den sonra en sık (3 frekans) iş birliği yaptığı ülke Avustralya'dır. Sarı kümede yer alan Avustralya ise toplam bağlantı gücü (14) en yüksek üçüncü ülke olarak dikkati çekmektedir.

3.6. Ortak-Kelime Analizi ile Elde Edilen Bulgular

Araştırma alanının kavramsal yapısını ortaya çıkarmak, başka bir deyişle, alanda hâkim olan araştırma konularını ve temaları ve bunlar arasındaki ilişkileri belirlemek üzere gerçekleştirilen ortak-kelime analizi neticesinde Şekil 6'da görülen ağ haritası ortaya çıkmıştır. Analize, eşik değer olarak belirlenen en az 5 frekanslı anahtar kelimeler dâhil edilmiştir. Şu noktayı da vurgulamak gerekir ki VOSviewer'da ortak kelime analizi sadece yazar anahtar kelimelerine dayalı olarak yapılabilmektedir.



Şekil 6. Yazar anahtar kelimelerine dayalı ortak-kelime analizi haritası

Şekil 6'daki ağ haritasında, aynı makalede birlikte bulunan iki anahtar kelime arasındaki ilişki bir bağlantı ile gösterilmektedir. Her bağlantının, iki anahtar kelimenin birlikte geçtiği makalelerin sayısını gösteren bir gücü vardır. İki anahtar kelime arasındaki bağlantı ne kadar güçlüyse, o bağlantıyı gözler önüne seren çizgi o denli kalın olmaktadır. Buna göre Şekil 6 incelendiğinde, veri setindeki makalelerde en sık kullanılan anahtar kelimenin 160 frekansla *aile içi şiddet [domestic violence]* olduğu anlaşılmaktadır. Bu anahtar kelimenin haritada yer alan 41 farklı anahtar kelimeyle bağlantısı vardır ve toplam bağlantı gücü 511'dir. Bu doğal bir sonuçtur, çünkü *aile içi şiddet [domestic violence]*-ve oluşturduğumuz eş anlamlılar sözlüğünü kullanarak bu şemsiye terim altında topladığımız eş anlamlı anahtar kelimeler- araştırma alanını doğrudan niteleyen genel bir terimdir. Kırmızı kümedeki bu anahtar kelimenin makalelerde birlikte en sık görüldüğü, öteki deyişle en fazla bağlantılı olduğu anahtar kelimeler sırasıyla, aralarındaki 30 bağlantı gücüyle yeşil kümede bulunan *toplumsal cinsiyet [gender]*, aralarındaki 23 bağlantı gücüyle sarı kümedeki *yakın partner şiddeti [intimate partner violence]* ve aralarındaki 13 bağlantı gücüyle kahverengi kümede yer alan *hegemonik erkekliktir [hegemonic masculinity]*.

Şekil 6'daki sarı kümede bulunan *yakın partner şiddeti [intimate partner violence]* kelimesi, veri setindeki makalelerde en sık kullanılan (78 frekans) ikinci anahtar kelimedir. Bu anahtar kelimenin haritadaki 36 farklı kelimeyle

bağlantısı olup toplam bağlantı gücü 125'dir. *Yakın partner şiddeti [intimate partner violence]* ile yeşil kümedeki *toplumsal cinsiyet [gender]* kelimeleri veri setindeki 12 farklı makalede anahtar kelime olarak birlikte kullanılmıştır. Dolayısıyla aralarında güçlü sayılabilecek bir bağlantının olduğu söylenebilir. *Yakın partner şiddeti [intimate partner violence]* kelimesi ayrıca kahverengi kümedeki *hegemonik erkeklik [hegemonic masculinity]* kelimesi ile 8 ve turkuaz kümedeki *flört şiddeti [dating violence]* kelimesi ile 7 bağlantıya sahiptir. Sarı kümede yer alan diğer kelimeler, veri setinde aile içi şiddetle ilişkili olarak *toplumsal cinsiyet eşitsizliği [gender inequality]*, *sosyal düzensizlik [social disorganization]*, *boşanma [divorce]* ve *depresyon [depression]* temalı makalelerin bulunduğunu işaret etmektedir.

Şekil 6'daki yeşil kümede görülen *toplumsal cinsiyet [gender]* kelimesi veri setindeki makelelerde en sık kullanılan (52 frekans) üçüncü anahtar kelimedir. Bu anahtar kelimenin haritadaki 31 farklı kelimeyle bağlantısı olup toplam bağlantı gücü 99'dur. *Toplumsal cinsiyet [gender]* kelimesi ile yukarıda ifade edildiği üzere sarı kümedeki *yakın partner şiddeti [intimate partner violence]* kelimesi veri setindeki 12 farklı makalede anahtar kelime olarak birlikte kullanılmıştır. *Toplumsal cinsiyet [gender]* kelimesinin birlikte en sık kullanıldığı (6 frekans) diğer bir anahtar kelime ise *hegemonik erkekliktir [hegemonic masculinity]*. Yeşil kümede bulunan diğer anahtar kelimelere bakıldığında, veri setindeki makalelerin bir kısmında aile içi şiddetle ilişkili olarak *kadın cinayeti [femicide]*, *kadına yönelik şiddet [violence against women]*, *kadının güçlendirilmesi [women empowerment]*, *feminizm [feminism]*, *toplumsal değişme [social change]*, *gelişme [development]* ve *dindarlık [religiosity]* konularının işlendiği anlaşılmaktadır.

Şekil 6'daki mavi kümede görülen *göçmen [immigrant]* kelimesi veri setindeki makalelerde 24 kez anahtar kelime olarak kullanılmıştır. Toplam bağlantı gücü 42 olan bu kelime, *aile içi şiddet [domestic violence]* kelimesi dışında -ki bu iki anahtar kelime 11 makalede birlikte kullanılmıştır- *kültür [culture]*, *women [kadın]* ve *toplumsal cinsiyet [gender]* kelimeleriyle dörder kez bir makalede anahtar kelime olarak birlikte bulunmuştur. Mavi kümedeki anahtar kelimeler arasındaki ilişkiler, göçmenlerin, özellikle de göçmen kadınların aile içi şiddet deneyimlerini ele alan, göçmen olmanın yanında ırk, cinsiyet, etnik köken, sınıf, statü (kesişimsellik) bakımından da dezavantajlı olduğu değerlendirilen sosyal gruplarda aile içi şiddet olgusunu inceleyen çalışmaların varlığını göstermektedir.

Şekil 6'daki mor kümede toplam bağlantı gücü en yüksek (29) anahtar kelimenin *mağduriyet [victimization]* olduğu görülmektedir. Bu kümedeki

anahtar kelimeler, veri setindeki bazı makalelerin aile ya da evlilik yaşamındaki sosyo-ekonomik statü farklılıklarının ve buna bağlı çatışmaların aile içindeki şiddet davranışına etkilerini konu edindiklerini işaret etmektedir.

Şekil 6'daki turkuaz kümedeki anahtar kelimeler, veri setinde aile içi şiddetle ilişkili olarak *gençlik [adolescence]*, *flört şiddeti [dating violence]*, *çocuk istismarı [child abuse]* ve *şiddet döngüsü [cycle of violence]* temalı makalelerin yer aldığını göstermektedir.

Şekil 6'daki turuncu kümede toplam bağlantı gücü en yüksek (21) anahtar kelimenin *aile [family]* olduğu görülmektedir. Bu kümedeki anahtar kelimelerden, veri setindeki bazı makalelerin evlilikteki cinsel saldırı olaylarını, aile içi şiddetin resmi makamlara yansımasını ve yasal ya da idari önlemlerin caydırıcılığını inceledikleri anlaşılmaktadır.

Şekil 6'daki kahverengi kümeye bakıldığında toplam bağlantı gücü en yüksek (43) anahtar kelimenin *hegemonik erkeklik [hegemonic masculinity]* olduğu göze çarpmaktadır. Bu kümedeki anahtar kelimeler veri setinde, *cinsiyete dayalı şiddet [gender based violence]* ve aile içi şiddetin görünümlerinden biri olan *cinsel şiddet [sexual violence]* temalı makalelerin bulunduğunu göstermektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Aile içi şiddet cinsiyeti, dili, dini, etnik kökeni, sosyal sınıfı ve statüsü ne olursa olsun her bireyin yüz yüze kalabileceği küresel bir toplumsal sorundur. Bu sebeple yıllar boyunca çeşitli disiplinlerde çok sayıda bilimsel araştırmaya konu olmuş ve ortaya çıkan büyük hacimli bilimsel bilgi birikimi bu alanda yapılacak bir literatür taramasını araştırmacılar için zorlaştırmıştır.

Sosyoloji disiplinindeki aile içi şiddet literatürünün sosyal, entelektüel ve kavramsal yapısını ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışmada, yukarıda sözü edilen zorluğu aşabilmek için bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. WoS veri tabanından elde edilen 483 araştırma makalesinden oluşan veri setine VOSviewer paket programı yardımıyla uygulanan bibliyometrik analizler sonucunda bu alandaki makalelerde İngilizcenin baskın dil olduğu anlaşılmıştır. Bu, şaşırtıcı olmayan bir sonuçtur. Vallaster vd. (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, doğa ve yaşam bilimlerinde olduğu gibi sosyal bilim araştırmalarında da ortak dilin İngilizce olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca Nagy vd. (2021) sosyal bilimlerdeki çoğu bilimsel derginin dilinin İngilizce olduğunun altını çizmektedir.

Performans analiziyle elde edilen bulgular, ilgili araştırma alanındaki en üretken yazarın Kristin L. Anderson (Western Washington University), en üretken kurumun, eyalet genelinde 13 yüksek öğretim kurumunu içeren University of Texas System, en üretken derginin Journal of Marriage and Family ve en üretken ülkenin ABD olduğunu göstermektedir. Clarivate Analytics (2022) tarafından yayınlanan Dergi Atıf Raporları'na (Journal Citation Reports [JCR]) göre sosyoloji ve aile çalışmaları kategorilerinde ilk çeyrek dilimde (Q1) yer alan Journal of Marriage and Family dergisi, aile araştırmalarında dünyanın önde gelen dergilerinden biridir. Aile içi şiddet dâhil olmak üzere aileyi tüm yönleriyle ele alan nitelikli araştırmaları yayınlayan prestijli bir bilimsel yayın organı olmasından dolayı elde edilen bulgunun doğal olduğu düşünülmektedir. Aynı şekilde, en üretken ülkenin ABD olması da beklenen bir durumdur. Nitekim ABD, Scimago Institutions Rankings (2022) tarafından yapılan ve ülkelerin tüm konu kategorilerini kapsayacak şekilde bilimsel başarı sıralamasını gösteren listede ilk basamakta yer almaktadır. Dahası, araştırma alanındaki en üretken 10 ülkenin, Güney Afrika dışında tamamı, bahsi geçen bilimsel başarı listesinde ilk 20'de yer almaktadır.

Çalışmanın bulgularına göre, aile içi şiddet temalı sosyoloji makalelerinin sayısı düzenli olarak artma eğilimindedir. En fazla makalenin yayınlandığı dönem 2015-2019'dur. Ancak 2020 yılından 2022'nin Ekim ayına dek yayınlanan makale sayısına bakıldığında bu dönemin beş yıl sonunda bir önceki dönemi geride bırakması kuvvetle muhtemel görünmektedir. Bu bulgu, aile içi şiddetin tüm dünyada önemli bir toplumsal sorun olmaya devam ettiğinin göstergesi olarak düşünülebilir. Makale başına atıf sayısının en yüksek olduğu dönem ise 1985-1989'dur. Bu bulgu, o dönemde yayınlanan makalelerin yüksek bir etki gücüne sahip olduğunu ve ilgili araştırma alanındaki birikimli gelişmenin temelini teşkil ettiklerini işaret etmektedir. 2000-2004 döneminden itibaren makale başına düşen atıf sayılarının giderek düştüğü dikkati çekmektedir. Bu durum, söz konusu dönemde yayınlanan makalelerin etki gücünün az olmasından ziyade sayıca daha fazla ve görece yeni olmalarıyla açıklanabilir.

Çalışmanın bulguları, ilgili alandaki en etkili makalenin Straus ve Gelles tarafından yazılan ve 1986'da Journal of Marriage and Family'de yayınlanan "Societal change and change in family violence from 1975 to 1985 as revealed by 2 national surveys" başlıklı makale olduğunu göstermektedir. Aldığı yüksek atıf sayısı makalenin ilgili alanda önemli bir etki yarattığını gözler önüne sermektedir. Araştırma alanındaki en etkili yazarın ise aldığı toplam atıfa bakılarak Richard Gelles olduğu anlaşılmaktadır.

Çalışmada elde edilen bulgular, ilgili alanda yayınladıkları makalelerin aldığı atıf sayıları baz alındığında alana yön veren dergilerin Journal of Marriage and Family, Gender & Society ve American Sociological Review olduğunu ortaya koymaktadır. Zaten etki faktörleri oldukça yüksek olan bu dergiler (Clarivate Analytics, 2022), Sosyal Bilimler Atıf İndeksi'nin (Social Sciences Citation Index [SSCI]) sosyoloji, aile çalışmaları ve kadın çalışmaları kategorilerinde ilk çeyrek dilimde (Q1) yer almaktadırlar. Dolayısıyla bu dergilerin ilgili araştırma alanındaki nitelikli çalışmalar için cazip birer bilimsel platform oldukları söylenebilir.

Çalışmanın bulguları, ilgili alandaki en etkili üniversitenin University of Rhode Island olduğunu işaret etmektedir. Dikkati çeken nokta, ilgili alandaki en etkili 10 üniversitenin de ABD merkezli olmasıdır. Bu bulgunun, ABD'de kamu kurumlarının ve endüstri kuruluşlarının bilimsel araştırmalar için büyük fonlar ayırmasıyla bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Shanghai Ranking (2022) isimli bağımsız bir değerlendirme kuruluşunun açıkladığı dünya üniversiteleri akademik başarı sıralamasında ilk 10 içinde 8 ve ilk 100 içinde 39 ABD üniversitesinin yer alması bu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Çalışmada uygulanan ortak-atıf analizi neticesinde, veri setindeki makaleler tarafından birlikte en sık alıntılanan, dolayısıyla alanın entelektüel temelini, öteki bir ifadeyle güncel araştırmaların üzerinde yükseldiği bilgi tabanını oluşturan öncü çalışmaların hangileri olduğu ortaya çıkarılmıştır. Aralarındaki bağlantıya ve ilişkiye göre üç kümede toplanan bu çalışmalar incelendiğinde, ilk kümedeki çalışmaların ataerkil terörizm, toplumsal cinsiyet eşitsizliği, erkeklik ideolojisi, cinsiyete bağlı sosyalleşme kalıpları, kimlik politikaları, cinsiyet simetrisi ve asimetrisi, aile içi şiddet ve suç teorileri, aile içi şiddete yol açan sosyo-ekonomik faktörler gibi konuları ele aldıkları anlaşılmaktadır. İkinci küme, şiddet örüntüleri, aile içi ilişkilerde güç ve kontrol, öğrenilmiş çaresizlik, aile içi şiddete ilişkin risk faktörleri, statü farklılıkları, şiddet döngüsü, tutuklamanın caydırıcı etkileri, ataerkil ideoloji temalı çalışmalardan oluşmaktadır, Son kümede ise, aile içindeki güç ilişkilerini, yapısal eşitsizliği, evlilikte statü ilişkilerini, ataerkil inançları ve uygulamaları, cinsiyet rollerini vurgulayan çalışmalar yer almaktadır.

Araştırmada uygulanan kaynakça eşleşmesi analizi sayesinde ilgili alandaki mevcut eğilimleri tespit etmek mümkün olmuştur. Bu analiz sonucunda araştırma alanının entelektüel yapısını oluşturan çalışmalar arasındaki bağlantıları ortaya çıkaran dört kümeli bir ağ haritası elde edilmiştir. Buna göre, ilk kümede istihdam başta olmak üzere çeşitli ekonomik değişkenler ile aile içi şiddet ilişkisini, aile içi şiddet teorilerini, ergenlikten yetişkinliğe yakın partner

şiddetini, ırk ve aile içi şiddet ilişkilerini, sosyo-ekonomik statü ile aile içi şiddet ilişkisini, aile içi şiddet döngüsünü ve belirli psikososyal değişkenler ile aile içi şiddet ilişkisini ele alan çalışmalar dikkat çekmektedir. İkinci kümedeki çalışmalarda aile içi şiddetin resmi ve gayri resmi caydırıcıları, aile içi şiddetin cinsiyete ve ilişki türlerine göre farklılaşması, çocukluktaki aile içi şiddet deneyiminin yetişkinlikte depresyon ve diğer sağlık sorunları üzerindeki etkisi ve tutuklamanın veya başka adli prosedürlerin aile içi şiddet üzerindeki caydırıcı etkileri gibi konuların incelendiği tespit edilmiştir. Üçüncü küme ise, belirli zaman dilimlerindeki aile içi şiddet oranlarını kıyaslayan, kadın istismarını aile içi şiddet perspektifinden ve feminist bakış açısından kıyaslamalı olarak analiz eden, aile içi şiddet yoluyla toplumsal cinsiyetin yeniden inşasını inceleyen, şiddeti besleyen kültürel ve yapısal faktörleri önemsizleştiren politik söylemleri betimleyen, mağdurların veya tanıkların aile içi şiddeti resmi makamlara raporlama kalıplarını araştıran, göçmen kadınların aile içi şiddet deneyimlerini ele alan makalelerden oluşmaktadır. Son olarak dördüncü kümede, aile içi şiddetle ilgili olarak sosyal öğrenme ve sosyal kontrol süreçlerini inceleyen, aile içi şiddet döngüsünün çeşitli biçimlerini test eden, belirli zaman dilimlerinde aile içi şiddet oranlarındaki değişimleri analiz eden çalışmalar bulunmaktadır.

İlgili alanda ülkeler bazındaki bilimsel iş birliği ağını ortaya çıkaran ortak-yazar analizi sayesinde diğer ülkelerle en çok iş birliğine giden ülkelerin sırasıyla ABD, İngiltere ve Avustralya olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma alanın sosyal yapısının ülkeler bazındaki görünümü kayda değer bir iş birliğini işaret etmektedir. Aile içi şiddetin bütün kültürlerde görülen ve cinsiyet, sınıf, statü ayrımı olmadan her bireyin karşılaşabileceği yaygın bir toplumsal sorun olması, bu iş birliğini zorunlu ve de mümkün hale getirmektedir. Özellikle, kültürel farklılıkların aile içi şiddet algısını ve davranışını nasıl etkilediğine dair güçlü bir kavrayış kazandırması açısından ülkeler arasındaki sosyal bağların önemli olduğu düşünülmektedir. Bu alanda geniş çaplı iş birliği gerektiren kültürler arası, kıyaslamalı çalışmalar yapılması, sorunun tüm boyutlarıyla değerlendirebilmesine olanak sağlayacak ve etkin yapısal çözümlere yardımcı olacaktır.

Ortak-kelime analizi neticesinde, veri setindeki makalelerde en sık görülen ve diğer anahtar kelimelerle güçlü bağlantıları bulunan *aile içi şiddet [domestic violence]*, *toplumsal cinsiyet [gender]*, *hegemonik erkeklik [hegemonic masculinity]*, *yakın partner şiddeti [intimate partner violence]*, *sosyal düzensizlik [social disorganization]*, *kadının güçlendirilmesi [women empowerment]*, *toplumsal cinsiyet eşitsizliği [gender inequality]*, *kadın cinayeti [femicide]*, *göçmen [immigrant]*, *feminizm [feminism]*, *mağduriyet [victimization]*, *gençlik [adolescence]*, *flört şiddeti [dating violence]*, *çocuk istismarı [child abuse]*,

cinsiyete dayalı şiddet [gender based violence], *şiddet döngüsü [cycle of violence]* gibi anahtar kelimelerin araştırma alanının kavramsal yapısını oluşturduğu anlaşılmıştır. Araştırma alanının kavramsal yapısını gözler önüne seren ağ haritası, baskın konuları ve temaları açığa çıkarmakla birlikte literatürdeki boşlukları tespit etmemizi de sağlamaktadır. Nitekim bulgular, ilgili alanda, aile içindeki psikolojik ya da duygusal şiddeti, erkeğe yönelen fiziksel şiddeti, ebeveynlere ya da ailedeki daha yaşlı üyelere yönelik şiddeti ve engelli bireylerin aile içinde maruz kaldığı şiddeti ele alan çalışmaların görece az sayıda olduğunu göstermektedir. Ayrıca hayvan istismarının da bir tür aile içi şiddet olduğuna ilişkin giderek artan kabul, bu konuda daha fazla çalışma yapılmasını gerekli kılmaktadır. Evcil hayvanlara yönelik aile içi şiddet ya da ailenin diğer fertlerine yönelik duygusal şiddetin bir aracı olarak hayvana eziyet edilmesi ile ilgili az sayıdaki çalışma literatürdeki bir boşluğu işaret etmektedir.

Son olarak, bu çalışmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışmanın verileri yalnızca WoS veri tabanından alınmış ve araştırma makaleleri dışındaki doküman türleri kapsam dışında tutulmuştur. Gelecekteki araştırmalar, başka veri tabanlarından elde edilen veri setleri üzerinden bir bibliyometrik analiz yürütebilir, analizlerine öteki doküman türlerini de dâhil edebilirler. Hatta farklı iki veri tabanından alınan verilerin karşılaştırmalı bir bibliyometrik analizini yapabilirler. Aile içi şiddetin evrensel bir toplumsal sorun olmaya devam etmesi sebebiyle akademik camianın konuya ilgisinin süreceğini ve bu alandaki akademik yayınların daha da artacağını tahmin etmek güç değildir. Bu yüzden, gelecekte yapılacak benzer bibliyometrik araştırmalar, alanın zaman içindeki evrimini, değişen temaları ve yeni eğilimleri belirlemek suretiyle dönemsel karşılaştırmaları mümkün kılacaktır. Ayrıca, bu çalışma neticesinde saptanan çeşitli temaları işleyen aile içi şiddet makaleleri sistematik derleme veya meta-analiz yöntemleriyle daha derinlemesine incelenebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Alatli, B. (2020). A systematic review of research articles on measurement invariance in education and psychology. *International Journal of Assessment Tools in Education, 7*(4), 607-630. https://doi.org/10.21449/ijate.738560

Andres, A. (2009). *Measuring Academic Research: How to Undertake a Bibliometric Study*. Oxford: Chandos Publishing.

Aria, M. & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics, 11*(4), 959-975. https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007

Bağış, M. (2021). Bibliyometrik araştırmalarda kullanılan başlıca analiz teknikleri. O. Öztürk ve G. (Ed.), *Bir Literatür İncelemesi Aracı Olarak Bibliyometrik Analiz* içinde (s. 97-109). Nobel Bilimsel Eserler.

Basilio, M. P., Pereira, V., de Oliveira, M. W. C. M., da Costa Neto, A. F., de Moraes, O. C. R. & Siqueira, S. C. B. (2021). Knowledge discovery in research on domestic violence: An overview of the last fifty years. *Data Technologies and Applications, 55*(4), 480-510. https://doi.org/10.1108/DTA-08-2020-0179

Block, J. H. & Fisch, C. (2020). Eight tips and questions for your bibliographic study in business and management research. *Management Review Quarterly, 70*, 307-312. https://doi.org/10.1007/s11301-020-00188-4

Bornmann, L. (2014). Do altmetrics point to the broader impact of research? An overview of benefits and disadvantages of altmetrics. *Journal of Informetrics, 8*(4), 895-903. https://doi.org/10.1016/j.joi.2014.09.005

Boyack, K. W. & Klavans, R. (2014). Creation of a highly detailed, dynamic, global model and map of science. *Journal of the Association for Information Science and Technology, 65(4),* 670–685. https://doi.org/10.1002/asi.22990

Charlton, C., Mani, R. R., Chinnappan, S., Balaraman, A. K., Muthusamy, T., … & Jayaraj, R. (2022). Bibliometric and density visualisation mapping analysis of domestic violence in Australia research output 1984-2019. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(8), 1-14. https://doi.org/10.3390/ijerph19084837

Clarivate Analytics. (2022). *Journal Citation Reports [JCR]*. https://www.webofscience.com, Access date: 11.04.2022.

Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E. & Herrera, F. (2011). Science mapping software tools: Review, analysis, and cooperative study among tools. *Journal of the American Society for Information Science and Technology, 62*(7), 1382-1402. https://doi.org/10.1002/asi.21525

Esquivel-Santovena, E. E., Lambert, T, J. & Hamel, J. (2013). Partner abuse worldwide. *Partner Abuse, 4*(1), 6–75. https://doi.org/10.1891/1946-6560.4.1.6

Gutierrez-Salcedo, M., Angeles Martinez., Moral-Munoz, J. A., Herrera-Viedma, E. & Cobo, M. J. (2018). Some bibliometric procedures for analyzing and evaluating research fields. *Applied Intelligence, 48*(5), 1275-1287. https://doi.org/10.1007/s10489-017-1105-y

Gülmez, D., Özteke, İ. & Gümüş, S. (2021). Overview of educational research from Turkey published in international journals: A bibliometric analysis. *Education and Science, 46*(206), 213-239. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9317

Gürler, G. (2021). Bibliyometrik araştırmalarda ilgili literatüre ilişkin veri setinin oluşturulma süreci. O. Öztürk ve G. Gürler (Ed.), *Bir Literatür İncelemesi Aracı Olarak Bibliyometrik Analiz* içinde (s. 53-66). Nobel.

Halket, M. M., Gormley, K., Mello; N., Rosenthal, L. & Mirkin, M. P. (2014). Stay with or leave the abuser?: The effects of domestic violence victim's decision on attributions made by young adults. *Journal of Family Violence, 29*(1), 35-49.

Han, X. & Wei, D. (2021). Advances in research on abused women in China: Bibliometric analysis by CiteSpace. *Trauma, Violence, & Abuse.* https://doi.org/10.1177/152483802110505

Hu, J. & Zhang, Y. (2015). Research patterns and trends of recommendation system in China using co-word analysis. *Information Processing & Management, 51*(4), 329-339. https://doi.org/10.1016/j.ipm.2015.02.002

Jaaben, S., Riaz, M. & Omer, S. (2020). Applying socioecological framework to acid attack violence: An exploration of inhabitant factors. *Journal of Interpersonal Violence, 36*(23-24). https://doi.org/10.1177/0886260519898442

Koç, O. (2021). Web of Science üzerinde indekslenen kadına yönelik şiddet araştırmalarına bibliyometrik bir bakış. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi, 21*, 19-35. https://doi.org/10.26650/iukad.2020.21.002

Linnenluecke, M. K., Marrone, M. & Singh, A. K. (2020). Conducting systematic literatüre reviews and bibliometric analyses. *Australian Journal of Management, 45*(2), 175-194. https://doi.org/10.1177/0312896219877678

Martins, A. G. & do Nascimento, A. R. A. (2017). Violência doméstica, álcool e outros fatores associados: Uma análise bibliométrica. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 69*(1), 107-121.

McCormack, L., Griffiths, A. L. & Valentine, M. (2021). Family violence, trauma, and positive change research output over time: A bibliometric analysis. *Traumatology, 27*(2), 185-194. https://doi.org/10.1037/trm0000277

Moral- Muñoz, J. A., Herrera-Viedma, E., Santisteban-Espejo, A. & Cobo, M. J. (2020). Software tools for conducting bibliometric analysis in science: An up-to-date review. *Profesional De La información, 29*(1), 1-20. https://doi.org/10.3145/epi.2020.ene.03

Murray, S. & Powell, A. (2009). What's the problem?: Australian public policy constructions of domestic and family violence. *Violence Against Women, 15*(5), 532-552. https://doi.org/10.1177/1077801209331408

Nagy, A. M., Konka, B. & Török, Á. (2021). The COVID problem reflected by economics – A bibliometric analysis. *Acta Oeconomica, 71*(S1), 205-221. https://doi.org/10.1556/032.2021.00036

Osca-Lluch, J., Velasco, E., Lopez, M. & Haba, J. (2009). Co-authorship and citation networks in Spanish history of science research. *Scientometrics, 80*(2), 373-383. https://doi.org/10.1007/s11192-008-2089-5

Öztürk, O. (2021a). Bibliometric review of resource dependence theory literature: An overview. *Management Review Quarterly, 71*, 525-552. https://doi.org/10.1007/s11301-020-00192-8

Öztürk, O. (2021b). Bibliyometrik araştırmaların tasarımına ilişkin bir çerçeve. O. Öztürk ve G. Gürler (Ed.), *Bir Literatür İncelemesi Aracı Olarak Bibliyometrik Analiz* içinde (s. 33-50). Nobel.

Öztürk, O. & Gürler, G. (Eds.). (2021). *Bir Literatür İncelemesi Aracı Olarak Bibliyometrik Analiz.* Nobel Bilimsel Eserler.

Scimago Institutions Rankings. (2022). *Scimago Journal & Country Rank.* https://www.scimagojr.com/countryrank.php, 07.05.2022.

Shanghai Ranking. (2022, August 15). *Shanghai Ranking's Academic Ranking of World Universities 2022* [Press release]. https://www.shanghairanking.com/news/arwu/2022, 15.08.2022.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overwiev and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333-339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Strong, B., & Cohen, T. F. (2017). *The Marriage and Family Experience: Intimate Relationships in a Changing Society*. Cengage Learning.

Şimşir, İ. (2021). Bibliyometri ve bibliyometrik analize ilişkin kavramsal çerçeve. O. Öztürk ve G. Gürler (Ed.), *Bir Literatür İncelemesi Aracı Olarak Bibliyometrik Analiz* içinde (s. 7-31). Nobel.

Trivedi, D., Majumder, N., Pandya, M., Bhatt, A. & Chaudhari, S. P. (2022). Evaluating the global research productivity on domestic violence: A bibliometric visualisation analysis. *Collection and Curation.*

Vallaster, C., Kraus, S., Merigô Lindahl, J. M. & Nielsen, A. (2019). Ethics and entrepreneurship: A bibliometric study and literature review. *Journal of Business Research, 99,* 226-237. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.02.050

van Eck, N. J. & Waltman, L. (2022). *VOSviewer Manual.* Leiden University.

van Raan, A. F. (2014). Advances in bibliometric analysis: Research performance assessment and science mapping. In W. Blockmans, L. Engwall, & D. Weaire (Eds.), B*ibliometrics: Use and Abuse in the Review of Research Performance* (pp. 17-28). Portland Press.

Vogel, R. & Güttel, W. H. (2013). The dynamic capability view in strategic management: A bibliometric review. *International Journal of Management Review, 15,* 426-446. https://doi.org/10.1111/ijmr.12000

World Health Organization [WHO]. (2021). *Violence Against Women Prevalence Estimates, 2018.* World Health Organization Publications.

Župič, I. & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods, 18*(3), 429-472.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The purpose of this study is to present an overview of domestic violence-themed scientific research in the field of sociology. The study intends to measure the performance of sociology articles on domestic violence in terms of different scientific items and to visualize the social, intellectual and conceptual structure of the research area with the help of mapping techniques, based on the relationships between these items.

Methodology: In this study, bibliometric analysis method was used to reveal the social, intellectual and conceptual structure of the related literature. A rigorous literature review strategy consisting of four phases was followed in order to determine the dataset of the study in a transparent and reproducible way. Then, two types of bibliometric analysis procedures, performance analysis and science

mapping, were applied to the data set obtained from Web of Science (WoS). Within the scope of science mapping procedure, citation, co-citation, bibliographic coupling, co-author and co-word analyzes were applied to the data set by using VOSviewer software.

Findings and Discussion: The findings of the study show that the dominant language in the research area is English. Similarly, Vallaster et al. (2019), emphasizes that the common language in social science research is English. According to findings the most prolific country is the USA in the field of research. This is an expected result, as a matter of fact, the USA is in the first place in the list made by the Scimago Institutions Rankings (2022), which shows the scientific success ranking of the countries. The findings indicate that the number of sociology articles on domestic violence tends to increase regularly. The most influential author in the field of research is Richard Gelles, the most influential university is the University of Rhode Island. Journals leading the field of research are Journal of Marriage and Family, Gender & Society and American Sociological Review. These journals, which already have high impact factors (Clarivate Analytics, 2022), are in the first quarter (Q1) of the Social Sciences Citation Index (SSCI) in the sociology, family studies and women studies categories. Therefore, it can be said that these journals are considered as an attractive scientific platform for qualified studies in the relevant research field. The findings reached through co-citation analysis indicate that the pioneering studies that constitute the intellectual basis of the relevant field or the knowledge base on which current research is built, address themes such as patriarchal ideology, gender inequality, risk factors, status differences, cycle of violence, gender roles, deterrent effects of detention, gender-based socialization patterns, gender symmetry or asymmetry and identity politics. As a result of the bibliographic coupling analysis, the articles that constitute the current intellectual structure of the research field were determined. Issues such as the relationship between socio-economic status and domestic violence, partner violence from adolescence to adulthood, official and unofficial deterrents of domestic violence, female abuse from a feminist perspective, gender reconstruction through domestic violence, social learning and social control processes, cycle of domestic violence, and political discourses trivializing cultural and structural factors that feed violence reveal trends in the field. Thanks to the co-author analysis, which reveals the scientific cooperation network on the basis of countries in the relevant field, it has been concluded that the countries with the most cooperation with other countries are the USA, England and Australia, respectively. The appearance of the social structure of the field of research on the basis of countries indicates a significant cooperation. The fact that domestic violence is a common social

problem that is seen in all cultures and can be faced by every individual regardless of gender, class and status makes this cooperation necessary and possible. In particular, social ties between countries are considered important in terms of providing a strong understanding of how cultural differences affect the perception and behavior of domestic violence. As a result of co-word analysis, it has been understood that keywords such as domestic violence, gender, hegemonic masculinity, intimate partner violence, social disorganization, women empowerment, gender inequality, femicide, immigrant, feminism, victimization, adolescence, dating violence, child abuse, gender based violence and cycle of violence constitute the conceptual structure of the field of research. The findings show that there are relatively few studies in the relevant field that deal with psychological or emotional violence in the family, physical violence against men, violence against parents or older members of the family, and violence experienced by persons with disabilities in the family. In addition, the growing recognition that animal abuse is also a form of domestic violence necessitates further studies on this subject.

Conclusion: This research has some limitations. The data of the research were only taken from the WoS database and document types other than research articles were excluded. Future studies may conduct a bibliometric analysis on datasets obtained from other databases and include other document types in their analysis. They can even perform a comparative bibliometric analysis of data from two different databases. Since domestic violence continues to be a global social problem, it is not difficult to predict that the academic community will continue to be interested in the subject and that academic publications in this field will increase. Therefore, future bibliometric studies can make periodic comparisons to identify the evolution of the field over time, changing themes, and new trends. Finally, domestic violence articles dealing with certain themes identified as a result of this research can be examined in more depth with systematic review or meta-analysis methods.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 4434-4466
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.64619
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 15.09.2022 Submitted date
Kabul tarihi 20.12.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Yeşiltaş, E., & Cantürk, A. (2022). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Oyunların Kullanımına İlişkin Araştırmaların Eğilimleri: 1971 – 2021. *Journal of History School,* 61, 4434-4466.

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE OYUNLARIN KULLANIMINA İLİŞKİN ARAŞTIRMALARIN EĞİLİMLERİ: 1971 – 2021[1]

Erkan YEŞİLTAŞ[2] & Arzu CANTÜRK[3]

Öz

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik çalışmaları bibliyometrik analiz yöntemi ile incelemektir. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu çerçevede, Web of Science (WoS) veri tabanında "social studies" ve "game" anahtar kelimeleri kullanılarak sistematik bir literatür taraması *(Systematic review)* yapılmıştır. Veri toplama aşamasında Web of Science (WoS) indekslerinde yer alan akademik çalışmalara ulaşılmıştır. Arama kriteri olarak "doküman başlığı, özet, anahtar kelime" seçilmiştir. Araştırmaya 1971-2021 yılları arasındaki "Eğitim/Eğitim Araştırmaları" ve "Eğitim Bilim Disiplinleri" kategorilerinde yer alan 83 akademik çalışma dâhil edilmiştir. Verilerin analizinde bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımı ile ilgili olarak en fazla yayın yapılan yılların 2014, 2015 ve 2016 olduğu, yayın sıklığı en yüksek dillerin başında İngilizce, Türkçe ve İspanyolca'nın geldiği, yapılan çalışmaların büyük bir kısmını makalelerin oluşturduğu, yayın yapan yazarların çalıştığı ya da desteklendiği

[1] Bu çalışma, 9-11 Haziran 2022'de Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 10. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda (USBES) sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar %60, 2. yazar %40

[2] Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, erkanyesiltas@gmail.com, Orcid: 0000-0002-6720-3684

[3] Arş. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, canturkarzu@outlook.com, Orcid: 0000-0002-4151-0002

kurumların başında Nanyang Teknoloji Üniversitesi, Singapur Ulusal Eğitim Enstitüsü ve Gürcistan Üniversite Sistemi'nin, Türk üniversitelerinden ise Akdeniz Üniversitesi, Amasya Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nin geldiği, ilgili konuda en fazla yayının yapıldığı ülkelerin başında ABD ve Singapur'un olduğu, 2010 yılı sonrasında ise konuya ilişkin yayınlara yapılan atıf sayısının arttığı, oyun kullanımı ile ilgili yapılan bilimsel yayınlarda en çok sosyal bilgiler, oyun tabanlı öğrenme, oyunlar, ilköğretim ve vatandaşlık eğitimi anahtar kelimelerinin kullanıldığı bulgularına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler eğitiminde oyun kullanımı alanında birçok bileşene yönelik genel bir tablo ortaya koyulmuştur. Çalışmanın bulgularına dayalı olarak gelecekteki çalışmalara referans olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler eğitimi, Oyun, Bibliyometrik analiz, Web of Science

Trends of Researches on the Use of Games in Social Studies Education: 1971 – 2021

Abstract

This research aimed to examine studies on the use of games in social studies education using bibliometric analysis. This research has been carried out in descriptive scanning model. For this purpose, a systematic literature review was conducted using the keywords "social studies" and "game" in the Web of Science (WoS) database. Academic studies indexed in the Web of Science (WoS) database were reached in the data collection phase. "Document title", "abstract", and "keyword" were chosen as the search criteria. 83 academic studies in the "Education/Educational Research" and "Education Scientific Disciplines" categories published between 1971 and 2021 were included in the research. The bibliometric analysis method was used in the data analysis. The research results showed that most of the studies were articles and published in 2014, 2015 and 2016, English, Turkish and Spanish were the most published languages, most of the authors were affiliated with or supported by the Nanyang Technology University, Singapore National Institute of Education and Georgia University System among all the institutions and Akdeniz University, Amasya University, Ataturk University and Hacettepe University among the Turkish universities, The USA and Singapore were the countries with the most publications, the number of citations increased after 2010, and the most common keywords used in the studies were social studies, game-based learning, games, elementary education and citizenship education. The research presents an overview of many components in the use of games in social studies education. It is believed that the findings of the research will serve as a reference for future studies.

Keywords: Social studies education, Game, Bibliometric analysis, Web of Science

GİRİŞ

İnsan var olduğu andan itibaren biyolojik yapısı gereği her zaman öğrenme isteği içerisinde olmuştur. İnsanın bu varoluşsal durumu araştırmacıları, insanın karmaşık zihin yapısında gerçekleşen öğrenme sürecini anlamak için farklı kuram ve öğrenme yaklaşımlarına yöneltmiş ve öğrenme konusunda birçok araştırmaya da yol çizmiştir. Etkili öğrenmeyi destekleyen bu öğrenme kuram ve yaklaşımlardan biri de oyunsal felsefeye dayandırılmaktadır (Sezgin, 2016). Gerek klasik gerekse de dinamik kuramların ortak görüşüne göre oyun, önemli bir öğrenme ve dinlenme aracı olarak kabul görmektedir (Mindivanlı-Akdoğan ve Bilgili, 2017). Öğrenmeyi desteklemek amacıyla, oyunların kullanımına yönelik kuram ve yaklaşımlara ilişkin görüşler, günümüzde daha popüler hâle gelmiş olsa da esasında, oyunların kendisi gibi eğitim ve öğretimde kullanımı da, insanlık tarihi kadar eski ve uzun bir geçmişe sahiptir (Homer, Raffaele ve Henderson, 2019). "Oyun insanla birlikte hep var olmuştur; sonradan olan bir şey değildir." (Vatandaş, 2020, s. 915). Öyle ki konuya ilişkin kapsamlı çalışmaları bulunan Hollandalı filozof ve tarih profesörü Johan Huizinga da, "homo ludens" adlı eserinde "homo sapiens" *(akıllı insan)* ve "homo faber" (*imalat yapan insan)* terimlerinin yanına "homo ludens" *(oyun oynayan insan)* terimini eklemiştir. Huizinga bu terimin, insanın varoluşsal koşullarını tanımlayan diğer terimlere göre, daha işlevsel olduğunu öne sürerek bir anlamda, insana ait her şeyin başlangıcının oyun olduğunu dile getirmiştir (Huizinga, 2006). Burada oyunun ne olduğu konusu öğrenme sürecindeki işlevsel özelliklerini anlamak adına önemlidir.

Konuya ilişkin kapsamlı çalışmaları bulunan Johan Huizinga oyunu "özgürce razı olunan, ama tamamen emredici kurallara uygun olarak belirli zaman ve mekân sınırları içinde gerçekleştirilen, bizatihi bir amaca sahip olan, bir gerilim ve sevinç duygusu ile 'alışılmış hayattan' 'başka türlü olmak' bilincinin eşlik ettiği, iradi bir eylem veya faaliyet" olarak açıklamıştır (Huizinga, 2006, s. 50). Bununla birlikte, çeşitli kaynaklarda araştırmacılar tarafından oyunun, "tek düzelikten kaçış" (Arnold, 1979, s. 7); "fiziksel, zihinsel yetenekleri geliştiren, yaşantıyı zevkli kılan, sanatsal ve estetik nitelikleri geliştirici etkinlikler" (Bilen, 1999, s.197); "eğlenme yoluyla dinlenmeyi sağlayan eylemler" (Boratav, 1984, s. 232); "beceri ve kontrol kazanmanın önemli bir yolu" (Bruce,1994, s. 66); "bir şeyleri araştırma, öğrenme, keşfetme, kontrol etme, öğrenilenler arasında ilişki kurma ve deneyimleme süreci" (Ellis, 1973, s. 135; Akt. Vatandaş, 2020, s. 917); "gerçekliğin basitleştirilmesi" (Shaffer, Squire, Halverson ve Gee, 2005); "toplumsallaşmayı sağlayan öğrenme aracı"

(Vatandaş, 2020, s. 914); "yaratıcı ve mekân-zaman sürekliliği içinde yer alan bir deneyim" (Winnicott, 2013, s. 71) şeklinde de yorumlandığı görülmektedir.

Genel itibariyle, oyunun insan yaşamındaki anlamı farklı biçimlerde ve farklı disiplinlerin perspektifinden yorumlanmaya ve anlaşılmaya çalışılmıştır. (Elkind, 1999). Bu nedenle, kaynaklarda oyuna yönelik tek bir anlam ifade eden genel-geçer bir tanıma rastlanılamamaktadır. Ancak farklı dil yapılarında oyun zaman zaman eğlenme amacına yönelik yapılan etkinlikler (oyalama, yarışma, taklit vb.) konusunda bir çağrışım kazanmıştır. Örneğin Latince'de oyun kelimesi için "çocuk oyunlarını, oyalanmayı, yarışı, tapınışa özgü veya tiyatro gösterileri ile rastlantı oyunları" anlamını karşılayan *"ludus"* kelimesi kullanılmıştır (And, 2012, s. 34). Oyuna bir oyalanma aracı şeklindeki bakış açısı Arapça'da da "kişiyi oyalayan, ona başka şeyleri unutturan şey" anlamındaki *"l'ab"* kelimesini daha kapsamlı bir anlamda karşılayan *"lehv"* kelimesinin kullanıldığı görülmektedir (Bozkurt, 2007). Türkçe'de ise oyunun en eski kelimelerden biri olduğu "*oy-un"* türevinde eski kaynaklarda çeşitli anlamlarda kullanıldığı bilinmektedir. Asya geleneğinin dilde bir yansıması olan, Kâşgarlı Mahmud'un Dîvânü Lugâti't-Türk adlı eserinde oyun kelimesinin, yarış anlamı yüklenen *"*ötgün (yansılamak, taklit etmek ve bunda yarış etmek)", "büdhüş (oyunda ve raksta yarışmak)" ve "öçeş (yarış, yarış etmek)" kelimeleri ile benzerlik taşıdığı (And, 2012, s. 32-37) anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan, bazı dil yapılarında ise oyun kelimesi, amacı olan ve amacı olmayan, kurallı ve kurallı olmayan ya da kısıtlayıcı ve esnek olan oyunlar şeklinde bazı nüansları belirtilerek de açıklanmaya çalışılmıştır. Örneğin İngilizce'de *"game"* ve *"play"* olmak üzere anlamsal bakımdan iki farklı kavramla karşılaşılmaktadır. "*Game",* kuralları kesin olan ve bir amacı olan ciddi bir oyundur; *"play"* ise amacı olmayan, bir kısıtlama ve kurala dayanmayan, oyunbazlığa ve yaratıcılığa izin veren esnek bir oyun oynama etkinliği olarak tanımlanmaktadır. Türkçe'de ise her iki kavramda *"oyun"* kelimesi ile karşılık bulmaktadır (Arkün-Kocadere ve Samur, 2016, s. 398-399; Güvenç, 1997, s. 25). Oyuna yönelik yapılan tanımlamalardan hareketle, her dönemde hem yetişkinlerin hem de çocukların yaşamlarında, iyi vakit geçirme ve eğlenmenin ötesinde tecrübe kazanma, öğrenme ve yapma aracı (Arnold, 1979, s. 7) olarak yer edindiği söylenebilir.

Oyunun bireylerin gelişimsel özelliklerinin desteklenmesinde olumlu etkileri olduğu bilinmektedir. Oyunlar, bireylerin biyolojik, zihinsel, psikolojik, sosyokültürel ve psikomotor gelişiminde önemli bir role sahiptir. Oyunlar bireylere yaparak-yaşayarak öğrenme imkânı sunarak çevrelerini algılamalarına, kendilerini ifade etmelerine, yeteneklerini ve yaratıcı potansiyellerini

keşfetmelerine, bilişsel, sosyal, problem çözme, iletişim ve dil becerilerini geliştirmelerine bunun yanı sıra, kültürel çeşitliliği kabul etmelerine olanak tanıyan önemli bir araç konumundadır. (Çelik, 2021; Hazar ve Tekkurşun-Demir, Dalkıran, 2017; Lucas, 2017; Yalçın ve Bertiz, 2019;). Eğitimde bir araç olarak kullanılan oyun, doğasına uygun şekilde eğlenceli bir şekilde otantik problemlerin çözümünde bireylere sorgulayarak ve deneyimleyerek öğrenmeye de imkân sunmaktadır. Nitekim oyun, "doğrudan deneyim, çabalamak, araştırmak, keşfetmek, denemek (practice) ve problem çözmektir." (Bruce, 1994, s. 66). Bu potansiyel özelliklerinden hareketle, eğitimciler ve araştırmacılar tarafından oyun, öğrenme sürecinin bir parçası olarak nitelendirilmektedir.

Oyunlar amaçlarına göre, eğitsel oyunlar, dijital eğitsel oyunlar ve ciddi oyunlar (serious games) olmak üzere farklı öğretim deneyimleri sunabilecek çeşitlerde sınıflandırılabilir (Sezgin, 2016). Genellikle oyun literatüründe eğitim ve öğretim sürecinde belirlenen kazanımların gerçekleştirilmesine katkı sağlamak amacıyla kullanılan oyunlar, eğitsel oyunlar şeklinde ele alınmaktadır. Eğitim oyunları çeşitli kaynaklarda aynı zamanda "serious games" veya "edugames" adı altında da kullanılmaktadır (Demirbaş, 2015). Oyun konusunda araştırmacı ve uzmanlar tarafından çalışma alanı ve incelemelerine göre farklı kapsamlarda oyunların sınıflandırıldığı görülmektedir. Örneğin Caillois (1961) oyunları; yarışmalı oyunlar, şans oyunları, taklit oyunları ve heyecan verici oyunlar şeklinde 4 kategoride sınıflandırmıştır. Piaget ise çocukların gelişim evrelerine göre oyunları; alıştırma/pratik oyunları, sembolik oyunlar, kurallı oyunlar ve yapısal oyunlar şeklinde kategorilendirmiştir (Piaget, 1999). Teknolojinin hızlı gelişimi ile birlikte, doğal olarak bu sınıflamaların dışında oyunlar, teknoloji kullanım yoğunluklarına göre de geleneksel oyunlar, dijital oyunlar, [arttırılmış gerçeklik] ve sanal gerçeklik oyunları olarak sınıflandırılabilir. Geleneksel oyunlar, bilgisayar ortamlarında hazırlanmamış oyunlardır (saklambaç, sek sek vb.). Dijital oyunlar ise bilgisayar, oyun konsolu, [VR gözlük ve diğer giyilebilir teknolojiler] veya mobil araçlar ile oynanabilen oyunlardır. Buna paralel olarak sanal gerçeklik ve arttırılmış gerçeklik oyunları ise, dijital oyunların gerçek hayata veya gerçek hayatın dijital ortama entegre edilmesiyle oynanan oyunlar" (Sezgin, 2016, s. 348-349) olarak açıklanabilir.

Dijital oyunlar, oyun çalışmalarıyla alakalı literatürün genelinde özel bir ayrım yapmayı gerektirmediği sürece [elektronik], video ve bilgisayar oyunları ile birbirlerinin yerine kullanılabilmektedir (Demirbaş, 2019). Bugün simülasyon, platform, dövüş, macera, rol yapma, puzzle, yarış, strateji, aksiyon ve spor gibi dijital oyun türleri başlıca dijital oyun kategorileri olarak ön plana çıkmaktadır (Terek-Ünal ve Batı, 2011; Yengin, 2012).

Günümüzde kentleşme sorunlarından biri olan çocuk oyun alanlarının sınırlandırılması ve yaşanan teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak geleneksel oyunların yerini artık dijital oyun teknolojisinin aldığı gözlenmektedir (Yalçın ve Bertiz, 2019). Elbette ki dijital oyun endüstrisinin giderek büyümesi beraberinde dijital oyunların eğitsel değeri de tartışılır hâle gelmiştir. Bu durum eğitsel dijital oyun kavramının ortaya çıkmasına da katkı sunmuştur. Genellikle dijital eğitsel oyunlara ve dijital teknolojilerin kullanılmadığı eğitsel oyunlara dayalı tasarımların, oyun tabanlı öğrenme (*game-based learning)* yaklaşımıyla ilişkili çalışmalarda benimsendiği görülmektedir.

"Eğitsel oyunların hâkim olduğu öğrenme ortamları oyun tabanlı öğrenme ortamları olarak isimlendirilmektedir." (Toraman, Çelik ve Çakmak, 2018, s. 1805). Oyun tabanlı öğrenmenin çeşitli kaynaklarda çoğunlukla oyunlaştırma *(gamification)* kelimesiyle aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu kavramlar birbirleriyle ilişkili olmalarına karşın farklılık göstermektedir. Oyun tabanlı öğrenme, daha çok öğrenmeye yönelik tasarlanan oyunlar aracılığıyla, belirli öğrenme hedeflerinin kazandırılmasına odaklanmaktadır (Plass, Homer, Mayer ve Kinzer, 2019; Kim, Park ve Baek, 2009). 2010 yılından sonra yaygın bir şekilde benimsenen oyunlaştırma ise, "oyun tasarım ögelerinin oyun dışı bağlamlarda kullanılmasına" dikkat çekmektedir (Deterding, Dixon, Khaled ve Nacke, 2011). Başka bir ifadeyle, oyunlaştırma "oyun dışı bağlamlarda, rozet, liderlik tahtası, puan gibi oyun bileşenlerinin ve oyunu ilgi çekici, eğlenceli kılan özelliklerin, motivasyonu, performansı, sürdürülebilirliği, sisteme olan bağlılığı arttırmak ve devamında istendik davranış değişiklikleri yaratmak amacıyla kullanılması"dır (Şenocak ve Bozkurt, 2020, s. 79).

"Oyunlaştırma, oyun içermeyen bir ortamda oyunu yalnızca araç şeklinde kullanmaktadır." (Bahçeci ve Uşengül, 2018, s. 707). Oyun tabanlı öğrenme kapsamında, bilgi ve becerileri öğretmek için gerçek bir oyun ve genellikle çevrim içi veya sınıf içinde örgün öğrenme sağlamak için tek seferlik bir öğretim etkinliği kullanılır. Oyunlaştırmada ise yalnızca oyun ögeleri kullanılır. Öğrenciler baştan sona bütün bir oyunu oynamazlar; puan kazanma, bir zorluğun üstesinden gelme veya görevleri tamamlamak için rozet alma gibi video veya mobil oyun ögelerini içeren etkinliklere katılırlar (Kapp, 2014). Öğrenme sürecinde oyun ögelerinin (karakter/avatar, takım, puan, ödül, mücadele ve seviye atlama) kullanıldığı çevrim içi bir rol oynama uygulaması olan "Classcraft" eğitimde oyunlaştırma için bir örnek olarak sunulabilir. Classraft uygulamasında, oyuncular (öğrenci grupları) kendilerini tanımlayan karakterler geliştirebilmektedir. Bu karakterler dersin hedeflerine yönelik belirlenmiş olan olumlu ve olumsuz davranış sergileme durumuna göre puan kazanıp kaybetme özelliğine sahiptir. Oyuncular (öğrenci grupları), oyun kurucunun (öğretmenin)

belirlediği görevleri (öğretim programında yer verilen kazanımlar, beceriler vb.) yerine getirebilmek için takım halinde çalışabilmekte ve adım adım görevlerin tamamlanması durumunda seviye atlayabilmektedir (Classcraft, 2022). Kaynaklarda oyunlaştırma ile karıştırılan bir diğer kelime de oyundur. "Oyun ve oyunlaştırma arasındaki en önemli fark, oyunlaştırmada bir oyunun olmamasıdır." (Arkün-Kocadere ve Samur, 2016, s. 403). Son yıllarda oyunlaştırma teknolojik araçların kullanımı ile özdeşleştirilmektedir. Ancak teknolojinin yer almadığı daha geleneksel öğrenme ortamlarında da dışsal pekiştireç (ödül vb.) şeklinde oyunlaştırmanın en ilkel formu görülebilmektedir.

Netice itibariyle, oyunlarla ve oyunlaştırılarak yapılan öğretimin bireylerin öğrenme sürecinde aktif olmasını ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesini destekleme noktasında yararlı olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte, oyunların ve oyunlaştırmanın eğitim ve öğretim sürecinde kullanımıyla öğrenme sürecinin sıkıcı ve bunaltıcı olması da engellenebilir (Pehlivan, 1997). Bu bakımdan, oyun ve oyunlaştırma etkinliklerinin, bilhassa sözel ağırlıklı olması gerekçesiyle, ezbere dayalı bir ders olarak algılanan ve bu yüzden sıkıcı olarak kabul edilen, sosyal bilgiler dersinde kullanımının büyük ölçüde olumlu çıktıları olabilir. Nitekim literatürde yer alan çalışmalarda bu türden alternatif uygulamaların geleneksel yaklaşımlara göre sosyal bilgiler dersinde anlamlı öğrenmeyi desteklediği, dersi daha zevkli ve eğlenceli hâle getirdiği belirlenmiştir. Diğer taraftan, yapılan araştırmalarda (dijital) eğitsel oyunların ve oyunlaştırma uygulamalarının sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişi düzeyi, akademik başarı ile derse karşı ilgi ve tutumlarında olumlu bir etkiye sahip olduğu, motivasyonu ve memnuniyet derecesini artırdığı, dersi dikkat çekici kıldığı ve kalıcı öğrenmeleri desteklediği, anlama becerisi, değer kazandırma ile küresel vatandaşlığa ilişkin algıların gelişmesinde olumlu etkilere sahip olduğu ve kavram öğretimini kolaylaştırdığı (Altınbulak, 2004; Altunel, 2022; Bayram, 2019; Biter, 2019; Doğan, 2017; Erkan, 2019; Karabacak, 1996; Kılıçarslan, 2021; Koka, 2018; Korcu, 2019; Hwang, Chiu and Chen, 2015; Savaş, 2014; Şengün, 2021;Yeşilkaya, 2013; Zing, 2019) ortaya koyulmuştur. Görüldüğü üzere, literatürde sosyal bilgiler eğitiminde oyun kullanımının öğretim sürecindeki etkilerinin değerlendirilmesi üzerine yapılan bazı akademik araştırmalara rastlanılmaktadır. Bu çalışmalarda çoğunlukla oyun kullanımının sosyal bilgiler eğitiminde olumlu etkilere sahip olduğu ve bir öğrenme yaklaşımı olarak kullanımının yararlı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler eğitiminde oyunlarla ilgili yapılan çalışmaları incelemek, sosyal bilgilerde oyun kullanımını daha iyi anlamak, mevcut durumu ve eğilimleri ortaya koymak adına önemlidir. Mevcut durumun belirlenmesi araştırmacılara literatürde tekrara düşülmemesi ve gelecekteki çalışmalara yön

vermesi noktasında büyük ölçüde katkı sunmaktadır. Bu bakımdan sistematik literatür taraması yapılan araştırmaların alanyazında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde eğitsel oyun ve oyun tabanlı öğrenme (Cop ve Kaplan, 2018; Genç-Ersoy, 2021; Karamustafaoğlu ve Kılıç, 2020; Hainey, Connolly, Boyle, Wilson ve Razak, 2016; Hwang ve Chen, 2022; Toraman, Çelik ve Çakmak, 2018) ile oyunlaştırma (Karataş, 2014; Köse ve Çilingir-Ük, 2019) üzerine yapılan akademik çalışmaların eğilimlerinin incelendiği bazı araştırmaların mevcut olduğu görülmüştür. Yapılan bu araştırmalarda EBSCO, Elsevier, Scopus, ProQuest, ScienceDirect, Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar ve Web of Science (WoS) veri tabanlarının tarandığı ve araştırma yöntemi olarak daha çok tematik içerik analizi yönteminin kullanıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, söz konusu araştırmalarda sınırlı da olsa bibliyometrik analiz ve meta-analiz yöntemlerinin tercih edildiği saptanmıştır. Diğer taraftan, ilgili araştırmaların ulusal ve uluslararası bazda sosyal bilimler, eğitim teknolojileri, Türkçe eğitimi, temel eğitim ve diğer alanlarda eğitsel oyun, oyun tabanlı öğrenme ve oyunlaştırma konusunu ele alan çalışmalar özelinde olduğu görülmüştür. İlgili literatürde sosyal bilgiler eğitimi alanında doğrudan oyunların (games) kullanımı konusunda yapılan akademik çalışmaları bibliyometrik göstergeler açısından inceleyen araştırmaların ise sınırlılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmada sosyal bilgiler eğitiminde oyun kullanımıyla ilgili Web of Science (WoS) veri tabanlarında indekslenen çalışmaların bibliyometrik analiz yöntemi ile incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın, sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik WoS'ta yayımlanan bilimsel çalışmaların araştırma eğilimlerini belirleyerek hem oyun literatürüne katkı sunması hem de sosyal bilgilerde oyun kullanımı konusunda gelecekteki çalışmalara referans olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan bu araştırmada, sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımı üzerine yapılan çalışmalarla alakalı aşağıda yer verilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik akademik çalışmaların yıllara göre sayısal dağılımı nasıldır?
2. Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik akademik çalışmaların hazırlandıkları dillere göre dağılımları nasıldır?
3. Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik akademik çalışmaların yayın türlerine göre dağılımları nasıldır?
4. Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik akademik çalışmaların, yazarlarının çalıştığı kurumlara göre dağılımları nasıldır?

5. Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik akademik araştırmaların yapıldığı ülkelere göre dağılımı nasıldır?
6. Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik akademik araştırmaların yapıldığı ülkelere göre dağılımı nasıldır?
7. Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik akademik çalışmaların yıllara göre atıf dağılımı nasıldır?
8. Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik akademik çalışmaların atıf analizi nasıldır?
9. Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik akademik çalışmalarda en sık kullanılan anahtar kelime ağ durumu nedir?
10. Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik akademik çalışmalarda referans ortak atıf ağı dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Alan yazında betimsel tarama, geçmişte ya da hâlen devam eden bir durumu var olduğu hâliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak ifade edilmektedir. Bu araştırma modelinde araştırmaya konu olan durum, kişi, olay ya da nesne kendi koşulları içinde onları etkileme amacı olmadan incelenmektedir (Karasar, 2014).

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın veri toplama aşamasında Web of Science (WoS) veri tabanları kullanılmıştır. Verip toplama sürecinde Web of Knowledge Web sayfasında tüm WoS veri tabanlarında "social studies" ve "game" anahtar kelimeleri "and" bağlantısıyla birlikte kullanılarak arama yapılmıştır. Arama kriterleri olarak "doküman başlığı, özet, anahtar kelime" belirlenmiştir. Çalışma, bütüncül bir yoruma ulaşılabilmek amacıyla, veri tabanında konuya ilişkin ulaşılabilen en eski yayına ait tarihten başlatılarak 1971-2021 yılları arasındaki 50 yılı kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Arama sonucunda 287 yayına ulaşılmış bu yayınlarda "Eğitim/Eğitim Araştırmaları" ve "Eğitim Bilim Disiplinleri" kategolerinde yer alan 83'üne ait bibliyometrik veri çalışmanın veri seti olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada veri analizi tekniği olarak bibliyometrik analiz kullanılmıştır. Ülkeleri, kurumları, konu alanlarını, dergileri, özel araştırma konularını belirleme

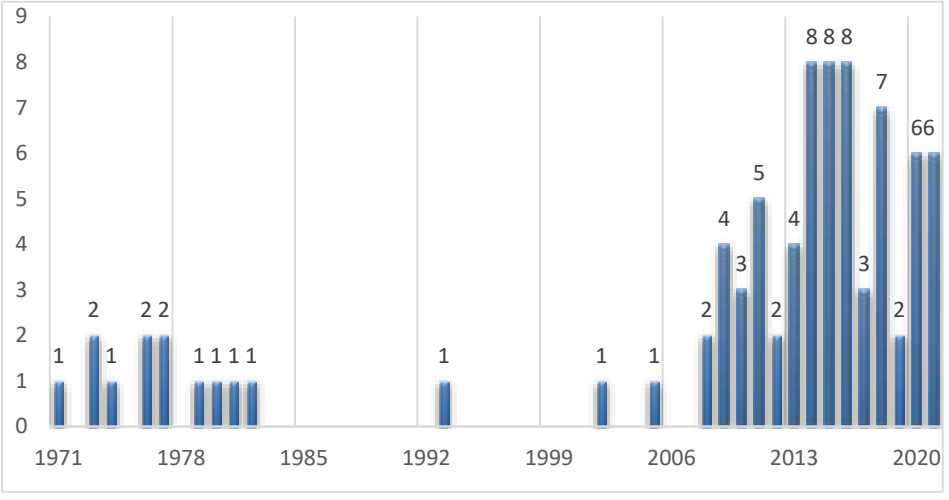
ve değerlendirmede oldukça etkili bir analiz yöntemi (Huang vd, 2004) olan bibliyometrik analizi ilk kez kullanan Pritchard, yöntemi matematiğin ve istatistiksel yöntemlerin kitaplara ve diğer bilimsel iletişim araçlarına uygulanması olarak açıklamıştır (Pritchard, 1969).

Çalışmanın veri analizi aşamasında 1971- 2021 tarihleri arasında sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımıyla ilgili olarak yayınlanmış olan toplam 83 yayın, bibliyometrik göstergeler çerçevesinde incelenerek kategorize edilmiştir. Kategorize edilen verilere ilişkin yüzde ve frekanslar hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar için MS Excel uygulaması kullanılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen akademik yayınların araştırma konuları ve yönelimleri yayınlardaki anahtar kelimeler üzerinden görsel olarak haritalandırılmıştır. Bu doğrultuda WordArt çevrimiçi kelime bulutu yazılımı tercih edilmiştir. Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımıyla ilgili 83 akademik çalışmanın anahtar kelimelerinin sosyal ağ analizi bibliyometrik analiz araçlarından VOSviewer (Version 1.6.16) paket programı aracılığıyla görselleştirilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Yayın Sayısı

Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımıyla ilgili yayımlanan akademik çalışmaların yıl bazında dağılımı Şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Oyunların Kullanımıyla İlgili Araştırmaların Yıllara Göre Sayısal Dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımı ile ilişkili en fazla yayın yapılan yılların 2014 (n=8), 2015 (n=8) ve 2016 (n=8) olduğu görülmektedir. Şekil bir bütün olarak değerlendirildiğinde, 2008 yılı ve sonrasında sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımıyla ilgili yayımlanan bilimsel yayınların artış göstermekle birlikte nicelik olarak düşük kaldığı görülmüştür.

Araştırmaların Yayın Dili

Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımıyla ilişkili akademik çalışmaların hazırlandıkları dillere göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Oyunların Kullanımıyla İlgili Yayımlanan Akademik Çalışmaların Hazırlandıkları Dillere Göre Dağılımı

Diller	**n**	**%**
İngilizce	80	96,38
Türkçe	2	2,41
İspanyolca	1	1,20
Toplam	**83**	**100**

Tablo 1'de sunulan veriler incelendiğinde sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik yayın yapılan dillerin başında İngilizce (n=80) ve Türkçe'nin (n=2) geldiği görülmüştür.

Yayın Türü

Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik akademik çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Yayın Türlerine Göre Sosyal Bilgiler Eğitiminde Oyunların Kullanımıyla İlgili Yayın Sayılarının Dağılımı

Yayın Türü	**n**	**%**
Makale	57	68,68
Bildiri	20	24,10
Kitap Bölümü	8	9,64
Derleme Makale	5	6,02
Erken Erişim	3	3,61
Kitap Kritiği	1	1,21
Editoryal	1	1,21

Tablo 2'de sunulan verilere göre sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik akademik çalışmaların büyük bir kısmını makalelerin (n=57)

oluşturduğu sonrasında en sık yayın yapılan diğer türlerin ise sırasıyla bildiri (n=20) ve kitap bölümü (n=8) olduğu belirlenmiştir.

Yazarların Kurumları

Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik akademik çalışmaların yazarlarının çalıştığı kurumlara göre dağılımı Tablo 3'te sergilenmiştir. Bu kategoriye giren kurum sayısının fazla (n=115) olması nedeniyle yalnızca yayın sayısına göre yapılan sıralamada ilk 10'da yer alan kurumlar verilmiştir.

Tablo 3

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Oyunların Kullanımıyla İlgili Yayın Yapan Yazarların Kurumları- İlk 10 Kurum

Yazarların Kurumları	n	%
Nanyang Teknoloji Üniversitesi	12	14,45
Singapur Ulusal Eğitim Enstitüsü	5	6,02
Gürcistan Üniversite Sistemi	5	6,02
Masaryk Üniversitesi	3	3,61
Ulusal Tayvan Bilim Teknolojisi Üniversitesi	3	3,61
Tennessee Knoxvılle Üniversitesi	3	3,61
Tennessee Üniversite Sistemi	3	3,61
Aarhus Üniversitesi	2	2,41
Kaliforniya Eyalet Üniversite Sistemi	2	2,41
New York Cuny Sistemi Şehir Üniversitesi	2	2,41

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik yayın yapan yazarların çalıştığı ya da desteklendiği kurumların başında Nanyang Teknoloji Üniversitesi – Singapur (n=12), Singapur Ulusal Eğitim Enstitüsü – Singapur (n=5) ve Gürcistan Üniversite Sistemi – Gürcistan'ın (n=5) geldiği belirlenmiştir. Kurumlara ilişkin yapılan arama sonucunda listede yer alan Türk Üniversiteleri ve yayın sayıları ise Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Oyunların Kullanımıyla İlgili Yayın Sayıları ve Yayını Yapan Yazarların Kurumları, Türk Üniversiteleri

Yazarların Kurumları	n	%
Akdeniz Üniversitesi	1	1,20
Amasya Üniversitesi	1	1,20
Atatürk Üniversitesi	1	1,20
Hacettepe Üniversitesi	1	1,20
Kastamonu Üniversitesi	1	1,20

Tablo 4 incelendiğinde Türkiye'de sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımıyla ilgili olarak yayın yapan yazarların çalıştığı ya da desteklendiği kurumların Akdeniz Üniversitesi (n=1), Amasya Üniversitesi (n=1), Atatürk Üniversitesi (n=1), Hacettepe Üniversitesi (n=1) ve Kastamonu Üniversitesi (n=1) olarak sıralandığı görülmektedir.

Ülkeler

Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik akademik çalışmaların ülkelere göre dağılımı Tablo 5'te sergilenmiştir.

Tablo 5

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Oyunların Kullanımıyla İlgili Yapılan Bilimsel Yayınların Yayımlandığı Ülkeler

Ülkeler	**n**	**%**
Amerika Birleşik Devletleri	35	42,17
Singapur	6	7,23
Türkiye	6	7,23
Kanada	4	4,82
Tayvan	4	4,82
Çek Cumhuriyeti	3	3,61
Danimarka	3	3,61
Endonezya	3	3,61
İskoçya	3	3,61
İngiltere	2	2,41
Estonya	2	2,41
Slovenya	2	2,41
Güney Afrika	2	2,41
Avustralya	1	1,21
Brezilya	1	1,21
Finlandiya	1	1,21
Malezya	1	1,21
Malta	1	1,21
Norveç	1	1,21
Portekiz	1	1,21
Romanya	1	1,21

Tablo 5'te sunulan verilere göre sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik yayın yapılan ülkelerin başında ABD (n=35), Singapur (n=6) ve Türkiye'nin (n=6) geldiği görülmektedir.

Ülkeler arası Ortak Yazarlık

Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımıyla ilgili yapılan yayınların ortak yazarlık analizi sonucunda ülkeler arası işbirliğinin görselleştirildiği şema Şekil 2'de gösterilmiştir.

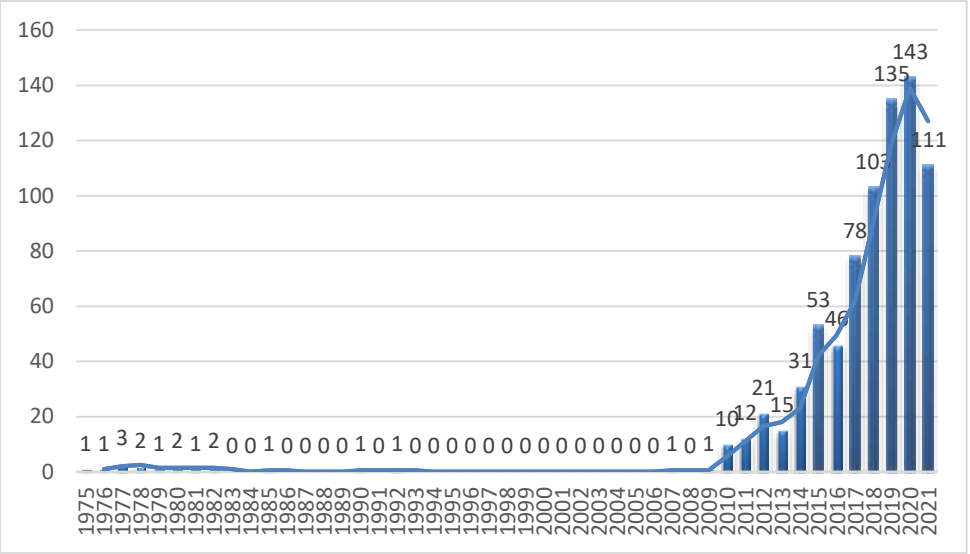
***** Çerçeve büyüklüğü yayın sayısını, sarı alanlar ise yayın güncelliğini göstermektedir.

Şekil 2. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Oyunların Kullanımıyla İlgili Bilimsel Yayınların Ortak Yazarlık Analizinde Ülke İş Birlikleri

Programda ülkelerden alıntılanan makale sayısı en az 1 olarak seçildiğinde bu ülkeler 20 kümeye ayrılmakta ve aralarında 3 bağlantının çizgisi bulunmaktadır. Verilere göre sadece 3 ülkenin bağlantısı bulunmaktadır. Bu ülkeler ABD (1 bağlantı), İngiltere (1 bağlantı) ve İskoçya (1 bağlantı) şeklinde sıralanmaktadır. Grafiğe göre sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımıyla ilgili çalışmalarda ülkeler arası iş birliğinin yok denecek kadar az olduğu söylenebilir.

Atıf Dağılımı

Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik akademik yayınların yıllara göre atıf sayısı dağılımları Şekil 3'te sunulmuştur.

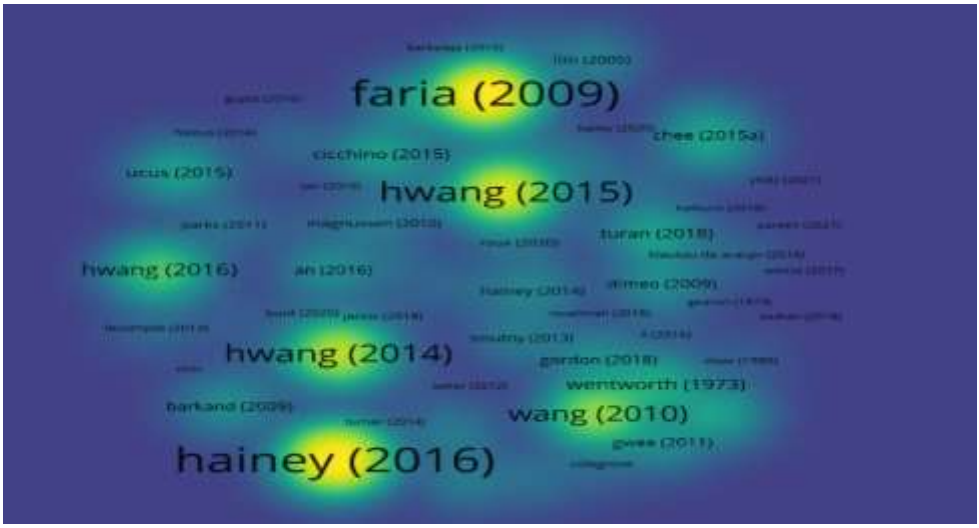


Şekil 3. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Oyunların Kullanımıyla İlgili Yayınların Yıllara Göre Atıf Sayıları

Şekil 3'te yer alan veriler incelendiğinde, sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımıyla ilgili yayımlanan akademik yayınların 1975'ten 2010'a kadar atıflarının düşük oranda seyrettiği, 2010 yılı sonrasında ilerleyen yıllara paralel bir şekilde atıf sayısının arttığı görülmektedir.

Atıf Analizi

Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik akademik yayınlardan en fazla atıf alan yayınlara ait grafik ise Şekil 4'te sergilenmiştir.



Şekil 4. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Oyunların Kullanımıyla İlgili Yayımlanan Akademik Yayınlardan En Fazla Atıf Alan Yayınlar (Maviden sarıya doğru atıfların yoğunluğunun etkisi artacak sayıda değişmektedir.)

Şekil 4'te görüldüğü üzere maviden sarıya doğru atıfların yoğunluğunun etkisi artacak sayıda değişmektedir. İlgili yayınlardan 10'dan fazla atıf alan yayınlar künyeleri ile birlikte Tablo 6'da listelenmiştir.

Tablo 6

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Oyunların Kullanımıyla İlgili Yayımlanan Akademik Yayınlardan En Fazla Atıf Alan Yayınlar

Yayın Bilgisi	**Atıf sayısı ***
Faria A.J., Hutchinson D., Wellington W. J., Gold, S. (2009). Developments in Business Gaming: A Review of the Past 40 Years. *Simulation & Gaming, 40*(4), 464-487. doi:10.1177/1046878108327585	150
Hainey, T., Connolly, T. M., Boyle, E. A., Wilson, A., & Razak, A. (2016). A systematic literature review of games-based learning empirical evidence in primary education. *Computers & Education, 102*, 202-223. doi: 10.1016/j.compedu.2016.09.001	148
Hwang, G. J., Chiu, L. Y., & Chen, C. H (2015). A contextual game-based learning approach to improving students' inquiry-based learning performance in social studies courses. *Computers & Education, 81*, 13–25. doi: 10.1016/j.compedu.2014.09.006	94

Hwang, G. J., Kuo, F. R., Chen, N. S., & Ho, H. J. (2014). Effects of an integrated concept mapping and web-based problem-solving approach on students' learning achievements, perceptions and cognitive loads. *Computers & Education, 71*, 77-86. doi: 10.1016/j.compedu.2013.09.013	73
Wang, F., Kinzie, M. B., McGuire, P., & Pan, E. (2010). Applying technology to inquiry-based learning in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, *37*(5), 381-389. doi: 10.1007/s10643-009-0364-6	54
Hwang, G. J., & Chang, S. C. (2016). Effects of a peer competition-based mobile learning approach on students' affective domain exhibition in social studies courses. *British Journal of Educational Technology*, *47*(6), 1217-1231. doi: 10.1111/bjet.12303	29
Wentworth, D. R., & Lewis, D. R. (1973). A review of research on instructional games and simulations in social studies education. *Social Education, 37*(5), 432-440.	19
Turan, Z., & Meral, E. (2018). Game-Based versus to Non-Game-Based: The Impact of Student Response Systems on Students' Achievements, Engagements and Test Anxieties. *Informatics in Education*, *17*(1), 105-116.	15
Ucus, S. (2015). Elementary school teachers' views on game-based learning as a teaching method. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *186*, 401-409. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.216	15
Chee, Y. S., Mehrotra, S., & Ong, J. C. (2015). Professional development for scaling pedagogical innovation in the context of game-based learning: Teacher identity as cornerstone in "shifting" practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *43*(5), 423-437. doi: 10.1080/1359866X.2014.962484	15
Cicchino, M. I. (2015). Using Game-Based Learning to Foster Critical Thinking in Student Discourse. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, *9*(2). doi: 10.7771/1541-5015.1481	14
Chee, Y. S., Mehrotra, S., & Ong, J. C. (2015). Authentic game-based learning and teachers' dilemmas in reconstructing professional practice. *Learning, Media and Technology*, *40*(4), 514-535. ,doi: 10.1080/17439884.2014.953958	11
Chee, Y. S., Mehrotra, S., & Liu, Q. (2013). Effective game based citizenship education in the age of new media. *Electronic Journal of e-Learning*, *11*(1), 16-28. ERIC: EJ1012864	11

* Atıf sayısı 10 ve üzerinde olan yayınlar.

Tablo 6'ya göre sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik yapılan bilimsel yayınlardan en sık atıf alan yayının A.J. Faria, David Hutchinson, William J. Wellington, Steven Gold tarafından yapılan ve 2009

yılında yayımlanan "Developments in Business Gaming: A Review of the Past 40 Years" başlıklı çalışma olduğu, bu çalışmayı sırasıyla Thomas Hainey, Thomas M. Connolly, Elizabeth A. Boyle, Amanda Wilson ve Aisya Razak tarafından yapılan ve 2016 yılında yayımlanan *"A systematic literature review of games-based learning empirical evidence in primary education"* ve Gwo-Jen Hwang, Li-Yu Chiu ve Chih-Hung Chen tarafından yapılan ve 2015 yılında yayımlanan "*A contextual game-based learning approach to improving students' inquiry-based learning performance in social studies courses*" başlıklı çalışmanın takip ettiği görülmüştür.

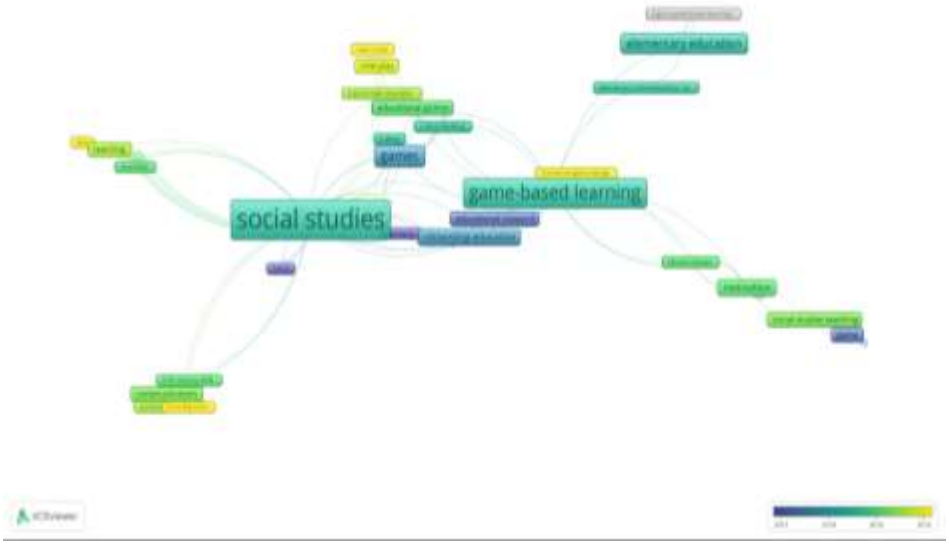
Anahtar Kelimeler

Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik akademik çalışmalarda kullanılan anahtar kelimelerle ilgili sıklığı belirten veriler aşağıdaki kelime bulutu görselinde sunulmuştur.

Şekil 5. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Oyunların Kullanımıyla İlgili Bilimsel Yayınlarda Kullanılan Anahtar Kelimelerin Sıklığına İlişkin Kelime Bulutu

Şekil 5'te görüldüğü üzere, sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımıyla ilgili yapılan bilimsel yayınlarda en çok sosyal bilgiler, oyun tabanlı öğrenme, oyunlar, ilköğretim, vatandaşlık eğitimi, eğitim, öğrenme, motivasyon, problem çözme, yapılandırmacılık, erken çocukluk eğitimi ve eğitici oyunlar gibi kavramların kullanıldığı belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik akademik çalışmaların anahtar kelimeleri kullanılarak belirlenen araştırma alanları ve aralarındaki ilişkilerin sosyal ağ analizi ise Şekil 6'da gösterilmiştir.



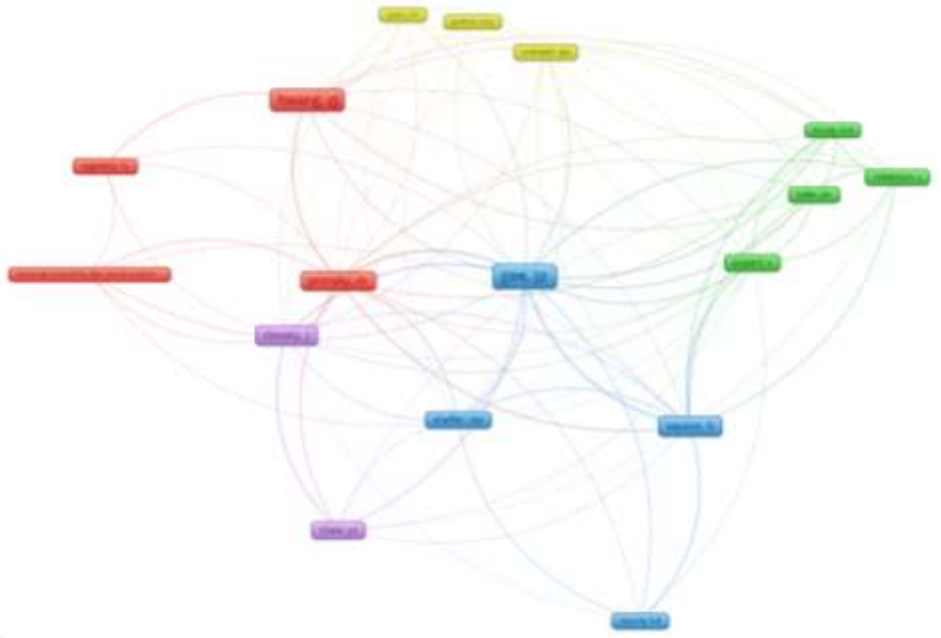
Şekil 6. Anahtar Kelimelerin Sosyal Ağ Analizi (Çerçeve büyüklüğü en çok ele alınan konuyu, sarı alanlar ise güncel konuları göstermektedir.)

Şekil 6'a göre anahtar kelime sosyal ağı grafiğindeki kümelenme analizine göre sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımıyla ilgili bilimsel yayınların 14 küme altında gruplandığı anlaşılmaktadır. Bu kümelerde yer alan anahtar kelimelerden en sık kullanılanlar sosyal bilgiler (f=12), oyun tabanlı öğrenme (f=8), oyunlar (f=5), ilköğretim (f=16), vatandaşlık eğitimi (f=3) şeklindedir. Anahtar kelimelerden bağlantı gücü (bg) en yüksek olanlar sosyal bilgiler (bg=43), oyun tabanlı öğrenme (bg=27), oyunlar (bg=17), problem çözme (bg=17) ve ciddi oyunlar (bg=17) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Şekilde yer alan ögelerin birbiriyle yakın konumlanması aralarında ilişkinin gücünü ortaya koyarken ögeler arasındaki mesafenin fazla olması yeterli ilişki ve benzerliğin olmadığını temsil etmektedir. Ayrıca ögelerin herhangi bir bağlantı gücü ile bağlı olmaması durumunda aralarında ilişkinin olmadığının bir göstergesidir (Baynal Doğan, Doğan & Aykan, s. 167).

Referans Ortak Atıf Ağı

Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik akademik çalışmaların referans ortak atıf ağına analizi haritası Şekil 7'de sergilenmiştir. VOSviewer uygulamasında atıfta bulunulan referansın minimum düzeydeki alıntı sayısı 5 seçildikten sonra 2122 atıfta bulunulan referansın 20'si eşik değerini karşılamaktadır. Haritalamada referans ortak atıf ağında yayınların aldıkları

atıflara göre kümeler kırmızı (4), yeşil (4), mavi (4), sarı (3) ve mor (2) yazar kümesinden oluşan 5 kümeye bölünmüştür.



Şekil 7. Referans Ortak Atıf Ağı Analizi

Referans ortak atıf ağı analizi sonucunda en fazla ortak atıf alan yayınlar, atıf sayıları ve yayınlara ait bağlantı güçleri ise Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Referans Ortak Ağında En Fazla Atıf Yapılan Yayınlar, Ortak Atıf Sayıları (f) ve Bağlantı Güçleri (bg)

Atıfta Bulunulan Referans	**f**	**bg**
Gee, J. P. (2007). *Good video games+ good learning: Collected essays on video games, learning, and literacy*. Peter Lang.	14	356
Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in Entertainment (CIE), 1*(1), 21-21.	5	66
Bakhtin, M. M. (2010). *The dialogic imagination: Four essays* (Vol. 1). University of Texas Press.	4	29
Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of	4	113

empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & education*, *59*(2), 661-686.		
Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.	4	88
Salen, K. (2007). Gaming literacies: A game design study in action. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, *16*(3), 301-322.	4	164
Williamson, D., Squire, K., Halverson, R., & Gee, J. P. (2005). Video games and the future of learning. *Phi Delta Kappan*, *87*(2), 104-111.	4	97
Squire, K. (2006). From content to context: Videogames as designed experience. *Educational researcher*, *35*(8), 19-29.	4	162
Squire, K., & Steinkuehler, C. (2014). Video games and learning. *Cambridge handbook of the learning sciences*, 377-396.	4	97
Thomas, D., & Brown, J. S. (2007). The play of imagination: Extending the literary mind. *Games and culture*, *2*(2), 149-172.	4	44

Tablo 7'e göre sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına ilişkin yayımlanan çalışmalarda en çok atıfı alan kaynağın, James Paul Gee tarafından yazılan ve 2007 yılında yayımlanan *"Good video games good learning: Collected essays on video games, learning, and literacy"* isimli çalışma olduğu anlaşılmaktadır. Yine Marc Prensky'nin 2003 yılında yayımlanan ***"Digital game-based learning"*** isimli çalışması, Michail Mikhailovic Bakhtin tarafından yazılan ve 2010 yılında yayımlanan ***"The dialogic imagination: Four essays"*** kitap ile Thomas M.Connolly, Elizabeth A.Boyle, EwanMacArthur, ThomasHainey ve James M.Boyleb ait 2012 yılında yapılmış olan ***"A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games"*** çalışmalarının en yüksek bağlantı güçlerine sahip referans kaynakları olarak karşımıza çıkmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımıyla ilgili olarak Web of Science (WoS) veri tabanı üzerinde yayımlanan akademik çalışmaların bibliyometrik analiz yöntemi ile incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, bütüncül bir yoruma ulaşmak amacıyla, sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına yönelik WoS'ta ulaşılabilen en eski tarihten itibaren 1971-2021 yılları arasında 50 yıllık zaman dilimi kapsayacak şekilde sistematik bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Literatür taraması sonucunda, "Eğitim/Eğitim Araştırmaları" ve "Eğitim Bilim Disiplinleri"

kategorilerinde yayımlanan toplam 83 çalışma bibliyometrik göstergeler açısından incelerek mevcut eğilimleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, ilgili literatürde yer alan diğer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak şu şekilde açıklanmıştır:

WoS'ta sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımıyla ilgili ulaşılan akademik çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde, söz konusu çalışmaların 1971 ve 2021 yılları arasında bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Sosyal bilgiler eğitiminde oyunlarla ilgili 1971-1982 yılları arasında yayımlanan ilk dönem çalışmaların nicelik olarak düşük kaldığı ancak 2008 yılı ve sonrasında kademeli bir şekilde artış gösterdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, sosyal bilgiler eğitiminde oyunlarla ilgili bilimsel yayınlarda 2008 yılından itibaren yaşanan hızlı artış ile birlikte, en fazla yayının 2014, 2015 ve 2016 yıllarında yapıldığı gözlenmiştir. Genel itibariyle, çalışmalarda yıllara göre yaşanan kademeli artış, uluslararası literatürde sosyal bilgilerde oyunların kullanımına verilen önemin giderek arttığını göstermektedir. Araştırma bulgularına benzer şekilde Karataş (2014) da araştırmasında uluslararası ve ulusal bazda eğitimde oyunlaştırma *(gamification)* üzerine yapılan çalışmalarda 2011 yılından itibaren giderek artış olduğu ve en fazla bilimsel çalışmaların ise 2013-2014 yılında yayımlandığı sonucuna ulaşmıştır. Yine araştırma bulgularına benzer şekilde Hwang ve Chen (2022) tarafından yapılan bir çalışmada ise bazı SSCI (Social Science Citation Index) eğitim dergilerinde yayımlanan oyun tabanlı öğrenmeyle ilgili çalışmaların yıllara göre istikrarlı bir şekilde arttığı buna karşın, 2019 yılında ise hızlı bir düşüş yaşandığı ortaya koyulmuştur. Teknolojideki hızlı değişim ve gelişmeler özellikle son 10 yılda sosyal bilgilerde dijitalleşen oyun anlayışını ortaya çıkararak öğrenme ortamlarını çeşitlendirmiştir. Bu durumun sosyal bilgilerde (dijital) oyun kullanımı üzerine yapılan çalışmalarda istikrarlı bir artış olmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

WoS'ta sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımıyla ilgili ulaşılan akademik çalışmalar yayın dili açısından incelendiğinde ise en fazla İngilizce (%96,36), ardından Türkçe ve İspanyolca'nın yayın dili olarak kullanıldığı görülmüştür. İngilizce yayın sayısının diğer dillere nispeten bu kadar fazla olmasında İngilizce 'nin bir bilim dili olarak yaygın kullanımının etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ortaya çıkan durumun, WoS veri tabanlarında indekslenen dergilerin genellikle yayın dili tercihlerinin İngilizce olmasından kaynaklanabileceği de söylenebilir.

WoS'ta sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımıyla ilgili ulaşılan akademik çalışmalar yayın türleri açısından incelendiğinde, çalışmaların büyük bir kısmını makalelerin oluşturduğu belirlenmiştir. En sık yayın yapılan diğer

türlerin ise sırasıyla bildiri ve kitap bölümü olduğu görülmüştür. Araştırmacıların özellikle bilimsel görüş ve hipotezlerini sunmada daha çok makale türüne başvurmaları nedeniyle bu sonuç olası görülmektedir. Araştırmada ulaşılan bu bulgunun aksine Karataş (2014) ise çalışmasında ulusal ve uluslararası alanda eğitimde oyunlaştırma üzerine yapılan çalışmaların en fazla bildiri ardından makale türünde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karataş, eğitimde oyunlaştırma çalışmalarının özellikle 2010 yılından itibaren konferanslarda tanınmaya başlanması gerekçesiyle bildiri çalışmalarının ağırlık gösterdiğini ifade etmiştir. Diğer taraftan, Cop ve Kaplan, 2018 ile Karamustafaoğlu ve Kılıç, (2020)'ın araştırmalarında ise ulusal düzeyde (eğitsel) oyunlarla ilgili yapılan çalışmaların ise sırasıyla en çok yüksek lisans tezi, makale ve bildiri türünde hazırlandığı ortaya koyulmuştur. Araştırmalarda elde edilen bulgulardan farklı olarak bu araştırma kapsamında, uluslararası bazda elektronik tez veri tabanlarına (ProQuest vd.) başvurulmamıştır. Bu gerekçeyle, yüksek lisans ve doktora tezleri bibliyometrik açıdan değerlendirilmeye alınmamıştır.

WoS'ta sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımıyla ilgili ulaşılan akademik çalışmalar yazarların çalıştığı ya da desteklendiği kurumlara göre incelendiğinde, kurum sayısının oldukça fazla olduğu (n=115) olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımıyla ilgili ulaşılan akademik çalışmalarda ilk 10 sıraya giren kurumların başında Nanyang Teknoloji Üniversitesi (Singapur) (n=12), Singapur Ulusal Eğitim Enstitüsü (Singapur) ve Gürcistan Üniversite Sistemi'nin (Gürcistan) yer aldığı belirlenmiştir. Bu sonuç, söz konusu kurumların sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımı konusuna daha fazla katkı sunduğunu ve önem verdiğini göstermektedir. Sosyal bilgiler eğitiminde oyunlarla ilgili en çok yayın üreten ülke olarak ilk sırada Singapur olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Singapur'un eğitim alanında yenilikçi yaklaşımları benimseyen ve teknolojik gelişmelerin merkezinde yer alan bir ülke olduğu düşünüldüğünde, bu sonucun şaşırtıcı olmadığı ifade edilebilir. Kurumlara ilişkin yapılan analizde listede yer alan Türk Üniversiteleri incelendiğinde ise Akdeniz Üniversitesi, Amasya Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nin WoS'ta sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımıyla ilgili eşit sayıda yayın yapan yazarların çalıştığı ya da desteklendiği kurumlar olduğu görülmüştür.

WoS'ta sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımını ele alan akademik çalışmaların yayımlandığı ülkelere göre dağılımı incelendiğinde; en başta ABD ardından Singapur ve Türkiye'nin geldiği tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına benzer şekilde, Hwang ve Chen (2022)'nin çalışmalarında da ABD'nin oyun tabanlı öğrenme konusunda bilimsel yayına en fazla sahip ülkeler arasında olduğu ortaya koyulmuştur. Yine Karataş (2014) da çalışmasında eğitimde oyunlaştırma

kelimesinin ABD ve Singapur gibi ülkelerin veri tabanlarında daha çok aratılan bir anahtar kelime olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımıyla ilgili yapılan yayınların ortak yazarlık analizindeki ülkeler arası işbirliğinde ise, yalnızca 3 ülkenin (ABD, İngiltere ve İskoçya) bağlantısının bulunduğu belirlenmiştir. Bu durumda sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımıyla ilgili çalışmalarda ülkeler arası işbirliğinin sınırlılık gösterdiği söylenebilir. Uluslararası işbirliği sayesinde, farklı görüş ve yaklaşımlar bir araya getirilerek sosyal bilgilerde oyunların kullanımı konusunda yapılan çalışmalar nitelik ve nicelik açısından zenginleştirilebilir. Bu açıdan, bilimsel yayınlarda ülkeler arası ortaklığın yok denecek kadar az olması, sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına ilişkin akademik çalışmalardaki önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

WoS'ta sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımıyla ilgili yayımlanan akademik çalışmaların yıllara göre atıf sayıları incelendiğinde, 1975'ten 2010'a kadar atıfların düşük seyrettiği belirlenmiştir. Buna karşın, 2010 yılından itibaren her geçen yıl artan bir oranda atıf sayısının artmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Atıf sayısındaki bu artış gerek oyunların eğitimde kullanımının yaygınlaşması, gerekse de oyunların genelde eğitim ve özelde ise sosyal bilgiler eğitimi alanında öneminin artması ile ilişkilendirilmektedir. Bununla birlikte, sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımıyla alakalı olarak süreç boyunca yapılan bilimsel çalışma sayılarının artması da atıf sayının kademeli olarak artışında etkili olduğu düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımıyla ilgili yayımlanan akademik yayınlardan en sık atıf alan yayınlar incelendiğinde, A.J. Faria, David Hutchinson, William J. Wellington, Steven Gold tarafından yapılan ve 2009 yılında yayımlanan *"Developments in Business Gaming: A Review of the Past 40 Years"* başlıklı çalışmanın en sık atıf alan çalışma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmayı sırasıyla Thomas Hainey, Thomas M. Connolly, Elizabeth A. Boyle, Amanda Wilson ve Aisya Razak tarafından yapılan ve 2016 yılında yayımlanan "*A systematic literature review of games-based learning empirical evidence in primary education"* başlıklı ve Gwo-Jen Hwang, Li-Yu Chiu ve Chih-Hung Chen tarafından yapılan ve 2015 yılında yayımlanan "*A contextual game-based learning approach to improving students' inquiry-based learning performance in social studies courses"* başlıklı çalışmaların izlediği görülmüştür. Araştırma bulgularına benzer şekilde Hwang ve Chen (2022) de yapmış oldukları çalışmalarında oyun tabanlı öğrenme konusuna en çok katkı sağlayan yazarların başında Gwo Jen Hwang'ın geldiğini belirlemiştir.

WoS'ta sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımı üzerine yayımlanan bilimsel çalışmalarda en çok sosyal bilgiler, oyun tabanlı öğrenme, oyunlar, ilköğretim, vatandaşlık eğitimi, eğitim, öğrenme, motivasyon, problem çözme, yapılandırmacılık, erken çocukluk eğitimi ve eğitici oyunlar gibi kavramların kullanıldığı görülmektedir. Akademik çalışmalarda anahtar kelimeler, bilimsel içeriğin ne olduğu ve hangi konuların ele alındığı konusunda fikir vermektedir. Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımı üzerine yayımlanan çalışmalarda anahtar kelime olarak en sık sosyal bilgiler ve oyunlarla ilişkili kelimelerin kullanılması olası bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Araştırma kapsamında yapılan anahtar kelime sosyal ağ analizinde ise, sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımıyla ilgili bilimsel yayınların 14 küme altında gruplandığı belirlenmiştir. Bu kümelerde en sık kullanılan anahtar kelimelerin ilköğretim ve sosyal bilgiler olduğu görülmüştür. Yine sosyal ağ analizine göre bilimsel yayınlarda en sık kullanılan diğer anahtar kelimelerin sırasıyla oyun tabanlı öğrenme, oyunlar ve vatandaşlık eğitimi olduğu belirlenmiştir. Anahtar kelimelerden bağlantı gücü (bg) en yüksek olanların ise en başta sosyal bilgiler olmak üzere oyun tabanlı öğrenme, oyunlar, ciddi oyunlar ve problem çözme şeklinde sıralandığı görülmüştür. Söz konusu bağlantı ögeleri ile bağlanmış olan kümeler ilişkili kümelerin bağlantı odaklarını oluşturmaktadır. Hwang ve Chen (2022) ise oyun tabanlı öğrenme konusunda yapılan araştırmaların kümeleme analizinde etkileşimli öğrenme ortamları, oyun tabanlı öğrenme, ciddi oyunlar ve sanal gerçeklik olmak üzere 4 anahtar kelime kümesi olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

WoS'ta sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımı üzerine yayımlanan bilimsel çalışmaların referans ortak atıf ağı incelendiğinde, en çok atıf alan kaynağın James Paul Gee (2007)'nin *"good video games good learning: Collected essays on video games, learning, and literacy"* isimli çalışması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmanın sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımı alanında etki gücü yüksek, referans niteliğinde ve alana yön veren önemli bir kaynak olduğu ifade edilebilir. En yüksek bağlantı gücüne sahip referans kaynakların ise Marc Prensky (2003)'ün "digital game-based learning" isimli çalışması, Michail Mikhailovic Bakhtin (2010)'un *"The dialogic imagination: Four essays"* isimli kitabı ve Thomas M. Connolly, Elizabeth A. Boyle, Ewan MacArthur, Thomas Hainey ve James M.Boyle (2012)'nin *"A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games"* isimli çalışmasının olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların sosyal bilgilerde oyunların kullanımı konusuna yapılan yayımlara katkı sağlayan önemli referans kaynakları olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler eğitiminde oyun

kullanımı konusunda çalışmalar yürüten araştırmacıların söz konusu araştırmacıların bilimsel yayınlarına ve deneyimlerine başvurmaları önerilebilir.

Sonuç olarak bu araştırmada; WoS veri tabanlarına dayalı olarak sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına ilişkin araştırmaların yayın sayısı, türü ve dili, katkı sağlayan öncü ülke, kurumlar ve işbirlikleri, atıf analizleri ile anahtar kelimeler incelenerek mevcut araştırmaların eğilimlerine yönelik genel bir çerçeve sunulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Araştırma, Web of Science (WoS) veri tabanında ulaşılabilen sosyal bilgiler eğitiminde oyun kullanımına ilişkin bilimsel çalışmalarla sınırlandırılmıştır. Benzer konuda farklı veri tabanları (EBSCO, Elsevier, Scopus, ProQuest, ScienceDirect, Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar vb.) üzerinde çalışmalar yürütülebilir.
- Araştırmanın kapsamı genişletilerek WoS veya diğer farklı veri tabanlarına dayalı olarak eğitim bilimleri alanı veya diğer disiplinler kapsamında oyunların kullanımı üzerine eğilim ve trendleri belirlemeye dönük çalışmalar yürütülebilir.
- Araştırmada sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımıyla ilgili olarak uluslararası ortak çalışmaların yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, sosyal bilgiler eğitiminde uluslararası düzeyde oyunların kullanımı konusuyla ilgili çalışmaların işbirliğine dayalı yürütülmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Altınbulak, D. (2004). *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel oyunların erişiye ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altunel, S. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunlar yoluyla kök değerlerin kazandırılması: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

And, M. (2012). *Oyun ve Bügü: Türk Kültüründe Oyun Kavramı*. Yapı Kredi.

Arkün-Kocadere, S. & Samur, Y. (2016). Oyundan oyunlaştırmaya. A. Şişman, H. D. Odabaşı ve B. Akkoyunlu (Ed.). *Eğitim Teknolojileri Okumaları* içinde (s. 397-415). TOJET. www.tojet.net/books.htm, Erişim tarihi: 16.06.2022

Arnold, A. (1979). *Çocuğunuz ve Oyun.* (R. Mahmudoğlu, Çev.). Ece.

Bahçeci, F., & Uşengül, L. (2018). Eğitim ve öğretim uygulamalarında yeni bir yaklaşım: oyunlaştırma. *Trakya Eğitim Dergisi, 8*(4), 703-720.

Baynal Doğan, T. G., Doğan, S., & Aykan, E. (2021). Liderlik tarzlarının bibliyometrik analizi. *Erciyes Akademi, 35*(1), 161-169.

Bayram, Y. T. (2019). *Oyunlaştırılmış yaratıcı etkinlikler ile işlenen sosyal bilgiler derslerinin öğrenci ürün ve görüşlerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim* (5. baskı). Anı.

Biter, M. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunlarla değerler eğitimi: Bir eylem araştırması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Boratav, P. N. (1984). *100 Soruda Türk Folkloru.* (2. Baskı). Gerçek.

Bozkurt, N. (2007). "Oyun", *TDV İslâm Ansiklopedisi*. https://islamansiklopedisi.org.tr/oyuni, Erişim tarihi: 16.06.2022

Bruce, T. (1994). Çocukların Yaşamında Oyunun Rolü (D. İ. Altınoğlu, Çev.). *Eğitim ve Bilim, 18*(92), 64- 68.

Caillois, R. (1961). Man, play and games. (M. Barash, Çev.). The free press of glencoe.

Chadegani, A. A., Salehi, H., Yunus, M. Farhadi, H., Fooldi, M., Farhadi, Ö. & Ebrahim, N. A. (2013). A comparison between two main academic literature collection: Web of Science and Scopus databases. *Asian Social Science, 9*(5), 18-26. https://doi.org/10.5539/ass.v9n5p18

Classcraft (2022). https://www.classcraft.com/, Erişim tarihi: 16.06.2022

Cop, M. R. & Kablan, Z. (2018). Türkiye'de eğitsel oyunlarla ilgili yapılmış çalışmaların analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 1*(1), 52-71. https://doi.org/10.33400/kuje.422759

Çelik, T. (2021). Oyun ve oyunlaştırma teknikleri ile sosyal bilgiler öğretimi. Y. Değirmenci ve Z. Taşyürek (Ed.). *Uygulama Örnekleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi: Strateji-Yöntem-Teknik* içinde (s. 591-620). Nobel.

Demirbaş, Y. (2019). Dijital oyun araştırmalarında biçimsel analiz ve oyun türleri: hayatta kalma oyun türü. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yeni Düşünceler Hakemli E-Dergisi*, 12, 15-32.

Demirbaş, Y. K. (2015). Dijital oyunlara "oyun türü" yaklaşımlarının sorunları: "platform oyunları" türü örneği. *Selçuk İletişim, 9*(1), 363-387.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., and Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining" gamification". In *Proceedings of the 15th International Academic Mindtrek Conference: Envisioning Future Media Environments (*s. 9-15). https://doi.org/ 10.1145/2181037.2181040

Doğan, E. (2017). *Sosyal Bilgiler Dersinde Deprem Konusunun Dijital Oyunlarla Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Elkind, D. (1999). Çocuk ve Toplum: Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler (D. Öngen, Çev.). Ankara Üniversitesi.

Erkan, A. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Eğitsel Oyun ve Dijital Oyun Öğretiminin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Genç-Ersoy, B. (2021). Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımı: Bir meta-tematik analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(2), 510-530.

Güvenç, B. (1997). Çocuk ve kültür. (B. Onur Yay. Haz.). Çocuk ve Kültürü: I. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri içinde (s. 15-30). Ankara Üniversitesi.

Hainey T., Connolly, T.M., Boyle, E.A., Wilson, A. & Razak, A. (2016). A systematic literature review of games-based learning empirical evidence in primary education, *Computers & Education,* 102, https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.09.001

Hazar, Z., Tekkurşun-Demir, G. & Dalkıran, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin geleneksel oyun ve dijital oyun algılarının incelenmesi: karşılaştırmalı metafor çalışması. *Spormetre, 15*(4), 179-190.

Homer, B. D., Raffaele, C. & Henderson, H. (2019). Games as playful learning: Implications of developmental theory for game-based learning. J. L. Plass, R. E. Mayer and B. D. Homer (Eds.). *In Handbook of Game-Based Learning* (s.25-52). The MIT Press Cambridge.

Huang, Y. L., Ho, Y. S., & Chuang, K. Y. (2006). Bibliometric analysis of nursing research in Taiwan 1991- 2004. *Journal of Nursing Research*, *14*(1), 75-81. https://doi.org/10.1097/01.JNR.0000387564.57188.b4

Huizinga, J. (2006). *Homo Ludens: Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme.* (M. A. Kılıçbay, Çev.). Ayrıntı.

Hwang, G. F., Chiu, L.Y. & Chen, C. H. (2015) A contextual game-based learning approach to improving students' inquiry-based learning performance in social studies courses. *Computers & Education, 81,* 13-25. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.09.006

Hwang, G. J. & Chen, P. Y. (2022). Interweaving gaming and educational technologies: Clustering and forecasting the trends of game-based learning research by bibliometric and visual analysis, *Entertainment Computing*, 40, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.entcom.2021.100459

Kapp, K. (2014). Gamification: Separating fact from fiction. *Chief Learning Officer, 13*(3), 42-52. https://www.chieflearningofficer.com/2014/03/19/gamification-separating-fact-from-fiction/, Erişim tarihi: 12.06.2022

Karabacak, N. (1996). *Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Erişi Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi "Kavramlar İlkeler ve Yöntemler* (27. Baskı). Nobel.

Karamustafaoğlu, O. & Kılıç, M.F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 40, 1-25.

Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: araştırma eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 15*(2), 315-333.

Kılıçarslan, H. (2021). *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunla Kavram Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kim, B. Park, H. & Baek, Y. (2009). Not just fun, but serious strategies: Using meta-cognitive strategies in game-based learning. Computers & Education 52, 800–810. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.12.004

Koka, V. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Bilgisayar Destekli Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Ders Başarısına Olan Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Korcu, H. (2019). *Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Oyunla Öğretim Uygulamaları (Deneysel Bir Çalışma)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Köse, B. & Çilingir-Ük, Z. (2019). Oyunlaştırma üzerine yapılan sosyal bilimler alanındaki tezlerin bibliyometrik analizi. *SETSCI Conference Proceedings 4*(8), 119-129. https://doi.org/10.36287/setsci.4.8.021

Lucas, F. M. M. (2017). The game as an early childhood learning resource for intercultural education. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 237, 908-913. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.127

Mindivanlı-Akdoğan, E. & Bilgili, A. S. (2017). Eğitsel oyunlarla sosyal bilgiler öğretimi. R. Sever, M. Aydın ve E. Koçoğlu (Ed.). *Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi* içinde (s. 163-184). Pegem Akademi.

Pehlivan, H. (1997). *Örnek olay ve oyun yoluyla öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrenme düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Piaget, J. (1999). *Play, dreams and imitation in childhood*. (C. Gattegno & F. M. Hodgson, Çev.). Routledge.

Plass, J. L., Homer, B. D., Mayer, R. E. & Kinzer, C. K. (2019). Theoretical foundations of game-based and playful learning. J. L. Plass, R. E. Mayer & B. D. Homer (Eds.). In Handbook of Game-Based Learning (s.1- 24). The MIT Press Cambridge.

Pritchard, A. (1969). Statictical bibliography or bibliometrics. *Journal of documentation, 25*(4), 348-349. https://www.researchgate.net/profile/Alan_Pritchard/publication/236031787_Statistical_Bibliography_or_Bibliometrics/links/0c960515e7c3e50f9c000000/Statistical-Bibliography-or-Bibliometrics, Erişim tarihi: 12.05.2022

Savaş, E. (2014). *Oyunla öğretim Yöntemi Uygulamasının Başarı Ve Kalıcılık Üzerindeki Etkisi (Deneysel Bir Çalışma)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sezgin, S. (2016, Mayıs). İnsan ve oyun: Oyunların dünü, bugünü ve yarını. *VIII. International Congress of Educational Research Kongre Kitabı* içinde,

Çanakkale Üniversitesi, Çanakkale. http://congress.eab.org.tr/2016/media/2016_ozet_kitap.pdf, Erişim tarihi: 10.06.2022

Shaffer, D. W., Squire, K. R., Halverson, R. & Gee, J. P. (2005). Video games and the future of learning. *Phi Delta Kappan*, 87(2), 105-111. https://doi.org/10.1177/003172170508700205

Şengün, A. (2021). *İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin Okuduğunu Anlama ve Motivasyona Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Şenocak, D. & Bozkurt, A. (2020). Oyunlaştırma, oyuncu türleri ve oyunlaştırma tasarım çerçeveleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 78-96.

Terek-Ünal, G. & Batı, U. (2011). *Dijital oyunlar: Kendi dünyanda yaşa, bizimkinde oyna.* (2. Baskı). Derin.

Toraman, Ç., Çelik, Ö. C. & Çakmak, M. (2018). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının akademik başarıya etkisi: bir meta–analiz çalışması. *Kastamonu Education Journal, 26*(6), 1803-1811. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2074

Vatandaş, S. (2020). Oyun ve oyuncak: Teknolojik ve toplumsal dönüşüm sürecinde oyun ve oyuncağın anlamsal ve işlevsel değişimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 11*(28), 913-930. https://doi.org/10.21076/vizyoner.674699

Winnicott, D. W. (2013). Oyun ve Gerçeklik (T. Birkan, Çev.). Metis.

Yalçın, S., & Bertiz, Y. (2019). Üniversite öğrencilerinde oyun bağımlılığının etkileri üzerine nitel bir çalışma. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi), 3*(1), 27-34.

Yengin, D. (2012). *Dijital Oyunlarda Şiddet.* Beta.

Yeşilkaya, İ. (2013). *7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Zaman İçinde Bilim" Ünitesinin Eğitsel Oyun Yöntemi İle Öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zing, Y. (2019). *Eğitsel Oyunlara Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretiminde İlkokul Öğrencilerinin Küresel Vatandaşlığa İlişkin Algı Ve Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The purpose of this study is to examine the studies on the use of games in social studies education by the bibliometric analysis method. In this context, a systematic review was conducted in the Web of Science (WoS) database using the keywords "social studies" and "game".

Method: The study employed descriptive survey model. In the literature, descriptive survey is described as a research model that aims to describe a past or ongoing situation as it was/is. In this model, the situation, person, event, or object that is the subject of the research is examined under their own conditions without the aim of influencing them (Karasar, 2014). WoS databases were used in the data collection stage in English. In the data collection process, a search was conducted using the keywords "social studies" and "game" with the link "and" in all WoS databases on the Web of Knowledge webpage. Data were analyzed by the bibliometric analysis technique. Pritchard, who used bibliometric analysis, quite an effective analysis method in determining and evaluating countries, institutions, subject areas, journals, and special research topics (Huang et al., 2004), for the first time, noted that this method is the application of mathematics and statistical methods to books and other tools of scholarly communication (Pritchard, 1969). During the data analysis stage, a total of 83 studies on the use of games in social studies education published between 1971 and 2021 were categorized through an examination within the framework of bibliometric indicators. Percentages and frequencies of the categorized data were calculated. MS Excel application was used for those calculations. The research topics and trends of the academic publications examined within the scope of the study were visually mapped through the keywords in the publications. For that, WordArt online word cloud software was used. The social network analysis of the keywords of 83 academic studies on the use of games in social studies education was visualized by use of the VOSviewer (Version 1.6.16) package, one of the bibliometric analysis tools.

Findings: The analysis results indicated that most studies on the use of games in social studies education were conducted in 2014, 2015, and 2016 and that although studies increased as of 2008, they were low in quantity. English (n=80) and Turkish (n=2) stood out in terms of publication language. In terms of the type of studies, articles (n=57) made up the majority of academic studies on the use of games in social studies education, and they were followed by conference papers (n=20) and book chapters (n=8), respectively. Nanyang Technological University – Singapore (n=12), National Institute of Education – Singapore (n=5), and the University System of Georgia – Georgia (n=5) were the leading institutions

where the authors worked or were supported. The institutions where the authors publishing on the use of games in social studies education in Turkey worked or were supported were Akdeniz University (n=1), Amasya University (n=1), Atatürk University (n=1), Hacettepe University (n=1), and Kastamonu University (n=1). The USA (n=35), Singapore (n=6), and Turkey (n=6) were found to be the leading countries where academic studies on this subject are conducted. Based on the obtained findings, it can be said that there is almost no inter-country collaboration in studies on the use of games in social studies education. As to the citations related to the subject, the citations were at a low rate from 1975 to 2010, and the number of citations increased over the years after 2010. The concepts covered by the scientific publications on the use of games in social studies education most were seen to be social studies, game-based learning, games, elementary education, citizenship education, education, learning, motivation, problem solving, constructivism, early childhood education, and educational games.

Results: All in all, this study tried to present a general framework for the trends of current research on use of games in social studies education by examining the number of publications, types and languages of research, leading countries, leading institutions, collaborations, citation analyses, and keywords based on the WoS databases. Considering the obtained results, the following recommendations can be made:

- International collaboration in studies on the use of games in social studies education is not enough. Thus, it can be suggested that studies on the use of games in social studies education should be carried out on a collaborative basis at the international level.
- The study is limited to scientific studies on the use of games in social studies education that can be accessed in the WoS database. Studies on a similar topic may be conducted over different databases.
- By expanding the scope of the research, studies may be conducted to determine the trends in the use of games in educational sciences or other disciplines based on WoS or other databases.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 15(61), 4467-4486
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.64824
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 01.10.2022 Submitted date
Kabul tarihi 24.12.2022 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2022 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Gün, M., & Delen, K. (2022). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Dijital Tabanlı Materyal Tasarım Örneği: Metaverse Uygulamasının Kullanımı. *Journal of History School,* 61, 4467-4486.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİLMESİNDE DİJİTAL TABANLI MATERYAL TASARIM ÖRNEĞİ: METAVERSE UYGULAMASININ KULLANIMI

Mesut GÜN[1] **& Kemal DELEN**[2]

Öz

Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin devingen yapısı yeni teknolojik uygulamaların ortaya çıkmasına sebep olmuş ve bunların eğitim alanında ve dolayısı ile dil öğretiminde kullanılmasını kaçınılmaz kılmıştır. Dil öğrenme ve öğretme süreci resim, ses, video, metin gibi çoklubiçim (multimodal) ve çokluortam (multimedya) materyalleri gerektirdiği için yeni gelişen teknolojiler bu alanda önemli bir role sahiptir. Özellikle akıllı telefon, tablet gibi mobil araçların gelişmesi beraberinde mobil uygulamaların ortaya çıkışını sağlamış ve dil öğretiminde bu uygulamalar kullanılmaya başlanmıştır. Bu uygulamaların bir tanesi de gerçek fiziksel ortamların çeşitli ses, video, metin, resim gibi dijital içeriklerle zenginleştirilerek sanal nesnelerin gerçek dünya ile harmanlandığı Metaverse artırılmış gerçeklik (AG) uygulamasıdır. Bu uygulama sayesinde dil eğitimi için çoklu ortam materyalleri geliştirmek ve sınıf ortamında bunları kullanmak mümkün olmuştur. Bu doğrultuda çalışmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenme ortamını zenginleştireceği düşünülen ve 3 boyutlu içerik oluşturmaya olanak sağlayan Metaverse AG uygulaması kullanılarak ders materyali geliştirmektir. Bu amaçla çalışmada doküman analizi kullanılmış olup tarama modeli ile yabancı dil öğretimi ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında dijital tabanlı materyal tasarım ile ilgili kaynaklar taranmış ve elde edilen veriler ışığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi bağlamında Avrupa Birliği Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda belirtilen Yabancı Dil Yeterlilik Seviyelerinden A1 ölçüt alınarak Artırılmış Gerçeklik

[1] Prof. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, mesutgun@mersin.edu.tr, Orcid: 0000-0001-9663-1066
[2] Doktora Öğrencisi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, kemaldelen86@gmail.com, Orcid: 0000-0002-3258-3218

uygulaması olan Metaverse App aracılığı ile araştırmacı tarafından özgün dijital içerikli materyal geliştirilmiştir. Metaverse ile materyal geliştirme sürecinin her aşaması detaylı bir şekilde açıklanmış ve konuyla ilgili sonuçlar verilip geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi, Teknoloji Tabanlı Materyal Tasarımı, Artırılmış Gerçeklik, Metaverse.

The Example of Digital-Based Material Design in Teaching Turkish as a Foreign Language: The Use of Metaverse Application

Abstract

In recent years, the dynamic nature of information and communication technologies has caused new technological applications to emerge and made it inevitable for them to be used in the field of education and therefore in language teaching. Emerging technologies have an important role in this field as the language learning and teaching process require both multimodal and multimedia materials such as pictures, audio, video, and text. Especially the development of mobile devices such as smart phones and tablets has led to the emergence of mobile applications and these applications have begun to be used in language teaching. One of these applications is the Metaverse augmented reality (AR) application, in which real physical environments are enriched with digital content such as various audio, video, text, pictures, and virtual objects are blended with the real world. Thanks to this application, it has been possible to develop multimedia materials for language education and to use them in the classroom environment. For this reason, the aim of the study is to develop course material using Metaverse AR application, which is thought to enrich the learning environment in teaching Turkish as a foreign language and also allows creating 3D content. For this purpose, document analysis was used in the study and resources related to digital-based material design in the field of foreign language teaching and teaching Turkish as a foreign language were scanned thoroughly. In the light of the data obtained, original digital material was developed by the researcher through Metaverse App by taking into consideration the A1 reference level specified in the Common European Framework of Reference for languages. Every stage of the material development process was explained in detail and the relevant results and suggestions were presented.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Technology-Based Material Development, Augmented Reality, Metaverse.

GİRİŞ

Dünyanın küresel bir köye dönüştüğü 21. yüzyılda, hayatın her alanına teknolojik gelişmelerin etki ettiği görülmektedir. Alışveriş alışkanlıklarımızdan iletişim biçimimize, çalışma hayatımızdan öğrenme yöntemimize kadar hayatımızın her kademesinde teknolojinin yansımaları açık bir şekilde hissedilmektedir. Bu hızlı değişimin içinde kendini bulan bugünün öğrencileri gerçek hayat ile sanal yaşam arasında yeni bir yaşam tarzı benimsemektedirler. Alan yazında dijital yerliler (Prensky, 2001) olarak adlandırılan bu yeni nesil, sanal yaşamda fikirlerini paylaşıyor, öğreniyor, arkadaşlık kuruyor, kavga ediyor, âşık oluyor, oyun oynuyor, gerçek yaşamda yaptıkları her şeyi yapma imkanı buluyor. İhtiyaçlarının birçoğunu sanal olarak karşılayan ve karşılama arzusu içinde olan bu neslin öğrenme ihtiyaçlarının da aynı doğrultuda olması yadsınamaz bir gerçektir. Dolayısı ile her alanda olduğu gibi eğitim alanında da bu ihtiyaçlara yönelik adımların atıldığı her geçen gün yenileri eklenen teknolojik uygulamalarla görülmektedir.

Gelişen teknolojik araçların eğitime dahil edilmesi ile birlikte yabancı dil eğitiminde de büyük değişiklikler yaşanmıştır. Dil laboratuvarları ile başlayan bu serüven 1990'lı yıllarda internetin yaygınlaşması, daha sonraki yıllarda internet ağının ve uygulamalarının gelişmesi ile birlikte World Wide Web (www)'in ikinci nesli ve daha aktif bir kuşağı olan Web 2.0 ortaya çıkması ile devam etmiştir. Web 2.0 içerdiği birçok uygulama kullanıcılara bilgi oluşturma ve bunları paylaşma olanağı sunarak etkileşimli bir ortam sağlamaktadır (Horzum, 2010). Bu gelişmeler sonucunda ses, görüntü, metin, fotoğraf şeklindeki her türlü verinin oluşturulması ve paylaşılması daha kolay hâle gelmiş ve geliştirilen araçlar sayesinde günümüz dil öğretiminde bu uygulamalar artık bir seçenekten ziyade zorunluluk haline gelmiştir. Dolayısı ile eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi, dil eğitiminde de teknoloji destekli dil eğitimi ile bilimsel araştırmalar büyük bir ivme kazanmış ve her ne kadar farklı teknolojik uygulamalar ile çalışmalar yapılsa da kullanılan bu teknolojilerin öğrenme ortamlarını zenginleştirerek öğrencilerin dil gelişimini olumlu yönde etkilediği bu alanda yapılan çalışmaların ortak özelliğidir (Wang & Vasquez, 2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde teknoloji kullanımını göz önüne alındığında her ne kadar geçmişe göre yapılan çalışmalar artsa da bu alanda henüz istenilen seviyeye gelindiği söylenemez. Ünlü (2019) yaptığı çalışmasında diğer eğitim-ortamında olduğu gibi yabancılara Türkçe öğretimi alanında da daha fazla teknolojik uygulamaların ve materyallerin geliştirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Bu bilgilerden hareketle dil öğretiminde özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknolojik alandaki yeni yönelimlerin ve uygulamaların bilimsel olarak

incelenmesi, sınıf ortamında kullanılarak yaygınlaştırılması alana olumlu katkılar sunacaktır. Günlük yaşamda teknolojinin bütün olanaklarından yararlanan bireylerin yabancı dil öğrenirken de bu gelişmelerden yararlanması öğrenmeleri üzerinde olumlu sonuçlar sağlayacak ve öğrenmeye daha istekli olacaklardır.

Teknolojinin devingen yapısı her geçen gün yeni teknolojik araç ve uygulamaların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Özellikle akıllı telefon, tablet gibi mobil teknolojilerin varlığı ve herkes tarafından ulaşılır olması bu uygulamaların kullanım olanağını daha da yaygın hâle getirmiştir. Son dönemlerde bilgisayar ve mobil cihazlarla yoluyla eğitim dahil hayatın her alanında kullanılabilen bu uygulamalardan biri de artırılmış gerçeklik teknolojisidir. Artırılmış gerçeklik, İngilizce 'Augmented Reality' sözcük grubun doğrudan çevrilmesi ile dilimize girmiştir. AG, sanal olarak oluşturulan ses, video, grafik veya GPS gibi verilerin veya nesnelerin bir görüntü üzerine eklenerek gerçek ve sanal nesnelerin aynı anda etkileşiminin oluşturulmasıdır (Azuma, 1997). AG uygulamalarında iki tür görüntü tanımlama tekniği vardır. Bunlardan birisi kamera ve görsel ipuçlarını kullanan işaretçi tabanlı görüntü tanımlama tekniği iken ikincisi ise mobil cihazların wi-fi, GPS gibi konumsal verilerini kullanan konum tabanlı tanımla tekniğidir (Cheng ve Tsai, 2013). Böylece görüntü özelliği olan bilgisayar ve mobil teknolojiler ile bütünleştirilerek oluşturulan nesneler 3 boyutlu şekilde rahatlıkla görüntülenebilir. AG'nin diğer teknolojik uygulamalardan farkı nesneleri 3 boyutlu görselleştirme olanağı olmasıdır. Ders içeriklerinin bu uygulama sayesinde 3 boyutlu şeklinde tasarlanarak öğrenciye sunulması öğrencinin nesneleri gerçekmiş gibi algılayarak onlarla etkileşime girmesini sağlamaktadır. Bu özelliği sayesinde eğitim alanında da son dönemlerde kullanılmaya ve araştırılmaya başlanmıştır. Ancak, dil öğretiminde kullanım bakımından incelendiğinde AG özellikle İngilizce öğretimindeki etkisi üzerinde yoğunlaşmıştır. Taşkıran, Koral ve Bozkurt (2015) yaptıkları çalışmada arttırılmış gerçeklik ile desteklenen derste öğrencilerin derse katılımında daha aktif oldukları ve öğretilen nesnelerle gerçekmiş gibi etkileşime girdiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca, Çakır, Solak ve Tan (2015) AG teknolojisinin kelime öğretimine etkisi üzerine yaptıkları çalışmada artırılmış gerçeklik teknolojisi ile desteklenen dersin öğrencilerin akademik başarılarını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar göz önüne alındığında, eğitimin paydaşlarından çoğunluğunun dijital yerlilerin oluşturduğu günümüzde AG teknolojisinin dil öğretiminde daha fazla yer alması kaçınılmaz olmuştur.

Ancak, tüm bu gelişmelere rağmen diğer dillerde kullanım sıklığı bakımından kıyaslandığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında AG

uygulamasının oldukça az olduğu görülmektedir. Dolayısı bu alanda yapılacak olan çalışmaların Türkçe öğretimine büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dijital devrim insanlığa hep yeniyi, bilinmeyeni arama ve keşfetme dürtüsünü vermiştir. Bugün bu arayış sonucunda gelinen nokta ise fiziki dünyanın artık sanal gerçekliğe taşınmasıdır. Bugünün dijital devrimi günlük yaşamı kolaylaştırmak için tasarlanan teknolojik uygulamaların ötesine geçerek, insanlığa başka bir evrende Sanal Gerçeklik diye bilinen yeni bir deneyim sunmaktadır. Çavaş, Çavaş ve Can (2004) Sanal Gerçekliği bilgisayar ortamında oluşturulan 3 boyutlu şekillerin teknolojik araçlar yardımı ile insanın gerçek bir ortamda bulunma hissini vererek bu ortamda var olan nesnelerle etkileşime geçme olanağı veren teknoloji olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde Dickey (2005, s.249) kullanıcıların 3 boyutlu ortamlarda hareket ettiği ve onlarla etkileşime girdiği ağ tabanlı platform olarak tanımlamıştır.

Gerçeğin 3 boyutlu şekilde yeniden inşa edilmesi olarak tanımlanabilen bu dijital dünyada bireyin yaşamı tamamen sanal ortama aktarılmaktadır. Gerçekten ordaymış hissi verilmek amacıyla kişinin kendini temsil eden 'avatar' (sanal kişi) aracılığı ile geçiş sağlanmaktadır. Sanal ortamda etkileşim hissi ise özel geliştirilmiş gözlük, başa takılı sunum sistemleri, veri eldiveni ve veri kıyafetleri sağlanmaktadır. Önceleri genellikle oyun amaçlı kullanılan bu dijital evren özellikle son dönemlerde Facebook CEO'su Mark Zuckerberg şirketin ismini 'Meta' olarak değiştirerek sosyal medya şirketi olmaktan çıkıp gerçek ve sanal dünyayı harmanlayan bir 'Metaverse' şirketi olacağını duyurması ile tekrar gündeme gelmiştir (Newton, 2021). İlk kez Neal Stephenson'ın 1992 yılında yayımladığı bilimkurgu romanı Snow Crash'de ortaya çıkan bu kavram, teknolojinin gelişmesi ile birlikte günümüzde çevrimiçi 3 boyutlu kurgusal bir dünyanın oluşturulması ile gerçek hayatta yer edindi. Gerçek dünyada olduğu gibi sanal ortamda, sanal para kullanarak, sanal mekanlarda istenilen şeyi yapma fırsatı veren bu evren, kuşkusuz dil eğitimini de etkilediği ve etkileyeceği yapılan çalışmalarda görülmüştür. Kastoudi'nin (2011) yaptığı çalışmada sanal gerçeklik ortamında 3 boyutlu sanal gerçeklik oyunu ile öğrencilerin hedef kelimeleri öğrenmelerinde başarılı olmuş ve sanal ortamda avatar ile iletişim kurmaları dil becerilerini olumlu yönde geliştirmiştir. Wong (2006) araştırmasında SecondLife ortamında öğrencilerin gerçek bir sınıfta olduğu hissini verdiği, yaratıcılık ve hayal gücünün geliştirilmesi konusunda gerçekte olduğundan daha fazla katkı sağladığını belirtmiştir. Zheng, Young, Wagner ve Brewer (2009) yaptıkları çalışmada sanal gerçeklik ortamında yapılan derslerin öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirdiği ve öğrenciyi öğrenmeye motive ettiğini dile getirmişlerdir.

Yapılan çalışmalardan görüldüğü gibi sanal ortamların, öğrencilere eğlenirken öğrenme fırsatı sunması, sınıf ortamında sağlanamayan etkileşim ortamı vermesi ve bunlara ek olarak zamandan ve mekândan bağımsız bir öğrenme ortamı sunması bakımından dil öğretimine olumlu katkılar sunmaktadır. İleride bu sanal ortamların hayatın her alanında daha etkin kullanılacağı kaçınılmaz olduğundan yabancı dil eğitiminin de bu platformlara taşınması ve dolayısı ile dil eğitimcilerinin de 3 boyutlu ders materyalleri oluşturabilmesi ve bunu sanal ortamda etkin kullanabilmesi 21. yüzyıl dil öğretmeninden beklenen bir yeterlilik olacaktır. Bu nedenle sanal ortamlarının ders aracı olarak kullanıldığı ve bu ortamlar için materyal geliştirmeye yönelik çalışmaların alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenme ortamını zenginleştireceği düşünülen ve 3 boyutlu içerik oluşturmaya olanak sağlayan Metaverse AG uygulaması kullanılarak ders materyali geliştirme amaçlanmıştır. Teknoloji alanında yapılan çalışmalar genellikle bir teknolojik uygulamanın öğrenci başarısı üzerine etkisine odaklandığı için özellikle yeni gelişen teknolojik uygulamaları kullanılarak özgün öğretim materyalin nasıl tasarlanacağı ve sınıf ortamında nasıl kullanılacağı araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmanın hedefi Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi bağlamında Avrupa Birliği Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda belirtilen Yabancı Dil Yeterlilik Seviyelerinden A1' e uygun şekilde Artırılmış Gerçeklik uygulaması olan Metaverse App aracılığı ile dijital içerikli materyal geliştirmektir. Bu hedef doğrultusunda, nitel araştırma yöntemi bu çalışmanın özünü oluşturmaktadır. "Nitel araştırma, yapılandırılmamış gözlem, yapılandırılmamış görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olgu ve olayların kendi doğal ortamları içinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır" (Yıldırım ve Şimşek 2018, s.39). Nitel araştırma merkezinde doküman incelemesinden yararlanılmıştır. "Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olay veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.189).

Araştırma Veri Kaynakları

Yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla Artırılmış Gerçeklik programı ile materyal geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada, Metaverse App adlı ücretsiz

Artırılmış Gerçeklik uygulaması araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur. Metaverse App uygulaması kullanıcıya Artırılmış Gerçeklik temelli materyal tasarım geliştirmeyi mümkün kıldığı için veri kaynağı olarak seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, yabancı dil öğretimi ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında dijital tabanlı materyal tasarım ile ilgili ulaşılan tüm kaynaklar taranmıştır. Yabancılar için Türkçe ders kitapları incelenerek Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nın A1 seviyesinin kriterlerine uygun bir biçimde okuma, dinleme, yazma ve kelime öğretimi için Metaverse App adlı uygulama ile dijital materyal oluşturulmuştur.

Verilerin Değerlendirilmesi

Yayınların ve ders kitaplarının taranması sonucu oluşturulan veriler Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde materyal hazırlama bağlamında geçerliliği kabul edilmiş temel ilke ve yöntemler göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Avrupa Birliği Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda belirtilen Yabancı Dil Yeterlilik Seviyelerinden A1 ölçüt kabul edilerek dijital içerikli materyal geliştirme çalışması yapılmıştır.

Çalışma Süreci/Uygulama

Çalışma kapsamında A1 seviyesine uygun AG öğrenme materyali hazırlanmıştır. Materyal tasarımı için hem öğretmenler hem de öğrencilerin kolaylıkla kullanılabileceği ücretsiz bir uygulama olan Metaverse AG aracı seçilmiştir. Bu uygulamanın çalışma alanı olan Metaverse Studio kullanılarak araştırmacı tarafından bir öğrenme materyalinin nasıl geliştirileceği resimlerle gösterilerek anlatılmıştır. Süreç olarak öncelikle Yabancılar için Türkçe ders kitapları incelenerek Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nın A1 seviyesine uygun bir tema tasarlanmıştır. Daha sonra ise bu temaya uygun her dil becerisine yönelik öğrenme materyali tasarlanmıştır. Tasarım süreci ve uygulama alanları detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

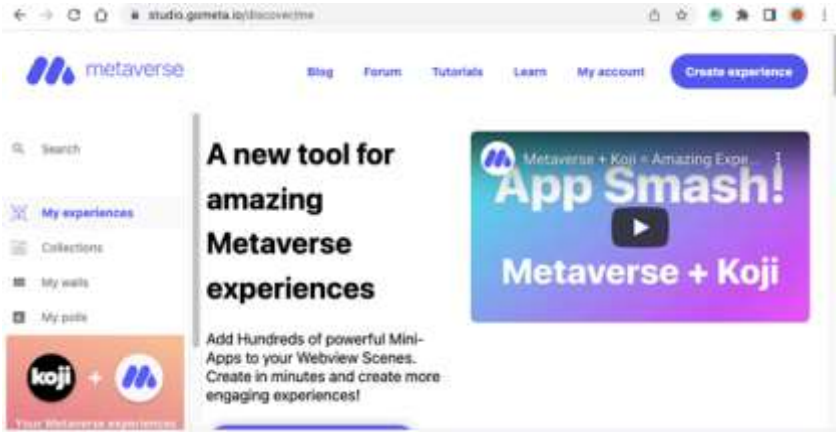
Artırılmış Gerçeklik Uygulaması ile Bir Eğitim Materyali Tasarlama: Metaverse Uygulaması

Çalışmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital içerikli materyal tasarımı geliştirme olduğu ve böylelikle öğreticilere öğrenmenin dijital içeriklerle pekiştirildiği artırılmış gerçeklik araçlarını kullanarak öğrenme

etkinliklerini nasıl tasarlayabileceklerini göstermek olduğu için, kullanıcıların katmanlar oluşturabileceği, bunları belirli tetikleyicilere bağlayabileceği ve fiziksel bağlamıyla anlamlı bir şekilde ilişkilendirilebilecek bir deneyim oluşturabileceği bir araç olan Metaverse uygulaması seçilmiştir. Bu uygulama; a) ücretsiz olması, b) uygulama için içerik hazırlanan stüdyonun bütün tarayıcı ve mobil araçlarda kolaylıkla ve sorunsuz çalışması, c) stüdyo uygulamasının kullanıcıların kendi içeriklerini oluşturmalarına ve içe aktarmalarına olanak tanıması, d) tetikleyiciler ve eklemeler için çeşitli seçeneklerle birlikte seçilen ve birleştirilen sahnelere bağlı olarak bir dizi farklı deneyim türü oluşturulabilme imkânı vermesi bakımından tercih edilmiştir. Ayrıca, diğer birçok AG aracında mümkün olmayan bir deneyimi, konum tabanlı bir tetikleyiciye bağlama yeteneği sağlar. Konum daha sonra öğrenme deneyiminin temel bir parçası haline gelebilir. Bir deneyim, öğrencilerin bir problem çözme, bir deney yapma veya basitçe çevrelerini keşfetme gibi fiziksel bir alanda bir aktivite yapmalarını ve ardından bulgularını kontrol etmek veya doğrulamak için uygulamanın katman özelliklerini kullanmalarını gerektirebilir (Metaverse, app, 2019).

Metaverse uygulaması ile içerik tasarlanırken her bir uygulama ‘scene’ (faaliyet alanı) olarak adlandırılır ve o olan üzerinde oluşturulmak istenen özellik seçilerek istenilen tasarımlar yapılabilir. Bu faaliyet alanları müzik, ses, video, web sayfası, karakter, metin, fotoğraf, anket, quiz gibi farklı biçimlerde oluşturulabilir. Oluşturulan her alan bir öncekine bağlanarak bütünsel bir alan yaratılır. Bütün bu çalışmaların sonunda uygulamanın kendisi yapılan çalışmayı QR Kod’ a dönüştürerek Metaverse uygulamasının bulunduğu herhangi bir cihazdan görüntülenmesini sağlar.

Tüm bu özelliklerinden dolayı, Metaverse uygulaması dijital içerikli materyal tasarımı için oldukça elverişlidir. Bu uygulamanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi bağlamında kullanılabilmesi için örnek bir materyal tasarımı aşamalar şeklinde sunulacaktır. Hazırlanan materyal Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’nın A1 seviyesine uygun olarak tasarlanmıştır.



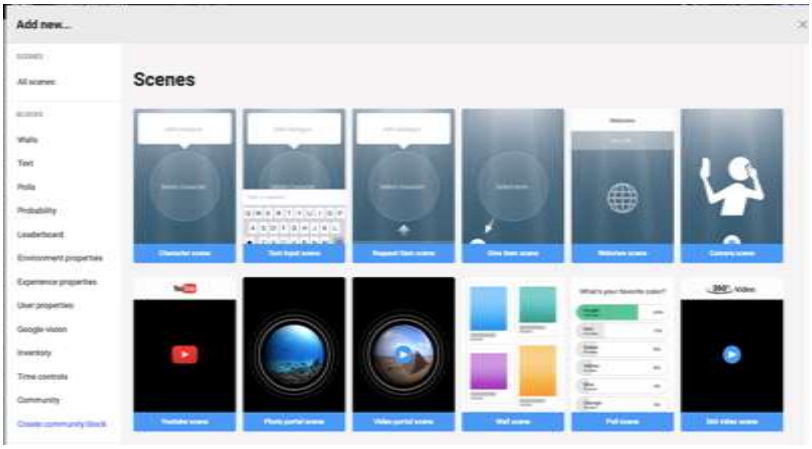
Resim 1. Metaverse Studio Ana Sayfa (https://studio.gometa.io/discover/me
Erişim tarihi:12.04.2022

1. Aşama: Bu aşamada Metaverse Studio ana sayfasından giriş yapılır ve üyelik için gerekli bilgiler tamamlandıktan sonra "Create experience" kısmından tasarım oluşturulmaya başlanır. Ayrıca, oluşturulan tasarımların mobil cihazdan izlenilebilmesi için cihazlara Metaverse uygulamasının yüklenmesi gereklidir.

Resim 2. Tasarım Oluşturma

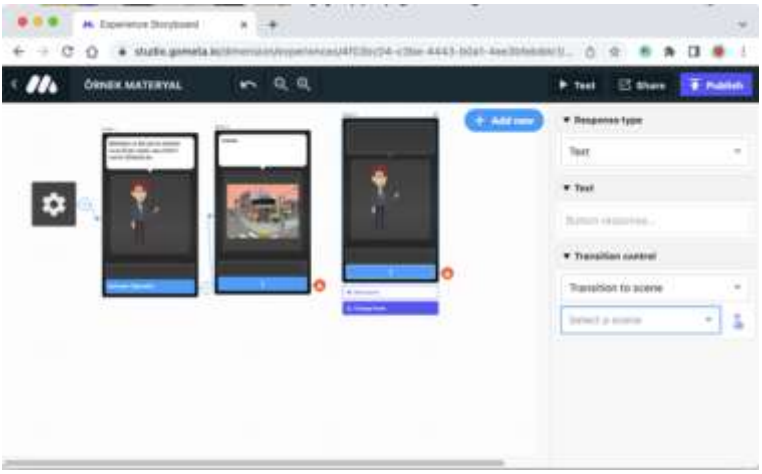
2. Aşama: "Create experience" bölümünden sonra karşımıza ilk tasarım alanı olan "Diyalog Sahnesi" çıkmaktadır. Bu alanın üst kısmına oluşturulmak istenen metin, orta kısmına ise uygulamanın bize sunduğu veya kendimizin

yükleyebileceği 3 boyutlu resim/karakter eklenebilir. Alanın en alt kısmına ise ses metinleri ve ayrıca bir sonraki çalışma alanına geçişi sağlayan butonlar eklenebilir. Uygulamanın sağ tarafında ise seçilen alanların arka planlarının renk ayarı veya butonların renk seçimi ile ilgili ayarlamalar yapılır. Metaverse Stüdyo'sunun en üst kısmında "Test" bölümü ile yapılan her adım program tarafından verilen "QR Kod" veya bağlantı linki yoluyla mobil cihazlardan kontrol edilir. Eğer çalışma sonlandırılıp paylaşılacaksa "Publish" butonuna basıldığında bütün yapılan çalışmalar QR Kod veya paylaşım linkine dönüştürülür ve Metaverse uygulaması bulunan her cihazdan kamera ile QR Kod'un okutulması veya bağlantı linkine erişilmesi ile tasarlanan materyale ulaşılır. Ayrıca yapılan bütün çalışmalar, program tarafından ana sayfadaki "My experiences" bölümüne kaydedilir ve bu özellik sayesinde yapılan çalışmalara ekleme ve çıkarma yapılarak çalışma geliştirilebilir (bk. Resim 2).



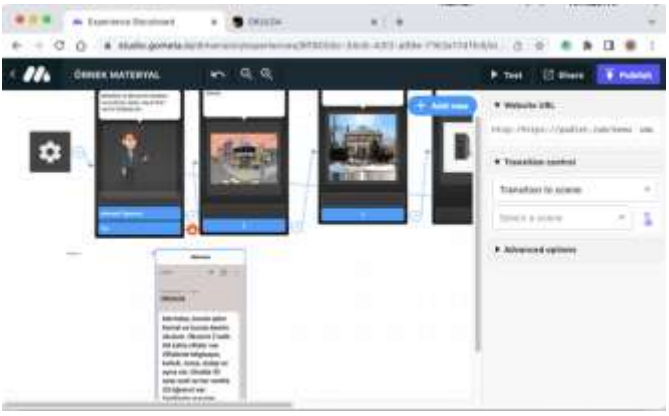
Resim 3. Yeni çalışma alanları ekleme

3. Aşama: Yapılan çalışmaya yeni bir çalışma alanı eklemek için sol üst köşede "Add new" butonuna tıklandığında içerik oluşturmak için farklı alan seçenekleri program tarafından sunulur. Verilen seçeneklerden hangisi ile ilgili çalışma yapılacaksa o olan seçilir ve onunla ilgili içerik oluşturulmaya başlanır. Metaverse uygulamasının diğer uygulamalardan farkı video, metin, web sayfası, anket gibi farklı içerik türlerini ders kitaplarında olduğu gibi bir tema mantığı ile birbirine eklenerek içerik oluşturulabilme imkânı vermesidir (bk. Resim 3).



Resim 4. Çalışma Alanları Arası Geçiş

4. Aşama: Eklenen her çalışma alanı bir öncekine ya da istenilen diğer bir çalışmaya kolaylıkla bağlanarak bütünsel bir tasarım oluşturulabilir. Bunun için her alanının alt kısmında üçgen şeklinde kırmızı bir simge bulunmaktadır. Bu simge seçildikten sonra sağ taraftaki "Transition control" panelinin altındaki seçeneklerden hangi çalışma alanı seçileceği belirlenerek işaretlendiğinde seçilen iki çalışma alanı birbirine bağlanır ve otomatik olarak çalışmalar arası geçiş sağlanır (bk. Resim 4).



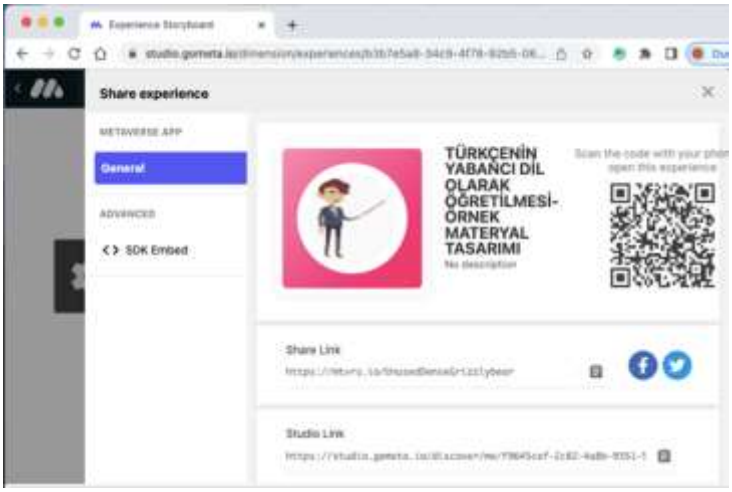
Resim 5. Çalışma Alanına Web Sayfası veya Video Ekleme

5. Aşama: Metaverse uygulaması ile materyal hazırlarken yapılan çalışmalara web sitesi ve video içerikleri kolaylıkla eklenebilir. Bunu için hangi çalışma alanına (scene) web sitesi veya video içeriği eklenecekse "Add new" butonundan eklenecek olan içerik sayfası (web sitesi veya video) seçildikten sonra seçilen içeriğin bağlantı linki kopyalanıp sağ taraftaki "Website URL" kısmına yapıştırılır. Daha sonra seçilen bağlantı sayfası çalışma alanında görülür (bk. Resim 5). Bu çalışma için sanal bir pano olan ve kolayca resim, yazı, video eklenebilen Web 2.0 aracı Padlet uygulaması web sayfası olarak tasarlanmış ve kullanılmıştır.

Resim 6. Kısa Cevaplı Metin Ekleme

6. Aşama: Yapılan çalışmalara öğrencilerin yazılı olarak cevap verebilecekleri içerik eklenebilir. Bu özelliği sayesinde Metaverse uygulaması ölçme aracı olarak da kullanılabilir. Bu özelliğin çalışmaya eklenebilmesi için "add new" kısmından "add text input scene" seçilir ve sonrasında öğrencinin yazabileceği bir klavye çalışma alanı karşımıza çıkar. Daha sonra metin kısmına öğrenciye yöneltilecek olan sorular yazılır ve isteğe bağlı olarak çalışma alanının orta kısmına bir resim veya karakter eklenebilir. Bu işlemden sonra doğru cevabın öğretmen tarafından belirlenmesi gerekir ve bunun için tekrardan "add new" kısmına tıklanıp programın sol panel kısmından "text" başlığı altından "check text response" kısmı seçilir. Resim 6'da olduğu gibi mavi kutu şeklinde olan bu kısım işaretlendiğinde sağ tarafta "text to check for" kısmına doğru cevap yazılır. Öğrencinin yazdığı cevabın doğru ya da yanlış olduğuna dair dönüt vermek için

tekrardan yeni çalışma (character scene) alanları "add new" kısmından seçilir. Bunlardan birisine doğru olduğuna dair dönüt, diğerine ise yanlış olduğuna dair dönüt yazılır. Bu işlemleri yaparken dikkat edilmesi gereken husus her çalışma alanının ilgili olan alana bağlanmasıdır. Bağlı olan alanlar çalışmanın akış şemasını gösterir ve mobil cihazdan çalışmalar arası geçiş o bağlantı sayesinde gerçekleşmektedir. Yukarıdaki örnekte olduğu cevap için iki çalışma alanı seçilmiş olup doğru cevap verilirse öğrenci ana menüye geri döner. Ancak, cevap yanlış ise öğrenci tekrardan soru çalışma alanına yönlendirilir ve tekrar denemesi sağlanır. Ek olarak, dönütler için programda kayıtlı olan emoji, resim, karakter gibi pekiştireç ifadeleri de eklenebilir (bk.Resim 6).



Resim 7. Tasarlanan Materyali Yayınlama

7. Aşama: Program aracılığı ile oluşturulan tasarımlar "Publish" butonuna basıldıktan sonra "My experiences" bölümüne kaydedilir ve oluşturulan materyale ulaşılabilmesi için program tarafından QR Kod veya linkler oluşturulur. Metaverse App'ın yüklü olduğu herhangi bir cihazdan QR Kod'un okutulması ile birlikte oluşturulan materyale ulaşılır (bk. Resim 7). Ayrıca, oluşturulan materyal ile ilgili düzeltmeler veya gerekli eklemelerin yapılabilmesi programın avantajlı yanlarından birisidir. QR Kod sayesinde tasarlanan materyaller sınıf içinde veya dışında kolaylıkla kullanılır.

SONUÇ

Teknolojideki sürekli değişimler ve yeni uygulamalar hem öğrenme hem de öğretme yöntemlerinde zorunlu bir değişikliği beraberinde getirmektedir.

Eğitim sürecinin en büyük paydaşı olan bugünün öğrenicileri hem teknoloji üretmekte hem de bunu en iyi şekilde kullanmaktadır. Dolayısı ile günümüz yabancı dil eğitiminin bu grubun istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda teknoloji ile desteklenmesi gerekmektedir.

Bu amaç doğrultusunda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi bağlamında gerçek ve sanal dünyayı birleştiren, eş zamanlı etkileşimi mümkün kılan ve ayrıca nesnelerin 3 boyutlu görüntülenmesine imkân veren Artırılmış Gerçeklik (AG) Metaverse uygulaması ile materyal hazırlanmıştır.

Materyal hazırlanırken Avrupa Birliği Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda belirtilen Yabancı Dil Yeterlilik Seviyelerinden A1 seviyesi dikkate alınmış ve dilin bütün becerilerine yönelik bir içerik oluşturmak için "Sınıfta" teması seçilip onunla ilgili öğrenci seviyesine uygun içerik oluşturulmuştur.

Oluşturulan içerikler Metaverse uygulaması ile dijital içeriğine nasıl dönüştürüldüğü örnek resimlerle adım adım gösterilmiştir. Öğreticilerin bu uygulamayı kullanarak kolay bir şekilde dijital içerikli bir materyal hazırlamalarına ve sınıfta uygulayabilmelerine yardımcı olmak için uygulamada ki her adım detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Hazırlanan materyaller Metaverse uygulaması sayesinde mobil cihazlardan kolaylıkla görüntülenebilir ve hem sınıf ortamında hem de sınıf dışında QR Kod aracılığı ile ulaşılabilmektedir. Ayrıca, program sayesinde hazırlanan materyaller saklanabilmekte ve gerekli düzeltmeler yapılabilmektedir.

Metaverse uygulamasının diğer AG uygulamalarından farkı resim, ses, metin, yazı, video gibi birçok özellikleri aynı anda entegre edilebilmesi olduğu için materyal hazırlanırken Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında sadece tek bir beceri üzerinde durulmamıştır. Programın tüm özellikleri kullanılarak dinleme, okuma, yazma gibi becerilerinde öğretilmesine yardımcı olacak dijital içerik hazırlanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi kapsamında Metaverse uygulaması ile dijital içerikli materyal tasarımı bulunmamaktadır. Ancak, AG uygulamasının diğer dillerin öğretiminde Türkçe öğretimi ile kıyaslandığında daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar genellikle AG uygulamalarının sınıf ortamında nasıl kullanıldığı ve başarıya olan etkisi üzerinde durmuştur.

Göçer ve Kurt (2020) AG uygulaması olan Quiver'in betimleyici yazma becerisinin geliştirilmesinde önemli ve etkili bir eğitim aracı olduğunu dile getirmişlerdir. Doğan (2016) artırılmış gerçeklik teknolojisi ile desteklenmiş

hikâye kitapların bireyin okuma becerisini geliştirdiği ve okuma alışkanlığı kazandırdığı; Yılmaz (2014) artırılmış gerçeklik ile üç boyutlu hikâye canlandırmanın yaratıcılık gücünü geliştirdiği ve benzer şekilde Akçayır ve Akçayır (2016)'ın artırılmış gerçeklik uygulamalarının zaman tasarrufu sağladığı ve öğrenmeyi olumlu etkilediği sonucuna varması artırılmış gerçeklik uygulamasının dil eğitiminde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Taşkıran, Koral ve Bozkurt (2015) Artırılmış Gerçekliğin İngilizce öğretimi etkisi üzerine yaptığı çalışmada öğrenme materyali olarak artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencinin öğrenme amaçlarını ulaştırmayı kolaylaştırdığı, öğrenmeyi daha verimli hale getirdiğini ve öğrenme performanslarını arttırdığını dile getirmişlerdir. Vate-U-Lan (2012) 3. Sınıfta okuyan çocuklara İngilizce öğretmek için Artırılmış gerçeklik uygulaması ile üç boyutlu bir ders kitabı tasarlayarak bu teknolojiyi eğitime dahil etmiştir. Bu uygulama sonucunda katılımcıların çoğunluğu Artırılmış Gerçeklik kitabının öğrenme isteğini artıran uyarıcı bir eğitim kaynağı olduğunu belirtmişlerdir.

Artırılmış gerçeklik uygulamaları eğitim ortamında kullanılması ile öğrencilere zengin bir materyal sunulması, öğrenmenin olumlu yönde etkilenmesi, öğrencinin ilgi ve motivasyonun artması gibi birçok avantajı da beraberinde getirmektedir. Tulgar (2019) Artırılmış gerçeklik teknolojisinin çoklu zekânın eğitime dahil edilmesi, yabancı dili gözlemleyerek ve deneyimleyerek öğrenme fırsatı sunması, dil performansı ve başarısını arttırma, öğrenme etkileşimleri kurma imkânı sağlaması, bireysel öğrenme olanağı sunması bakımından avantajlı olduğunu ifade etmiştir.

Metaverse AG uygulaması aynı anda ses, görüntü, yazma, dinleme, ses kaydı gibi özellikleri kullanma fırsatı sunduğu için bu uygulamanın dil eğitimi açısından dört temel beceriyi geliştirmede büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Nitekim Aldossari & Alsuhaibani (2021) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada Artırılmış gerçekliğin öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiklerini ve öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını dile getirmiştir.

MacCallum ve Parsons (2019) Artırılmış Gerçeklik uygulaması kullanımı ile ilgili öğretmenlerle yaptıkları çalışmada, AG araçlarının gelişen doğası, eğitimde nasıl uygulanabilecekleri konusunda yeni fikirlere yol açtığını ancak bu yeni fikirleri üretme ve kullanma konusunda öğretmenlerin yeterince deneyimli olmadığını dile getirmişlerdir. Bu yüzden bu çalışma, AG araçların dil öğretiminde nasıl kullanılacağını uygulamalı bir şekilde ele aldığından dijital içerikli materyal tasarlamak isteyen öğretmenler için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalar göz önünde bulundurularak Metaverse AG uygulaması ile oluşturulan dijital içerikli materyalin Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde özellikle dijital içerikli bir materyalin nasıl hazırlanacağı konusunda hem öğrencilere hem de öğreticilere yol göstereceği düşünülmektedir. Böylelikle, çağın gereksinimine uygun bir dil eğitiminin gerçekleşmesi ve öğrenmenin daha kalıcı, öğrencilerin daha istekli olması sağlanacaktır. Zengin içerikli materyal desteği ile daha etkin bir dil öğrenme yöntemi sağlanmış olacaktır.

Metaverse adlı artırılmış gerçeklik uygulaması ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dijital içerikli materyal tasarımı oluşturmanın amaçlandığı bu çalışmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Çalışmada bütün becerilerin öğretiminde dijital içerikli materyalin nasıl hazırlanacağı gösterildiğinden içerikler sınırlı sayıda tutulmuştur. Her bir beceri için ayrı çalışma yapılıp daha kapsamlı içerikler oluşturulabilir.
- Her beceri için farklı çalışmalar yapılarak artırılmış gerçeklik uygulamasının dilin hangi becerilerini öğretiminde daha etkili kullanılabileceği tespit edilebilir.
- Hazırlanan materyal sınıf içinde uygulanarak öğrenci üzerindeki etkisinin değerlendirildiği çalışmalar yapılabilir.
- Türkçe eğitiminde teknoloji tabanlı materyal tasarım geliştirilmesinin öğretilmesi amacıyla eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının özellikle yeni teknolojik uygulamalar ile ilgili farkındalığı sağlanarak uygulamaya yönelik dijital içerikli materyal tasarım dersi sunulabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akçayır, M. & Akçayır, G. (2016). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil eğitiminde artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanımına yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18 (2), 1169-1186.

Aldossari, S., & Alsuhaibani, Z. (2021). Using Augmented Reality in Language Classrooms: The Case of EFL Elementary Students. *Advances in Language and Literary Studies*, 12(6), 1-8.

Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence,* 6(4), 355-385.

Cheng, KH. & Tsai, CC. (2013). Affordances of Augmented Reality in Science Learning: Suggestions for Future Research. *Journal of Science Education and Technology*, 22, 449–462.

Çakır, R., Solak, E. & Tan, S. S. (2015). Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile İngilizce kelime öğretiminin öğrenci performansına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 1(1), 45-58

Çavaş, B., Çavaş P.H. & Can, B.T. (2004). Eğitimde Sanal Gerçeklik. *The Turkish Online Journal of Educational Technology –TOJET,* 3(4), 110-116.

Dickey, M. D. (2005). Three-dimensional virtual worlds and distance learning: two case studies of Active Worlds as a medium for distance education. *British Journal of Educational Technology,* 36, 439-451.

Doğan, A. (2016). Artırılmış gerçeklik teknolojileriyle desteklenmiş hikâye okuma deneyimi. Medeniyet Sanat, İMÜ Sanat. *Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi,* 2 (2), 121-137.

Göçer, A. & Kurt, A. (2020). Betimleyici Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Artırılmış Gerçeklik Uygulaması Quiver'in Kullanılması. International Journal of Field Education, 6(2), 46-63.

Horzum, M.B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi.

Kastoudi, D. (2011). Using a Quest in a 3D Virtual Environment for Student Interaction and Vocabulary Acquisition in Foreign Language Learning. European Association for Computer-Assisted Language Learning (EUROCALL).

MacCallum, K., & Parsons, D. (2019). Teacher perspectives on mobile augmented reality: The potential of metaverse for learning. In World Conference on Mobile and Contextual Learning (pp. 21-28)

MetaverseApp. (2019). Metaverse. https://medium.com/metaverseapp/tagged/education.

Newton, C. (2021). Facebook's CEO on why the social network is becoming 'a metaverse company'. The verge. https://www.theverge.com/22588022/mark-zuckerberg-facebook-ceo-metaverse-interview.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *From On the Horizon MCB University Press,* 9 (5).

Taşkıran, A., Koral, E., & Bozkurt, A. (2015). Artırılmış gerçeklik uygulamasının yabancı dil öğretiminde kullanılması. *Akademik Bilişim,* 462-467.

Tulgar, A. T. (2019). In between reality and virtuality: Augmented reality in teaching English to young learners. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 356-364.

Ünlü, B. F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sanal gerçekliğin amaç odaklı dil öğretimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi,* (5), 57-76.

Vate-U-Lan, P. (2012). An augmented reality 3d pop-up book: the development of a multimedia project for English language teaching. In 2012 IEEE international conference on multimedia and expo (pp. 890-895). IEEE.

Wang, S., & Vasquez. C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us? *Calico Journal*, 29(3), 412.

Wong, G. (2006). Educators explore "Second life" online. CNN. Com.

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

Yılmaz, R. M. (2014). *Artırılmış Gerçeklik Teknolojisiyle 3 Boyutlu Hikâye Canlandırmanın Hikâye Kurgulama Becerisine ve Yaratıcılığa Etkisi.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi.

Zheng, D., Young, M. F., Wagner, M., & Brewer, R. A. (2009). Negotiation for action: English language learning in game-based virtual worlds. *The Modern Language Journal*, 93(4), 489-511.

EXTENDENT ABSTRACT

Purpose: The aim of the study is to develop course material using Metaverse AR application, which is thought to enrich the learning environment in teaching Turkish as a foreign language and also allows creating 3D content.

Method: Qualitative research as a method was used in the study and hence document analysis was chosen so as to analyse the data. The free Augmented Reality application called Metaverse App formed the data source of the research. all sources related to digital-based material design in the field of foreign language teaching and teaching Turkish as a foreign language were scanned. By examining Turkish textbooks, digital material was created with the application called Metaverse App for teaching reading, listening, writing and vocabulary in accordance with the criteria of the A1 level of the Common European Framework of Reference for Languages. The data obtained as a result of scanning the publications and textbooks were evaluated by considering the accepted basic

principles and methods in the context of material preparation in teaching Turkish as a foreign language. Within the scope of the study, AR learning material suitable for A1 level was prepared. Metaverse AR tool, which is a free application that can be used easily by both teachers and students, was chosen for material design and process was explained.

Findings: The process of how to create digital learning material through Metaverse has been explained step by step. In the first step, the web page of Metaverse Studio is chosen as a space to start working. Then, there is a 'Create Experience' section on the page where you start designing different types of metarial content such as creating a dialogue, adding picture/ voice, forming a quiz, each of which has a different features. Each process in the Metaverse App is turned into QR code, which makes it easy to display on any mobile device. There is also 'My Experience' section on the application where you can save and follow your work. In order to add any working template in your work, there is a 'Add New' button on the left top of the application, which allows you add any design you want. One thing that must be taken into consideration while creating material by this application is that each working template such as quiz, voice, picture etc. should be connected to each other so that the transition is provided. For this, there is a 'Transition Control' panel on the right corner of the application, which allows you connect any template you want. Following this process, if you want to add any website or video to the working template, you can do this by choosing 'Add video or webpage' button and can connect any video or website adress to your working area. In order to add awebsite for the study, a padlet , in which you can create any material, was formed by the researcher. When the material development process has been completed, the 'Publish' button should be activated so that it can displayed on any device and can be seen the learners. The students can view the developed material through their devices with the help of QR code programs once all the processes of material development have been completed successfully.

Conclusions: Today's learners, who are the biggest stakeholders of the educational process, both produce technology and use it in the best way. Therefore, today's foreign language education should be supported by technology in line with the wishes and needs of this group. For this purpose, the material has been prepared with the Augmented Reality (AR) Metaverse application, which combines the real and virtual worlds in the context of teaching Turkish as a foreign language, enables simultaneous interaction and also allows 3D viewing of objects. Thanks to the Metaverse application, the prepared materials can be easily viewed from mobile devices and can be accessed both in the classroom environment and outside the classroom via QR Code. In addition, the materials

prepared through the program can be stored and necessary corrections can be made when necessary. With the use of augmented reality applications in the educational environment, it brings along many advantages such as providing a rich material to the students, positively affecting the learning, and increasing the interest and motivation of the student. Also, since the Metaverse AR application offers the opportunity to use features such as sound, image, writing, listening, sound recording at the same time, this application is considered to be of great importance in developing four basic skills in terms of language education. Hence, it is thought that the digital content material created with the Metaverse AR application will guide both students and instructors in how to prepare a material with digital content in the teaching of Turkish as a foreign language. In this way, it will be ensured that a language education in accordance with the needs of the digital age will be realized and that learning will become more permanent and students will be more willing to learn. A more effective language learning method will be provided with the support of rich material through Augmented Reality.